

Katterin Kiara, aida, leidy ,juliana Albornoz Almerco, ...

Programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E....

 Quick Submit

 Quick Submit

 Escuela de Educación Superior Pública Gamaniel Blanco Murillo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3456888928

Fecha de entrega

13 ene 2026, 12:28 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

13 ene 2026, 5:43 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TIZACI_N_Y_T_TTERES_PARA_DESARROLLAR_LA_EXPRESI_N_EMOCIONAL.docx

Tamaño del archivo

2.2 MB

129 páginas




26.689 palabras

154.152 caracteres

14% Similitud general


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

Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

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

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

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

Fuentes principales

- 13% Fuentes de Internet
- 6% Publicaciones
- 8% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos del estudiante	
	Escuela de Educacion Superior Publica Gamaniel Blanco Murillo	2%
2	Internet	
	repositorio.undac.edu.pe	<1%
3	Internet	
	www.isppei.com	<1%
4	Internet	
	repositorio.unae.edu.ec	<1%
5	Internet	
	hdl.handle.net	<1%
6	Internet	
	repositorio.gamanielblanco.edu.pe	<1%
7	Internet	
	repositorio.umariana.edu.co	<1%
8	Internet	
	repositorio.unsaac.edu.pe	<1%
9	Internet	
	apirepositorio.unu.edu.pe	<1%
10	Internet	
	ciencialatina.org	<1%
11	Internet	
	institutovera.org.ar	<1%

12	Internet	addi.ehu.es	<1%
13	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion	<1%
14	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
15	Internet	repositorio.sanfranciscochinha.edu.pe	<1%
16	Internet	www.cienciayeducacion.com	<1%
17	Internet	www.researchgate.net	<1%
18	Publicación	Díaz Muñoz, Ingri Paola. "Las emociones de ira, alegría, miedo y tristeza en niños ...	<1%
19	Internet	rraae.cedia.edu.ec	<1%
20	Internet	repositorio.uladech.edu.pe	<1%
21	Internet	repository.usta.edu.co	<1%
22	Internet	repositorio.continental.edu.pe	<1%
23	Internet	sequoia.health	<1%
24	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
25	Internet	1library.co	<1%

26	Internet	es.slideshare.net	<1%
27	Internet	repositorio.utn.edu.ec	<1%
28	Internet	www.slideshare.net	<1%
29	Internet	repositorio.unc.edu.pe	<1%
30	Internet	repositorio.ujcm.edu.pe	<1%
31	Trabajos del estudiante PREGRADO		<1%
32	Internet	www.coursehero.com	<1%
33	Internet	repositorio.uap.edu.pe	<1%
34	Internet	repositorio.upla.edu.pe	<1%
35	Internet	dspace.unach.edu.ec	<1%
36	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
37	Internet	www.educas.com.pe	<1%
38	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
39	Internet	www.takey.com	<1%

40	Internet	archive.org	<1%
41	Internet	jurnal.bimaberilmu.com	<1%
42	Trabajos del estudiante	Universidad Abierta para Adultos	<1%
43	Internet	escholarship.org	<1%
44	Internet	issuu.com	<1%
45	Internet	ruidera.uclm.es	<1%
46	Internet	repositorio.pedagogicomadrededios.edu.pe	<1%
47	Internet	repositorio.unamad.edu.pe	<1%
48	Internet	es.scribd.com	<1%
49	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional del Centro del Peru	<1%
50	Trabajos del estudiante	Universidad Privada Antenor Orrego 2025	<1%
51	Internet	repositorio.uns.edu.pe	<1%
52	Internet	tesis.unsm.edu.pe	<1%
53	Trabajos del estudiante	Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote	<1%

54	Internet	repositorio.utea.edu.pe	<1%
55	Internet	www.tandfonline.com	<1%
56	Trabajos del estudiante	Enterprise-Escuela de Educacion Superior Pedagogica Marcos Duran Martel-	<1%
57	Internet	eprints.rclis.org	<1%
58	Internet	actualidad.educacionenred.pe	<1%
59	Internet	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
60	Trabajos del estudiante	uaq	<1%
61	Trabajos del estudiante	Universidad de Nebrija	<1%
62	Internet	doaj.org	<1%
63	Internet	dspace.univ-bba.dz	<1%
64	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%
65	Internet	repository.rmutr.ac.th	<1%
66	Internet	www.collectionscanada.ca	<1%
67	Trabajos del estudiante	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	<1%

68	Trabajos del estudiante	Integración Moodle Presencial	<1%
69	Trabajos del estudiante	Universidad Internacional de la Rioja	<1%
70	Internet	escholar.buse.ac.zw	<1%
71	Internet	idoc.tips	<1%
72	Publicación	Atarama Jiménez, Nadia Mabel. "Estrategias de expresión oral basadas en el enfo..."	<1%
73	Internet	www.donboscochacas.org	<1%
74	Internet	www.grafiatl.com	<1%
75	Internet	www.us.es	<1%
76	Publicación	Rosas Surichaqui, Rossina. "La dramatización como estrategia didáctica para mej..."	<1%
77	Internet	escuelaymedios.mendoza.edu.ar	<1%
78	Internet	fdocuments.es	<1%
79	Internet	publicaciones.iberu.edu.co	<1%
80	Internet	repositorio.pucesa.edu.ec	<1%
81	Internet	repositorio.pucp.edu.pe	<1%

82	Internet	repositorio.unap.edu.pe	<1%
83	Internet	repositorio.unbosque.edu.co	<1%
84	Internet	thesummitbirmingham.com	<1%
85	Internet	www.educared.net	<1%
86	Publicación	Alba, Guadalupe, María Fernández-Cabezas, Fernando Justicia, and M. Carmen Pic...	<1%
87	Internet	aporrea.org	<1%
88	Internet	core.ac.uk	<1%
89	Internet	repositorio.ensad.edu.pe	<1%
90	Internet	roma.cervantes.es	<1%
91	Internet	www.lisd.net	<1%
92	Internet	www.thedialogue.org	<1%
93	Internet	www.unica.edu.co	<1%
94	Publicación	Prieto Sánchez, Eyleen. "Metáfora Conceptual y Representación de la Intensidad ...	<1%
95	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo	<1%

96	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional de Cajamarca	<1%
97	Internet	de.slideshare.net	<1%
98	Internet	prezi.com	<1%
99	Internet	repositorio.udem.edu.mx	<1%
100	Internet	repositorio.urp.edu.pe	<1%
101	Internet	repositorio.uta.edu.ec	<1%
102	Internet	revistainnovaeducacion.com	<1%
103	Internet	revistas.libertadores.edu.co	<1%
104	Internet	revistas.upel.edu.ve	<1%
105	Internet	ri-ng.uaq.mx	<1%
106	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
107	Internet	www.elmeumestre.com	<1%
108	Internet	www.iacd.oas.org	<1%
109	Internet	www.jove.com	<1%

110	Internet	www.junji.cl	<1%
111	Internet	www.pressandguide.com	<1%
112	Internet	www.psicoeducacion.eu	<1%
113	Internet	www.reumatologiaclinica.org	<1%
114	Internet	www.tdx.cat	<1%
115	Publicación	Agudelo Marín, Carolina Galvis Betancur, Ángela María Bohórquez Zuleta, Mó...	<1%
116	Publicación	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech...	<1%

1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO” PASCO
PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN INICIAL



TESIS

Programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025.

Línea de investigación:

Prácticas socioemocionales, espirituales para el buen vivir

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación.

2

Autor(es):

1. **Bach:** ALBORNOZ ALMERCOS, Katterin Kiara.
2. **Bach:** REYES JUSTI, Aida.
3. **Bach:** TRAVEZAÑO ONOFRE,

Asesora: Mg. ROBLES ESPINOZA Joseph.

1

CERRO DE PASCO – PERÚ – 2025

HOJA DEL JURADO.

Inicio

Procede la sustentación ()

No procede la sustentación ()

Cerro de Pasco, _____ de _____ del 202 _____

Secretario.

Presidente.

Vocal

Finalización

Bach: ALBORNOZ ALMERCOC, Katterin Kiara : _____

Bach: REYES JUSTI, Aida : _____

Bach: TRAVEZAÑO ONOFRE, Leidy Juliana : _____

1

Cerro de Pasco, _____ de _____ del 202 _____

Secretario.

Presidente.

Vocal

Bach: ALBORNOZ ALMERCOC, Katterin Kiara.
Sustentante

Bach: REYES JUSTI, Aida.
Sustentante.

Bach: TRAVEZAÑO ONOFRE, Leidy Juliana.
Sustentante.

1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO” PASCO
PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN INICIAL



TESIS

Programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” Distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025.

Línea de investigación:

Prácticas socioemocionales, espirituales para el buen vivir

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación.

2

Autor(es):

1. ALBORNOZ ALMERCOC, Katterin Kiara.
2. REYES JUSTI, Aida.
3. TRAVEZAÑO ONOFRE, Leidy Juliana.

Asesora: Mg. ROBLES ESPINOZA Joseph.

CERRO DE PASCO – PERÚ – 2025

DEDICATORIA

A la fe de cada una de nosotras por nuestras inquebrantables capacidades, a la confianza en nuestra convicción porque todo es posible, esta tesis es una muestra como prueba de fe y perseverancia en creer en uno mismo, siendo el primer paso hacia el éxito.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

3 Agradecemos a todas las personas que nos brindaron un espacio para desarrollar esta investigación y nos permitieron compartir el día a día en el aula. Encontramos un ambiente cálido y dispuesto, donde las maestras, padres de familia y los niños, niñas de 5 años, del C.I.E.I. “Jean Piaget” nos acogieron con naturalidad, haciendo posible cada actividad y cada momento de observación.

13 También queremos expresar nuestro reconocimiento a quienes nos guiaron durante este proceso formativo. Sus orientaciones, paciencia, empatía constancia y firmeza nos ayudaron a dar claridad a nuestras ideas y a consolidar el presente trabajo. A todas las personas que, de una u otra manera, nos acompañaron en este camino, les extendemos nuestro sincero agradecimiento.

Las autoras.

RESUMEN.

24 La presente investigación ha tenido como objetivo general describir la influencia
1 del Programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en niños
y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco
17 2025. Para ello, se emplearon como instrumentos de recolección de datos una lista de
cotejo y una guía de observación, con el fin de registrar la participación y desempeño
emocional de los niños durante las sesiones de dramatización. El enfoque metodológico
40 fue cualitativo, con un diseño de investigación acción, lo que permitió la intervención
19 directa en el aula y el análisis de la influencia de la dramatización en la expresión
20 emocional. La muestra estuvo conformada por 16 niños de 5 años del Jardín de Niños,
16 fueron seleccionados por conveniencia. Los resultados generales evidenciaron que el
81 programa de dramatización y títeres, favoreció el desarrollo de la identificación y
expresión de emociones en los niños, incrementando así su participación activa en la
utilización de recursos simbólicos y gestuales para representar sentimientos.

Asimismo, se observó una mayor interacción emocional y comunicación social durante las actividades en equipo y grupales. Finalmente concluimos en confirmar que, la dramatización, como estrategia pedagógica, se mostró de manera pertinente y eficaz

21

para potenciar la expresión emocional en los niños de 5 años, promoviendo la autorregulación, la comunicación emocional y el aprendizaje vivencial a través del juego

39

simbólico. Esta experiencia fortalece el desarrollo emocional integral en los niños de educación inicial, al tiempo que fomenta su creatividad y participación activa en el aula.

Palabras clave: dramatización, expresión emocional, educación inicial, participación activa, desarrollo emocional.

24

24

ABSTRACT

9

67

116

The present research, entitled "Application of multisensory techniques to promote mathematical thinking in 5-year-old children at the María Parado de Bellido Educational Institution, Pasco, 2025," had the main purpose of strengthening students' logical-mathematical skills through the integration of visual, tactile, and kinesthetic stimuli. The study was conducted using a qualitative action-research approach, allowing for the analysis of the impact of these techniques in specific areas: basic logical problem-solving, serialization and logical sequencing, and correspondence and comparison.

101

16

The intervention was applied to 5-year-old children, using practical activities, educational games, and multisensory resources that fostered meaningful learning. The results showed notable improvements in student motivation, greater participation in activities, and progressive progress in the construction of mathematical concepts. It is concluded that the application of multisensory techniques is an effective strategy for enhancing mathematical thinking in early childhood education.

Keywords: multisensory techniques, mathematical thinking, early childhood education, sensory stimulation, meaningful learning.

1

INDICE GENERAL

PORTADA	i
HOJA DEL JURADO.....	ii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	viii
INDICE GENERAL.....	ix
INDICE DE TABLAS.....	xi
CAPITULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.3.1. Problema General.....	4
1.3.2. Problemas específicos:.....	5
1.4. Formulación de Objetivos.....	5
1.4.1. Objetivo general.....	5
1.4.2. Objetivos específicos:.....	5
1.5. Justificación de la investigación.....	6
1.6. Limitaciones de la investigación.....	7
CAPÍTULO II.....	9
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	9
2.1. Antecedentes de estudio.....	9
2.2. Bases teóricas científicas.....	18

2

56

2.3.	Marco conceptual.....	36
2.4.	Formulación de hipótesis.....	47
2.5.	Identificación de variables.....	48
2.6.	Definición de términos conceptuales.....	49
CAPÍTULO III		51
METODOLOGÍA.....		51
3.1.	Tipo de Investigación.....	51
3.2.	Diseño de investigación.....	52
3.3.	Población y muestra.....	54
3.4.	Método: Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	56
3.5.	Técnicas de análisis de datos.....	57
3.6.	Tratamiento de información.....	58
CAPÍTULO IV.....		59
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		59
4.1.	Procesamiento, análisis e interpretación de resultados.....	59
4.2.	Propuesta vinculada a la práctica e innovación pedagógica.....	91
CONCLUSIONES		
RECOMENDACIONES		
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
ANEXOS		

38

9

49

2

INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Reflexión y aprendizaje emocional	55
Tabla 2: Expresión creativa y simbólica	57
Tabla 3: Participación activa del niño	59
Tabla 4: Identificación emocional	60
Tabla 5: Expresión emocional	63
Tabla 6: Comunicación emocional y social	65
Tabla 7: ¿Qué emociones observaron ustedes que los niños identificaron o mencionaron mientras participaban en las dramatizaciones?	67
Tabla 8: ¿De qué manera utilizaron los niños objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones?	68
Tabla 9: ¿De qué manera utilizaron los niños objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones?	69
Tabla 10: ¿Qué gestos, movimientos o sonidos expresaron los niños para comunicar emociones o acciones dentro de las actividades?	70
Tabla 11: ¿Cómo se evidenció la participación espontánea de los niños al iniciar o desarrollar las dramatizaciones?	71

Tabla 12: ¿Qué formas de colaboración entre los niños pudieron apreciar mientras construían o representaban la escena?	72
Tabla 13: ¿Qué emociones mencionaron los niños cuando vivieron situaciones específicas dentro o fuera de la dramatización?	73
Tabla 14: ¿Cómo explicaron los niños la relación entre una emoción y la situación que la generó?	75
Tabla 15: ¿Cómo expresaron los niños sus emociones a través de palabras, gestos o posturas corporales?	76
Tabla 16: ¿Qué ejemplos pudieron observar de los niños representando emociones durante las actividades de dramatización?	77
Tabla 17: ¿Qué comportamientos de apoyo o empatía mostraron los niños cuando otro compañero expresaba alguna emoción?	78
Tabla 18: ¿Cómo participaron los niños en los momentos grupales donde se conversaba sobre emociones o experiencias vividas?	79

INTRODUCCIÓN

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO CALIFICADOR

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO

Con el mayor respeto presentamos la presente tesis de investigación titulado: “Programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025. La presente investigación se elaboró a mérito de los dispositivos legales y a las exigencias del Ministerio de Educación amparado a la Ley N° 30512 y su Reglamento DS. N° 010-2017-ED, de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, Resolución Ministerial N°244-2025-MINEDU referido a las disposiciones que regulan la gestión de los servicios y procesos académicos en las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas públicas y privadas. Resolución Directoral N°273-2023-DG/EESPP“GBM”-CP. Reglamento de Investigación referido a la obtención de Grado de Bachiller y Licenciatura en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”

La investigación surgió de la necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia, promoviendo experiencias educativas que permitieron a los niños

reconocer, expresar, gestionar y vivenciar sus emociones de manera natural.

77 La dramatización, entendida como una estrategia pedagógica basada en el juego simbólico y la representación, se convierte en una oportunidad para que los niños exploren sus sentimientos, comuniquen vivencias y desarrollen habilidades expresivas fundamentales para su formación integral.

83 La educación inicial requiere de metodologías activas que integren el cuerpo, el lenguaje y la creatividad, permitiendo que los estudiantes expresen emociones de forma libre y acompañada. Desde esta perspectiva, la investigación propone un programa de dramatización y títeres orientado a potenciar las dimensiones esenciales como la expresión oral, la memoria narrativa, los recursos expresivos y la participación activa dentro del aula. Su implementación busca generar un ambiente seguro y afectivo en el que los niños puedan manifestar sus emociones con confianza, favoreciendo la convivencia, la empatía y el fortalecimiento de su identidad personal.

La presente investigación es resultado del esfuerzo y compromiso asumido durante todo el proceso investigativo. Su contenido está respaldado por fundamentos teóricos actuales y por una metodología cualitativa desde el enfoque de investigación acción, lo cual ha permitido interpretar la realidad educativa desde la interacción directa con los niños y con el contexto educativo. Se espera que los hallazgos obtenidos contribuyan al trabajo docente y al apoyo familiar, brindando pautas y estrategias para promover la expresión emocional, sus habilidades destrezas en la primera infancia y los primeros años de la etapa pre escolar.

Confiamos en que la investigación motive a otros profesionales de la educación a incorporar prácticas y aprendizajes situados y auténticos mediante la dramatización con los títeres como recurso formativo, reconociendo su valor no solo para el desarrollo emocional, sino también para el fortalecimiento del lenguaje, la creatividad y la

110 interacción social. Su aporte pretende enriquecer las experiencias pedagógicas en el nivel de educación inicial, orientando acciones que respondan a las necesidades afectivas de los niños y niñas.

34 Para facilitar la comprensión del contenido, la investigación se organizó en cuatro capítulos siguiendo los lineamientos establecidos por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Público “Gamaniel Blanco Murillo”.

1 El Capítulo I presenta el problema de investigación, su formulación, la delimitación del estudio, así como los objetivos y la justificación que sustentan su pertinencia.

59 El Capítulo II desarrolla el marco teórico, que incluye antecedentes internacionales y nacionales, las bases conceptuales relacionadas con las variables y la definición de términos que orientan la comprensión del estudio.

30 El Capítulo III describe la metodología empleada, detallando el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, y las técnicas e instrumentos utilizados para el análisis de la información.

22 Finalmente, el Capítulo IV expone los resultados obtenidos, su interpretación y análisis, así como la propuesta pedagógica derivada de los hallazgos, concluyendo con las recomendaciones, referencias y anexos correspondientes.

CAPITULO I.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. Planteamiento del problema.

En distintos países se viene observando una preocupación creciente por el desarrollo emocional de los niños pequeños, porque se reconoce que las emociones influyen en casi todo lo que ellos aprenden y en cómo se relacionan con su entorno. Investigadores como Bisquerra (2018) explican que cuando un niño puede expresar lo que siente sin miedo ni confusión, se abren caminos más estables para su bienestar y su aprendizaje. Muchas instituciones educativas en el extranjero están incorporando actividades que permiten a los niños representar situaciones mediante el cuerpo y la voz, aunque todavía se aprecia una brecha amplia entre lo que se recomienda en la teoría y lo que realmente ocurre en las aulas. Algunos maestros cuentan con herramientas suficientes, otros no logran integrar estas prácticas porque su formación no contempló estrategias expresivas que ayuden a los niños a exteriorizar lo que viven por dentro.

En el escenario latinoamericano esto se hace más evidente. Diversos

estudios señalan que muchos niños muestran dificultades para expresar emociones básicas y esto limita sus interacciones cotidianas. Garaigordobil (2017) encontró que la dramatización genera cambios notables en la forma como los niños comprenden a otros y se comprenden a sí mismos pero su aplicación aún es esporádica. Otros trabajos como el de Cassullo (2015) advierten que cuando no se brindan espacios simbólicos de expresión emocional los niños tienden a guardar silencio o a expresar sus emociones mediante conductas impulsivas. En varios jardines de la región se intenta atender esta necesidad con actividades aisladas o breves sin una continuidad que permita observar cambios profundos, y este escenario se repite en muchas comunidades educativas.

94 En el Perú la situación no se aleja mucho de esta realidad. Si bien el Currículo Nacional demanda que los docentes acompañen el desarrollo emocional de los niños, la dinámica diaria del aula suele dar más tiempo a actividades estructuradas que a experiencias de dramatización o juego expresivo. Algunos docentes reconocen que trabajar emociones desde la palabra no siempre es suficiente porque los niños de 5 años se expresan también desde el cuerpo, el movimiento, la imaginación. Según López-Cassà (2019), la dramatización ofrece un camino íntegro para trabajar emociones porque articula lenguaje, gestos y juego libre que es la forma más natural de aprender en la primera infancia. Sin embargo, muchas aulas continúan trabajando la expresión emocional de manera limitada lo que se traduce en niños que no encuentran cómo decir lo que sienten.

90 En el contexto local esta problemática se observa con claridad. En el C.I.E.I. “Jean Piaget” varios docentes han señalado que algunos estudiantes muestran dificultad para expresar emociones simples como alegría miedo o tristeza y que en ocasiones prefieren aislarse o guardar silencio en vez de comunicar lo que sienten.

Durante el trabajo de observación se evidenció que las actividades expresivas son breves y no siempre logran captar el interés del grupo. Algunos niños tímidos participan muy poco mientras otros expresan emociones de forma desordenada sin encontrar un espacio donde puedan organizar y representar lo que experimentan a través del juego simbólico. Esta ausencia de una estrategia sistemática de dramatización crea un vacío en su desarrollo emocional y genera la sensación de que falta un puente entre lo que los niños sienten y lo que pueden expresar.

Ante este escenario resulta necesario implementar un programa de dramatización y títeres que acompañe a los niños en un proceso más cuidadoso y continuo permitiéndoles representar situaciones de su vida cotidiana, explorar gestos, crear personajes y verbalizar emociones. Atender esta necesidad no solo contribuirá a mejorar la convivencia en el aula, sino que fortalecerá la seguridad emocional de los niños, algo clave para su desarrollo integral en una etapa donde la sensibilidad y el juego marcan profundamente la manera en que aprenden y se relacionan con otros.

2 1.2. Delimitación de la investigación.

Delimitación espacial.

13 La investigación se desarrolló en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, ubicado en el distrito de Yanacancha, provincia de Pasco. Este espacio educativo constituyó el escenario real donde se observaron las interacciones emocionales de los niños de 5 años y se aplicó el programa de dramatización y títeres, permitiendo recoger información auténtica en su propio contexto escolar.

68 Delimitación temporal.

El estudio se realizó durante el año 2025, periodo en el cual se llevó a cabo la planificación, implementación del programa, registro de observaciones y análisis

79 correspondiente. Este tiempo permitió acompañar el proceso educativo de manera continua y valorar los cambios evidenciados en la expresión emocional de los niños.

28 **Delimitación de la muestra.**

4 La muestra estuvo conformada por 16 niños y niñas de 5 años, seleccionados mediante un muestreo intencionado. Este grupo representó un conjunto adecuado para analizar la expresión emocional en la etapa final de la educación inicial, etapa caracterizada por un fuerte desarrollo simbólico y expresivo que resulta pertinente para la aplicación de estrategias de dramatización.

45 **Delimitación temática.**

La investigación se centró en el estudio de la expresión emocional infantil y su relación con un programa de dramatización y títeres diseñado para tal fin. Se abordaron dimensiones como la expresión oral, la memoria narrativa, los recursos expresivos y la participación activa del niño. Otros aspectos del desarrollo infantil, como el desarrollo motor o cognitivo, no fueron considerados dado que el objetivo central se orientó exclusivamente al fortalecimiento de la dimensión emocional mediante actividades dramáticas.

1 **1.3. Formulación del problema.**

1 **1.3.1. Problema General.**

1 ¿Cómo influye el programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” Yanacancha – Pasco 2025?

1.3.2. Problemas específicos:

PE₁. ¿Determinar la influencia del programa de dramatización y títeres para potenciar la reflexión y aprendizaje emocional en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” Yanacancha - Pasco 2025?

PE₂. ¿De programa de dramatización y títeres para potenciar su expresión creativa y simbólica en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” Yanacancha - Pasco 2025?

PE₃. ¿De programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión la participación activa de los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget” Yanacancha - Pasco 2025?

1.4. Formulación de Objetivos.

1.4.1. Objetivo general.

Describir la influencia del programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión emocional en niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

1.4.2. Objetivos específicos:

OE₁. Describir la influencia del programa de dramatización y títeres potenciara la reflexión y aprendizaje emocional en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

OE₂. Describir como el programa de dramatización y títeres potenciará su expresión creativa y simbólica en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

OE₃. Describir la influencia del programa de dramatización y títeres para potenciar la expresión la participación activa de los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

1.5. Justificación de la investigación.

La presente investigación se justifica en primer lugar desde el plano teórico, debido a que la expresión emocional constituye un eje central del desarrollo integral en la primera infancia y, según diversos autores, su abordaje requiere estrategias pedagógicas que involucren el cuerpo, la imaginación y el lenguaje. Bisquerra (2018) sostiene que la educación emocional temprana favorece la autorregulación y fortalece las bases socioafectivas del niño, mientras que López-Cassà (2019) refiere que la dramatización es una de las estrategias más completas para potenciar dicha expresión porque permite que los estudiantes simbolicen experiencias y emociones mediante el juego dramático. Al analizar el funcionamiento de un programa de dramatización y títeres en un aula real, la investigación aporta sustento conceptual y evidencia empírica que amplía el marco de referencia existente sobre educación emocional en el nivel inicial.

Desde la dimensión social, el estudio responde a una realidad observada en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, donde se identificaron dificultades en varios niños de 5 años para expresar emociones básicas, participar en actividades grupales o comunicar sentimientos de forma verbal y corporal. Esta situación no solo repercute en el bienestar emocional del niño, sino también en la convivencia diaria y en la forma en que se relaciona con sus pares y docentes. En ese sentido, la investigación tiene una orientación social clara: contribuir a que los niños dispongan de oportunidades concretas para expresar lo que sienten y fortalecer su seguridad emocional, lo que a su vez se refleja en una mejor interacción en el aula.

En cuanto a la justificación práctica, la dramatización se presenta como una alternativa pedagógica viable y adaptable a las condiciones de un aula de educación inicial. Durante el desarrollo del estudio se evidenció que las actividades

dramáticas generan un ambiente de libre expresión, permiten observar avances en la comunicación emocional de los niños y brindan al docente un recurso dinámico para acompañar su desarrollo socioafectivo. Los resultados del programa aplicado ofrecen una propuesta concreta que puede ser incorporada en la práctica docente, enriqueciendo las estrategias habituales y respondiendo a necesidades reales de los estudiantes.

1 Finalmente, la investigación se sustenta metodológicamente en el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, que permitieron analizar la expresión emocional de los niños en un contexto auténtico y en interacción directa con las actividades del programa. Esta metodología favoreció un proceso reflexivo y cíclico donde se observaron cambios, se interpretaron resultados y se ajustaron acciones pedagógicas de forma continua. Además, el estudio constituye un referente metodológico para otros docentes-investigadores interesados en transformar su práctica y generar conocimiento desde situaciones reales de aula.

54 1.6. Limitaciones de la investigación.

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron algunas limitaciones que es necesario señalar debido a que influyeron en distintos momentos del proceso. Una de ellas estuvo relacionada con la organización del tiempo dentro del aula.

4 Un programa de dramatización y títeres debería ejecutarse en espacios específicos del horario escolar y, en varias ocasiones, las actividades institucionales como reuniones, celebraciones o cambios en la rutina diaria redujeron el tiempo disponible para completar las sesiones planificadas. Esto afectó la continuidad de algunas actividades dramáticas que requerían un ritmo y cierre adecuado para observar mejor la expresión emocional de los niños y niñas.

21

Otra limitación surgió del propio comportamiento infantil en el trabajo de campo. Algunos niños y niñas, mostraron fluctuaciones en su disposición para participar; ciertos días se encontraban motivados y en otros más retraídos o distraídos por situaciones personales o del entorno del aula. Esto generó diferencias en el nivel de involucramiento en cada sesión, lo que obligó a ajustar dinámicas, simplificar escenas o replantear tiempos para no perder la participación del grupo. Estas variaciones, aunque comunes en educación inicial, afectaron la uniformidad esperada en la aplicación del programa.

Por último, se encontró una limitación en la disponibilidad de recursos expresivos que pudieran complementar la dramatización. Si bien se trabajó con materiales básicos accesibles para el docente, algunas actividades requerían elementos simbólicos o utilería sencilla que no siempre estuvo disponible en la cantidad necesaria. Esto llevó a adaptar la escenificación con materiales alternativos o improvisados, lo que no afectó la esencia de la estrategia, pero sí redujo algunas posibilidades creativas previstas inicialmente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

2.1. Antecedentes de estudio.

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Según la autora, González (2021), en su Trabajo de Fin de Grado titulado “La dramatización como recurso para fomentar el desarrollo de la educación emocional en las aulas de Educación Infantil”, desarrollado en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), tuvo como objetivo general analizar cómo la dramatización y las técnicas dramáticas pueden favorecer el desarrollo de las habilidades y competencias emocionales en Educación Infantil. Para ello, la autora combinó una revisión teórica exhaustiva sobre educación emocional y dramatización con un estudio empírico de corte cualitativo, que incluyó, por un lado, una entrevista a la tutora de un aula del primer ciclo de Educación Infantil y, por otro, el diseño y aplicación de una propuesta de intervención dramática-emocional. La muestra estuvo

8
40

conformada por una tutora con amplia experiencia en el nivel y un grupo de 16 niños y niñas de entre 2 y 3 años de un centro público de Vitoria-Gasteiz. Como instrumentos se utilizó una entrevista semiestructurada a la docente y una propuesta de intervención con siete actividades dramáticas (de las cuales se aplicaron cuatro), evaluadas mediante observación sistemática y registros de seguimiento. Entre los resultados generales, la autora encontró que la mayoría del alumnado fue capaz de reconocer, identificar y expresar emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira) a través de cuentos y diversas técnicas dramáticas, mostrando alta participación, comodidad y motivación en las actividades; asimismo, la tutora destacó la dramatización como un recurso muy completo para trabajar la educación emocional, la cohesión grupal, el desarrollo lingüístico y corporal. Como conclusión general, González (2021) afirma que la dramatización constituye un medio pedagógico valioso y multidisciplinar para la educación emocional en Educación Infantil, pues no solo facilita el conocimiento y la expresión de las emociones, sino que también fortalece la autoconfianza, la seguridad, la comunicación y el movimiento libre en el aula, contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral del alumnado.

12

11

4

16

Por otro lado, en la investigación de Quizhpi & Tigre (2021), en su investigación titulada “El teatro como estrategia didáctica para la expresión emocional de los infantes del Centro de Educación Inicial ‘Ciudad de Cuenca’”, , plantearon como objetivo general implementar actividades teatrales como estrategia didáctica para contribuir en la expresión emocional de los niños y niñas de 4 a 5 años del paralelo B del CEI “Ciudad de Cuenca”, Ecuador. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo,

42

dentro del paradigma socio-crítico, y empleó como método la Investigación Acción. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, la observación estructurada y la entrevista semiestructurada, acompañadas de instrumentos como el diario de campo, las guías de observación, guion de entrevista y cuestionarios dirigidos a docentes, representantes y estudiantes. La muestra estuvo conformada por 12 infantes de 4 a 5 años que participaron en sesiones virtuales durante el periodo lectivo 2020-2021.

4

4

7

En cuanto a los resultados generales, las autoras evidenciaron que los niños presentaban dificultades para identificar y expresar emociones básicas como alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa antes de aplicar la propuesta. Tras la implementación de cuatro actividades teatrales basadas en técnicas como títeres, mimo, expresión corporal y juego dramático se observó un aumento notable en la expresión verbal y no verbal de emociones, así como mayor espontaneidad, participación y seguridad emocional. Las actividades permitieron que los niños manifestaran sus emociones mediante gestos, movimiento corporal y lenguaje oral, demostrando una mejora progresiva en su reconocimiento emocional.

48

4

4

De manera que, sostienen que el teatro constituye una estrategia didáctica eficaz para fomentar la expresión emocional en Educación Inicial, pues favorece la comunicación emocional libre, fortalece la identidad y autonomía del infante y crea oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales a través del juego dramático y el lenguaje expresivo.

22

2.1.2. Antecedentes nacionales.

En cuanto al contexto nacional, uno de las investigaciones interesantes fue de desarrollado por Ardila, Cuchimba y Lozano (2024), en

7 su investigación titulada “El teatro infantil como estrategia pedagógica para fortalecer la comunicación emocional de los estudiantes de educación básica primaria, en edades de 8 a 10 años, de la Institución Educativa Municipal La Laguna, sede La Florida, del municipio de Pitalito, departamento del Huila”, desarrollada en la Universidad Mariana, se plantearon como objetivo general fortalecer la comunicación emocional de los estudiantes de 8 a 10 años mediante el teatro infantil como estrategia pedagógica. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, con enfoque crítico social y tipo de investigación-acción, orientado a comprender y transformar la realidad escolar a través de ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. La población correspondió a estudiantes de básica primaria de la sede La Florida, seleccionándose intencionalmente una muestra de 10 niños y niñas de 8 a 10 años que presentaban mayores niveles de asistencia y participación. Como técnicas de recolección de información se utilizaron la observación y la entrevista semiestructurada, apoyadas en instrumentos como guías y formatos de observación para registrar comportamientos emocionales en el aula y en los recreos, así como formatos de entrevista dirigidos a estudiantes y docentes. Los resultados generales evidenciaron inicialmente una limitada capacidad de los estudiantes para expresar, percibir, comprender y regular sus emociones, así como dificultades para resolver conflictos y participar activamente en actividades grupales. Tras el diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en teatro infantil que incluyó juegos de roles, dramatizaciones, ejercicios de expresión facial y corporal, y apropiación de cuentos y obras teatrales contextualizadas a sus vivencias se

7 observaron mejoras significativas en la comunicación emocional: los estudiantes mostraron mayor seguridad para expresar lo que sienten, mejor regulación emocional, más empatía hacia sus compañeros y una participación más activa y colaborativa en el aula. Como conclusión general, los autores sostienen que el teatro infantil constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la comunicación emocional y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de educación básica primaria, recomendando su incorporación sistemática en la escuela como medio para mejorar la convivencia, la calidad educativa y el desarrollo integral del alumnado.

15 En esa misma línea, Encarnación (2024), en su tesis titulada “Estrategia de la dramatización para mejorar las habilidades sociales en niños del nivel inicial de la I.E. ‘La Sagrada Familia’”, tuvo como objetivo demostrar la influencia de una estrategia de dramatización en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 4 años. La investigación fue de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, trabajando con un grupo experimental y uno de comparación, mediante la aplicación de pretest y postest. La muestra estuvo conformada por 16 niños y niñas del nivel inicial, seleccionados bajo un muestreo no probabilístico. Se utilizó como técnica principal la observación y, como instrumento, una lista de cotejo para evaluar tanto la variable independiente (dramatización) como la variable dependiente (habilidades sociales), la cual fue sometida a validez de contenido por jueces expertos y a pruebas de confiabilidad, obteniéndose coeficientes aceptables (por ejemplo, 0.724 para dramatización y 0.773–0.866 para habilidades sociales), lo que evidenció consistencia interna

60 adecuada. Para el análisis estadístico se aplicó la prueba de normalidad de
74 Shapiro-Wilk, determinándose que los datos no seguían distribución
normal, y se empleó la prueba t de Student para contrastar hipótesis. Los
53 resultados mostraron que, tras la implementación de la estrategia de
dramatización (mediante cuentos, títeres, canciones y juegos dramáticos),
el grupo experimental mejoró significativamente en todas las dimensiones
de las habilidades sociales: primeras habilidades sociales, habilidades
relacionadas con la escuela, habilidades para hacer amigos y dimensión
36 axiológica, obteniéndose una significancia de $p = 0.000 < 0.05$, que
46 permitió aceptar la hipótesis de investigación. Encarnación (2024) concluye
que la dramatización constituye una estrategia efectiva para mejorar las
habilidades sociales en niños de 4 años, favoreciendo su participación,
interacción con pares y docentes, así como un mejor desenvolvimiento en
contextos escolares.

19 Asi, Lucero (2024), en su informe de trabajo de titulación titulado
“La dramatización como estrategia didáctica para sentir, reconocer y
expresar las emociones en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa
Atahualpa”, centró su estudio en el uso de la dramatización como recurso
12 para favorecer la educación emocional en el nivel inicial. La investigación
62 se enmarcó en un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción,
empleando métodos inductivo y analítico-sintético, orientados a
comprender en profundidad cómo los niños de 4 a 5 años sienten, reconocen
y expresan sus emociones en el contexto escolar. La población de interés
103 fueron los estudiantes de Inicial 2 de la Unidad Educativa Atahualpa, en
27 Ibarra, y, para el diagnóstico, se utilizaron técnicas como la entrevista
4

dirigida a la docente, fichas de observación aplicadas a los niños y cuestionarios, lo que permitió recoger información sobre las dificultades en la expresión emocional, la interacción con pares y el uso limitado de estrategias didácticas orientadas al área socioemocional. Los resultados evidenciaron que, aunque muchos niños disfrutaban de las actividades dramáticas y estas facilitan la comunicación emocional, existe aún un grupo que reprime sus emociones, presenta timidez, inseguridad y dificultades para manejar situaciones sociales, lo que afecta el desarrollo de sus competencias socioemocionales. A partir de este diagnóstico, se diseñó una guía didáctica con actividades creativas basadas en distintas modalidades de dramatización, adaptadas a la educación emocional, destinada a ser incorporada de manera sistemática en la práctica docente. Lucero (2024) concluye que la dramatización, como estrategia didáctica, constituye una herramienta pedagógica significativa para potenciar el desarrollo emocional y las habilidades sociales en los niños, complementando el desarrollo cognitivo y contribuyendo a una formación más integral.

2.1.3. Antecedentes locales.

Ledesma (2025), en su tesis titulada “La educación musical y su relación con la expresión oral del niño de II ciclo en la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín María Montessori, Pasco – 2019”, analizó cómo la educación musical se vincula con el desarrollo de la expresión oral en niños de 3, 4 y 5 años. El propósito central del estudio fue determinar la relación entre ambas variables, considerando que el lenguaje oral es una herramienta clave en la interacción sociocultural y que la música estimula procesos cognitivos, perceptivos y comunicativos en la infancia. La investigación fue

13 de tipo básica, con un nivel descriptivo–correlacional y un diseño no experimental transeccional. La población estuvo conformada por 65 niños del II ciclo, de los cuales se seleccionó una muestra de 47 mediante muestreo aleatorio simple. Para la recolección de datos, se aplicaron fichas de observación para evaluar la expresión oral y registros de actividades musicales para medir la educación musical; además, se utilizaron instrumentos musicales como flautas, pandeetas, maracas y tambores, junto con recursos tecnológicos de audio.

34 Los resultados evidenciaron que el 42.6% de los niños presentó un nivel alto de educación musical, mientras que el 59.6% alcanzó un nivel alto de expresión oral. En el análisis inferencial se empleó el coeficiente Rho de Spearman, obteniéndose un valor de 0.821 y un nivel de significancia $p = 0.00 < 0.05$, lo que confirma una relación positiva y altamente significativa entre ambas variables. Asimismo, se encontró correlación directa entre la expresión oral y las dimensiones de educación auditiva, rítmica y vocal, todas con coeficientes superiores a 0.75. La autora concluye que la educación musical contribuye significativamente al fortalecimiento del lenguaje oral, ya que estimula la discriminación auditiva, el ritmo verbal y las habilidades vocales, elementos esenciales para la pronunciación, fluidez y claridad expresiva en el nivel inicial.

2
9
5 Ahora bien, Ccayavilca (2023), en su tesis titulada “La técnica de los títeres para el desarrollo del lenguaje oral de los niños de cuatro años de la Institución Educativa N.º 519 del distrito de Colquemarca, provincia de Chumbivilcas, departamento Cusco”, tuvo como propósito determinar en qué medida la técnica de los títeres influía en el desarrollo del lenguaje oral

de los niños de 4 años. La investigación se desarrolló bajo un diseño preexperimental, con un solo grupo experimental y mediciones antes y después de la intervención (pretest y postest). La muestra estuvo conformada por 28 niños y niñas de la sección “Amarillo”, matriculados en el año 2021. Para la recolección de datos se utilizó como técnica principal la observación directa y como instrumento una lista de cotejo, validada por juicio de expertos y aplicada a las tres dimensiones del lenguaje oral: pronunciación, fluidez verbal y vocabulario. El programa con la técnica de títeres se implementó durante aproximadamente cinco meses, integrando a los títeres en distintos momentos de las sesiones de aprendizaje (motivación, narración de cuentos, diálogo y otras actividades rutinarias). Los resultados mostraron diferencias significativas entre los puntajes de pretest y postest, evidenciándose un incremento notable en el desarrollo del lenguaje oral global y en cada una de sus dimensiones, con valores de t y niveles de significancia ($p < 0.05$) que confirmaron la eficacia de la intervención. La autora concluye que el uso sistemático y pedagógico de la técnica de los títeres influye de manera significativa y positiva en el desarrollo del lenguaje oral de los niños de cuatro años, fortaleciendo su pronunciación, su fluidez al expresarse y la ampliación de su vocabulario.

Por último, Ramirez & Ramirez (2024), en su tesis titulada “La dramatización en la agresividad en los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Jerusalén de Miniaro-Pangoa 2024”, se propusieron establecer la influencia de la dramatización en la expresión de la agresividad en estudiantes de cuarto grado de primaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y con

40 un diseño preexperimental, trabajando con una muestra censal de 37
71 estudiantes seleccionados intencionalmente por presentar altos niveles de
agresividad. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Agresión de
Buss y Perry, adaptada al contexto peruano, la cual fue sometida a
2 validación de contenido por expertos y presentó una confiabilidad de $\alpha =$
8 0.832, considerándose adecuada para medir la variable agresividad. El
instrumento se aplicó en dos momentos (pretest y postest), antes y después
44 de la intervención pedagógica basada en sesiones de dramatización. Los
resultados del análisis estadístico, mediante la prueba t de Student para
muestras relacionadas, evidenciaron una disminución significativa de los
24 niveles de agresividad tras la aplicación de la estrategia ($p = 0.000 < 0.05$),
lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar que la dramatización
influye de manera significativa en la reducción de la agresividad. Las
autoras concluyen que la dramatización, empleada como estrategia
pedagógica en las sesiones de aprendizaje, constituye un recurso eficaz para
disminuir la agresividad y favorecer interacciones más constructivas entre
los estudiantes de cuarto grado.

2.2. Bases teóricas científicas.

2.2.1. Teoría Sociocultural de Vygotsky

38 La teoría sociocultural propuesta por Vygotsky sostiene que el
desarrollo infantil surge en la interacción constante con otros, y que el
aprendizaje toma forma dentro de un entramado social que influye en la
manera en que los niños interpretan lo que sienten y lo que viven. Este
enfoque resulta sumamente relevante para comprender por qué la
dramatización se convierte en una estrategia tan potente en educación

inicial. Cuando un niño dramatiza no solo juega, sino que reorganiza experiencias, emociones y significados en un espacio donde el lenguaje, el cuerpo y la presencia de los demás funcionan como herramientas que amplían sus posibilidades de expresión. En un grupo de 5 años estas interacciones suelen ser espontáneas y cargadas de afecto, por lo que la dramatización permite que aquello que a veces no logran decir de manera directa se exprese a través del personaje, del gesto o del diálogo improvisado.

Dentro de este marco, la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky cobra especial vigencia. Los niños no siempre pueden identificar sus emociones o comunicarlas de forma clara, así que requieren apoyo, sugerencias o modelos accesibles que los guíen. La dramatización facilita este proceso porque el docente, o incluso un compañero más competente, funciona como mediador que orienta sin imponer, dejando que el niño avance desde lo que puede hacer solo hacia lo que logra con acompañamiento. Esto genera un ambiente donde la expresión emocional fluye con más naturalidad. No es casual que los niños consigan decir “estoy triste” cuando interpretan a un personaje que atraviesa esa emoción antes que cuando se les pregunta directamente sobre su propio sentir, ya que la ficción abre un espacio seguro y simbólico para explorar estados internos que en la vida cotidiana se vuelven difíciles de nombrar.

Otro elemento clave de la teoría sociocultural es el papel del lenguaje como instrumento de pensamiento. Vygotsky señala que al utilizar el lenguaje el niño no solo comunica, sino que organiza su vida mental y construye significado. En la dramatización el lenguaje aparece de múltiples

formas: la palabra hablada, la expresión corporal, el tono, la secuencia narrativa. A través de estas manifestaciones el niño empieza a distinguir matices emocionales que antes pasaban desapercibidos. La experiencia de actuar una escena donde un personaje siente miedo o alegría lo lleva a reconocer esos estados con más claridad dentro de sí mismo y también en los demás. Este proceso beneficia directamente a la expresión emocional porque la vuelve más consciente más elaborada y menos impulsiva.

El juego dramático, que Vygotsky considera una actividad rectora en la infancia, también se asocia con el desarrollo emocional. Cuando los niños representan roles, aceptan reglas y sostienen una secuencia de acciones, ejercen control sobre su conducta y aprenden a diferenciar entre lo que ellos sienten y lo que siente el personaje. Este ejercicio mental no es menor, pues promueve la empatía y el autocontrol, dos dimensiones que sostienen la expresión emocional saludable. Además, el dramatizar obliga al niño a ponerse en el lugar del otro, a imaginar qué piensa, cómo habla, qué siente. Esa toma de perspectiva favorece que la expresión emocional sea más consciente, más socializada y menos impulsiva.

Finalmente, la presencia de la docente como guía afectiva es esencial. Desde la mirada vygotskiana, el adulto no dirige de manera rígida sino que acompaña, escucha y orienta con sensibilidad. En un programa de dramatización y títeres este rol se vuelve determinante porque la docente es quien crea las condiciones para que los niños se sientan seguros de expresar emociones sin temor al error. Su intervención no busca corregir “la actuación”, sino sostener el proceso emocional que emerge. Cuando el niño se siente escuchado y validado, la dramatización se convierte en un espacio

de liberación afectiva y de crecimiento personal. Por todo ello, la teoría sociocultural ofrece un marco sólido para comprender cómo y por qué la dramatización potencia la expresión emocional en los niños y niñas de 5 años, especialmente en contextos escolares que buscan fortalecer el desarrollo integral.

2.2.2. Smilansky (1960) y el Juego Dramático en el desarrollo emocional

El aporte de Sara Smilansky resulta indispensable cuando se analiza cómo la dramatización impacta la vida emocional en los niños pequeños.

Esta autora estudió por décadas el juego sociocombinatorio y el juego dramático, destacando que ambos constituyen espacios donde el niño transforma la realidad para comprenderla mejor. En esta perspectiva, la dramatización no es solo un recurso pedagógico más sino un medio a través del cual los niños elaboran lo que viven y dan sentido a aquello que todavía no logran explicar con palabras. Por eso en un aula de 5 años la presencia del juego dramático es casi tan natural como respirar, pues los niños necesitan encarnar personajes, exagerar emociones y recrear escenas que les permitan integrar lo que sienten con lo que observan en su entorno inmediato.

Smilansky, citado en Early (2024) señala que cuando los niños se involucran en roles asumidos libremente logran exteriorizar tensiones internas, canalizar preocupaciones y, sobre todo, reconocer emociones que de otro modo permanecerían difusas. Este proceso se vuelve particularmente visible cuando un niño decide interpretar un personaje triste o temeroso sin que nadie se lo sugiera. Allí aparece una pista de lo que está tratando de comprender. La dramatización funciona entonces como un

puente entre la emoción interior y una expresión socialmente compartida. Y en ese puente el lenguaje corporal, los gestos, la voz y hasta el silencio hablan con más fuerza que cualquier discurso que podría pedírsele en una conversación directa.

Un aspecto que Smilansky remarcó con insistencia es la importancia de la interacción con compañeros. El juego dramático rara vez ocurre en aislamiento. Los niños negocian roles, acuerdan tramas, deciden quién será el protagonista y quién tendrá que resolver el conflicto. Todo ello demanda habilidades emocionales que no siempre están plenamente maduras a los cinco años. Sin embargo la dramatización se convierte en un terreno donde esas habilidades pueden ejercitarse sin temor. Cuando un niño se frustra porque otro no sigue la escena aprende a sostener su emoción. Cuando debe esperar su turno para intervenir o cuando observa que un compañero está nervioso y le ofrece ayuda está poniendo en práctica competencias socioemocionales que luego necesitará en la vida cotidiana.

También, el énfasis que Smilansky da al simbolismo resulta fundamental para entender la expresión emocional. A esa edad los niños no suelen hablar de tristeza o enojo como categorías abstractas, pero sí pueden expresar esas emociones a través de un personaje que “llora porque perdió su juguete” o “grita porque el monstruo lo asustó”. El símbolo libera la emoción y al mismo tiempo la organiza, permitiendo que el niño observe desde afuera lo que siente adentro. Este distanciamiento es clave para que la expresión emocional comience a regularse de manera más autónoma, y la dramatización ofrece un escenario privilegiado para ello.

Conviene resaltar que en la teoría de Smilansky el docente no es un

observador pasivo. Al contrario, su papel consiste en enriquecer el juego dramático, aportar objetos simbólicos, sugerir una variación en la escena o introducir un conflicto leve que motive mayor intercambio emocional. En un programa de dramatización y títeres como el planteado en esta tesis la docente orienta sin controlar, acompaña sin invadir, y permite que el niño explore emociones desde un lugar seguro. Esa seguridad afectiva posibilita que surjan expresiones espontáneas, algunas veces intensas, que sirven para identificar lo que el niño aún no puede explicar con claridad.

De manera que, todo lo que plantea Smilansky guarda estrecha relación con la expresión emocional como competencia educativa. Cuando los niños dramatizan comprenden mejor sus estados internos, observan cómo se sienten los demás, ajustan sus reacciones y construyen un repertorio expresivo más amplio. La dramatización entonces no solo entretiene o dinamiza la clase, sino que se convierte en una herramienta formativa de primer orden, capaz de potenciar la sensibilidad emocional y la comunicación afectiva en niños y niñas de 5 años, justo como propone la investigación realizada en el C.I.E.I. “Jean Piaget”.

2.2.3. Kolb y el Aprendizaje Experiencial

En primer lugar conviene recordar que el aprendizaje experiencial propuesto por **Kolb (1984)** sostiene que el ser humano aprende a partir de la interacción directa con la realidad. No se limita a recibir información; más bien transforma aquello que vive para elaborar nuevos significados. En los niños de 5 años esto resulta esencial porque la experiencia concreta constituye su principal mecanismo de comprensión; aprenden tocando, actuando sintiendo. Por ello, un programa de dramatización y títeres

encuentra en este enfoque un fundamento teórico sólido, pues la emoción se interioriza únicamente cuando es vivida.

Seguidamente Kolb explica que el ciclo inicia con la *experiencia concreta*, etapa en la que el niño se involucra afectiva y corporalmente en una situación. Cuando dramatiza escenas de alegría miedo o enojo, no simula un acto aislado, sino que ingresa en un espacio que le permite experimentar emociones auténticas aunque simbólicas. Esa vivencia directa deja una huella emocional que luego puede convertirse en lenguaje expresivo. No basta con pedirle que “identifique la tristeza”; es necesario que la encarne, que explore su sonido, su gesto y su movimiento interno.

Después aparece la observación reflexiva, momento en el que el niño mira lo que hizo y reconoce lo que observaron sus compañeros. En palabras del autor, el aprendizaje se profundiza cuando el sujeto contrasta su vivencia con otras perspectivas. En el aula esto se manifiesta cuando comentan que “parecía muy molesto” o “se escuchaba feliz”. Tales intercambios favorecen una comprensión emocional más fina, al permitir que cada niño reorganice aquello que sintió y logre describirlo con mayor claridad. La dramatización funciona ahí como espejo y como espacio de resonancia emocional.

Posteriormente emerge la conceptualización abstracta. Aunque los niños de 5 años aún no formulan conceptos elaborados, sí construyen nociones generales a partir de sus experiencias: “cuando mi voz tiembla tengo miedo”, “cuando corro fuerte es porque estoy alegre”. Ausubel (2002) explica que la construcción de significados requiere anclajes previos y la dramatización, al vincular emoción con acción, favorece que estos anclajes

aparezcan de manera natural. Este proceso ocurre sin mecanizarse, surge de la exploración continua que propicia el juego dramático.

Finalmente plantea la experimentación activa, fase en la cual el niño aplica lo aprendido en situaciones nuevas. En dramatización esta etapa es especialmente potente porque permite ensayar conductas emocionales alternativas. Un niño que suele reaccionar con impulsividad puede intentar escuchar al personaje del compañero o buscar una salida negociada dentro de la escena. Este ensayo constituye un espacio seguro donde equivocarse no implica sanción; por el contrario habilita un aprendizaje emocional progresivo.

Por lo que, la expresión emocional no mejora únicamente con explicaciones verbales; crece cuando el niño atraviesa experiencias significativas que lo obligan a reflexionar y reorganizar lo que siente. Dramatizar le permite vivir el ciclo completo: experimentar, observar, conceptualizar y volver a intentar. De esta manera el aprendizaje emocional se convierte en un proceso dinámico que fortalece la regulación afectiva y la comunicación emocional en el aula.

2.2.4. Aprendizaje Significativo de Ausubel

De acuerdo con Ausubel (2002) el aprendizaje significativo ocurre cuando aquello que el estudiante recibe logra anclarse en lo que ya conoce, en lo que lleva consigo incluso antes de ingresar al aula. En niños de 5 años esto adquiere un peso especial, porque sus vivencias emocionales son intensas, variadas y, a veces, difíciles de verbalizar. La dramatización permite que esas experiencias previas encuentren un espacio concreto donde representarse; así, lo que el niño ha sentido antes se transforma en un

punto de partida para comprender mejor sus propias emociones.

En esa línea el autor plantea la utilidad de los llamados “organizadores previos”, que sirven para preparar la comprensión sin forzarla. Dentro de un programa de dramatización y títeres estos organizadores pueden presentarse como pequeñas escenas, imágenes o relatos breves que introducen una emoción particular. Lo valioso es que el docente no impone un significado sino que abre un camino para que el niño explore con libertad. Ese primer acercamiento facilita que la emoción trabajada no aparezca como algo ajeno sino como una extensión de lo que ya forma parte de su mundo.

Por otro lado Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo depende de la disposición del estudiante. Aquí la dramatización ofrece un terreno especialmente fértil, porque la participación surge de manera natural. Los niños se involucran porque la actividad es lúdica, cercana, estimulante. Esa motivación genuina termina favoreciendo una comprensión más profunda de las emociones; lo que se vive con interés se recuerda, y lo que se expresa con el cuerpo y la voz tiende a integrarse con mayor firmeza en su estructura cognitiva.

En suma el aprendizaje significativo se fortalece cuando el niño reorganiza lo que sabía con aquello que descubre en la experiencia. La dramatización propicia justamente esa reorganización: cada representación permite revisar lo que se siente, encontrar nuevas formas de comunicarlo y comprender mejor las reacciones de sus compañeros. Así el enfoque ausubeliano se vuelve pertinente para explicar por qué la dramatización no solo entretiene, sino que también ayuda a construir significados

emocionales duraderos, necesarios para el desarrollo integral en la primera infancia.

2.2.5. Teoría Neuropsicológica del Desarrollo Emocional (Damasio)

De acuerdo con Damasio (1999), las emociones nacen de una interacción constante entre el cuerpo y el cerebro, proceso que en la infancia se evidencia con particular claridad. Los niños sienten primero con el cuerpo, y solo después logran nombrar aquello que ocurre en su interior. Esta teoría explica que cada emoción activa patrones somáticos que el cerebro interpreta, organizando una respuesta que luego se convierte en expresión. Por esa razón, la expresión emocional depende no solo del lenguaje, sino también de la vivencia corporal que sostiene aquello que el niño intenta comunicar.

En otra línea de análisis, la teoría señala que el movimiento juega un papel decisivo en la maduración emocional. Cuando un niño se desplaza, actúa, dramatiza, o ensaya gestos de un personaje, no está simplemente jugando; está construyendo rutas neuronales que le permiten comprender sus propios estados internos. A veces, el solo hecho de representar miedo o alegría en una dramatización permite que el niño ordene sensaciones que antes se expresaban sin control. La acción corporal facilita que la emoción “encuentre salida”, por decirlo de algún modo, lo cual crea mejores condiciones para que el niño la reconozca y la regule.

A su vez, vale mencionar que la teoría neuropsicológica resalta el valor de la experiencia vivencial en el aprendizaje emocional. No es suficiente decirles a los niños cómo deben expresar lo que sienten. Necesitan experimentar emociones en un espacio seguro donde puedan

equivocarse o exagerar sin temor. En ese sentido, la dramatización se convierte en un laboratorio emocional. Cada escena crea un contexto que le permite al niño ensayar modos de reaccionar, un gesto distinto, una forma más clara de expresar frustración o sorpresa. Este tipo de prácticas fortalece la conexión entre emoción y conciencia, favoreciendo que los estudiantes diferencien lo que sienten y lo comuniquen con mayor seguridad.

Por todo lo mencionado, la teoría de Damasio respalda firmemente el uso de la dramatización como estrategia para potenciar la expresión emocional en niños de 5 años. La integración entre cuerpo, emoción y acción que él propone coincide con lo que ocurre en una sesión dramática bien conducida. La dramatización ofrece justamente ese terreno donde la emoción se mueve, se actúa, se transforma. Así, los niños no solo expresan mejor, sino que van desarrollando una comprensión más profunda de sí mismos, elemento esencial para su bienestar socioemocional en el aula y fuera de ella.

2.2.6. Teoría de la Expresión Corporal y Movimiento de Laban.

La propuesta de Laban (1971) parte de comprender el cuerpo como un medio expresivo capaz de comunicar emociones incluso antes del lenguaje verbal. En la primera infancia este principio resulta especialmente valioso, pues muchos niños expresan tristeza, miedo o alegría a través de sus posturas, la energía que usan al moverse o la intensidad de sus acciones. Cuando el docente reconoce estas manifestaciones corporales puede interpretar mejor el estado emocional del niño y acompañarlo de manera más pertinente en el aula, lo cual se vuelve indispensable en un programa de dramatización y títeres centrado en la expresión emocional.

Por otra parte, Laban describe factores fundamentales del movimiento peso, espacio, tiempo y flujo que permiten observar cómo la emoción se traduce en acción corporal. No es lo mismo un movimiento pesado y lento que uno ligero y acelerado, y los niños suelen asociar estas variaciones a estados emocionales concretos sin necesidad de que un adulto se los explique. En dramatización, estos elementos se transforman en oportunidades para que el niño experimente cómo cambia su sentir según el modo en que mueve el cuerpo, y a partir de ello pueda reconocer con mayor claridad sus propias emociones.

Ahora bien, en edades como los 5 años el desarrollo expresivo crece con rapidez, y el movimiento guiado mediante juegos dramáticos les permite exteriorizar sensaciones que todavía no logran poner en palabras. En esta etapa, la dramatización ofrece un espacio seguro para liberar tensiones, ensayar roles y transformar gestos espontáneos en expresiones más claras. Tal como señala Fernández (2018), el trabajo corporal temprano fortalece la autonomía emocional porque permite que el niño tome conciencia de lo que siente y decida cómo expresarlo dentro de un entorno lúdico.

Finalmente, el enfoque de Laban guarda relación directa con el aprendizaje emocional, pues reconoce que las emociones se manifiestan primero en el cuerpo antes que en el discurso. Cuando los niños experimentan distintas calidades de movimiento, amplían su repertorio expresivo y desarrollan formas más saludables de comunicar lo que sienten. Este proceso resulta central para el programa de dramatización y títeres, ya que fortalece la capacidad del niño para identificar emociones, regularlas y

compartirlas de manera adecuada, integrando cuerpo y emoción en una misma experiencia educativa.

2.2.7. Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman)

Desde la perspectiva de Goleman (1995), la inteligencia emocional constituye un conjunto de habilidades que permiten al individuo identificar, comprender y expresar adecuadamente sus emociones. En la primera infancia estas capacidades no se encuentran plenamente desarrolladas, por lo que los niños requieren experiencias estructuradas que favorezcan su autoconciencia y la comunicación de aquello que sienten. En un contexto educativo como el jardín de niños, esta teoría ayuda a explicar por qué algunos estudiantes manifiestan sus emociones de manera impulsiva, mientras que otros las inhiben casi por completo. Entender este punto de partida es clave para diseñar intervenciones, especialmente aquellas basadas en dramatización, donde el niño puede explorar emociones de manera segura.

Ahora bien, dentro del modelo propuesto por Goleman sobresalen la autoconciencia y la autorregulación, dos componentes que guardan una relación directa con la expresión emocional. Los niños de cinco años suelen experimentar emociones intensas y cambiantes, y no siempre cuentan con los recursos verbales para explicarlas con claridad. Según Goleman (1998), el aprendizaje emocional debe incluir oportunidades para observar las propias reacciones y reconocerlas antes de actuar, lo cual se vuelve más accesible cuando se utilizan actividades expresivas que permitan “poner el cuerpo” en lo que sienten. Por ello, en los programas de dramatización el docente actúa como mediador, guiando al niño para traducir sensaciones

internas en acciones comprensibles.

26

Por otro lado, la educación inicial constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que, como señala Bisquerra (2003), es en estos años donde se establecen las bases del bienestar socioemocional futuro. La dramatización contribuye significativamente a este proceso porque ofrece un escenario simbólico donde el niño puede interpretar personajes, adoptar roles y ensayar respuestas emocionales sin temor a ser juzgado. Estas representaciones no solamente amplían su repertorio expresivo sino que fortalecen su capacidad para distinguir entre la emoción real y la emoción actuada, una distinción fundamental para la regulación emocional.

Finalmente, la teoría de Goleman encuentra en la dramatización un medio pedagógico eficaz para potenciar la expresión emocional. A través del juego dramático los niños tienen la posibilidad de experimentar alegría, tristeza o enojo desde una distancia simbólica que les permite reconocerlas sin sentirse sobrepasados, y al mismo tiempo aprenden a comunicar lo que les ocurre con mayor claridad.

2.2.8. Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra.

21

En primer lugar, conviene recordar que Bisquerra (2000) plantea la educación emocional como un proceso continuo orientado a desarrollar competencias que permitan comprender y expresar las emociones de forma adecuada. Para este autor, tales competencias incluyen la conciencia emocional, la regulación, la autonomía personal y las habilidades sociales. En el caso de niños de cinco años estas dimensiones aún se encuentran en pleno desarrollo y suelen depender de experiencias concretas que faciliten

18

26

105

la identificación de emociones básicas y complejas. Por ello, cuando se introduce un programa de dramatización y títeres se ofrece un camino accesible para que el niño explore estas competencias desde su propio ritmo y con un carácter eminentemente vivencial.

26 A diferencia de enfoques puramente cognitivos, Bisquerra resalta que la conciencia emocional es la base sobre la cual se construyen las demás competencias (Bisquerra, 2009). Esta premisa resulta especialmente relevante en educación inicial donde muchos infantes sienten emociones intensas pero no logran nombrarlas con claridad o expresarlas sin agresividad. Las actividades dramáticas permiten que el niño represente estados emocionales usando el cuerpo, la voz o el movimiento brindando una vía alternativa cuando el lenguaje verbal aún es limitado. Ese tránsito desde lo vivido hacia lo expresado constituye un avance significativo en la construcción de la competencia emocional, incluso cuando aparece de forma espontánea durante el juego simbólico.

Por otro lado, la regulación emocional que describe Bisquerra implica no solo controlar impulsos sino aprender a modular la intensidad de las respuestas afectivas. En este punto la dramatización aporta un valor especial porque, al representar diferentes personajes, los niños ensayan modos diversos de reaccionar ante conflictos simulados, algunos de ellos más adecuados que otros. Tal como sostiene Bisquerra (2011), la interacción guiada en contextos educativos provoca una mejora gradual en la autonomía emocional ya que los infantes aprenden estrategias para calmarse, pedir ayuda o comunicar desacuerdos. En escenarios dramáticos —ya sean improvisaciones breves o escenas planificadas— los estudiantes

ejercitan estas habilidades en un entorno seguro que favorece la reflexión posterior.

Por lo que, las competencias vinculadas a las habilidades sociales encuentran en la dramatización un campo fértil para consolidarse. Los niños necesitan escuchar, esperar turnos, aceptar ideas ajenas y cooperar para sostener una escena elementos que coinciden con lo que Bisquerra denomina competencias sociales y de vida. Por ello, la incorporación sistemática de dramatizaciones en el aula no solo mejora la expresión emocional inmediata sino que fortalece el desarrollo socioemocional general, permitiendo que los estudiantes construyan relaciones más empáticas y respetuosas tanto con sus pares como con los adultos.

2.2.9. Teoría de las Emociones Básicas (Ekman)

Según Ekman (1992), las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco, constituyen respuestas universales presentes desde los primeros años de vida. Cada una tiene patrones expresivos relativamente estables que pueden identificarse en el rostro, el cuerpo y la voz de los niños. En la etapa de cinco años estas emociones aparecen con intensidad y frecuencia, pero muchas veces los infantes aún no logran interpretarlas del todo ni diferenciarlas unas de otras. Por esa razón, cuando se incorpora la dramatización en el aula se ofrece un recurso pedagógico que ayuda a hacer visible aquello que el niño siente y que a veces no consigue verbalizar.

Por otro lado, Ekman sostiene que el reconocimiento emocional se construye a partir de la observación de gestos y posturas corporales, un aspecto que encaja de manera natural con el trabajo dramático. En

actividades de representación los niños imitan movimientos exagerados rasgos expresivos y descubren que cada emoción tiene un modo corporal distinto de manifestarse. Ese proceso favorece la comprensión emocional porque permite asociar lo que el niño observa en sí mismo y en sus compañeros con la emoción correspondiente. En varias experiencias educativas se observa que los niños empiezan a identificar, por ejemplo, que una ceja levantada puede indicar sorpresa o que una postura encorvada expresa tristeza sin necesidad de explicaciones estrictamente teóricas.

Asimismo, la teoría de Ekman aporta una base sólida para comprender por qué la dramatización potencia la expresión emocional: al recrear situaciones ficticias los niños practican cómo se siente una emoción y cómo podría resolverse cuando surge en la vida cotidiana. Esto se vuelve crucial en educación inicial pues la maduración emocional depende de experiencias concretas que conecten emoción, acción y reflexión.

Así, el aula se convierte así en un espacio seguro donde los estudiantes pueden ensayar respuestas ante el miedo, actuar la tristeza sin ser juzgados o transformar la ira en un gesto creativo que después se conversa y resignifica.

2.2.10. Teoría del Apego (Bowlby)

Según Bowlby (1988) el apego constituye un sistema emocional que permite al niño formar vínculos seguros con las figuras que lo cuidan y a partir de esos vínculos construir confianza para explorar el entorno. Esta seguridad emocional inicial influye directamente en cómo los niños expresan sus emociones y en la libertad que sienten para hablar o actuar frente a otros. En la edad de cinco años la figura docente ocupa un lugar

central porque el niño empieza a ampliar su círculo afectivo más allá de la familia. Por ello, cuando la maestra actúa como un sostén cercano y disponible se crea un clima propicio para que el niño se arriesgue a mostrar sus sentimientos durante las actividades de dramatización.

En muchos casos Bowlby explica que la calidad del apego define la manera en que los niños interpretan las interacciones sociales, lo cual se refleja durante las representaciones dramáticas. Un apego seguro facilita la expresión emocional porque el niño se siente protegido incluso cuando simula escenas que evocan miedo, enojo o tristeza. En cambio, aquellos con experiencias menos estables suelen retraerse evitar la participación o mostrar emociones con brusquedad sin lograr comunicarlas de forma clara. Esta relación demuestra que la dramatización no funciona en el vacío sino dentro de un marco afectivo que la hace posible y significativa.

Del mismo modo la teoría del apego aporta una comprensión más profunda sobre el valor de las actividades dramáticas que involucren cooperación, diálogo y contacto visual. Estas dinámicas fortalecen la sensibilidad interpersonal y permiten que los niños desarrollen esquemas internos más positivos sobre los demás. Al actuar con sus compañeros reconocen señales emocionales sutiles y descubren que la expresión afectiva es aceptada y acogida, no motivo de burla o rechazo. Ese descubrimiento suele ser decisivo para que el niño se anime a expresar emociones en la vida cotidiana y no solo en la actividad teatral.

Por último, Bowlby subraya que el vínculo afectivo también cumple una función reguladora. Esto tiene un impacto directo en la dramatización, ya que los niños aprenden a controlar la intensidad emocional durante los

16

juegos simbólicos sin reprimir lo que sienten. La docente, al intervenir con gestos de acompañamiento o palabras breves, ayuda al niño a volver al equilibrio emocional mientras sigue participando en la escena. De esta forma la dramatización se convierte en un espacio seguro donde el apego se fortalece y donde la expresión emocional encuentra un cauce natural para desarrollarse.

89

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Dramatización

La dramatización ha sido entendida desde diversas perspectivas, aunque en educación inicial se considera principalmente un lenguaje expresivo que permite al niño transformar vivencias reales en acciones simbólicas. Según Fernández-Reino (2018), dramatizar implica convertir una experiencia cotidiana en una representación donde convergen emociones, movimiento y creatividad; este tránsito desde lo vivido hacia lo imaginado facilita que el niño otorgue sentido a aquello que siente y observa. A diferencia del teatro formal, la dramatización no busca la perfección estética, sino el descubrimiento de significados a través del cuerpo y la palabra.

Algo importante es que la dramatización constituye un proceso de creación continua. Del Moral (2020) señala que esta práctica no se reduce a “actuar un guion”, sino que emerge del juego libre y de la improvisación, elementos que generan un espacio emocionalmente seguro para que el niño explore sin temor al error. No se exige una interpretación exacta, al contrario, el docente guía el proceso para que los niños expresen desde su propio estilo. Esto favorece autonomía, espontaneidad y la capacidad de

imaginar roles distintos.

Asimismo, varios autores coinciden en que la dramatización articula recursos expresivos complejos que van más allá del lenguaje verbal. Valdivia (2017) afirma que, cuando un niño dramatiza, pone en juego su gestualidad, postura, desplazamientos y modulaciones de voz, componentes que funcionan como “canales emocionales” donde se exteriorizan tensiones, alegrías o inseguridades que a veces no logra verbalizar con claridad. De ese modo, la dramatización se vincula directamente con el desarrollo socioemocional y con la adquisición progresiva de habilidades comunicativas.

Características esenciales de la dramatización

Ahora bien, la dramatización presenta una serie de características que la diferencian de otros lenguajes artísticos. Una de las más relevantes es su carácter lúdico. Como indica Rodas (2019), el niño dramatiza porque necesita jugar, reconstruir la realidad y experimentar roles que amplían su comprensión del mundo. Esta naturaleza juguetona hace que la actividad se adapte a distintos ritmos y niveles de participación, permitiendo que cada niño se implique desde sus posibilidades.

Otra característica es que las funciones de actor y espectador son intercambiables. En un mismo ejercicio, un niño puede observar cómo otro representa una emoción y, luego, asumir él mismo el rol protagónico. Este intercambio permanente fortalece la empatía y le permite practicar distintas formas de comunicación emocional. Las escenas además suelen ser breves, espontáneas, y sujetas a variaciones que el grupo mismo propone; por eso decimos que la dramatización es flexible y dinámica.

Finalmente, la dramatización involucra una estructura mínima: un personaje, un conflicto sencillo y un espacio simbólico. Aunque no se siga un guion rígido, esta estructura básica facilita que el niño comprenda la secuencia de la acción y organice su expresión. En un aula de cinco años, por ejemplo, basta que un niño tome un pañuelo para convertirse en “un explorador triste”, y que otro lo acompañe como “un amigo que quiere animarlo”. Ese gesto simple contiene ya una lógica dramática y un diálogo emocional implícito.

Objetivos pedagógicos de la dramatización

Los objetivos de la dramatización en educación inicial se orientan principalmente al desarrollo integral. Antes que un ejercicio artístico, es una herramienta educativa que permite al niño reconocerse, vincularse y comunicar lo que siente. Como explica Campos (2021), dramatizar es “ensanchar el campo de la experiencia emocional” porque el niño actúa situaciones que no siempre puede comprender de inmediato, pero que al representarlas adquieren un nuevo significado.

Entre los objetivos más relevantes se encuentran:

1. Estimular la expresión emocional, ofreciendo un espacio seguro donde el niño pueda mostrar alegría, enfado, miedo o sorpresa sin ser juzgado;
2. Potenciar habilidades comunicativas, ya que la dramatización exige escuchar, responder, improvisar y negociar sentidos;
3. Fortalecer la socialización, pues coordinar una escena requiere cooperación, respeto por turnos y sensibilidad hacia el otro;
4. Impulsar la creatividad, mediante la exploración de objetos,

voces, gestos y escenarios imaginados.

En ese sentido, la dramatización contribuye directamente al logro de la competencia comunicativa y emocional que exige el Currículo Nacional peruano, dado que combina corporalidad, lenguaje y vivencia afectiva en un solo proceso.

Campos y técnicas de la dramatización

En educación inicial se suelen trabajar tres grandes campos expresivos: la expresión corporal, el mimo y la dramatización propiamente dicha. La expresión corporal ayuda al niño a identificar sensaciones físicas, posturas y movimientos que acompañan sus emociones. El mimo, aunque más elaborado, permite transmitir mensajes sin palabras, lo que resulta útil en niños que todavía no logran verbalizar lo que sienten con claridad. La dramatización integra ambos lenguajes y añade el componente del rol, es decir, implica actuar “como si”, un mecanismo clave para el aprendizaje emocional.

Dicho proceso puede realizarse mediante múltiples técnicas. La improvisación, por ejemplo, permite que niños de cinco años respondan espontáneamente a un estímulo (una música, una imagen, una frase corta). El juego dramático facilita representar situaciones sencillas de la vida diaria, mientras que los juegos de roles ayudan a ensayar comportamientos sociales como esperar, consolar, pedir ayuda o resolver conflictos. Todas estas técnicas se ajustan bien a la dinámica del nivel inicial porque no obligan a memorizar diálogos sino a vivir la escena.

Elementos de la dramatización

Un aspecto central es reconocer que toda dramatización se compone

de elementos básicos que orientan la acción.

- El personaje funciona como un puente entre el niño y la emoción que desea expresar; puede ser humano, animal o incluso un objeto personificado.
- El conflicto aparece como un pequeño problema que moviliza la escena y provoca emociones diversas.
- El espacio dramático, aunque sea imaginario, ofrece un marco que ayuda al grupo a organizar la acción.
- También están el tiempo (muy breve en educación inicial) y el tema, que puede girar en torno a situaciones como “perder algo”, “sentirse solo”, “alegrarse por un logro”, etc.

En realidad, cada elemento funciona como una herramienta para exteriorizar vivencias internas.

Fases del proceso de dramatización

Las fases más comunes en la práctica educativa suelen ser cuatro. Primero, una puesta en marcha, donde el docente propone juegos de calentamiento para activar el cuerpo y reducir inhibiciones. Después, un breve momento de relajación, que ayuda a preparar la atención y conectar con la respiración. Luego, la fase central de expresión-comunicación, donde se desarrollan las escenas a partir de consignas flexibles. Para cerrar, se realiza una retroacción, en la cual los niños comentan lo vivido, identifican emociones y escuchan a sus compañeros. Estas fases no son rígidas y pueden adaptarse a las características del grupo.

La dramatización en el campo educativo

No es casual que en los últimos años la dramatización haya cobrado

fuerza en la educación inicial. En un aula donde conviven emociones intensas, necesidades diversas y ritmos distintos, la dramatización funciona como un organizador afectivo. Permite que los niños regulen gradualmente sus emociones y encuentren una forma segura de comunicarlas. Además, favorece la alfabetización estética, entendida como la posibilidad de interpretar, crear y valorar mensajes expresivos, algo que la escuela muchas veces descuida.

Para docentes peruanos, incorporar la dramatización implica adoptar un rol de acompañamiento más que de dirección. Se trata de observar, suscitar, sostener y recoger lo que los niños proponen, no de imponer escenas. En este sentido, la dramatización promueve autonomía, pensamiento crítico inicial y sensibilidad social, aprendizajes indispensables en los primeros años de vida.

2.3.2. Expresión emocional

La expresión emocional se entiende hoy como la capacidad que tiene el niño para manifestar, mediante gestos, palabras, posturas o acciones, aquello que siente internamente. No se limita únicamente a “mostrar” emociones, sino que implica reconocerlas, organizarlas y comunicarlas de modo coherente con el contexto. En palabras de Castañeda (2018), la expresión emocional constituye un proceso psicobiológico complejo donde intervienen la percepción, el pensamiento y la interacción social, elementos que se integran progresivamente durante la etapa preescolar.

Conviene señalar que la expresión emocional en la infancia no surge de manera espontánea y completa. Más bien, se desarrolla a través de

experiencias cotidianas que el niño vive en la familia y en la escuela. Rodríguez (2020) destaca que, cuando el niño expresa cómo se siente, está construyendo al mismo tiempo su identidad emocional, porque aprende a diferenciar lo que ocurre dentro de él y lo que el entorno espera de su comportamiento. Es decir, la expresión emocional se convierte en un puente entre la vida interna y la convivencia con los demás.

44

Por otro lado, la expresión emocional es un componente clave en la formación de la competencia socioemocional. Según Arévalo (2021), los niños que logran expresar adecuadamente sus emociones tienden a establecer relaciones más cooperativas, resolver conflictos con menos tensión y participar activamente en actividades grupales. Esto explica por qué la escuela debe ofrecer espacios seguros donde la expresión emocional pueda ejercitarse y no reprimirse, pues la censura temprana genera inhibiciones que dificultan la comunicación futura.

Componentes principales de la expresión emocional

Aunque existen múltiples clasificaciones, en educación inicial se reconocen tres componentes centrales: identificación emocional, expresión emocional y comunicación emocional-social. Cada uno cumple un rol distinto y complementario.

a. Identificación emocional

En primer término, un niño no puede expresar algo que no reconoce. La identificación emocional es la capacidad para distinguir y nombrar emociones básicas como alegría, tristeza o miedo. Silva (2017) afirma que este proceso constituye una “alfabetización emocional inicial”, donde el niño aprende a observar sus reacciones internas y a

18

relacionarlas con sensaciones corporales o situaciones externas. Cuando un niño identifica que está frustrado porque no logró completar una tarea, está dando un paso esencial hacia el autocontrol.

b. Expresión emocional

Luego, la expresión emocional involucra la puesta en acto de lo que el niño siente. Aquí intervienen gestos, posturas, tonos de voz, movimientos y palabras. García (2019) sostiene que la expresión emocional es una manifestación visible de la vivencia interna, pero también un mecanismo para liberar tensiones y organizar pensamientos. En educación inicial, esta expresión suele ser intensa, espontánea y, muchas veces, desordenada. Por eso el docente debe acompañar sin coerción excesiva, guiando hacia formas más funcionales de expresar sentimientos.

c. Comunicación emocional y social

Finalmente, la comunicación emocional-social abarca la interacción con el otro. Implica comprender que las emociones propias afectan a los demás y que las emociones ajenas también influyen en uno mismo. Vega (2022) explica que, cuando el niño comunica cómo se siente, establece vínculos más empáticos y puede anticipar las consecuencias de su comportamiento. Así, la expresión emocional no es un acto aislado; se inscribe en una red de relaciones donde el niño aprende a escuchar y a responder emocionalmente.

Expresión emocional y educación inicial: un enfoque pedagógico

En el ámbito escolar, la expresión emocional no es un añadido decorativo, sino un eje transversal del aprendizaje. Para que los niños de

cinco años logren expresarse, el docente debe crear un clima emocional estable, donde las emociones no se repriman, sino que se canalicen. Esto exige sensibilidad, observación y escucha activa. No basta con identificar la emoción expresada; es necesario comprender su origen y acompañar su manifestación.

Un recurso ampliamente valorado es el uso de lenguajes expresivos como la dramatización, la música o el dibujo, los cuales sirven de puente entre lo interno y lo externo. Según Ramos (2018), estas actividades permiten que los niños proyecten en personajes, colores o movimientos aquello que todavía no pueden comunicar verbalmente. En consecuencia, la expresión emocional se vuelve más rica y accesible.

En educación inicial peruana, el Currículo Nacional incorpora la competencia “Construye su identidad” y “Se comunica oralmente”, ambas estrechamente vinculadas a la expresión emocional. Las experiencias de aprendizaje deben entonces integrar momentos de diálogo, dramatización, juego simbólico y reflexión sencilla, para que el niño pueda explorar sus emociones de manera segura.

2.3.3. Conceptos complementarios

1. Rol del docente facilitador en la dramatización.

Por una parte, el programa de dramatización y títeres exige un docente que actúe como mediador y no como protagonista. Este cambio es crucial porque permite que la experiencia dramática emerja desde los niños y no desde la dirección adulta. Según Tueros (2020), el docente cumple la función de “abrir caminos para la expresión”, guiando sin imponer, acompañando sin dirigir rígidamente. Eso

implica crear un ambiente emocional seguro donde el niño pueda equivocarse, intentar de nuevo, exagerar gestos o callarse si lo necesita.

En contraste con metodologías tradicionales, aquí el docente no busca respuestas correctas sino procesos expresivos genuinos. Y, aunque parezca sencillo, sostener esa libertad creativa requiere sensibilidad, lectura del grupo y capacidad de contención emocional. Por ejemplo, si un niño representa una escena de enojo exagerado, el docente debe validar la emoción pero conducirla hacia una expresión socialmente ajustada, evitando que el juego se desborde. Este acompañamiento, como explica Fernández (2022), ayuda al niño a integrar emoción y conducta en un marco pedagógico sano.

2. El espacio dramático como entorno pedagógico

Ahora bien, la dramatización no puede darse en cualquier condición. El espacio donde se realiza se convierte en un factor pedagógico de relevancia. Un salón organizado con zonas de movimiento, materiales accesibles y áreas para observar permite que los niños transiten libremente entre interpretación, observación y reflexión. Bustamante (2021) afirma que el “espacio dramático es una extensión del cuerpo del niño”, porque modifica la forma en que se expresa y se vincula con sus compañeros.

Este espacio no necesita ser complejo ni costoso. Bastan elementos simbólicos como telas, cajas, máscaras simples o títeres de mano, siempre y cuando permitan transformar el aula en un escenario flexible. En varias ocasiones, un rincón puede convertirse en una casa,

un bosque o un hospital dependiendo del propósito emocional de la actividad. Esa plasticidad escénica estimula la imaginación y facilita que el niño represente situaciones que le generan miedo, alegría o duda sin sentirse expuesto de manera real.

3. El conflicto dramático como oportunidad de aprendizaje emocional

También es necesario mencionar que la dramatización funciona alrededor del conflicto, entendido no como pelea sino como choque de intenciones, emociones o expectativas entre personajes. Este conflicto es pedagógico, puesto que obliga al niño a tomar decisiones emocionales dentro de un marco protegido. Arce (2020) sostiene que “el conflicto dramático permite ensayar soluciones simbólicas antes de enfrentar las reales”, lo cual resulta invaluable a los cinco años, cuando los niños aún no controlan bien la impulsividad.

Por ejemplo, un niño puede representar a un personaje que se molesta porque su amigo no quiso compartir un juguete. En el drama, tiene la oportunidad de expresar la rabia, negociar, pedir ayuda o inventar otra salida. Esa experimentación libre, pero acompañada, fortalece habilidades socioemocionales que luego se trasladan con mayor facilidad a la convivencia en el aula.

4. El juego como estructura base del programa

A diferencia de otras metodologías que incorporan el juego de manera periférica, la dramatización se sostiene completamente sobre él. El programa promueve juegos simbólicos, imitativos, de roles y de creación colectiva. Tal como señala Cárdenas (2019), en estas edades

“el juego es la gramática natural del aprendizaje”, y cualquier intervención que omite esa lógica termina siendo poco significativa.

Cuando el niño juega dramáticamente, activa simultáneamente su memoria afectiva, su imaginación y su capacidad de relacionarse. Esto explica por qué la dramatización resulta más eficaz que simples conversaciones sobre emociones.

Mientras juega, el niño siente, expresa, interpreta y observa, lo que constituye una experiencia emocional completa y multisensorial. Sin ese componente lúdico, la dramatización perdería su esencia pedagógica.

2.4. Formulación de hipótesis.

2.3.1. Hipótesis General

El programa de dramatización y títeres influye significativamente en el fortalecimiento de la expresión emocional en los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

2.3.2. Hipótesis Específicos

HE₁ El programa de dramatización y títeres fortalece la reflexión y el aprendizaje emocional en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

HE₂ El programa de dramatización y títeres incrementa la expresión creativa y simbólica en los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

HE₃ El programa de dramatización y títeres mejora de manera notable la participación activa de los niños y niñas de 5 años, en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha – Pasco 2025.

2.5. Identificación de variables

Variable 1. Programa de dramatización y títeres.

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Definición conceptual: El programa de dramatización y títeres comprende un conjunto organizado de actividades teatrales y lúdicas orientadas a favorecer la expresión emocional, la creatividad y la participación del niño, mediante el uso del juego simbólico, la expresión corporal y la representación de escenas educativas (López, 2019; Valenzuela, 2020).</p> <p>Definición operacional: En esta investigación se manifiesta cuando el niño participa en actividades de dramatización, utiliza recursos simbólicos, expresa ideas mediante gestos y movimientos, y reflexiona sobre sentimientos propios o de los personajes.</p>	Reflexión y aprendizaje emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. El niño reconoce o menciona emociones presentes en las dramatizaciones. 2. Relaciona lo que ocurre en la dramatización con experiencias personales. 3. Identifica situaciones que generaron una emoción específica (alegría, enojo, miedo, tristeza). 4. Explica de manera sencilla cómo se sintió durante la actividad. 5. Muestra disposición para dialogar sobre lo que vivió en la representación.
	Expresión creativa y simbólica	<ol style="list-style-type: none"> 6. Utiliza objetos o materiales para representar personajes o situaciones. 7. Propone ideas nuevas para enriquecer la dramatización. 8. Adopta roles o personajes sin necesidad de una guía constante. 9. Usa gestos, movimientos o sonidos para representar acciones o emociones. 10. Transforma objetos comunes en elementos simbólicos dentro del juego dramático.
	Participación activa del niño	<ol style="list-style-type: none"> 11. Se integra voluntariamente a las actividades de dramatización. 12. Mantiene interés y continuidad durante la actividad. 13. Respeta turnos y acuerdos de participación. 14. Colabora con otros niños para desarrollar la escena o actividad. 15. Demuestra entusiasmo antes, durante o después de la dramatización.

Variable 2. Expresión Emocional

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
----------------------	-------------	-------------

<p>Definición conceptual: La expresión emocional es la capacidad del niño para identificar, manifestar y comunicar sus emociones mediante el lenguaje verbal, gestual y corporal, constituyendo una base esencial para la regulación emocional y la convivencia (Bisquerra, 2015; Goleman, 2013).</p> <p>Definición operacional: Se observa cuando el niño reconoce emociones en sí mismo o en otros, expresa lo que siente a través de palabras o gestos, y comunica sus estados emocionales en situaciones cotidianas o educativas.</p>	<p>Reflexión y aprendizaje emocional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce emociones básicas en sí mismo o en otros. 2. Nombra emociones cuando se le pregunta o cuando vive una situación concreta. 3. Diferencia entre emociones similares (ej. tristeza vs. enojo). 4. Identifica emociones en imágenes, cuentos, gestos o dramatizaciones. 5. Relaciona una emoción con la situación que la provoca
	<p>Expresión emocional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Expresa emociones mediante palabras, gestos o posturas. 7. Muestra coherencia entre la emoción que dice sentir y su expresión corporal. 8. Representa emociones durante dramatizaciones o juegos simbólicos. 9. Evita recurrir únicamente al llanto o berrinche para comunicar lo que siente. 10. Acepta acompañamiento para expresar o regular sus emociones.
	<p>Comunicación emocional y social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Escucha a otros cuando expresan cómo se sienten. 12. Comparte espontáneamente emociones con un adulto o pares. 13. Muestra gestos de empatía ante emociones de otros. 14. Busca apoyo cuando experimenta emociones intensas. 15. Participa en actividades grupales donde se habla de emociones, sin evitar la interacción.

2.6. Definición de términos conceptuales

Programa de dramatización y títeres.

El programa de dramatización y títeres se concibe como una propuesta educativa estructurada que integra actividades teatrales, juego simbólico y expresión corporal para favorecer aprendizajes significativos en la primera infancia. De acuerdo con López (2019), la dramatización permite que el niño explore emociones, roles y situaciones reales o imaginarias mediante experiencias vivenciales que fortalecen su creatividad y comunicación. En educación inicial, este tipo de programas se convierte en un recurso pedagógico que articula movimiento, lenguaje y emoción, ofreciendo un espacio seguro para expresar ideas y estados afectivos. La dramatización, por su naturaleza lúdica y

flexible, facilita que los niños participen activamente, experimenten y construyan sentidos propios sobre lo que viven.

Expresión emocional

La expresión emocional se entiende como la capacidad del niño para manifestar sentimientos y estados afectivos mediante recursos verbales, gestuales y corporales, permitiendo comunicar lo que siente y relacionarse de manera adecuada con su entorno. Bisquerra (2015) sostiene que expresar emociones implica reconocerlas primero, comprender su origen y exteriorizarlas de un modo comprensible para otros, lo que favorece la convivencia y la regulación emocional. En educación inicial, esta habilidad es fundamental porque contribuye al bienestar, al vínculo afectivo y a la construcción de la identidad emocional del niño. La expresión emocional se desarrolla progresivamente a partir de experiencias guiadas, interacción social y actividades que estimulan la comunicación afectiva.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

3.1. Tipo de Investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que su propósito central fue comprender, desde la experiencia directa, cómo un programa de dramatización y títeres favorece la expresión emocional en los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. “Jean Piaget”. Este enfoque permite interpretar los significados, gestos, conductas y expresiones que emergen durante la participación infantil en situaciones dramáticas, tal como lo sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), al señalar que la investigación cualitativa busca explicar fenómenos desde la perspectiva de los propios participantes.

Por otro lado, el estudio se considera aplicado, ya que se orienta a resolver una necesidad educativa concreta: la limitada expresión emocional en los niños. En esa línea, autores como López y Cárdenas (2022) mencionan que las investigaciones aplicadas en educación inicial buscan generar estrategias accesibles, contextualizadas y de impacto inmediato en el aula. Así, el programa de

dramatización y títeres no se diseñó solo para describir la realidad sino para mejorarla a través de experiencias expresivas y simbólicas continuas.

Finalmente, este trabajo empleó un enfoque descriptivo interpretativo, pues no se buscó solamente identificar resultados, sino comprender cómo los niños expresan, reconocen y comunican sus emociones a partir de actividades dramatizadas. Tal como expresa Bisquerra (2019), las emociones deben analizarse desde su manifestación subjetiva y situacional, lo que demanda un enfoque interpretativo que supere el mero registro observable.

3.2. Diseño de investigación.

Se optó por un diseño de investigación acción, debido a que el estudio no solo observa la realidad educativa, sino que interviene en ella para generar mejoras progresivas. Según Elliott (2020), la investigación acción permite al docente-investigador planificar, actuar, observar y reflexionar de manera continua, promoviendo transformaciones en la práctica pedagógica. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con dramatización, porque las emociones y la expresión infantil se modifican durante procesos vivenciales que requieren acompañamiento y análisis permanente.

Asimismo, a efectos de sistematización, se representó el diseño mediante el siguiente diagrama metodológico:

Figura1. Ciclo de Investigación–Acción

El estudio siguió el modelo cíclico de Investigación -acción, el cual permitió intervenir de manera sistemática en el aula y, al mismo tiempo, analizar el impacto del programa de dramatización y títeres en la expresión emocional de los niños y niñas. Este proceso se desarrolló en seis etapas articuladas entre sí.

1. Identificación y descripción del problema.

Se inició con la observación directa de las interacciones y expresiones emocionales de los niños de 5 años, identificándose dificultades recurrentes para manifestar emociones, regularlas y comunicarlas con claridad en contextos cotidianos.

2. Desarrollo del plan de acción.

Con base en el diagnóstico inicial se diseñó el Programa de Dramatización títeres, estructurado en sesiones progresivas orientadas al reconocimiento, expresión y comunicación emocional mediante actividades simbólicas y corporales.

3. Recopilación de datos.

Durante la implementación se utilizaron listas de cotejo, guías de observación y entrevistas breves a docentes y familias, registrando comportamientos, gestos, verbalizaciones emocionales y participación dramática.

4. Análisis e interpretación de la información.

Los datos fueron organizados en categorías temáticas, permitiendo reconocer patrones de avance y dificultades persistentes. Se compararon los registros del pretest y el postest para identificar transformaciones en las dimensiones emocionales.

5. Informe de resultados.

Se elaboró un análisis detallado del progreso observado en los niños, así como de los factores del programa que favorecieron de manera directa la expresión emocional durante el proceso dramatizado.

6. Ajuste de la teoría y reinicio del ciclo.

Finalmente, se identificaron elementos que requieren fortalecerse en una siguiente fase, permitiendo retroalimentar la práctica pedagógica y proyectar nuevas acciones de mejora para el desarrollo emocional infantil.

3.3. Población y muestra.

3.3.1. Población.

La población estuvo conformada por la totalidad de niños y niñas del nivel de educación inicial en el C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha Pasco, durante académico 2025. Este conjunto incluye a los niños y niñas matriculados en las tres a 5 años del nivel inicial, quienes participaron en las actividades pedagógicas regulares orientadas al desarrollo socioemocional.

A continuación, se detalla la población según el registro oficial de matrícula:

Tabla 1. Población total de niños y niñas del C.I.E.I. “Jean Piaget”, Yanacancha Pasco, 2025.

Nivel educativo	Edad	Sección	Número de niños- niñas	Año Académico
Educación Inicial	3 años A	“Los Creativos”	28 niños-niñas	2025
	3 años B	“Los Indagadores”	27 niños- niñas	2025
	4 años A	“Los Líderes”	16 niños- niñas	2025
	4 años B	“Los Exploradores”	24 niños- niñas	2025
	4 años C	“Los Innovadores”	20 niños- niñas	2025
	5 años A	“Los Imaginativos”	20 niños-niñas	2025
	5 años B	“Los Constructores”	8 niños- niñas	2025
	5 años C	“Los Indagadores”	15 niños- niñas	2025
TOTAL			158 niños y niñas	2025

Nota: Tabla 1. Población total de Niños y Niñas del C.I.E.I. “Jean Piaget” San Juan Yanacancha Pasco 30-03-2025.

3.3.2. Muestra.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencionado y no probabilístico, propio de las investigaciones cualitativas. Se eligió a 20 niños y niñas de 5 años A “Los Imaginativos” que mostraron disposición, participación constante y presencia regular en las actividades de dramatización y títeres.

Tabla 2. Muestra estuvo conformada por niños y niñas de 5 años A “Los Imaginativos” del C.I.E.I. “Jean Piaget” San Juan Yanacancha Pasco 2025.

Edad	Sección	Hombres	Mujeres	Criterio de selección
5 años A	“Los Imaginativos”	12	8	Intencional (participación activa, asistencia continua y apertura al trabajo dramatizado)
TOTAL		12	8	20 niños y niñas

Nota: Tabla 2. Muestra conformada por niños y niñas de 5 años A “Los Imaginativos” del C.I.E.I. “Jean Piaget”, San Juan Yanacancha – Pasco, 2025.

3.4. Método: Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La investigación utilizó métodos propios del enfoque cualitativo, enfocados en comprender los procesos emocionales desde la vivencia infantil. Se recurrió principalmente al método interpretativo hermenéutico, que permitió comprender la subjetividad expresiva del niño, y al método observacional, indispensable para registrar conductas espontáneas vinculadas a la dramatización.

a) Técnicas de recolección.

1. Observación participante.

Esta técnica permitió registrar, en tiempo real, las interacciones, emociones y respuestas expresivas que surgieron durante las actividades de dramatización. Según Angrosino (2020), la observación participante posibilita captar detalles que no emergen mediante preguntas directas.

2. Entrevista semiestructurada.

Aplicada a las maestras y padres de familia, que nos permitió comprender percepciones sobre los avances emocionales de los niños, así como cambios observados en la casa y en el aula. Para Kvale (2021), la entrevista cualitativa revela significados que no son visibles mediante la simple observación.

b) Instrumentos.

1. Lista de cotejo.

Instrumento estructurado que nos permitió registrar la presencia o ausencia de indicadores relacionados con la identificación, expresión y comunicación emocional. La lista de cotejo se empleó en el diagnóstico inicial y en la evaluación final.

2. Guía de entrevista.

Incluyó preguntas abiertas dirigidas a las maestras y padres de familia, permitiendo explorar percepciones sobre la evolución emocional del niño. La guía se elaboró siguiendo criterios de claridad, pertinencia y coherencia con el objetivo general del estudio.

3.5. Técnicas de análisis de datos.

El análisis cualitativo se desarrolló mediante dos procedimientos principales: análisis temático e interpretación directa.

3.5.1. Análisis Temático

El análisis temático permitió identificar patrones recurrentes en los datos obtenidos a través de observaciones y entrevistas. De acuerdo con Braun y Clarke (2022), este análisis implica un proceso de codificación progresiva para agrupar unidades de significado en temas relevantes. En este caso, los principales temas emergieron en torno a:

- Cambios en la expresión verbal de emociones.
- Incremento del uso de gestos, postura y movimiento expresivo.
- Mayor disposición para participar en juegos simbólicos.
- Manifestación espontánea de emociones durante dramatizaciones.
- Este proceso se realizó mediante codificación abierta y axial, verificando continuamente las categorías emergentes en relación con las dimensiones de la expresión emocional.

3.5.2. Interpretación Directa

La interpretación directa consistió en analizar cada caso y cada sesión dramatizada para comprender, sin necesidad de agregar grandes volúmenes de datos, los cambios observados en cada niño. Esta estrategia, según Stake (2020), es útil para estudios con muestras pequeñas donde el

investigador se involucra directamente con la experiencia educativa.

3.6. Tratamiