

**ESCUELA NACIONAL DE ARTE CARLOS BACA FLOR DE AREQUIPA**

**PROGRAMA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA**

**MENCIÓN: ARTES PLÁSTICAS**



**APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA  
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA  
I.E.I. SAN RAFAEL, ALTO SELVA ALEGRE, AREQUIPA, 2023**

TESIS PRESENTADA POR:

**ZELA HUANCCO, Medalyd Gladys**

Para optar el título profesional de:  
**Licenciado en Educación Artística  
con mención en Artes Plásticas**

Asesor:

**Mag. Valdivia Álvarez José Grabiél**

**AREQUIPA-PERÚ**

**2023**



ESCUELA NACIONAL DE ARTE  
CARLOS BACA FLOR  
AREQUIPA

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

La suscrita **MEDALYD GLADYS ZELA HUANCCO** con **DNI 46106879**, estudiante con Código 2013121025, en condición de egresada de la Carrera Profesional de Educación Artística con Mención en Artes Plásticas.

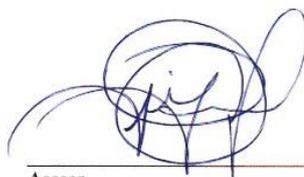
Dejo en constancia que el tema, contenido y datos utilizados en el Trabajo de Investigación Tesis de pregrado titulada: **“APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA I.E.I. SAN RAFAEL, ALTO SELVA ALEGRE, AREQUIPA, 2023”**; Es producto de mi esfuerzo, y aportes basados en nuestra formación académica y cumple con los criterios de autenticidad, originalidad y se respeta la autoría de las fuentes utilizadas, según normas establecidas por la Escuela, teniendo como asesor al Docente Mag. José Grabiél Valdivia Álvarez.

Declaro que soy autora en toda su extensión del presente Trabajo de Investigación, no incurriendo en plagio o copia de ninguna naturaleza, como: tesis, libros, artículos científicos, memorias o similares, tanto de formatos físicos o digitales publicados ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares del ámbito nacional e internacional.

Dejo constancia que las citas y fuentes de información pertenecientes a otro autor ha sido debidamente citada y referenciada en la investigación; asimismo, ratifico que soy plenamente consciente del contenido integral de la investigación y asumo la responsabilidad ante la falta de ética o integridad académica según la normatividad de los Derechos de Autor y lo dispuesto en el Reglamento de la Escuela Nacional de Arte Carlos Baca Flor de Arequipa.

Arequipa, 29 de noviembre de 2023.

  
\_\_\_\_\_  
Editor  
DNI:46106879  
MEDALYD GLADYS ZELA HUANCCO

  
\_\_\_\_\_  
Asesor  
DNI: 29402627  
MAG. JOSÉ GRABIEL VALDIVIA ÁLVAREZ

## DEDICATORIA

*A Dios nuestro padre celestial, por permitirme vivir este momento, por brindarme fortaleza e iluminarme frente a situaciones difíciles y retos por afrontar.*

*A mis hijos Monserrat y Leonardo que son la razón de mi vida y mi más grande inspiración.*

*A mi madre y a mi esposo por ser siempre mi soporte.*

*Medalyd*

## **AGRADECIMIENTO**

A mi alma mater Escuela Nacional de Arte Carlos Baca Flor, por las oportunidades de superación brindadas.

A los docentes de esta casa de estudios, por su guía y las enseñanzas impartidas, brindándome su apoyo, sus aportes académicos y el acompañamiento en el proceso de elaboración de esta investigación.

Al Mag. José Grabiél Valdivia Álvarez por acompañarme en la asesoría compartiendo sus experiencias.

A la Institución Educativa San Rafael, por haberme permitido realizar el trabajo de campo de la presente investigación, y por su trato cordial.

Medalyd

## **PRESENTACIÓN**

A los señores miembros del jurado calificador:

Tomando en consideración los reglamentos establecidos para grados y títulos de la Escuela Nacional de Arte Carlos Baca Flor de Arequipa, del Programa Académico de Educación Artística mención Artes plásticas de esta ciudad, ha sido elaborado el informe final de investigación titulado:

**APLICACIÓN LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA  
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA  
I.E.I. SAN RAFAEL, ALTO SELVA ALEGRE, AREQUIPA, 2022**

## Resumen

La investigación tiene como objetivo general aplicar juegos dramáticos para promover la autorregulación en los niños de 4 años de la I.E.I. san Rafael, Alto Selva Alegre, Arequipa, el trabajo se enmarca en el paradigma cuantitativo, con un diseño preexperimental, se trabajó con 24 niños de 4 años que integraron la muestra, con quienes se aplicó una ficha de observación de 20 ítems para recopilar la información necesaria en relación con la variable y sus dimensiones. Luego de aplicar el plan experimental se concluye que existe un efecto significativo de las sesiones de Juegos dramáticos en el desarrollo de la Autorregulación. Por lo tanto, se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_a$ , es decir las medias entre el pre y el post test son significativamente diferentes. Asimismo, el resultado de la media indica una diferencia entre el Pretest - Post test de -27.187 y el valor de T -20.762 puntos.

*Palabras clave:* Juegos dramáticos, autorregulación emocional

## **Abstract**

The general objective of the research is to apply dramatic games to promote self-regulation in 4-year-old children of the I.E.I. San Rafael, Alto Selva Alegre, Arequipa, the work is part of the quantitative paradigm, with a pre-experimental design, we worked with 24 4-year-old children who made up the sample, with whom a checklist of 20 items was applied to collect the necessary information in relation to the variable and its dimensions. After applying the experimental plan, it is concluded that there is a significant effect of the Dramatic Games sessions on the development of Self-regulation. Therefore,  $H_0$  is rejected, and  $H_a$  is accepted, that is, the means between the pre and post test are significantly different. Likewise, the result of the average indicates a difference between the Pretest - Post test of -27.187 and the value of T -20.762 points.

*Keywords:* Dramatic games, emotional self-regulation

## INTRODUCCIÓN

Durante las prácticas profesionales se ha observado recurrentemente una problemática basada en la interrupción y la atención conductual de educandos de educación inicial, problema que deben afrontar los docentes, pues es muy poca la implementación de medios didácticos y pedagógicos donde los niños puedan controlar las emociones negativas que surjan afectando su proceso educativo, reflejándose ello en su conducta diaria.

Frente tal situación se propone a través del juego dramático que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones de una forma divertida y reflexiva. Se recurre al psicodrama educativo, específicamente a los juegos dramáticos como medio didáctico para desarrollar y mejorar la autorregulación. Para tal fin, la investigación desarrolla una sustentación teórica referida a los juegos dramáticos y la autorregulación.

En tal sentido, el teatro representa un importante mecanismo socializador y terapéutico, donde se promueve el invento, la creatividad, la participación el aprendizaje y la colaboración entre los niños, permitiéndoles mejorar sus destrezas de expresión corporal, verbal, memoria y concentración, además de incrementar en ellos la autoestima. Por lo tanto, es un espacio trascendental para fomentar la constancia y la disciplina en los estudiantes de esta forma la investigación está organizada en cuatro capítulos desarrollados de la siguiente forma:

Capítulo I: presenta el planteamiento del problema a investigar, la justificación para su realización, el planteamiento de hipótesis, los objetivos generales y específicos, las limitaciones, y los antecedentes investigativos a nivel, internacional, nacional y local; y los conceptos fundamentales para entender el tema propuesto.

Capítulo II: Desarrolla el marco teórico compuesto por los conceptos y teorías más relevantes sobre las variables abordadas.

Capítulo III: Marco metodológico, contemplando el diseño de investigación. También se describe la población y muestra de estudio, operacionalización de variables, se detallan las técnicas y análisis de los instrumentos para la recolección de datos, los procedimientos y secuencias de ejecución de la investigación

Capítulo IV: Describe los resultados de la investigación, tanto descriptivos como correlacionales, además de la discusión de resultados como consecuencia de la confrontación con los resultados y conclusiones de otras investigaciones relacionadas.

La investigación finaliza detallando las conclusiones conforme a los objetivos propuestos, las sugerencias, las referencias de las fuentes consultadas a lo largo del proceso de acopio de información y los anexos de la investigación.

La autora

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO .....	iv
PRESENTACIÓN.....	iv
RESUMEN .....	V
ABSTRACT .....	VI
INTRODUCCIÓN .....	viii
ÍNDICE.....	x
INDICE DE TABLAS .....	xiii
INDICE DE CUADROS.....	14

## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema .....	1
1.2. Formulación del problema .....	3
1.3. Justificación .....	3
1.4. Limitaciones.....	4
1.5. Antecedentes.....	4
1.6. Objetivos.....	9
1.6.1. Objetivo general .....	9
1.6.2. Objetivos específicos .....	9
1.7. Hipótesis.....	21

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1. El juego.....	11
2.2. Juego dramático.....	23
2.3. Características del juego dramático.....	14

2.4.	Importancia de los juegos dramáticos.....	15
2.5.	Pedagogía teatral.....	18
2.6.	Clasificación de las actividades dramáticas.....	19
2.7.	Creación de un juego dramático .....	21
2.8.	Componentes.....	24
2.9.	Habilidades relacionadas con la dramatización .....	26
2.10.	Autorregulación.....	27
2.11.	Autorregulación en la infancia .....	29
2.12.	Enseñanza de Autorregulación en niños de Inicial .....	30
2.13.	Autorregulación emocional .....	32
2.14.	Autorregulación del comportamiento y de la cognición.....	33
2.15.	Factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación... 36	
2.16.	Dimensiones de la Autorregulación .....	38

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

3.1.	Hipótesis.....	43
3.2.	Variables.....	43
3.2.1.	Definición conceptual .....	43
3.2.2.	Definición operacional .....	44
3.3.	Diseño de investigación .....	44
3.4.	Población y muestra .....	45
3.5.	Método de investigación .....	45
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	45
3.7.	Métodos de análisis de datos .....	46

### **CAPÍTULO V**

#### **RESULTADOS**

4.1. Descripción .....	47
4.2. Resultados de las variables .....	48
4.3. Contrastación de hipótesis.....	56
CONCLUSIONES .....	58
SUGERENCIAS.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS .....	70

**INDICE DE TABLAS**

Tabla 1 Dimensión: Expresión emocional apropiada .....	48
Tabla 2 Dimensión: Regulación de las emociones y los sentimientos .....	50
Tabla 3 Dimensión: Habilidades de afrontamiento.....	52
Tabla 4 Variable Autorregulación.....	54
Tabla 5 Prueba de normalidad.....	56
Tabla 6 Resultados y conclusión .....	57

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Dimensión: Expresión emocional apropiada .....	48
Gráfico 2 Dimensión: Regulación de las emociones y los sentimientos .	50
Gráfico 3 Dimensión: Habilidades de afrontamiento .....	52
Gráfico 4 Variable Autorregulación .....	54

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

La conducta de los estudiantes en el aula es un tema de preocupación para la comunidad educativa a nivel mundial. Según Gaitán ( 2006) los niños y adolescentes presentan gran ambigüedad porque al tiempo que se les ofrecen más posibilidades, se restringen más sus movimientos; y a la vez que se les exige responsabilidad y control de sí mismos, se les sobreprotege en exceso y se les mantiene apartados, excluidos, del discurrir normal de la vida, sin permitirles, afrontar problemas y como consecuencia, su desarrollo social y emocional se ha visto afectado, trayendo problemas futuros como el consumo de videojuegos y productos adictivos, la deserción y el fracaso escolar.

Actualmente se puede evidenciar en las aulas del nivel inicial que los niños tienen dificultades para autorregular sus emociones, son poco tolerantes para resolver problemas cotidianos, se frustran y reaccionan de manera inapropiada a través de llantos, gritos incluso golpes, todo ello conlleva a un problema en la convivencia e interacción en el salón de clases. Por ello es necesario educar las emociones desde temprana edad, para conocer las emociones y ser capaz de gestionarlas, para así

posteriormente empatizar con los demás, ofreciendo un comportamiento social adecuado. (Belmonte, 2022).

El MINSA y UNICEF (2020) sostiene que 10 cada 6 niños a partir de los 18 meses evidencian problemas emocionales o de conducta como; dificultad para calmarse, se enojan fácilmente, rechazo a personas desconocidas y a lugares nuevos. Así también el MINSA (2021) menciona que aproximadamente el 30 % de la infancia en el Perú presenta problemas socioemocionales y carencia de capacidad y habilidades emocionales indicando irritabilidad y llantos descontrolados. Así mismo el Instituto Nacional de Salud Mental en su estudio epidemiológico de salud mental en la infancia, sostenía la prevalencia de que se presente algún problema de salud mental, siendo la variación de 20,3%, 18,7% y 14,7% en los grupos de 1 a 5 años, 6 a 10 años y 11 a 17 años, respectivamente (INSM, 2021).

Este escenario se ve agravado por la actividad laboral de los padres que no dedican suficiente tiempo a compartir reglas de convivencia familiar, considerando que la familia es el espacio de socialización y adquisición de normas convivencia que aumentan o se fortalecen con el tiempo, la falta de afecto familiar genera dificultades para los docentes, puesto que los niños no tienen desarrollan herramientas sociales para lograr la autorregulación emocional. los padres no consideran importante esta variable del desarrollo y crecimiento de los niños que les hace reconocer y comprender los sentimientos propios y ajenos.

Muchos docentes del nivel inicial priorizan las actividades de aprendizaje pasivo para garantizar el control de los estudiantes sentados trabajando sobre sus pupitres, evitando los juegos, contrario a lo que se percibe, pueden ayudar a autorregular a los estudiantes si son dirigidos con indicaciones claras y con objetivos establecidos por los docentes.

La problemática descrita se evidencia también en los niños del nivel inicial de cuatro años de la Institución Educativa Inicial San Rafael del

distrito de Alto Selva Alegre de Arequipa, quienes presentan problemas para controlar emociones intensas como miedo, ira y la frustración en los momentos de trabajo en equipo y durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Cuál es el efecto de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022?

## **1.3. Justificación**

Desde un enfoque teórico este estudio brinda un significativo aporte entendido desde el modelo de los juegos dramáticos y el modelo teórico de autorregulación infantil por cuanto la propuesta es un aporte estructurado que exhorta a profundizar en los aspectos y componentes en la autorregulación así mismo este planteamiento surge como respuesta a una recurrente problemática escolar convirtiéndose ello en un medio didáctico para los distintos docentes según el contexto dado.

De acuerdo con la Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y Ciencia-UNESCO (2007) la población infantil suele ser la más vulnerable a nivel social. Por cuanto los niños requieren para su desarrollo de un cuidador que les brinde protección y soporte emocional para lograr un adecuado desarrollo, por lo tanto, se requiere el abordaje de problemas presentados en la cotidianidad de los mismos sobre todo aquellos vinculados y surgidos en entornos caracterizados por la violencia, específicamente en Colombia suele surgir el conflicto armado, siendo un factor prevalente que viven los niños de esta nación.

A partir de un enfoque práctico, el abordaje de esta problemática actual es importante por cuanto es notable el desmedido incremento de la

crisis por la desatención oportuna. De allí entonces que sea responsabilidad de los docentes brindar alternativas que puedan atender la autorregulación emocional de los estudiantes. En muchas oportunidades los niños pasan por etapas en la que están más receptivos entretejiendo sus vínculos neuronales, pudiendo aprovecharlo para que comprendan más fácilmente los vínculos humanos y la relevancia de esto. El aporte práctico del planteamiento de investigación permite mejorar la conducta estudiantil a través de la implementación de mecanismos adquiridos fundamentalmente para formar y descubrir el entorno donde se desarrolla.

La investigación también representa un aporte metodológico puesto que al abordar las dimensiones de la variable autorregulación mediante la aplicación de un programa, la cual se conforma como un planteamiento basado en muchas actividades educacionales creadas con el propósito de lograr y optimizar las distintas dimensiones, considerando el entorno en donde se implementa.

#### **1.4. Limitaciones**

Este estudio es de alcance experimental, más no profundiza en la descripción de las causas de la situación problemática o a las posibles consecuencias de la falta de autorregulación de los niños.

Además, se limita a una población de estudiantes del nivel inicial, por lo que no puede hacerse una extrapolación con otros niveles educativos como secundaria o superior.

#### **1.5. Antecedentes**

##### **A nivel internacional**

Acosta y Padilla (2020) plantearon por objetivo general crear una guía de autorregulación para niños en la ciudad de Barranquilla, Colombia, con el propósito de proporcionar a los docentes recursos conceptuales y útiles para utilizar en el aula. Crearon un estudio cualitativo a partir de la

revisión literaria con respecto a la autorregulación como su enfoque para este objetivo. Llegaron a la conclusión que, la autorregulación puede contribuir significativamente a elevar el nivel y la amplitud de la educación. Empezando por la enseñanza en la primera infancia, A través de una serie de actividades experienciales, los infantes participes en planes sustentados en la plena atención plena se ven obligados a prestar atención y reflexionar sin prejuicios sobre una experiencia específica momento a momento.

Constante (2019) utiliza el enfoque de investigación acción-reflexión para investigar cómo los juegos dirigidos ayudan a los pequeños de 4 y 5 años de un centro educativo privado de Guayaquil, Ecuador con el objetivo de controlar mejor su conducta y sus emociones. Se ofrece como innovación pedagógica la repetición a lo largo de cuatro semanas de cuatro juegos dirigidos que favorecen la optimización de destrezas de autocontrol. Se demostró que, a medida que los niños entienden las reglas, participan activamente y se despiertan sus intereses, su autorregulación mejora constantemente.

González y García (2023) plantean mejorar el proceso articulador de fonema, combinándolos por medio del uso de juegos dramáticos en estudiantes del primer grado de un centro de educacional ubicado en la Habana-Cuba. El estudio empleó el diseño transversal, no experimental, enfocado a nivel descriptivo, cuantitativo. La muestra se constituyó de 27 educandos, empleando el método síntesis-análisis documental a partir de las experiencias y análisis pedagógicos de inicio y final, consultando el análisis de porcentaje y expertos en la materia. Como instrumento se usó una prueba de inicio y final, procesando estadísticamente los datos. Se demostró que la implementación de los juegos dramáticos mejora y aporta articular y combinar los fonemas, además favorece y mejora la conducta, estableciendo vínculos interpersonales estrechos a nivel grupal y forjando la solidaridad y el compañerismo entre los estudiantes.

Casquete y Sánchez (2022) presentaron una investigación basada en el propósito de identificar la contribución del juego dramático en

desarrollar los procedimientos inclusivos educacionales en estudiantes de 4 y 5 años. El trabajo se realizó desde el paradigma cuantitativo, empleando el análisis bibliográfico para identificar las categorías y dimensiones que permiten precisar los conductos. Se correspondió a una muestra de un docente y 10 estudiantes de la unidad educativa involucrada. Los hallazgos revelaron importante de reflexiones que especifican que los docentes deben integrar el juego dramático en su praxis educacional para así fomentar y fortalecer el proceso educativo y la inclusión.

### **A nivel nacional**

Riquero (2017) investiga cómo se utiliza el juego dramático como método pedagógico en un Centro de Educación Infantil Alternativo siendo un propósito de examinar la forma en que el juego contribuye a desarrollar destrezas sociales en la solución de problemas personales en infantes de tres años. Este estudio adapta el método de estudio de caso y es de naturaleza cualitativa, adoptando una postura descriptiva. Se utilizó como muestra a 14 niños de una clase para niños de 3 años. Se observaron veinte clases distintas para ver cómo los alumnos resolvían los problemas y cómo los profesores manejaban la situación. En conclusión la mayoría de los enfrentamientos en este grupo de edad se producen por conductas de actuación corporal y comienzan durante la creación del juego dramático. Además, se demostró que la mayoría de los niños habían desarrollado plenamente las habilidades sociales y las utilizaban para resolver problemas.

Torres (2018) buscó conocer si la implementación de un taller de juego dramático mejoraría de habilidades emocionales de los estudiantes de 5 años del Colegio Marianistas de San Antonio Callao. Se realizó una investigación de nivel exploratorio utilizando una metodología inductivo-deductiva, un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. La muestra fueron 32 niños de cinco años. El cuestionario y la lista de comprobación se usaron como instrumento, y se utilizó el enfoque de la observación. Los resultados mostraron que el 88,2% de los alumnos

afirmaron haber superado el reto, lo que demuestra que la aplicación del taller de juego dramático incrementa sustancialmente las habilidades emocionales de los niños.

Meza (2021) lleva a cabo una investigación basada en señalar los juegos dramáticos y su asociación con la socialización en estudiantes de 4 años. El método utilizado es cuantitativo de diseño no experimental, correlacional, descriptivo. La muestra fueron 20 niños y su docente en donde se empleó la lista de cotejo. Los hallazgos permitieron determinar que luego del juego dramático el nivel de socialización fue elevado en el 80% de la muestra y un 20% se ubicaba en un nivel bajo. Al establecer a nivel de correlación de  $\rho=0.488$  se determina una asociación moderada y relativa entre ella aceptada por el índice de significancia ( $<0.05$ ), rechazando así la hipótesis. En conclusión, el juego dramático está asociado notablemente a nivel de socialización en los niños.

Vega (2021) presenta como objetivo identificar el juego dramático y su impacto en la oralidad de niños de 5 años. El método fue explicativo, aplicado, sobre un diseño experimental, certificando una muestra de 15 niños, usando en ellos la lista de cotejo para identificar la oralidad por medio de la observación. Además, se usó el coeficiente de Willcoxon y el consentimiento informado. Los hallazgos de la prueba previa demostraron que un 75% de la muestra estaba al inicio afectando su expresión y comunicación oral y corporal. Posterior a aplicar el juego dramático se determinó por medio de la prueba final que el 90% de ellos tenía una mayor oralidad. Concluyen que la implementación del juego dramático tiene una importante incidencia en la mejoría de la oralidad de los niños.

Cruz (2019) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue comprobar que los juegos dramáticos inciden positivamente en la mejoría de la convivencia escolar en un grupo de estudiantes de nivel inicial. La investigación fue explicativa, tipificada como aplicada, sobre diseño experimental. La población fueron 20 niños, empleando en ellos la técnica de la observación y la lista de cotejo como instrumento. En conclusión, los

juegos dramáticos en sus diferentes categorías de dramatización, roles, máscaras, mímicas y disfraces son bastante favorable de acuerdo con los mismos, afianzando su expresividad e independencia emocional. Permitiendo optimizar la convivencia escolar frente al efecto que tienen los juegos dramáticos. Se determinó que en la prueba inicial la convivencia escolar era deficiente y luego de implementar el programa de juego dramático se incrementó notablemente la convivencia, dándose disparidades proporcionales en ambas evaluaciones, permitiendo corroborar que el programa de juegos dramáticos se representa como mecanismo didáctico que mejora la convivencia escolar, impulsa el diálogo y la participación de acuerdo con la iniciativa las opiniones y las responsabilidades grupales.

### **A nivel local**

Jiménez y Jiménez (2020) llevaron a cabo un estudio donde se buscaba corroborar que la aplicación de los programas de juegos dramáticos incide significativamente en el desarrollo del coeficiente emocional en estudiantes de 5 años. El estudio metodológicamente se dirigió a un nivel experimental. La población fueron 20 estudiantes de 5 años las técnicas empleadas fueron la evaluación inicial y final para determinar la inteligencia emocional, evaluando el logro y el avance de esta sobre la base del uso del juego dramático, además se emplearon pruebas no paramétricas estadísticas. En conclusión, la implementación del programa del juego dramático demuestra la eficacia en la mejoría de la inteligencia emocional en los estudiantes que tenían un logro esperado de la misma.

Sánchez (2019) realiza una investigación para comprender cómo los juegos de expresión podrían ayudar a los niños de 4 años de la sección "B" del I.E.I. Virgen del Carmen de Arequipa a desarrollar su inteligencia emocional. Si bien se adoptó un enfoque cuasiexperimental, el método de investigación utilizado es coherente con el estilo experimental. Los resultados de la prueba de salida mostraron que el 63,64% de los niños

había mejorado su inteligencia emocional como resultado del uso de juegos de expresión, por lo tanto, se concluyó que este método era eficaz para elevar la inteligencia emocional de los niños.

Huarcaya (2023) llevo a acabó un estudio transversal, descriptivo, no experimental, cuyo propósito es identificar el alcance y logro de la habilidad autorreguladora de emociones en estudiantes de 4 años. Se abordaron como dimensiones la regulación y la conciencia emocional, además de la manifestación de sus sentimientos. Los hallazgos evidenciaron que el 4% de los niños caracteriza y autorregula un nivel de inicio, mientras que el 96% está a nivel de proceso para el logro de la autorregulación de las emociones de acuerdo a las características señaladas que se espera de estabilidad. Se concluye que los niños estudiados están a un nivel de proceso para lograrlo que estos puedan autorregular sus emociones.

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo general**

Determinar el efecto de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 antes de la aplicación de los juegos dramáticos
- Identificar el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 después de la aplicación de los juegos dramáticos

- Determinar la eficacia de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022

### **1.7. Hipótesis**

**Ha:** La aplicación de los juegos dramáticos promueve significativamente la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.

**Ho:** La aplicación de los juegos dramáticos no promueve la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. El juego**

El juego es una actividad trascendental que permite un crecimiento óptimo en el infante. La realización de estas actividades permite aquí en la práctica adquirir normas, valores y actitudes que se requieren para una pacífica convivencia en el entorno donde se desenvuelve. Gallardo & Vázquez (2018).

De acuerdo con la Unesco, (2017) en un artículo publicado sobre los planteamientos pedagógicos y teóricos del juego en los niños especifican sus distintos aspectos y enfoques del juego de la manera siguiente:

El juego es una actividad preponderante en la vida de un niño siendo esto la razón del ser de la infancia. El juego es esencial e indispensable; condiciona un progreso armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad.

Viciano y Conde (2002) explica que el juego es una herramienta que propicia la comunicación y expresión principalmente del desarrollo afectivo, motor, socializador, cognitivo y sexual, de acuerdo con estos

planteamientos se representa la fundamentalidad del juego para desarrollar y mejorar las distintas habilidades que requiere el individuo.

IB, (2018) plantean que, en la primera infancia, el juego manifiesta la manera global y auténtica en la que los niños exploran, se desarrollan y aprenden. El juego hace referencia a una gama de actividades iniciadas por los alumnos que implican libertad y elección. El juego implica y hace referencia a una serie de actividades que inician los niños con libertad y elección.

Según Yogman, (2018) el juego es primordial para la salud y el logro de destrezas necesarias para convivir armoniosamente en la sociedad. Además, favorece el cambio de los niños pequeños de la dependencia a la independencia y del monitoreo de un adulto a la autorregulación.

## **2.2. El juego dramático**

La forma del juego dramático apoya el desarrollo motriz además de contribuir a desarrollar elementos de socialización y emotividad siendo trascendental para el proceso educativo en el Infante en donde esto se desarrolla en social y personalmente. De acuerdo con Sarlé (2006) a través del juego dramático los niños en la etapa preescolar alcanzan un significativo manejo social gracias a la psicopedagogía promovida durante los primeros años permitiendo además un mayor desarrollo de las habilidades físicas que favorecen el crecimiento de destrezas que abarcan el proceso creativo el coeficiente a la socialización y la efectividad.

Según Moreno (2002), la vida de los niños no puede existir sin el juego porque es la principal forma que tienen de aprender a adaptarse al mundo y hacerlo suyo. El juego dramático es especialmente importante en este sentido. El autor afirma que la capacidad del niño para comprender y familiarizarse con su entorno es resultado directo de su participación en el juego imaginativo. Las acciones que el pequeño lleva a cabo mientras juega son coherentes con la forma en que percibe su entorno real, por lo que se

trata de un juego fuertemente ligado a la probabilidad de innovar, conformar y formular circunstancias hipotéticas que no son reales.

Capacidades sociales que abarcan la aceptación y la escucha activa, se desarrollan y refuerzan a través del juego dramático, y también permite la enseñanza de valores. Dado que el juego dramático proporciona un lugar para el aprendizaje de experiencias y brinda al niño la oportunidad de establecer relaciones satisfactorias con sus coetáneos y con los adultos de su entorno inmediato, su presencia en la educación infantil suele considerarse crucial. Los niños adquieren una sensación de seguridad y confianza en sí mismos, mejoran su capacidad para interactuar con sus compañeros y se forman opiniones más positivas del grupo en su conjunto cuando participan en el juego dramático.

Comúnmente se emplea la categoría del juego en el infante de 3 años como es el juego dramático, que se define por la capacidad de los niños para representar escenarios de forma totalmente improvisada. La función simbólica, en la que los niños establecen la capacidad de representar mentalmente símbolos, está estrechamente ligada a la maduración de las habilidades lingüísticas y aparece en torno a esta época de la vida de los niños. De esta forma el infante tiene la capacidad de representar un escenario cotidiano. Sin embargo, con el paso del tiempo, el pequeño desarrolla y perfecciona estas representaciones.

El juego dramático de acuerdo con Cañas (1992), el juego dramático infantil consiste en jugar a ser otros, que es un agudo procedimiento, alegre y significativo de muchos impulsos ocultos tras las actuaciones inesperadas de los niños. Según el autor, el juego dramático infantil es la principal forma de teatro improvisado porque les ayuda a representar situaciones del mundo real para comprenderlas mejor y responder a ellas.

Por último, el juego dramático infantil contribuye a su desarrollo social porque es una actividad de grupo en la que los niños hacen asociaciones y dramatizaciones de forma imprevista y no planificada,

valorando la flexibilidad de sus expresiones y suponiendo acuerdos tácitos. Por lo tanto, existe un consenso general en que el juego dramático de los niños es el factor más importante en su desarrollo como comunicadores, así como en sus procesos de socialización e integración.

### **2.3. Características del juego dramático**

Las características del juego dramático han sido definidas por autores como Sarlé (2008) y Cañas (1992):

- Estos juegos animan a los jugadores a interactuar entre sí y a sacar partido de una amplia gama de experiencias vitales compartidas. Las ideas para los juegos dramáticos pueden surgir de los niños o de los profesores, y suelen girar en torno a situaciones sociales reales o inventadas.
- La familiaridad del niño con los entornos cotidianos sirve como una especie de "guion interno" que le guía a través de una secuencia de actos y conexiones mientras participa en el juego dramático.
- La expresión libre y la característica espontánea de los niños son aspectos fundamentales en este tipo de juegos.
- La significancia lúdica dependerá principalmente de la expresión no verbal y verbal.
- El espacio puede transformarse en objetos con significado simbólico invirtiendo tiempo, esfuerzo y recursos en su creación.
- No es un empeño serio, sino algo que se construye sobre la marcha.
- A través de su propia imaginación y autoexpresión, los niños convierten el aula en un espacio de actuación.
- Todos los niños participan, cada uno desempeñando el papel social que mejor se adapta a la situación.

- Se trata de un juego libre que los niños inventan sobre la marcha, solos o en pequeños grupos; no obstante, el profesor se une y sigue el juego, cambiando de papel según sea necesario y siempre que los niños lo pidan.
- El objetivo del juego es explorar y expresar las ideas del niño sobre el universo y el mundo que le rodea en un entorno seguro y alentador en el que los fracasos son motivo de risa.
- Los niños suelen confeccionar sus propios disfraces para los juegos de simulación, trabajando juntos y compartiendo recursos.

El juego dramático de los niños tiene características que fomentan la expresión y la socialización, creando oportunidades de aprendizaje cruciales para desarrollar la competencia interpersonal.

#### **2.4. Importancia de los juegos dramáticos**

En los infantes de entre 2 y 6 años el juego dramático es una manera característica y común de esta actividad. Por lo tanto, Tejerina (2004) refiere que las actividades lúdicas dramáticas de los niños benefician enormemente su desarrollo total porque les proporciona un medio de expresión y sociabilidad:

- Familiarizarse con su entorno inmediato y ser capaces de darle sentido.
- Adquieren aprecio por las convenciones de la vida adulta y practican con ellas.
- Cuando los niños juegan a este tipo de juegos, ya sea solos o acompañados, están continuamente intercambiando palabras entre ellos, lo cual es estupendo para su desarrollo lingüístico.
- Activar las facultades imaginativas y creativas.

Unicef (2010) además realiza los aspectos propios que permiten el entendimiento de la relevancia de la actividad lúdica imaginativa en los infantes siendo las siguientes:

- La actividad lúdica dramática es trascendental en el fomento y desarrollo infantil por cuanto se aprende y entiende que la cotidianidad en la adultez por medio de la reflexión en el juego, se convierten en vivencias cruciales educativas. La actividad lúdica dramática está distinguida por vincularse con acciones infantiles según el rol desempeñado.

Del mismo modo que conducir, enseñar, trabajar en el campo o tratar a pacientes simbolizan el mundo laboral, también lo hacen estos comportamientos. De manera que el joven se involucra plenamente en el ambiente social donde se desenvuelve observando conductas de quienes lo rodean principalmente de sus progenitores u otros integrantes relevantes del grupo familiar, circunstancias similares son aplicadas a personajes famosos en la que se ha comprobado que son los más relacionados a los niños significativamente.

De manera que es trascendental enfatizar que la actividad lúdica dramática propicia en los niños estar de la realidad a la imaginación, priorizando a las destrezas no verbales y verbales expresivas, además de las capacidades sociales de reconocer, analizar y abordar circunstancias que se representan. Las normativas sociales implícitas que dirigen el juego son aspectos de circunstancias imaginadas, por lo tanto, los jugadores no requieren ajustarse con acciones y palabras que caracterizan al personaje pues esto se da naturalmente.

- Desde una perspectiva psicológica, actividades lúdicas dramática da al niño la oportunidad de crecer desafiando sus nociones preconcebidas y adoptando otras nuevas. Según Aizecang (2005),

los propósitos y productos no es lo que se quiere fomentar en los niños a través del juego dramático, sino la "imaginación", que les ayuda a aprender sobre el mundo:

- Características y funciones de los puestos asignados.
- Problemas y tensiones que surgen naturalmente de estas posiciones.
- Cómo cambian las actitudes de las personas en función de las circunstancias.
- Juntos, intentamos encontrar respuestas.
- Mantener una conversación y desarrollar una visión compartida.
- Revivir experiencias personales.

Desde una perspectiva pedagógica, también proponen una serie de criterios para determinar el valor del teatro dramático.

- Es importante porque es más probable que los niños se interesen por lo que hacen si entienden por qué lo hacen, para qué sirve y cómo se relaciona con lo que ya saben y, al mismo tiempo, si satisface sus propios intereses y deseos personales.
- Gracias a la amplia gama de lenguajes de que disponen, se anima a los niños a la observación activa, la indagación, la comparación, la imaginación, la participación, la integración y la comunicación.
- Se hace hincapié en el trabajo en grupo y en la colaboración, y se anima a los niños a encontrar sus propias soluciones a los retos planteados. En pocas palabras, el juego dramático

infantil es el método óptimo de socialización porque fomenta la participación y la libre expresión de los niños, al tiempo que contribuye a su desarrollo general al ofrecerles un espacio seguro para expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos y ayudarles a distinguir entre fantasía y realidad.

## **2.5. Pedagogía teatral**

Para promover objetivos distintos de los de las artes escénicas, la dramatización se emplea en la pedagogía teatral en aras de la educación. Como técnica pedagógica novedosa, el teatro de aula asume una función explícitamente educativa, interactuando directamente con los alumnos y el proceso de escolarización (Daza, 2015).

En los juegos tradicionales, el teatro es un componente natural. El alumno tiene un talento natural para la interpretación; puede encarnar a varios personajes en sus actuaciones improvisadas y reaccionar a las emociones de su público con un sincero y auténtico sentido de la alegría. Según Reina (2009), los elementos clave de su deseo imitativo y su espontaneidad expresiva son:

- De momento no tiene una trayectoria profesional definida, pero está ansioso por poner en práctica el tipo de responsabilidades que encuentra fascinantes en su entorno.
- Aún no está completamente formado como persona.
- Tiene un talento innato para la imitación.
- Mediante el entrenamiento deliberado, la concentración intensificada en el alumno y el distanciamiento emocional.
- - Es importante cultivar las habilidades expresivas, el impulso creativo y una visión integral de la persona durante los años de formación.

El teatro se utiliza como técnica de enseñanza para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de expresión y comunicación verbal y no verbal, haciendo hincapié en las habilidades interpersonales de los alumnos tanto como en las lingüísticas (Daza, 2015). Las representaciones teatrales se consideran un medio eficaz para estimular el interés de los alumnos y animarlos a expresarse verbal y físicamente.

Cuando se trata de ayudar a los jóvenes estudiantes a desarrollarse física y mentalmente, el teatro es uno de los mejores lugares para la expresión, el juego y el crecimiento. Las capacidades lingüísticas, interpretativas y expresivas de los alumnos se benefician del teatro. El vocabulario se amplía, la entonación y la pronunciación se perfeccionan y los niños desarrollan un oído más agudo para sus propias voces. Por lo tanto, fomenta las relaciones sanas, la autoestima y la independencia. Ayuda a los niños a superar sus inhibiciones y a sentirse seguros cuando hablan ante un público.

## **2.6. Clasificación de las actividades dramáticas**

Bullón (2007) hace una categorización de los muchos ejercicios dramáticos realizados con jóvenes en edad escolar:

- Juegos de actividades que fomentan la verbalización fluida. Son acciones muy básicas, desestructuradas y espontáneas que permiten a los estudiantes de inicial expresar sus sentimientos y aprender sobre el mundo a través de la imitación.
- La pantomima. Como forma de comunicación, supone representar un escenario utilizando únicamente manifestaciones físicas, como gestos y posturas, en lugar de palabras. En este sentido, la dramatización es la actividad expresiva que utiliza el movimiento y el gesto para transmitir un significado y tiene un valor educativo considerable por su capacidad para fomentar la creatividad, la

sensibilidad, la atención y la agudeza perceptiva. El proceso de dramatización constituye el núcleo de esta actividad.

- El drama creativo. Inspirada en algo del pasado, ya sea un cuento, una canción, un incidente, etc., la representación improvisada y espontánea se construye sobre esta inspiración. En el melodrama creativo, los niños no están obligados a memorizar ningún guión, y sus acciones físicas no son dictadas por el director de escena. En su lugar, se les da completa licencia artística para utilizar cualquier forma de expresión que elijan para crear algo nuevo y emocionante para el público.
- El teatro de sombras corporales. La mayor parte de estas actividades se centran en el movimiento físico y la expresión; como resultado, los niños aprenden a moverse de una forma más expansiva y unificada, y desarrollan un aprecio por el valor estético de sus propios cuerpos. Gracias a la seguridad que ofrece la pantalla entre él y los espectadores, el niño puede explorar y experimentar con el lenguaje del gesto y el movimiento a través de la sombra y la acción. La acción se desarrolla en una enorme pantalla, que estará iluminada por detrás y en el centro por focos u otro tipo de iluminación artificial.
- El mimo. Participar en este tipo de acciones es participar en la recreación de la vida por medio del gesto. El mimo es una actividad solitaria que ha resistido el paso del tiempo; es un juego que utiliza únicamente el silencio y el movimiento para comunicarse. Este método es muy apreciado porque permite al niño familiarizarse con su propio físico y su potencial expresivo sin experimentar ninguna timidez. También da al niño la oportunidad de ejercitar su imaginación, jugar y expresarse en contextos novedosos.
- La danza creativa. En la danza creativa se improvisan movimientos y desplazamientos rítmicos en respuesta a un estímulo externo,

como los ruidos, o a un estímulo interno, como una idea o un estado de ánimo. Los movimientos son realizados por los participantes con el acompañamiento de música u otros elementos, y la actividad puede desarrollarse tanto en interiores como en exteriores.

- El drama terapéutico. Los especialistas en campos como la psicología utilizan técnicas dramáticas como el juego de roles y el sociodrama para ayudar a sus clientes a resolver problemas de su vida personal y con los demás, mientras que el psicodrama se emplea para ayudar a los clientes a enfrentarse a sus demonios emocionales.
- Los títeres. Los títeres son actividades realizadas con marionetas en miniatura que se mueven artificialmente, se emplean durante el procedimiento educativo como actividades interesantes observada por los niños para conocer un aspecto o acciones artísticas expresivas realizadas por ellos mismos.

Según Bullón (2007), todos estos ejercicios pueden adaptarse a alumnos de distintas edades y capacidades en una amplia gama de niveles escolares.

## **2.7. Creación de un juego dramático**

### **a. Papel del docente**

La labor principal de un profesor es la de animador, lo que exige empatía, claridad de propósito y objetivos claros, así como entusiasmo, apertura, voluntad, actitud positiva y profesionalidad. Es evidente que hacer todo esto requiere mucha práctica y educación (Domínguez, 2010). Para que un profesor asuma con éxito el papel de animador, primero debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Después, debe motivar a la clase para que trabajen juntos como una unidad y desarrollen el aprecio por las artes escénicas.

El trabajo del profesor no consiste sólo en transmitir información; también tiene que crear un ambiente cómodo de manera que los estudiantes presenten sus interrogantes e ideas. El papel del instructor es el del animador de la obra; es responsabilidad del instructor enseñar a los alumnos a participar en la obra, colaborar con los demás, cultivar su propia expresión, creatividad y singularidad; practicar la autocrítica y la crítica constructiva; y tratarse con respeto (Domínguez, 2010).

Cada día, los educadores se enfrentan al reto de identificar a los niños que experimentan dificultades interpersonales debido a la exclusión, el acoso, la timidez, la irritabilidad, el aburrimiento u otros factores. Juntos, los alumnos construyen la confianza y la camaradería necesarias para resolver eficazmente los problemas (Reina, 2009).

Uno de los objetivos primordiales que pretende cumplir el teatro de la mano del profesor es sacar a los alumnos de su rutina y enseñarles a disfrutar del teatro como espectadores y como actores (Domínguez, 2010). La capacidad de comunicación del educador con el resto del personal del centro es crucial para el crecimiento de la innovación, la creatividad, la opinión, el concepto, el cambio, la investigación, la expectativa y, por supuesto, la calidad de las relaciones interpersonales del equipo (Domínguez, 2010).

Por último, el profesor como animador debe incluir todos estos elementos cruciales para que los alumnos puedan afrontar con confianza y energía todos sus retos en la sociedad que les rodea (Domínguez, 2010).

#### **b. Reparto de papeles**

El profesor puede utilizar diversas características, como la personalidad del alumno y los requisitos del papel, a la hora de elegir

a los alumnos que interpretarán los papeles. Lo mejor es pedir a cada alumno que cree una versión en miniatura del personaje que desea representar y, a continuación, que el profesor elija al que considere más parecido. También existe la opción de elegir los personajes al azar, lo que daría a cada alumno la oportunidad de interpretar un papel distinto y ayudaría así a los alumnos más extrovertidos, reservados, tímidos o tímidos por naturaleza a desarrollar todo su potencial.

### **c. Los ensayos**

Los alumnos pueden familiarizarse más con sus personajes y el argumento a medida que trabajan en el proceso de ensayo, así como conocer mejor los papeles de sus compañeros y el ritmo adecuado para sus propias interpretaciones. Al trabajar juntos de esta manera, pueden mejorar y reparar cualquier fallo en sus movimientos, voces y lenguajes. Es importante recordar que no se puede obligar a los alumnos más jóvenes a memorizar todas las líneas del guion, por lo que hay que darles libertad para que utilicen sus propias palabras cuando hablen.

La escritura de ensayos es una forma estupenda de que los niños ejerciten su imaginación y empuje. Para evitar que los niños lo consideren algo que les impulsa a estudiar y que es aburrido, y por tanto rechacen el teatro y tengan una opinión negativa de algo tan positivo como la dramatización (Domínguez, 2010), es importante que estas sean algo vivo, atractivo e interesante

### **d. Lugar donde se realizan los ensayos**

Aunque a primera vista no lo parezca, la ubicación es crucial porque las distintas zonas tienen oportunidades diferentes. El aula no es una opción ideal por todas las distracciones que habría allí. Tiene que ser un lugar tranquilo, libre de distracciones como

televisores o radios, y sin peligros como esquinas afiladas, suelos resbaladizos, picos de ventanas que sobresalgan o cualquier otra cosa que pueda poner en riesgo la seguridad del alumno. Los pequeños artistas deben poder moverse con facilidad y sin riesgos. El auditorio es el tipo de sala más comúnmente sugerido en las escuelas.

A esta edad, las miradas y posibles desprecios de otros compañeros mayores pueden provocar en los alumnos pavor a actuar en público, por lo que el entorno debe ser adecuado para que los alumnos se sientan protegidos y donde puedan trabajar tranquilamente sin interrupciones. No sólo puede ser un lugar para practicar, sino también para las técnicas, que son las prácticas necesarias para adquirir cierta competencia básica y mejorar la interpretación, así como las relajaciones necesarias antes y después de cada sesión.

#### **e. Materiales**

Los recursos elegidos serán aquellos que fomenten el crecimiento y la individualidad de los alumnos y que, al mismo tiempo, estén a su alcance y puedan utilizar. Estos recursos variarán de un actor a otro y de un papel a otro, pero siempre servirán para fomentar la autoexpresión y la libertad de movimiento dentro y fuera del escenario.

### **2.8. Componentes**

#### **a. El escenario**

Tanto el profesor como la clase pueden influir en la atmósfera seleccionando la música y los elementos visuales.

**b. La iluminación**

El profesor está más implicado en la situación de la iluminación que los alumnos porque éstos no saben mucho al respecto, pero la aportación de los alumnos es, no obstante, valiosa. La iluminación es uno de los aspectos más importantes de una obra, ya que, dependiendo del tipo de luz utilizada, ayuda tanto a los jóvenes actores como al público a creer en la trama y a sentirse parte de ella.

**c. La decoración**

Los alumnos aprecian más el proceso de decoración si participan activamente en la creación del ambiente que desean vivir. Por ello, se recomienda que la mayoría de los materiales de decoración escénica sean sencillos de fabricar, utilizando materiales fáciles de manipular por los niños y que puedan realizar de forma libre y artística, siempre con el apoyo y la supervisión del profesor. Los fondos, los objetos personales, y la naturaleza, pueden servir de inspiración para la decoración. Como cambiar de decorado suele poner ansiosos a los niños pequeños y alargar la obra, es más práctico utilizar sólo uno o, como mucho, dos decorados con ellos.

**d. La música**

La música, la iluminación y la escenografía dan vida a la representación dramática. El público puede saber si una escena contiene o tendrá misterio, tragedia, fantasía, etc., basándose en la melodía que suena.

**e. Vestuario y maquillaje**

Obviamente, lo que más les interesa es el maquillaje y el vestuario. A los alumnos les entusiasma la oportunidad de expresarse creativamente a través del disfraz y el arte corporal. Por eso es importante que cada niño lleve un disfraz acorde con el tema de la obra

y lo más colorido posible. Confeccionar sus propios disfraces con la ayuda del monitor o de la familia es una gran experiencia de aprendizaje, ya que permite a los niños personalizar su estilo y los anima a pensar con originalidad. Los alumnos deben practicar con los disfraces tantas veces como sea posible, además de con la música, los decorados y la iluminación.

## **2.9. Habilidades relacionadas con la dramatización**

La parte humana es otra faceta que se trabaja con la dramatización, ya que ayuda al crecimiento personal, a establecer relaciones con los demás o a aprender habilidades expresivas que ayudan a comprender mejor las emociones. La comunicación es clave, por ello es crucial utilizar las palabras adecuadas y combinarlas con señales no verbales como los gestos para una mayor comprensión. Por otro lado, el papel de las emociones es el reto que se persigue en la creación de proyectos teatrales; es el que reflejará las experiencias de las que se forma parte, los elementos que se pueden emplear y la dirección en la que se quiere llevar el proyecto.

Para dominar cualquier cosa significativa para que las emociones puedan interferir en los posibles escenarios, es importante utilizar la expresión y el conocimiento de las emociones. Las emociones ayudarán en el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas, habilidades sociales, creatividad y un ambiente de aprendizaje más experiencial en el teatro (López, 2021).

- Destrezas comunicacionales y expresivas: Las dramatizaciones en el aula fomentarán el desarrollo lingüístico de los alumnos. Además, se valorarán los componentes cognitivos y emotivos para instancias como la capacidad de reacción o el control sobre el tono de voz.
- Habilidades sociales: A través de experiencias que ayuden a la expresión de emociones debido a las relaciones entre individuos en diversos entornos, el teatro potencia el crecimiento personal del individuo, como así lo defiende Brown et al. (citado en López, 2021)

resaltando la importancia de las actividades en el contexto de la escuela.

El espacio del profesor en el teatro ayudará a los niños a crear actividades especializadas con sus compañeros, intercambiar ideas, aprender sobre las posibles relaciones con los demás y perfeccionar sus habilidades de escucha y atención. La dramatización fomenta un sentimiento de comunidad propiciado por la interacción de sus elementos y la convicción de que la producción creativa colectiva es siempre superior a la individual (Núñez & Navarro 2007).

- **Creatividad:** Dado que la dramatización fomenta la libertad de la imaginación, este elemento es una de las aportaciones más significativas del teatro. Dado que la creatividad es una habilidad que es vital que cada persona desarrolle personalmente, apoyará el crecimiento de la persona. Con estrategias y materiales proporcionados previamente por el profesor, cada individuo podrá desarrollar su imaginación independientemente de los demás, dependiendo del entorno en el que se encuentre.
- **Aprendizaje experimental:** A través de la dramatización, los alumnos pueden estudiar y reflexionar sobre muchas realidades mientras las experimentan tantas veces como quieran. Estas repeticiones permitirán a los alumnos comparar y contrastar experiencias y considerar las emociones que han evocado, ya sea en grupo o por su cuenta. Es decir, después de realizar cualquier tipo de acción, reflexionarán sobre ella y harán ajustes.

## **2.10. Autorregulación**

La autorregulación, tal y como la definen Panadero y Tapia (2014), es el proceso mediante el cual un individuo gestiona sus propias acciones, sentimientos e ideas para lograr sus propios objetivos. La autorregulación, según la definición de Stuart (2012), es la capacidad de un individuo para controlar sus pensamientos, sentimientos, acciones y niveles de actividad

física y mental de manera que sean aceptables para los demás y le ayuden a alcanzar sus objetivos. Además, la autorregulación ha sido definida como la capacidad de gestionar las propias reacciones mentales y emocionales en determinadas circunstancias (Rothbart et al., 2003).

Diferentes conceptos parecidos de autorregulación permiten el análisis propio y el autocontrol determinando las disparidades entre ambas. Por lo general la autorregulación es definida como la habilidad de control, sin embargo, otros la señalan como una destreza adaptativa a una circunstancia nueva.

Algunos autores han señalado que autorregulación no es lo mismo que autocontrol, lo que ha llevado a confusión. Así, López (2016) afirma que regular significa controlar las emociones para que una persona pueda desenvolverse mejor en una situación

n determinada. La adaptabilidad a una concreta circunstancia le brinda un aspecto de flexibilidad que no se compara con rígidas ideas de control o emoción de los impulsos. De igual forma Reyes (2017) señala que el autocontrol se basa en la supresión y dominar incómodas emociones que pueden ser no aceptadas a nivel social como la ira o la rebeldía, en cambio la autorregulación es un proceso útil adaptable y complejo.

De forma similar, Rodríguez et al. (2009) recalcan tal distinción aclarando que hacer mención del autocontrol no se refiere a una contención, sino más bien a sentimientos y emociones vinculadas a la circunstancia actual. La persona se beneficiaría de ello de diversas maneras, ya que le proporciona más control, le facilita la interacción con los demás y le hace sentirse más feliz. La autorregulación y autocontrol pueden ser distintas por cuánto el control está referido a evitar conductas, emociones y pensamientos que se mueven y evita circunstancias, en tanto la regulación es un procedimiento adaptable donde se gestionan impulsos, situaciones y emociones.

## 2.11. Autorregulación en la infancia

Regular adecuadamente el comportamiento en niño propicia instantáneamente las reacciones tomadas ante circunstancias imprevistas. En efecto un adecuado sentido de autocontrol infantil es relevante por cuanto promueve una calidad de vida mayor, ya que, de alguna u otra forma maneja oficialmente las emociones desenvolviéndose sinceramente en distintos contextos (Porcayo, 2013).

El adecuado desarrollo autocontrol en los niños, le brinda la capacidad de aceptar o resignarse al hecho de que no tendrá algún dulce o juguete cuando lo desea, pero no se lo compran, sin hacer un berrinche o enojarse; si este aspecto no está bien desarrollado, el niño en esta situación mostrará su angustia, mostrando un berrinche o enojándose. Por lo tanto, es esencial que los niños pequeños desarrollen las habilidades necesarias para expresar sus sentimientos de forma sana y constructiva, sin ningún tipo de rechazo, y que aprendan a controlar y regular sus pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales.

Como explica Bisquerra (2010), la educación emocional es un proceso educativo constante y permanente que trata de incrementar el crecimiento emocional como complemento vital del desarrollo cognitivo en la formación de un individuo plenamente formado. Por eso recomienda estudiar sobre el tema de los sentimientos para poder manejar mejor las tensiones de la vida diaria. El objetivo final es mejorar la salud y la felicidad a todos los niveles (Bisquerra, 2010).

La autorregulación en este contexto se refiere a la capacidad de alterar una serie de comportamientos que influyen más en las circunstancias, las relaciones interpersonales y las interacciones sociales, ejerciendo en última instancia un control sobre las respuestas y/o reacciones a las mismas. Las emociones nos surgen sin sentido por cuánto son la respuesta a sutiles o bruscos cambios en la forma en que organizamos nuestra percepción del mundo y en cómo respondemos a la

realidad, así como de cambios en nuestra forma de pensar y en nuestra conducta externa (Bartolomé, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, las reacciones de los niños ante las situaciones, incluidas sus emociones y su conducta, pueden estar influidas por su personalidad, su estado de ánimo o las circunstancias en casa o con otras personas cercanas. Por lo tanto, es importante fomentar gradualmente el autoconocimiento de los niños para que, con el tiempo, puedan autorregular su comportamiento. Si alcanzan esta etapa a medida que avanzan en este proceso, creerán que han llegado a la fase de establecer sus relaciones sociales y personales con propiedad.

## **2.12. Enseñanza de Autorregulación en niños de Inicial**

Dado que el aprendizaje de los niños pequeños tiene más éxito porque sus cerebros en desarrollo son más maleables y flexibles, es crucial empezar a enseñarles habilidades de autorregulación a una edad temprana. Como resultado, las conexiones sinápticas pueden formarse con mayor rapidez, eficacia y facilidad.

De acuerdo con la Unicef (2017) el aprendizaje en infantes, el cerebro se desarrolla a un ritmo asombrosamente rápido a lo largo de este periodo. El ritmo al que se establecen las conexiones define y afecta gravemente al progreso emocional, social y cognoscitivo, afectando a su capacidad de aprendizaje, resolución de problemas e interacción interpersonal. Esto afecta después a la forma en que las personas conducen sus propias vidas, incluida su capacidad para mantenerse económicamente, contribuye a su entorno social en el que se desarrolla e inclusive determinar su éxito a futuro.

Incluso a una edad temprana, los niños comienzan a aprender las herramientas necesarias donde se fomenta el desarrollo de la autorregulación y el coeficiente emocional ya que me viste tepijama permitiendo, lo que les permite manejar mejor las situaciones difíciles,

adaptarse a nuevos entornos y mejorar sus posibilidades de éxito en el futuro (García, 2012).

El Proyecto Dunedin fue un experimento realizado en 1972. Diversos científicos plantearon una investigación en el análisis el bienestar psicológico y fisiológico, así como el potencial de autorregulación, en una muestra de 1037 niños. Los adolescentes con niveles más bajos de autocontrol tenían un mayor riesgo de participar en conductas de riesgo y tomar decisiones equivocadas, como participar en actividades delictivas, tener embarazos no deseados y no completar la educación secundaria. Eran más vulnerables al comportamiento delictivo, las enfermedades mentales y físicas y las dificultades económicas en la edad adulta (Stewart y James, 1972).

Otro descubrimiento significativo se hizo en Stanford. Allí, los investigadores utilizaron una metodología similar con el "Proyecto Bing". El entusiasmo de los niños y la posterior distribución generalizada ayudaron a impulsar este esfuerzo a la palestra. Es una forma de "la prueba del caramelo" (Mischel, 2014). Este estudio también indicó que los niños que practicaban el autocontrol rendían mejor en la escuela, manejaban mejor el estrés, tenían menos probabilidades de convertirse en adictos a las drogas en la edad adulta y tenían más éxito a la hora de alcanzar sus objetivos.

Teniendo en cuenta los resultados de estos estudios, es crucial proporcionar recursos que promuevan las relaciones positivas de los niños consigo mismos y con su entorno, sentando las bases para la autorregulación posterior mediante el establecimiento de fundamentos cognitivos, atencionales y lingüísticos para el control emocional (Ruiz & Julio, 2013). Dado que es mucho más difícil enseñar a un niño algo que no se le enseñó a una edad temprana, es imperativo que los esfuerzos para fomentar el desarrollo de estas habilidades comiencen tan pronto como el niño asiste a la escuela.

### **2.13. Autorregulación emocional**

Los procesos de regulación emocional son métodos utilizados para controlar, moderar, inhibir y aumentar la excitación emocional con el fin de promover comportamientos sociales más adaptativos (Williford et al., 2013). La autorregulación emocional es un proceso que abarca la capacidad de generar y mantener determinadas emociones, así como la supervisión, evaluación y modificación de las reacciones emocionales. Este proceso puede ser automático o regulado, y puede ocurrir a nivel consciente o inconsciente (Saiz et al., 2014).

Los niños de entre dos y seis años se benefician de las imágenes y el lenguaje para aprender técnicas proactivas y anticipatorias de autorregulación emocional. Empiezan a mostrar comportamientos prosociales, como seguir las normas establecidas al interactuar con los demás, lo que solo puede conducir a experiencias más enriquecedoras para todas las partes implicadas (Baurain y Nader, 2013). El preescolar es un momento crucial para aprender y practicar habilidades de autorregulación, según las investigaciones sobre el tema (Smith et al., 2007).

Las interacciones de los niños con los demás durante la etapa preescolar allanan el camino para que interioricen las normas y desarrollen una conciencia de sus propios sentimientos. A esta edad, los niños empiezan a desarrollar una mayor independencia de sus cuidadores a la hora de gestionar sus emociones. Además, a los 3 años, los preescolares ya utilizan habilidades cognitivas para gestionar sus sentimientos y modificar la forma en que asimilan y reaccionan ante los desencadenantes emocionales (Smith et al., 2007).

La autorregulación de las emociones implica no solo la gestión de los sentimientos desagradables, sino también el cultivo de emociones más deseables (Gross, 2013). El rendimiento de los alumnos tanto en lectura como en matemáticas mejora a medida que aprenden a controlar sus

sentimientos, tanto positivos como negativos. Del mismo modo, los profesores consideran que los niños que son capaces de autorregular sus emociones son más competentes intelectual y socialmente que los niños que tienen dificultades con esta habilidad (Ursache et al., 2012).

Conocer y reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás es el primer paso hacia la autorregulación emocional. Aprendemos cosas importantes sobre las interacciones sociales y las relaciones a partir de las emociones que experimentamos nosotros mismos y los demás. La comprensión de las emociones demuestra un crecimiento relacionado con la edad en la identificación de las manifestaciones emocionales y en la comprensión de las circunstancias que provocan emociones.

La incapacidad para reconocer las emociones podría dificultar el aprendizaje y aumentar la propensión del niño a la hostilidad (Brajsa-Zganec y Hanzec, 2014). Los preescolares en situación de riesgo socioeconómico tienen menos madurez emocional, mientras que los que no están en situación de riesgo se benefician de sus fuertes capacidades de autocontrol adquiridas en casa o en la escuela. En los jóvenes mayores, menos vulnerables socioeconómicamente y con niveles más fuertes de autorregulación, las habilidades de alfabetización emocional estaban más avanzadas (Denham et al., 2012).

#### **2.14. Autorregulación del comportamiento y de la cognición**

Seguir las instrucciones de los adultos, ser capaz de controlar los impulsos, retrasar las actividades y vigilar el propio comportamiento son ejemplos de autorregulación conductual, que es la capacidad de gobernar o controlar el propio comportamiento. Las investigaciones demuestran que existe un vínculo entre el control del comportamiento a una edad temprana y el autocontrol y la competencia social posteriores (Williford et al., 2013).

La autorregulación de la conducta, según algunos autores, es la capacidad de dirigir y controlar la conducta al tiempo que se presta atención

y se recuerdan las normas (Ponitz et al., 2008). En realidad, la capacidad de un niño para controlar su conducta en el aula incluye cambiar y mantener la atención, recordar y seguir instrucciones, terminar las tareas, atenerse a las normas y contenerse para no realizar actividades inadecuadas (McClelland et al., 2012).

Como ya se ha establecido, la función ejecutiva y la autorregulación conductual a veces se utilizan indistintamente. La función ejecutiva se describe como un mecanismo que ayuda a los jóvenes a mantener la atención, centrarse en un objetivo e inhibir el comportamiento (Raver et al., 2013).

A la hora de realizar tareas, la regulación cognitiva implica utilizar la planificación, el control, la reflexión, la competencia y la independencia. La autorregulación de la atención se investigará para los objetivos de este estudio porque se ha relacionado con la capacidad de digerir nueva información y adquirir nuevas habilidades de aprendizaje (Blair & Diamond, 2008). El rendimiento académico está vinculado a estas habilidades que implican centrarse, cambiar y atender a una actividad o tarea a una edad temprana (Williford et al., 2013).

Es crucial el análisis de la atención por cuanto presenta significativos resultados en el desempeño escolar. Las habilidades memorísticas en la labor la flexibilidad cognoscitiva y el control complementan las funciones ejecutivas, que son las capacidades cognitivas clave implicadas en la autorregulación. Las tareas de autorregulación requieren el uso de muchas habilidades de la función ejecutiva (Watson y Ann, 2013). La capacidad de almacenamiento y manipulación de información a corto plazo se conoce como memoria de trabajo. Es crucial para la comprensión de instrucciones, la asimilación de material nuevo y el rendimiento académico. Antes de los seis meses, la habilidad de la función ejecutiva es la que primero se desarrolla antes que las demás (Garon et al., 2008).

La capacidad de suprimir o reactivar una reacción en favor de una respuesta subdominante se conoce como control inhibitorio. El control inhibitorio puede medirse o evaluarse asignando a los niños tareas que les obliguen a esperar para hacer cosas que les gustan, como abrir regalos, comer caramelos o manipular juguetes. Esta habilidad empieza a desarrollarse en el primer año de vida del niño y mejora con el tiempo (Carlson, 2005). Las respuestas inhibitorias simples a tareas y las respuestas inhibitorias complicadas a tareas son los dos tipos de control inhibitorio (Garon et al., 2008). Las tareas que requieren respuestas simples incluyen esperar a que se abran los regalos, esperar a que se abran los regalos, esperar a que se abran los regalos y esperar a que se abran los regalos (Carlson, 2005).

Es posible seleccionar cómo responder y reaccionar gracias a la inhibición (Diamond & Lee, 2014). Es posible atender selectivamente gracias al control inhibitorio de la atención, que centra la atención en el estímulo seleccionado mientras bloquea otras entradas. Nos permite desatender conscientemente algunos estímulos y centrarnos en otros de acuerdo con nuestros objetivos o intenciones (Diamond & Lee, 2014). El control atencional, la inhibición de la atención, la atención ejecutiva o voluntaria, la atención selectiva o focalizada y la inhibición atencional son otros nombres que recibe este fenómeno (Theeuwes, 2010).

Dado que el cambio de enfoque requiere memoria de trabajo y control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva madura más tarde que otras capacidades de la función ejecutiva (Carlson, 2005; Garon, et al., 2008). El retraso en la recompensa es otra faceta de la autorregulación conductual. Estos retos incorporan elementos del experimento de Walter Mischel con golosinas, que demostró que los niños pueden retrasar su recompensa si esperan a comérsela. Esta actividad pronostica el rendimiento académico y las funciones ejecutivas de los más pequeños a medida que crecen (Eisenberg et al., 2010).

## **2.15. Factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación**

Diferentes factores contribuyen al desarrollo de las capacidades de autorregulación de diversas maneras (Hawkings y Haskett, 2013). El impacto social de los padres del niño, en particular, es crucial en el desarrollo de la autorregulación (entre 0 y 5 años).

El desarrollo de la capacidad de autorregulación de un niño se ve profundamente afectado por factores como el temperamento de los padres, la autorregulación, la salud mental, el apego y la naturaleza del entorno familiar (Kiss et al., 2014). Parece lógico que las primeras interacciones de un bebé con sus padres sienten las bases de su capacidad de autorregulación más adelante en la vida. La capacidad del niño para autorregularse se ve reforzada por la actitud buena y cálida de un progenitor hacia él, mientras que ocurre lo contrario con la actitud negativa y dura de un progenitor (Razza et al., 2012).

La investigación ha indicado que la "crianza receptiva" (es decir, reaccionar a las señales del niño y mostrarle afecto) puede tener un efecto positivo en el desarrollo de la capacidad del niño para autorregularse, reduciendo así los niveles de estrés (Kiss et al., 2014). El autocontrol de los niños depende en gran medida de sus relaciones de apego. La regulación adaptativa se predice mediante interacciones maternas enriquecedoras y la seguridad del apego (Panfile y Laible, 2012).

Los niños aprenden a regular su propio comportamiento y el de sus compañeros a través del juego, lo que lo convierte en un componente esencial del desarrollo infantil (Williford et al., 2013). Durante los años preescolares surgen cambios significativos y expectativas elevadas para la autorregulación de los niños, en particular en los ámbitos de la emoción, el comportamiento y la cognición (Williford et al., 2013). La capacidad de controlar las emociones y los impulsos es crucial para el éxito escolar del niño, tanto académico como social (Pears et al., 2013). El éxito o el fracaso

académico más adelante en la vida suele estar determinado por la trayectoria académica temprana del niño (Duckworth et al., 2012).

Desafortunadamente, no todos los niños, debido a obstáculos sociales e individuales, comienzan la educación preescolar con estas habilidades de autorregulación. Un subgrupo de alumnos tiene dificultades con la autorregulación emocional, conductual y cognitiva (McClelland & Wanless, 2012). En concreto, los niños que tienen dificultades con la función ejecutiva lo tienen más difícil que sus compañeros que no tienen estos problemas (Burns & Martin, 2014).

En la autorregulación influyen variables biológicas y no biológicas, como el entorno y las interacciones sociales (Pajunar, 2012). Una causa socioeconómica constante de la falta de autocontrol de los niños es su exposición temprana a la pobreza (Pears et al., 2013). Los padres abusivos, negligentes o ausentes, o los padres con problemas de personalidad o de salud como la depresión, son otro factor contribuyente (Pajunar, 2012).

Los estilos de crianza de los padres pueden tener un impacto significativo en sus hijos. La autorregulación en los niños se atrofia cuando la norma es un estilo de crianza autoritario/punitivo o permisivo, mientras que la autorregulación se fomenta cuando los niños reciben los recursos y el estímulo necesarios para aprender a autorregularse (Pajunar, 2012). Hay nuevos datos que indican que las funciones ejecutivas y el éxito académico de los niños son predictores del estatus socioeconómico de su familia. A pesar de esta amenaza, muchos niños de familias con bajos ingresos consiguen desarrollar sólidas capacidades de control ejecutivo gracias a las intervenciones realizadas desde la primera infancia (Raver et al., 2013).

En la edad adulta, la capacidad de autorregulación tiene un impacto significativo en la salud física, la dependencia de sustancias, la posición socioeconómica y las condenas penales (Baumeister, 2018). Los problemas de la función ejecutiva en la escuela primaria pueden predecirse

tanto por las dificultades preescolares como por la baja pobreza familiar (Moffit et al., 2011).

Es más probable que las regiones cerebrales asociadas a las habilidades de autorregulación estén alteradas en niños que han sufrido abusos, abandono, negligencia o cambios de cuidadores (Kiss et al., 2014). Múltiples estudios con niños en edad preescolar han indicado que las mujeres muestran una mejor autorregulación que los niños. Tanto Weis et al. (2013) como Hosseini et al. (2014) descubrieron que, en comparación con los niños, las niñas tienen mayor capacidad de autorregulación. El autocontrol está influido por la crianza de cada uno, además de por su propia etapa de desarrollo. Como se ha indicado anteriormente, la capacidad de autorregulación de un niño puede verse influida por los enfoques pedagógicos en la escuela y en casa, así como por factores culturales.

## **2.16. Dimensiones de la Autorregulación**

### **Expresión emocional apropiada**

La expresión emocional adecuada, tal y como la define López (2013), es el acto de expresar los propios sentimientos a los compañeros, al instructor, a la asistencia y a la familia. Por eso es tan importante el proceso de socialización y los medios a través de los cuales se aprende a interactuar con los demás.

La expresión emocional, definida como la capacidad de reconocer y expresar emociones y la habilidad para articular sentimientos y demandas relacionadas, es uno de esos indicadores. El estado emocional del individuo también es indicativo; aunque es esencialmente una respuesta de estado, también capacita a la persona para reaccionar de determinadas maneras emocionales ante las experiencias cotidianas. Los estados de ánimo son estados transitorios que van y vienen, oscilando a lo largo de

varios días; son alteraciones afectivas que se sitúan entre las emociones y los rasgos afectivos (Reidl, 2005).

Según Domingas et al. (2017), esta dimensión es una fuente de indicios (gestos, expresiones faciales, comportamientos, posturas, verbalizaciones) que permiten comprender e identificar las emociones que el otro sujeto está experimentando, así como tener en cuenta su potencial de expresión o inhibición y ajustarse a las normas sociales o patrones culturales de expresión emocional. En consecuencia, puede deducirse que este tema abarca el conjunto de manifestaciones intrínsecas y extrínsecas que una persona percibe antes de un estímulo, así como los numerosos cambios de conducta y comportamiento que forman parte de su marco de referencia interno.

Angulo et al. (2019), citando a Fernández et al. (2015), señalan que la comprensión de los estados afectivos propios y ajenos es esencial ya que ayuda a una mayor adaptabilidad de la conducta emocional y favorece la formación de vínculos y el mantenimiento de interacciones socioafectivas. Con esto en mente, se puede decir que esta asignatura trabaja en conjunto con el aprendizaje de normas, conductas y patrones de comportamiento específicos que apoyan un mejor manejo y uso de las emociones y una adecuada autorregulación de estas.

Igualmente, importantes para el crecimiento como persona son las relaciones interpersonales que uno construye y mantiene, así como su capacidad de empatía, escucha y apoyo social. Al hablar de las características de este tema, es importante tener en cuenta que el crecimiento de cualquier actividad cognitiva o afectiva se ve facilitado por la adhesión a una serie de reglas.

La comprensión de las emociones puede dividirse en tres categorías: la comprensión de las emociones basada en el deseo, la comprensión de las emociones basada en las creencias y la comprensión de las emociones ocultas; y la comprensión de las emociones basada en la

reflexión, que implica reconocer las expresiones emocionales, comprender las causas externas de la emoción y comprender la influencia de la memoria en las emociones presentes.

### **Regulación de las emociones y los sentimientos**

La regulación emocional, tal y como la define López (2013), no es solo la gestión de los sentimientos desagradables (ira, estrés, ansiedad, depresión), sino también su aceptación e integración en la propia identidad. La impulsividad es otro aspecto de la regulación emocional (ira, violencia, conductas de riesgo). También fomentar la resiliencia ante los retos y la disciplina para posponer la gratificación inmediata en favor de beneficios más efímeros, pero más valiosos.

En opinión de Robbins, las emociones no son un rasgo en sí mismas, sino el resultado del rasgo que define un propósito. Cuando uno está triste, enfadado o asustado, lo demuestra. Las emociones negativas son las que surgen como resultado de recibir un juicio desfavorable sobre nuestra facilidad para ser. Hay muchos tipos de pena, peligro y fastidio. Nos sentimos bien cuando pensamos que nuestros esfuerzos por mejorar nuestro bienestar son vistos favorablemente. Por último, tenemos las emociones ambiguas, llamadas así porque tienen componentes tanto positivos como negativos (Redorta et al., 2006).

Las emociones inciden en procedimientos psicológicos que involucran la perdurabilidad de los vínculos la atención y resolver problemas, convirtiendo La regulación emocional en un aspecto interviniente en elementos trascendentales que no solo se basan en expresar emotiva. Las emociones son inputs que suscitan respuestas automáticas y constituyen un conjunto nativo de mecanismos de ajuste al entorno, como explican con detalle Morales y Arcas (2003).

## **Habilidades de afrontamiento**

López (2013) se hace eco de esta definición, afirmando que las habilidades de afrontamiento se definen como la capacidad para resolver dificultades de naturaleza emocional. El niño aprende a buscar respuestas en otros lugares mientras se enfrenta a sentimientos difíciles.

En un aula de educación infantil se dan numerosas situaciones en las que los niños formularán un conflicto para proponer una solución, y también hay ocasiones en las que el profesor necesitará llamar la atención de la clase sobre un conflicto genuino al que los alumnos no le dieron mucha importancia o no están interesados en abordar para encontrar una forma de resolverlo (Domínguez & Barrio, 2011). La capacidad de tolerar el malestar en las diversas formas en que las personas interpretan esta fase molesta es el indicador final a la frustración (CICAP, 2017).

Dado que el aula es un lugar donde los niños interactúan y aprenden a relacionarse entre sí, el MINEDU (2013) señala que los conflictos son inevitables en la vida de las personas y, más profundamente, en el aula. Así, el desarrollo social de los niños requiere de su participación en la dinámica social cotidiana de sus comunidades, incluyendo la ocurrencia inevitable y regular de conflictos y la práctica de enfrentarlos.

Según Ramos (2006), los desacuerdos surgen cuando los deseos u objetivos de una de las partes entran en conflicto con los de otra parte o con los del grupo en su conjunto. Así, un mismo escenario puede ser interpretado de forma diferente por distintas personas, y las expresiones emocionales de los niños pueden variar enormemente en función de sus perspectivas y experiencias únicas.

Cuando dos niños se pelean por ver quién juega primero con el mismo juguete, suele ser porque ambos lo desean con todas sus fuerzas. Aunque los adultos no les den mucha importancia, los niños sí lo hacen, porque contribuyen a desarrollar su sentido de la identidad y sus vínculos

sociales. Como los más pequeños carecen de la fuerza física para hacerse daño y del vocabulario para atacarse, los desacuerdos entre ellos no deben despreciarse ni considerarse cosas insignificantes que se arreglan entre ellos.

Para Boggino (2003), la idea de que hay niños buenos y niños malos es imposible por cuánto supone que los sujetos malos generan problemas y los buenos siempre están evitándolos o están surgiendo en ellos aceptando lo que otros dicen y cediendo ante negociaciones según sea el caso sin expresar sus anhelos y demandas. Según este punto de vista, las disputas son parte integrante de la vida en el aula. Por lo tanto, es importante animar al niño a ejercer su autonomía, afrontando la circunstancia desafiante de una forma que no implique huir o agredir, para evitar que las disputas se conviertan en agresiones o peleas. Hablando con la otra persona, el joven estará más capacitado para llegar a un acuerdo que beneficie a todos los implicados.

Los profesores deben animar a los alumnos a buscar y aplicar activamente estrategias para resolver conflictos con sus compañeros, como señala Trantham (1995). A medida que aprendan a comunicarse y a escucharse activamente, más jóvenes se darán cuenta de lo que les pasa a los demás. Sin embargo, este planteamiento enfatiza que la agresividad de ser secundaria o primaria aquellas de naturaleza primaria surgen de las necesidades básicas del niño de afirmar su identidad, diferenciarse de los demás o enfrentarse a otros. En cambio, las agresiones secundarias implican un comportamiento más deliberado y complejo. Es el primer tipo de violencia que se observa en la mayoría de las peleas entre niños de 3 a 5 años, y es un síntoma de la necesidad de afirmarse y encontrar su lugar en el mundo a esta edad. A veces es sólo un intento de llamar la atención, aunque sea desfavorablemente. También es la incapacidad de controlar las propias emociones y el consiguiente estallido violento.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Hipótesis**

- **Hipótesis alterna**

La aplicación de los juegos dramáticos tiene un efecto significativo en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.

#### **3.2. Variables**

##### **3.2.1. Definición conceptual**

###### **Juegos dramáticos**

Para Cañas (1992) involucran procedimientos placenteros, profundos y reveladores, que tienen oculta motivaciones e impulso escondido tras actividades repentinas infantiles jugando a ser otra persona.

### **Autorregulación emocional**

Según Stuart (2012) es la habilidad que posee el individuo para manejar sus propias emociones, conductas, energía y atención con el propósito de ser aceptado socialmente permitiéndole lograr sus propósitos.

#### **3.2.2. Definición operacional**

##### **Juegos dramáticos**

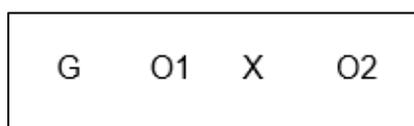
El juego dramático queda definido mediante los resultados de la aplicación de las sesiones diseñadas contando con los procedimientos de: Sensibilización, Ejecución, Evaluación

##### **Autorregulación emocional**

La autorregulación emocional se define operacionalmente mediante la aplicación de la ficha de observación que incluye las dimensiones: Expresión emocional apropiada, regulación de las emociones y los sentimientos, habilidades de afrontamiento.

#### **3.3. Diseño de investigación**

El diseño de la investigación corresponde al diseño preexperimental, pues conforme a los lineamientos que expone Hernández et al. (2018) este nivel de investigación tiene como propósito realizar una comparación entre un estado inicial de la variable y un estado posterior a la manipulación del investigador mediante las estrategias investigativas que requiera, con Pretest – Post test para un solo grupo, el cual que acoge el siguiente esquema:



Donde:

G = Grupo experimental

O1 = Pretest

X = Aplicación del programa

O2 = Post test

### 3.4. Población y muestra

#### Población

I.E.	Grado sección	Muestra	%
San Rafael	Inicial 4 años	14 varones 10 mujeres	100
Total		24	

*Fuente: Nomina de matrícula del 2022 de la institución educativa San Rafael.*

#### Muestra

La muestra considerada es de carácter censal, por lo que toma en cuenta la participación de 24 niños.

### 3.5. Método de investigación

Se corresponde a una metodología de estudio basada en el método científico cuantitativo, que de acuerdo con Hernández et al. (2018) está referido al que emplea la recaudación de la información para comprobar una hipótesis basándose en el análisis y medición estadística y numérica, estableciendo modelos conductuales y comprobando supuestos teóricos.

### 3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos de este estudio, se utilizó la técnica de la observación. Namakforoosh (2006) señala que es el directo alcance de los datos en entornos naturales, de manera abierta a través de la

observación remoto considerando que para la recolección necesaria de los datos se requerirá observar a los preescolares de 4 años.

Para la recolección de la información partiendo de distintas escalas que describen a la variable. El instrumento es entendido como una herramienta que permite la aproximación al propósito de investigación y así adquirir los datos que se necesitan. De acuerdo con Epiquien y Diestra (2013) se consideran a los instrumentos como medios exteriorizadores de la técnica en donde se recaba la información necesaria para la investigación, para que puedan ser procesados a través de la metodología estadística.

De manera que en esta investigación el instrumento ajustado es una ficha de observación conformado de 20 ítems en donde se recopilaban los datos que se requieren basado en las dimensiones de las variables.

Se realizó un análisis de validación del instrumento a través de la validación de expertos contrastando que los ítems tienen consistencia y validez entre ellos para su correcta aplicación, por lo que se le solicitó a 3 especialistas a examinar el instrumento, tomando en consideración su experiencia laboral y grado instructivo.

### **3.7. Métodos de análisis de datos**

Se procesaron los datos utilizando los siguientes métodos estadísticos:

- El resultado del procesamiento de datos se plasmó en tablas de frecuencia.
- Para mejor visualización y una presentación clara y representativa, se emplearon gráficos estadísticos de barras diseñados en Excel.
- En la corroboración de la hipótesis fue necesario tomar en cuenta el coeficiente estadístico de estudio y donde se utilizó el paquete SPSS versión 22.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. Descripción**

En este apartado del documento investigativo se detallan y describen los hallazgos estadísticos alcanzados, luego de aplicar los instrumentos para evaluar la diferencia en la conducta de la autorregulación. Los hallazgos están plasmados detalladamente en tablas de frecuencias, constando de comparar los niveles de inicio, proceso y logrado en dos momentos evaluación inicial y final de acuerdo con las variables y sus dimensiones. Estos niveles se alcanzaron a través de un baremo diseñado en donde se establecieron parámetros de acuerdo al límite figurado en el rango, sección y establecido según la suma de valores asignados a las respuestas del cuestionario implementado. Los baremos se requieren para determinar el nivel alcanzado según el objetivo.

La frecuencia y sección están en correspondencia a la proporción de la muestra en donde se encontraron los niveles abordados y en la parte de los porcentajes es la representación de estas frecuencias en un valor porcentual.

## 4.2. Resultados de las variables

**Tabla 1**

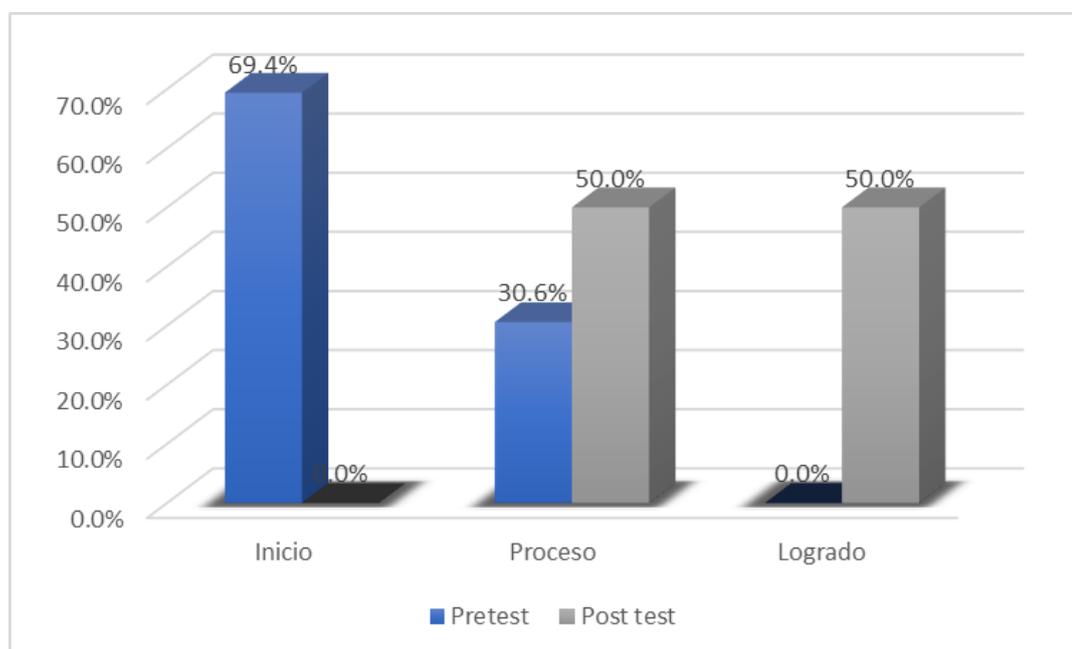
Dimensión: Expresión emocional apropiada

Nivel	Rango	Pretest		Post test	
		f	%	f	%
Inicio	7 a 11	17	69.4	0	0.0
Proceso	12 a 16	7	30.6	12	50.0
Logrado	17 a 21	0	0	12	50.0
Total		24	100.0	24	100.0

Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test

**Gráfico 1**

Dimensión: Expresión emocional apropiada



Nota: Gráfico de resultados comparativos pretest y post test

## **Interpretación**

Como se observa en la tabla y figura 1, los resultados del pretest indicaron que el 69.4% de las estudiantes evidenciaron encontrarse en nivel inicio en cuanto a la Expresión emocional apropiada y el 30.6% en proceso, ningún estudiante evidenció nivel logrado. Luego de la aplicación de las sesiones de Juegos dramáticos, los resultados indicaron que, el 50% de los estudiantes llegaron a encontrarse en proceso, y el 50% en nivel logrado.

De tales resultados se entiende que, la aplicación de Juegos dramáticos tuvo un impacto positivo en la mejora de la Expresión emocional apropiada de los estudiantes. Es decir, los estudiantes mejoraron su comunicación en las diferentes situaciones diarias, en diversos actos comunicativos en contextos específicos, de acuerdo con las distintas situaciones dentro del aula.

**Tabla 2**

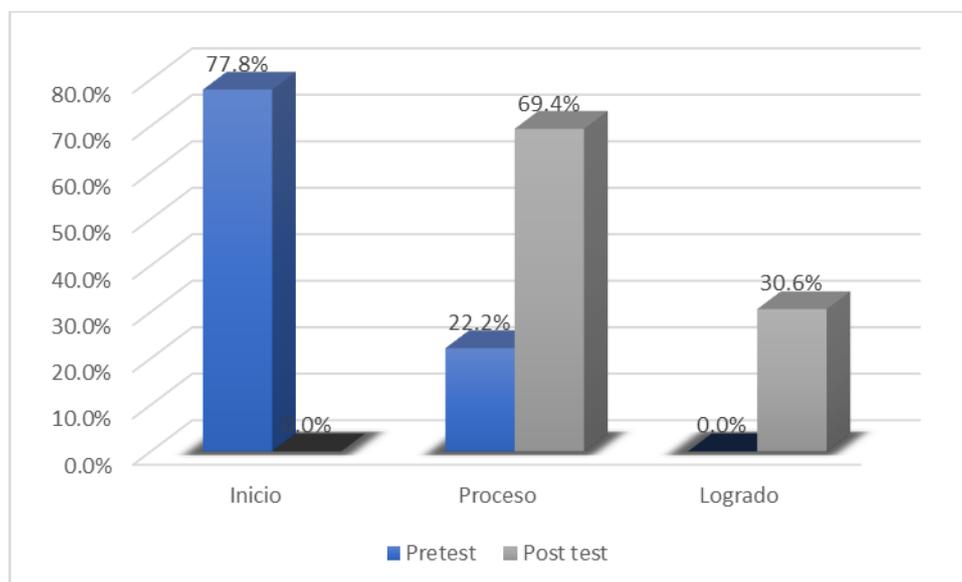
Dimensión: Regulación de las emociones y los sentimientos

Nivel	Rango	Pretest		Post test	
		f	%	f	%
Inicio	8 a 13	19	77.8	0	0.0
Proceso	14 a 19	5	22.2	17	69.4
Logrado	20 a 24	0	0	7	30.6
Total		24	100.0	24	100.0

Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test

**Gráfico 2**

Dimensión: Regulación de las emociones y los sentimientos



Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test.

## **Interpretación**

Al observar en la tabla y figura 2, los resultados del pretest indicaron que el 77.8% de los estudiantes evidenciaron encontrarse en nivel inicio en cuanto a la regulación de las emociones y los sentimientos y el 22.2% en proceso, ningún estudiante evidenció nivel logrado. Luego de la aplicación de las sesiones de Juegos dramáticos, los resultados indicaron que, el 69.4% de los estudiantes llegaron a encontrarse en proceso, y el 30.6% en nivel logrado.

Los resultados están interpretados a partir de las sesiones de juegos dramáticos que tienen un positivo impacto en la regulación de sentimientos y emociones en estudiante, por cuanto se mejoraron considerablemente la aceptación control de emociones y asimilación de estas, incluyendo emociones como depresión, ansiedad, estrés y la regulación del impulso.

**Tabla 3**

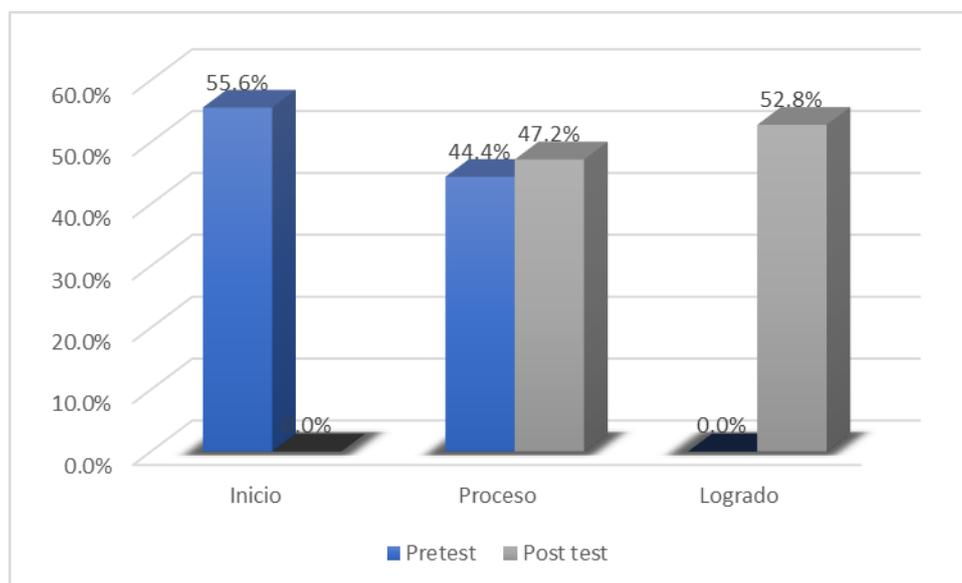
Dimensión: Habilidades de afrontamiento

Nivel	Rango	Pretest		Post test	
		f	%	f	%
Inicio	5 a 8	14	55.6	0	0.0
Proceso	9 a 12	10	44.4	11	47.2
Logrado	13 a 15	0	0	13	52.8
Total		24	100.0	24	100.0

Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test

**Gráfico 3**

Dimensión: Habilidades de afrontamiento



Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test

## **Interpretación**

Al observar en la tabla y figura 3, los resultados del pretest indicaron que el 55.6% de los estudiantes evidenciaron encontrarse en nivel inicio respecto a la Habilidades de afrontamiento y el 44.4% en proceso, ningún estudiante evidenció nivel logrado. Luego de la aplicación de las sesiones de Juegos dramáticos, los resultados indicaron que, el 47.2% de los estudiantes llegaron a encontrarse en proceso, y el 52.8% en nivel logrado.

Conforme a los resultados descritos, se interpreta que, las sesiones de Juegos dramáticos tuvieron un efecto positivo en los niveles de Habilidades de afrontamiento de los estudiantes, ya que, se observaron mejoras en la habilidad para dar solución a problemáticas y retos vinculados a las emociones, conllevando a que la muestra identificara soluciones según su estado emocional.

**Tabla 4**

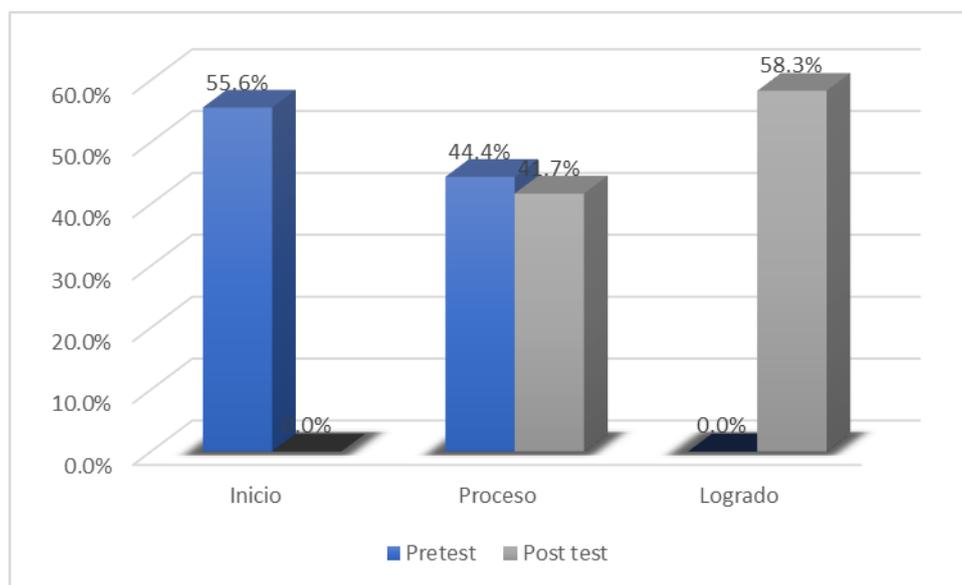
Variable Autorregulación

		Pretest		Post test	
Nivel	Rango	f	%	f	%
Inicio	6 a 10	13	55.6	0	0.0
Proceso	11 a 15	11	44.4	10	41.7
Logrado	16 a 18	0	0	14	58.3
Total		24	100.0	24	100.0

Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test.

**Gráfico 4**

Variable Autorregulación



Nota: Tabla de resultados comparativos pretest y post test.

## **Interpretación**

Al observar la tabla y figura 4, los resultados del pretest indicaron que el 55.6% de los estudiantes evidenciaron encontrarse en nivel inicio respecto a la Autorregulación, y el 44.4% en proceso. Sin embargo, luego de la aplicación de las sesiones de Juegos dramáticos, los resultados indicaron que, el 41.7% de los estudiantes se ubicaron en el nivel en proceso, y el 58.3% en nivel logrado.

Según los hallazgos señalados se determina que en las sesiones de juegos dramáticos se obtienen positivos resultados en la autorregulación estudiantil, esto significa que se evidencian mejoras en el control de pensamientos, conductas y emociones y una mayor administración de la energía y la atención siendo aceptado socialmente.

### 4.3. Contrastación de hipótesis

#### Criterios para la determinación de la normalidad

- Al obtener  $p \geq 0.05$ , se presentan datos de distribución normal se empleará un coeficiente paramétrico estadístico.
- Al obtener  $p < 0.05$ , no presentan datos de distribución normal se empleará un coeficiente no paramétrico estadístico.

**Tabla 5**

Prueba de normalidad

<b>Shapiro-Wilk</b>			
	<b>Estadístico</b>	<b>Gl</b>	<b>p</b>
Diferencia	.973	24	.229

#### Interpretación

En la determinación de la estadística a implementar para procesar los datos es necesario el uso de la prueba de la normalidad. Al implementar esta prueba se puede determinar si la distribución de datos es normal, por lo que se establece emplear una prueba paramétrica estadística como la T de Student se establece ya que la p obtenida fue mayor a 0.05, tal y como se señala en el criterio decisivo.

### Diseño de hipótesis

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$ , son similares las medias si existir importantes disparidades entre el pre y post test.
- $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$ , no son similares las medias si existir importantes disparidades entre el pre y post test.
- Significancia:  $\alpha = 0.05$
- Estadística usada: T de Student

### Criterio de decisión para comprobación de hipótesis de investigación

- Si  $p \geq 0.05$ , se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_a$
- Si  $p < 0.05$ , se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_a$

**Tabla 6**

Resultados y conclusión

	IC 95%		t	gl	P	Media
	Inferior	Superior				
Pretest - Post test	-29.840	-24.534	-20.762	23	.000	-27.187

### Interpretación

Se evidencia en la tabla 6 que el valor  $p = 0.00 < 0.05$  permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, pues la media obtenida entre el Pre-Test y el Post-test tienen diferencias significativas. De igual forma el hallazgo de la media señala una diferencia de -27.187 puntos, de forma que en conclusión las actividades basadas en juegos dramáticos inciden en la mejora significativa de la autorregulación emocional en niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael del distrito de Alto Selva Alegre de Arequipa, 2022.

## CONCLUSIONES

- PRIMERA:** El nivel de Autorregulación emocional de los niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael del distrito de Alto Selva Alegre de Arequipa, antes de las sesiones de Juegos dramáticos indicó que, el 55.6% de los niños evidenciaron encontrarse en nivel inicio, y el 44.4% en proceso.
- SEGUNDA:** El nivel de Autorregulación emocional de los niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael del distrito de Alto Selva Alegre de Arequipa, después de las sesiones de Juegos dramáticos indicó que, el 41.7% de los niños se ubicaron en el nivel en proceso, y el 58.3% en nivel logrado.
- TERCERA:** Se determina la eficacia positiva de las sesiones de Juegos dramáticos en el desarrollo de la Autorregulación emocional de los niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael del distrito de Alto Selva Alegre de Arequipa, ya que se encontraron diferencias significativas entre los resultados del pretest y el post test.

## SUGERENCIAS

- PRIMERA:** Promover dentro de las instituciones educativas estrategias pedagógicas y metodológicas basadas en diferentes juegos dramáticos que surjan de la innovación al momento de implementar y ahondar en temas donde se desarrolle la autorregulación emocional y la solución a problemas escolares.
- SEGUNDA:** Brindar capacitaciones a los docentes de la institución según cómo se desarrolla e implementa adecuadamente el juego de dramático y lo que esto involucra, en donde estos consideren la expresión plástica, corporal, musical y verbal, promoviendo la práctica y el conocimiento de herramientas motivacionales, promocionando eficazmente experiencias significativas en los niños.
- TERCERA:** Extender y complementar el repertorio de juegos dramáticos en distintas edades, pues, aunque es buena la repetición para interiorizar las rutinas y desarrollar habilidades, también es relevante formular juegos dramáticos diferentes donde se despierte la motivación y el interés en los estudiantes, de manera que estos participen grupalmente.
- CUARTA:** Se requiere la identificación de los niveles emocionales desarrollados por los estudiantes a temprana edad para identificar probables dificultades que puedan surgir, planteando así estrategias preventivas que favorezcan y estimulen al niño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. & Padilla, A. (2020). *La Autorregulación en la Primera Infancia: Conceptualización y Prácticas para el Aula* [Tesis de maestría, Universidad del Norte Barranquilla]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10010/1045666368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires: Manantial.
- Ameer, S. (2016). Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. *Canadian Center of Science and Education* 9(7). ISSN 1916-4742 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101751.pdf>
- Angulo, L; Guerra, V.M.; Blanco, Y; Méndez, T. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S071897292019000300003&lng=es&tlng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S071897292019000300003&lng=es&tlng=es&nrm=iso)
- Barrios, A. A. G., & Herrera, L. G. (2023). El juego dramático como alternativa didáctica para la articulación de los fonemas en primer grado: Dramatic game as a didactic alternative for the articulation of phonemes in the first grade. *Horizonte Pedagógico*, 12(1), 28-39.
- Bartolomé, E. (2006). *Educación emocional en veinte lecciones*. Ed. Paidós, México. <<>
- Baumeister, R. (2018). *Self-regulation and conscientiousness*. In R. BiswasDiener & E. Diener (Eds), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers.
- Baurain, C., & Nader, N. (2013). Theory of Mind, Socio-Emotional ProblemSolving, Socio-Emotional Regulation in Children with

- Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43, 180-197. doi: 10.1007/s10803-012-1651-4
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis, Barcelona.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20 (3), 899–911.
- Boggino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ed.
- Brajsa-Zganec, A., & Hanzec, I. (2014). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17, 13-24. Doi: 10.15516/cje.v17i0.1493
- Bullón A. (2007) *Educación artística y didáctica del arte dramático*. Ed. Escuela Activa, Lima, Perú.
- Burns, E., & Martin, A. (2014). ADHD and Adaptability: The Roles of Cognitive, Behavioural, and Emotional Regulation. *American Journal of Guidance and Counseling*, 24, 227-242. doi: 10.1017/jgc.2014.17
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Carballo, C. (1995). *Teatro y dramatización: Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Aljibe,S.L
- Carlson, S (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616

- CICAP (2017). *Tolerancia a frustración: Una habilidad para enfrentar situaciones difíciles en el trabajo*. Universidad de Costa Rica.
- Constante, G. (2019). *El juego dirigido como herramienta para mejorar la autorregulación en estudiantes de 4 y 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2154/2/Tesis2330CONj.pdf>
- Cruz Calle, E. El juego dramático para mejorar la convivencia en el aula del nivel inicial de 5 años de la IEI N° 15251 "Juan Velasco Alvarado" caserío Palo Blanco, Huarmaca, Huancabamba-Piura, 2017.
- Daza, L. (2015). *La pedagogía teatral como metodología de enseñanza* [Tesis de licenciatura, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/2T3TwoW>
- Denham, S., Bassett, H., Way, E., Mincic, M., & Zinsser, K. (2012). 101 Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679. doi: 10.1080/02699931.2011.602049
- Diamond, A., & Lee, K. (2014). Interventions Shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. DOI: 10.1126/science.1204529
- Domingas, M.; Angulo, L. & Guerra, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00381.pdf>
- Domínguez, G. & Barrio, J (2011). *Lenguaje, pensamiento y valores*. España: Ediciones de la Torre. ISBN: 84-7960-297-X. <https://bit.ly/2PCKmKW>

- Domínguez, S. (2010). El teatro en educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza. *Temas para la educación*, 7, 1-15
- Duckworth, A., Quin, P., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. (2010). Self-regulation and School readiness. *Early Education Development*, 21(5), 681-698. doi: 10.1080%2F10409289.2010.497451
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1),1-24. [fecha de Consulta 22 de Enero de 2019]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- Garon, N., Bryson, S., & Smith, I. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 32– 60.
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13, 359-365. DOI: 10.1037/ a0032135
- Hawkings, A., & Haskett, M. (2013). Internal working models and adjustment of physically abused children. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 55(2), 135- 43. doi: 10.1111/jcpp.12118
- Hosseini-Kamkar, N., & Morton, B. (2014). Sex Differences in Self Regulation: An Evolutionary Perspective. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 233. doi: <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffnins.2014.00233>
- Huarcaya Condori, G. (2023). Nivel de logro de la autorregulación de emociones en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Santa Luzmila, Camaná, 2022.
- Jimenez Apaza, T., & Jimenez Apaza, M. (2020). Aplicación del taller de juegos dramáticos para mejorar la inteligencia emocional en niños

de 5 años de la Institución Educativa Gilberto Ochoa Galdos, Arequipa-2019.

- Jimenez, T. & Jimenez, M. (2020). *Aplicación del taller de juegos dramáticos para mejorar la inteligencia emocional en niños de 5 años de la Institución Educativa Gilberto Ochoa Galdos, Arequipa- 2019* [Tesis de Especialidad, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/11744/SEjiapt%26jiapm1.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kiss, M., Fechete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood selfregulation in context: Parental and Familial Environmental Influences. *Comportament, Cognition, Brain, Behavior*, 18(1), 55.
- López, E (2013). *Educación Emocional. Actividades para la educación infantil*. México. Alfaomega Grupo Editor
- López, M. (2016). *El día que los crayones renunciaron: la literatura puerta de a la autorregulación. En ¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas?*, p. 40 Mar de Plata: Andrés, Juric y Richard's. Juric, L., & Andrés, M. (2015). In II Jornadas de Autorregulación: Parar, pensar y actuar. Mar de Plata.
- López, M. (2021). *El teatro como estrategia educativa. Un proyecto de intervención en Educación Primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52042/TFG-L3046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mclelland, M., & Wanless, S. (2012). Growing up with Assets and Risks the importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278-297. doi 10.1080/15427609
- Meza Granados, D (2019) El juego dramático y la socialización en niños de cuatro años de la IEI. 161, mi Perú-Callao

- MINEDU. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*.  
<http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App51.pdf>
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test* (1st ed.). Nueva York: Little, Brown Spark.
- Moffit, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts B. W., Ross, S., Sears, M., Thomsom., W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts 106 health, wealth, and public safety. *Proc Natl Acad Sci USA*, *108*(7), 2693– 2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- Morales, M & Arcas, M (2003) *Educar las emociones y los sentimientos*. Narcea, S.A EDICIONES MADRID. ISBN: 978-84-277-1417-5.  
<https://bit.ly/2OWyH98>
- Moreno, J. (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Núñez, L. & Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría educativa*, *19*, 225-252. <https://gredos.usal.es/>
- Pajunar, C. (2012). The Role of Cultural Factors in the development of Latino Preschooler Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, *6*, 210- 217. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00255.x
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(6), 723-735.
- Panfile, T., & Laible, D. (2012). Attachment security and child's empathy: the mediating role of emotion regulation. *Merrill Palmer Quarterly*, *58*, 1-21. doi: 10.1353/mpq.2012.0003
- Pears, K., Fisher, P., Kim, H., Bruce, J., Healey, C., & Yoerger, K. (2013). Immediate effects of a school readiness intervention for children in foster care. *Early Education and Development*, *24*, 771-791.

- Ponitz, C., McClelland, M., Jewkes, A., Connor, C., Farris, C., & Morrison, F. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004.
- Porcayo, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños* [Tesis de licenciatura, Universidad autónoma del estado de México]. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49546/TESIS-INTELEGENCIA-EMOCIONAL-EN-NI%c3%91OS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raver, C., Mccoy, D., Lowenstein, A., & Pess, R. (2013). Predicting individual differences in low-income children's executive control from early to middle childhood. *Developmental Science*, 16(3), 394–408. doi: 10.1111/desc.12027
- Razza, R., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: Can parenting elicit a positive side to a negative emotion? *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 845-856. doi:10.1007/s10826-011-9545-1
- Redorta, J, Obiols, M, Bizquerra, R (2006) *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. España: Ediciones Paidós Ibéricas, S.A ISBN: 978-84-493-1874-0. <https://bit.ly/2PeSZfB>
- Reidl, L (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México ISBN: 97-32-1936-5. <https://bit.ly/2PCzgFI>
- Reina, C. (2009). El teatro infantil. Innovación y experiencias educativas. <https://bit.ly/2P48x8O>
- Reyes, A. (2017). Lo que se debe saber acerca de la autorregulación en la primera infancia. <https://crianzaysalud.com.co/lo-que-se-debe-saber-acerca-de-la-autorregulacion-en-la-primera-infancia/>

- Riquero, A. (2017). *Contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años de Educación Inicial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9566/Riquero%20Pacheco%20Andrea.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Rodríguez, L., Russián, G., & Moreno, J. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio [Versión electrónica]. *Revista de Psicología*, 5 (10). <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/autorregulacion-emocionalactitudes.pdf>
- Rodríguez, N. & Huamani, M. (2019). *La aplicación del programa de dramatización en la mejora de la comunicación oral de los niños de cinco años de la Institución Educativa Particular Señor de la Caña del Distrito de Cerro Colorado, Arequipa, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. [http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9155/EDrogu\\_n.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9155/EDrogu_n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rothbart, M., Ellis, L., Rueda, M., & Posner, M. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71 (6), 1113-1143. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14633060>
- Ruiz, C. & Julio, R. (2013). Consideraciones sobre la autorregulación (I)
- Saiz, M., Carbonero, A., & Roman, J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1). Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Sánchez, M. (2019). *Juegos de expresión para aumentar el nivel de inteligencia emocional en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Virgen del Carmen Arequipa 2018* [Tesis de licenciatura,

- Universidad San Pedro].  
[http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/12844/Tesis\\_63859.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/12844/Tesis_63859.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y enseñar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Stewart, P. & James, C. (1972). *This is Dunedin*. Dunedin, N.Z.: McIndoe.
- Stuart Shanker (2012) *Self-Regulation: Calm, Alert and Learning, Education*. Canada, 50:3
- Tejerina, I. (2004) *El juego dramático en la educación primaria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Theeuwes, J. (2010). Top-down and bottom-up control of visual selection. *Acta Psychologica*, 135(2), 77-99.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20507828>
- Torres, J. (2018). *Aplicación del taller de juegos dramáticos para mejorar las competencias emocionales en niños de 5 años del colegio San Antonio Marianistas – Callao, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25340/Torres\\_LJLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25340/Torres_LJLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trantham, S. (1995). *Children's Responses to Interpersonal Conflict Situations*. New York: Psychology Press
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño* [Ebook] (1ra ed.). Nueva York. <https://www.unicef.org.co/informes/la-primer-infancia-importa-paracada-nino>

- Unicef. (2010). *El juego en el Nivel Inicial: El juego dramático*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. (2012). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Development Perspectives*, 6, 122-128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x
- Vega Salvador, M. M. Juegos dramáticos para mejorar la expresión oral en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 245 Divino Niño Jesús-Tinco, Carhuaz, 2021.,
- Watson, A. & Ann, M. (2013). Individual Differences in Inhibitory Control Skills at three years of Age. *Developmental Neuropsychology*, 38(1), 1- 21.
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender Differences in School Schievement: The Role of Self Regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 442. doi: <https://dx.doi.org/10.3389%2Fpsyg.2013.00442>
- Williford, A., Whittaker, J., Vitiello, V., & Downer, J. (2013). Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Educ Dev*, 24(2),162-187. doi: 10.1080%2F10409289.2011.628270.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Plan experimental

#### 1. Datos informativos

- **Denominación**

LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA I.E.I. SAN RAFAEL, ALTO SELVA ALEGRE, AREQUIPA – 2022

- **Ubicación**

- Región: Arequipa
- Departamento: Arequipa
- Provincia: Arequipa
- Distrito: Alto Selva Alegre
- Calle: Francisco Mostajo s/n
- UGEL: Norte

- **Área**

Comunicación

- **Tema**

Juegos dramáticos

- **Problema**

Los estudiantes del nivel inicial de 4 años presentan problemas para controlar sus emociones

- **Acción**

Aplicación de los juegos dramáticos para promover la autorregulación emocional en los niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael, Alto Selva Alegre, Arequipa – 2022.

- **Tentativa solución o propuesta de mejora**

La aplicación de juegos dramáticos promoverá la autorregulación emocional en los niños de 4 años del nivel de la I.E. Cuna Jardín San Rafael, Alto Selva Alegre, Arequipa-2022 permitiendo que los niños puedan autorregular sus emociones intensas como miedo ira y frustración ayudando a que puedan pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determinada.

- **Responsable**

Zela Huancco Medalyd Gladys

- **Plan de acción general**

ETAPAS	OBJETIVOS	CAPACIDADES	SESIONES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
SENSIBILIZACIÓN	Con la película Intensamente de Disney, presentamos a los niños diferentes emociones que pueden experimentar	Reconocen emociones que experimentan día a día, para identificar su actitud	Sesión 1: Reconociendo emociones	Observan y reconocen la película que interpreta las emociones "Intensamente"	Equipo audiovisual  Televisor DVD Diálogo	02/11/2022
	EJECUCIÓN	Aplicación de los juegos dramáticos utilizando el cuento "el lago de los cisnes" en los niños de 4 años de la I.E.I. San Rafael	Experimenta utilizando materiales y elementos para introducirse en el juego dramático	Sesión 2: ¡Mi espacio, mis emociones!	Los niños elegirán emociones para interpretar si estarán enojados, tristes, felices, asustados	Expresión gestual Juegos dramáticos
			Analiza las características y emociones resaltantes de los personajes del	Sesión 3: ¡Descubramos quienes son!	Los estudiantes escuchan el cuento: "El lago de los cisnes, reconocen personajes de la obra para luego describir sus características e identificarse con uno de ellos	Juego Simbólico  Expresión corporal

		cuento “El lago de los cisnes”	Sesión 4: En el lago nos vamos a divertir	Los estudiantes juegan libremente a interpretar a los personajes del cuento “El lago de los cisnes”	Telas de diferentes colores, palitos, ramas.	14/11/2022
			Sesión 5: Jugando voy aprendiendo, ya no tengo miedo	Aquí el juego está más centrado a lo “teatral”. Cada uno se disfraza asumiendo las características del personaje elegido. Recrea una situación con libertad tratando de tomar como guía el cuento	Diálogo Cuaderno anecdótico  Expresión Corporal Expresión vocal	16/11/2022
		Organiza una obra teatral representando las diferentes emociones del personaje que interpreta	Sesión 6: A construir nuestro guion, juntos vamos a jugar	reconstruimos un guion del cuento, aquellas cosas que sucedieron en los momentos de juego, dándole la estructura interna de un cuento Ponemos en práctica el guion que juntos desarrollamos	Telas, palitos, ramas equipo audiovisual	21/11/2022

			Sesión 7: Junto a mis amiguitos vamos a brillar	Haremos un pequeño ensayo general siempre sin perder el estilo del juego	Efectos sonoros	23/11/2022
Evaluación	Evaluar si el estudiante logra autorregular sus emociones a través de los juegos dramáticos,	Interpretan la obra de teatro “el lago de los cisnes” mostrando diferentes emociones y logra autorregularlas	Sesión 8: ¿Que empiece la función; cámaras acción!	En esta parte de la actividad el niño demostrará que a través de los juegos dramáticos logra autorregular sus emociones, esto se verá en la presentación final de la obra teatral “El lago de los cisnes”	Obra teatral Disfraces Escenario Micrófonos Murales Arbustos (utilería)	28/11/2022

- **Plan de acción específico**

### **SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 1**

#### **I DATOS GENERALES**

- Capacidad: Reconocen emociones que experimentan día a día, para identificar su actitud
- Logro: El estudiante se interesa por conocer más de sus emociones

#### **II DATOS ESPECIFICOS**

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

#### **III SESIÓN**

- Sensibilización:
- Título: "Reconociendo emociones"
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha:02-11-22
- Responsable: Zela Huancco Medalyd Gladys

<b>Momento</b>	<b>Acción docente</b>	<b>Acción estudiante</b>	<b>Recursos</b>	<b>Producto</b>	<b>Tiempo</b>
Inicio	La intención de esta actividad es: sensibilizar al niño mediante la película "Intensamente"	Observa la película "Intensamente"	Material audio visual Televisor, dvd.		10 min
Desarrollo	Invitamos a los niños a sentarse en un sector del aula en la que pueda observar la película con comodidad y la escucha no sea interrumpida.	Los estudiantes se sientan en media luna y observan la película "Intensamente" de Disney.	Manejo del espacio  La escucha activa	Reconocen las emociones  Interiorizan las emociones	45 min
Cierre	Lluvia de ideas Preguntas: ¿Les gusto la película? ¿Qué aprendiste de la película? ¿Has experimentado estas emociones?	Los estudiantes responden a las preguntas de acuerdo con lo observado en la película Cuentan si en algún Momento experimentaron este tipo de emoción que observaron en la película	Lluvia de ideas  Dialogo		10 min  15 min

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 2

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Experimenta utilizando materiales y elementos para introducirse en el juego dramático
- Logro: Interpretan diferentes emociones a través del juego dramático

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: ejecución
- Título: “mi espacio, mi mundo”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha:07-11-22
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys

<b>Momento</b>	<b>Acción docente</b>	<b>Acción estudiante</b>	<b>Recursos</b>	<b>Producto</b>	<b>Tiempo</b>
Inicio	Saludo Aquí comienza la propuesta de juego. La anterior actividad comprometió la imaginación y nos permitió asomarnos a las diferentes emociones que tiene un niño.	En este primer juego, los niños sólo exploran los elementos.	Telas y tules. Broches de ropa, cintas, ganchos para el pelo		10 min
Desarrollo	Instalar el espacio de juego dramático para toda el aula Jugar a partir de una emoción Empezar a desplegar y a poner en acción En esta etapa de la actividad se definen aspectos importantes, vinculados con lo que sucederá en el juego	Circulan disfrazados, ensayando algún tipo de emoción realizando así una interacción dramática  Tengan la oportunidad, si así lo desean, de expresar sensaciones, situaciones, conflictos, aspectos divertidos, dificultades y necesidades		El niño experimenta con el juego dramático, recupera su confianza en sí mismo	45 min  10 min

Cierre	Junto a los niños revisamos lo sucedido, este espacio se abre para reflexionar acerca del juego y plantear desafíos para el próximo.	¿Tú qué hiciste? ¿A qué jugaste? ¿Les gustó?			15 min
--------	--	--	--	--	--------

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 3

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Experimenta utilizando materiales y elementos para introducirse en el juego dramático
- Logro: Reconocen las diferentes emociones en los personajes del cuento

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: ejecución
- Título: “¿Cómo juego?”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 09-11-22
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys

<b>Momento</b>	<b>Acción docente</b>	<b>Acción estudiante</b>	<b>Recursos</b>	<b>Producto</b>	<b>Tiempo</b>
Inicio	Reunidos en una ronda, les contamos a los niños que se prepararon algunos elementos para utilizar durante el juego	Los niños se manejarán de forma más independiente, al ya antes haber tenido una experiencia	Espacio		10 min
Desarrollo	Cada uno de los niños elige en qué quiere participar  Una vez ordenada el aula, se puede generar un espacio para poder jugar con libertad	Los niños usaran los elementos que ellos crean o les guste  Elegirán que emociones quieren interpretar si estarán enojados, tristes, felices, asustados, todo esto dependerá de que elemento haya escogido por ejemplo si escoge una	Telas de todos los colores. Palitos, ramas.	Expresión Gestual Expresión corporal	45 min  15 min

		<p>manta negra y un palito podría interpretar a un brujo que siempre está enojado.</p> <p>Jugando pasaran del personaje a la acción dramática.</p>			
Cierre	<p>Evaluar si para el próximo juego hace falta algo más, recibir sugerencias de los niños</p>	<p>¿Qué me faltó para jugar? ¿Qué puedo traer?</p>			10 min

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 4

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Analiza las características y emociones resaltantes de los personajes del cuento “El lago de los cisnes”
- Logro: Dramatiza a través del juego simbólico las características que posee su personaje

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: ejecución
- Título: “En el lago nos vamos a divertir”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 14-11-22
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys



Cierre		En cada personaje resalta una emoción.			15 min
--------	--	--	--	--	--------

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 5

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Analiza las características y emociones resaltantes de los personajes del cuento “el lago de los cisnes”
- Logro: Juega libremente a interpretar a los personajes del cuento dentro de un acto

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: ejecución
- Título: “Jugando voy aprendiendo, ya no tengo miedo”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 16-11-22
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys



Cierre	Recrean una situación, por lo cual es necesario darles la libertad de crear nuevos diálogos, tratando de que recuperen parte de los guiones del cuento.	Recrea una situación con libertad tratando de tomar como guía el cuento			15 min
--------	---	---	--	--	--------

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 6

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Organiza una obra teatral representando las diferentes emociones del personaje que interpreta
- Logro: creamos un guion a partir de lo que experimento en el juego simbólico

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: Ejecución
- Título: “A construir nuestro guion teatral, juntos vamos a jugar”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 21-11-22
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys



Cierre	usando en esta ocasión la expresión vocal  Se explica a los niños desde hoy se usará como escenario el salón teatral y es donde se realizará la presentación final				15 min
--------	--	--	--	--	--------

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 7

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Organiza una obra teatral representando las diferentes emociones del personaje que interpreta
- Logro: Logra una Correcta interpretación de la obra

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: ejecución
- Título: “Junto a mis amiguitos vamos a brillar”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 23-11-17
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys

Momento	Acción docente	Acción estudiante	Recursos	Producto	Tiempo
Inicio	Como este será el último juego dramático antes de la presentación del cuento "El lago de los cisnes"				5 min
Desarrollo	Haremos un pequeño ensayo general siempre sin perder el estilo de juego, el niño no se debe de aburrir al contrario debe estar muy entusiasta. Aprender a jugar, y a jugar sólo se aprende jugando.	Dramatiza usando la expresión vocal  Juega y se divierte  Interioriza normas y reglas	Disfraces telas Palitos Equipo audiovisual Música efectos sonoros Micrófonos	Obra teatral  Disfrute del niño	45 min  25 min

Cierre	Listos para la presentación final, para hacer de esta presentación mucho más satisfactoria para el niño se invitará a todo el personal, niños padres de la institución educativa	Ensayan la obra teatral sin dejar de divertirse			15 min
--------	--	---	--	--	--------

## SESIÓN DE ACCIÓN PEDAGÓGICA N° 8

### I DATOS GENERALES

- Capacidad: Interpretan la obra de teatro “el lago de los cisnes” mostrando diferentes emociones y logra autorregularlas
- Logro: Logra autorregularara sus emociones, frente a todo un público que lo observa

### II DATOS ESPECIFICOS

- Componente /Manifestación artística: Teatro
- Subcomponentes /submanifestación artística: Juegos Dramáticos
- Tema: Juegos dramáticos

### III SESIÓN

- Etapa: Evaluación
- Título: “¡Que empiece la función; cámaras acción!”
- Horas pedagógicas: 2 Horas.
- Estudiantes: 24
- Nivel: Inicial
- Grado: 4 años
- Fecha: 28-11-17
- Responsables: Zela Huancco Medalyd Gladys

<b>Momento</b>	<b>Acción docente</b>	<b>Acción estudiante</b>	<b>Recursos</b>	<b>Producto</b>	<b>Tiempo</b>
Inicio	Es la presentación final de nuestro trabajo en equipo con los niños  Se les dará indicaciones para la presentación, aunque ellos ya conocen los tiempos y el espacio.	Escuchan indicaciones y sugerencias	Disfraces Telas Mural Arbustos Microfonos Música efectos sonoros		20 min
Desarrollo	Presentan la obra "El lago de los cisnes"				45 min
Cierre	Nos autoevaluamos, si realmente lo hicimos bien ¿Cómo te sentiste? ¿te gusto trabajar y representar esta emoción? ¿Por qué?				25 min

## Anexo 2

## Matriz de Consistencia

Formulación del problema	Objetivos de investigación	Hipótesis de investigación	Variables	Dimensiones e indicadores	Metodología	Población y muestra
<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis alterna</b>			<b>Enfoque investigación</b>	<b>de Población</b>
¿Cuál es el efecto de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022?	Determinar el efecto de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.	La aplicación de los juegos dramáticos tiene un efecto significativo en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022	<b>Juegos dramáticos</b>		Cuantitativo	Conformada por 24 niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022
					<b>Nivel investigación</b>	<b>de</b>
					Experimental	la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022
					<b>Tipo investigación</b>	<b>de</b>
					Aplicada	<b>Muestra</b>
					<b>Diseño investigación</b>	<b>de</b>
					Preexperimental	La muestra considerada es de carácter censal, por lo que toma en cuenta la totalidad de la población.
					<b>Técnicas investigación</b>	<b>de</b>
					Observación	
					<b>Instrumentos investigación</b>	<b>de</b>
					Ficha de observación	

Preguntas específicas	Objetivos Específicos	Hipótesis nula	Expresión emocional apropiada
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 antes de la aplicación de los juegos dramáticos?</li> <li>• ¿Cuál es el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 después de la aplicación de los juegos dramáticos?</li> <li>• ¿Cuál es la eficacia de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 antes de la aplicación de los juegos dramáticos</li> <li>• Identificar el nivel de autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022 después de la aplicación de los juegos dramáticos</li> <li>• Determinar la eficacia de la aplicación de los juegos dramáticos en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022</li> </ul>	<p>La aplicación de los juegos dramáticos no tiene un efecto significativo en la autorregulación emocional de los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial San Rafael de Alto Selva Alegre, Arequipa 2022.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Autorregulación emocional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de emociones</li> <li>• Estado de ánimo</li> </ul> <p><b>Regulación de las emociones y los sentimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Adaptación de sentimientos</li> </ul> <p><b>Habilidades de afrontamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos</li> <li>• Tolerancia</li> </ul>

## Anexo 3

## Matriz de operacionalización de variables

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	<b>Instrumento</b>
Variable Independiente	El juego dramático implica un proceso intenso, placentero y revelador de muchas motivaciones ocultas que se esconden tras las actuaciones repentinas de los niños, se trata de jugar al juego de ser otros Cañas (1992).	El juego dramático queda definido mediante los resultados de la aplicación de las sesiones diseñadas.	Sensibilización  Ejecución  Evaluación	Promover el interés del juego dramático  Juegos dramáticos Juegos de integración  Indicadores de logro Instrumento de medida	S. 1  S. 2, S. 3, S. 4, S. 5, S. 6, S. 7.  S. 8		Sesiones
<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	<b>Instrumento</b>
	Stuart (2012) afirma que la autorregulación es la capacidad que tiene	La autorregulación emocional se define operacionalmente	Expresión emocional apropiada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de emociones</li> <li>• Estado de ánimo</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5	Inicio:1	Ficha de observación de la

---

Variable Dependiente	cada persona para administrar sus emociones, su comportamiento, sus estados de energía, y atención, con el fin de que sean socialmente aceptadas y que permitan alcanzar sus objetivos.	mediante su aplicación de observación que incluye las dimensiones: Expresión emocional apropiada, regulación de las emociones y los sentimientos, habilidades de afrontamiento.	la ficha que las sentimientos	Regulación de las emociones y los sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Regulación emocional</li> <li>● Adaptación de sentimientos</li> <li>● Conflictos</li> <li>● Tolerancia</li> </ul>	6, 7, 8, 9, 10, 11	Proceso : 2	Autorregulación emocional
Autorregulación emocional				Habilidades de afrontamiento		12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	Logrado : 3	

---

## Anexo 4

### Instrumento ficha de observación

A continuación, encontrará para cada dimensión un número de indicadores, frente a los cuales usted tiene que escoger uno de los niveles graduados de la escala que se indica, de acuerdo con el desempeño mostrado por el o la estudiante

N°	ÍTEMS	Inicio (1)	Proceso (2)	Logrado (3)
<b>DIMENSION 1 EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA</b>				
1	Expresa sus emociones (Feliz, triste enojado)			
2	Reconoce las emociones (Feliz, triste enojado) propios y ajenos.			
3	Muestra sus emociones a través de la expresión corporal			
4	Muestra sentimiento de empatía con sus pares			
5	Interioriza las normas y desarrolla una conciencia de sus propios sentimientos.			
6	Muestra actitud positiva y de superación			
7	Juega de forma cooperativa y ayuda a los demás y comparte turnos.			
<b>DIMENSIÓN 2 REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS</b>				
8	Es tolerante con sus compañeros ante una situación de conflicto.			
9	Maneja los sentimientos, controla la ira y resuelve conflictos.			

10	Presenta cambios emocionales frecuentemente durante la clase.			
11	Emplea estrategias para soportar la espera y la gratificación (Distracción conductual/visual)			
12	Demuestra perseverancia y supera los contratiempos.			
13	Demuestra persistencia en las tareas asignadas.			
14	Encuentra alternativas de solución por sí mismo.			
15	Adopta un estado emocional diferente al suyo (rol ficticio de un personaje)			
	<b>DIMENSIÓN 3 HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO</b>			
16	Expresa lo que siente cuando se enfrenta a una situación de conflicto.			
17	Reacciona de forma precipitada o no meditada ante una situación externa sin pensar en las consecuencias.			
18	Acepta retos, desafíos o cambios experimentando emociones			
19	Demuestra capacidad para adaptarse a situaciones nuevas.			
20	Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades con sus compañeros.			

**INFORME DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS**  
**INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACION**  
**TITULO DE TESIS: APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL DE AREQUIPA, 2022**

N°	DIMENSIONES/ITEMS	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	<b>DIMENSION 1 EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA</b> Expresa sus emociones (Feliz, triste enojado)	X		X		X		
2	Reconoce las emociones (Feliz, triste enojado) propios y ajenos.	X		X		X		
3	Muestra sus emociones a través de la expresión corporal	X		X		X		
4	Muestra sentimiento de empatía con sus pares	X		X		X		
5	Interioriza las normas y desarrolla una conciencia de sus propios sentimientos.	X		X		X		
6	Muestra actitud positiva y de superación	X		X		X		
7	Juega de forma cooperativa y ayuda a los demás y comparte turnos.	X		X		X		
	<b>DIMENSION 2 REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS</b>							
8	Es tolerante con sus compañeros ante una situación de conflicto.	X		X		X		
9	Maneja los sentimientos, controla la ira y resuelve conflictos.	X		X		X		
10	Presenta cambios emocionales frecuentemente durante la clase.	X		X		X		
11	Empieza estrategias para soportar la espera y la gratificación (Distracción conductual/visual)	X		X		X		
12	Demuestra perseverancia y supera los contratiempos.	X		X		X		

17	Reacciona de forma precipitada o no meditada ante una situación externa sin pensar en las consecuencias.	X		X		X	
18	Acepta retos, desafíos o cambios experimentando emociones	X		X		X	
19	Demuestra capacidad para adaptarse a situaciones nuevas.	X		X		X	
20	Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades con sus compañeros.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable [X]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**  
 Apellidos y nombres del juez validador: **Magister Rivera Pantigozo Cynthia Joann**      **DNI: 42687143**

Especialidad del validador: **Magister en Educación Emocional y Educación del Carácter**

\_\_\_\_\_ 

Firma del Experto Informante:  
 17 de octubre del 2022

1. **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3. **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**INFORME DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS  
INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACION EMOCIONAL  
TITULO DE TESIS: APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE UNA  
INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL DE AREQUIPA, 2022**

N°	DIMENSIONES/ITEMS	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	<b>DIMENSION 1 EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA</b> Expresa sus emociones (Feliz, triste enojado)	X		X		X		
2	Reconoce las emociones (Feliz, triste enojado) propios y ajenos.	X		X		X		
3	Muestra sus emociones a través de la expresión corporal	X		X		X		
4	Muestra sentimiento de empatía con sus pares	X		X		X		
5	Interioriza las normas y desarrolla una conciencia de sus propios sentimientos.	X		X		X		
6	Muestra actitud positiva y de superación	X		X		X		
7	Juega de forma cooperativa y ayuda a los demás y comparte turnos.	X		X		X		
	<b>DIMENSIÓN 2 REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS</b>							
8	Es tolerante con sus compañeros ante una situación de conflicto.	X		X		X		
9	Maneja los sentimientos, controla la ira y resuelve conflictos.	X		X		X		
10	Presenta cambios emocionales frecuentemente durante la clase.	X		X		X		
11	Emplea estrategias para soportar la espera y la gratificación (Distracción conductual/visual)	X		X		X		
12	Demuestra perseverancia y supera los contratiempos.	X		X		X		
13	Demuestra persistencia en las tareas asignadas.	X		X		X		

14	Encuentra alternativas de solución por sí mismo.	X				X	
15	Adopta un estado emocional diferente al suyo (rol ficticio de un personaje)	X				X	
<b>DIMENSIÓN 3 HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO</b>							
16	Expresa lo que siente cuando se enfrenta a una situación de conflicto.	X				X	
17	Reacciona de forma precipitada o no meditada ante una situación externa sin pensar en las consecuencias.	X				X	
18	Acepta retos, desafíos o cambios experimentando emociones	X				X	
19	Demuestra capacidad para adaptarse a situaciones nuevas.	X				X	
20	Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades con sus compañeros.	X				X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Araujo Castillo Rey Luis

DNI: 29641260

Especialidad del validador: Doctor en gestión educativa



\_\_\_\_\_  
Firma del Experto Informante.

17 de octubre del 2022

1. **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del construido
3. **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**INFORME DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS**  
**INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACION EMOCIONAL**  
**TITULO DE TESIS: APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DRAMÁTICOS PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL DE AREQUIPA, 2022**

N°	DIMENSIONES/ITEMS	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	<b>DIMENSION 1 EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA</b> Expresa sus emociones (Feliz, triste enojado)	X		X		X		
2	Reconoce las emociones (Feliz, triste enojado) propios y ajenos.	X		X		X		
3	Muestra sus emociones a través de la expresión corporal	X		X		X		
4	Muestra sentimiento de empatía con sus pares	X		X		X		
5	Interioriza las normas y desarrolla una conciencia de sus propios sentimientos.	X		X		X		
6	Muestra actitud positiva y de superación	X		X		X		
7	Juega de forma cooperativa y ayuda a los demás y comparte turnos.	X		X		X		
8	<b>DIMENSIÓN 2 REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS</b> Es tolerante con sus compañeros ante una situación de conflicto.	X		X		X		
9	Maneja los sentimientos, controla la ira y resuelve conflictos.	X		X		X		
10	Presenta cambios emocionales frecuentemente durante la clase.	X		X		X		
11	Emplea estrategias para soportar la espera y la gratificación (Distracción conductual/visual)	X		X		X		
12	Demuestra perseverancia y supera los contratiempos.	X		X		X		

13	Demuestra persistencia en las tareas asignadas.	X		X		X
14	Encuentra alternativas de solución por sí mismo.	X		X		X
15	Adopta un estado emocional diferente al suyo (rol ficticio de un personaje)	X		X		X
<b>DIMENSIÓN 3 HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO</b>						
16	Expresa lo que siente cuando se enfrenta a una situación de conflicto.	X		X		X
17	Reacciona de forma precipitada o no meditada ante una situación externa sin pensar en las consecuencias.	X		X		X
18	Acepta retos, desafíos o cambios experimentando emociones	X		X		X
19	Demuestra capacidad para adaptarse a situaciones nuevas.	X		X		X
20	Demuestra seguridad y confianza al participar de actividades con sus compañeros.	X		X		X

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable**            **Aplicable después de corregir** [ ]      **No aplicable** [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Magister María Guadalupe Rosado Alarcón**      DNI: 29351968

Especialidad del validador: **Docencia universitaria e investigación pedagógica**

Firma del Experto Informante.  
17 de octubre del 2022

1. **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3. **Ciudadad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo







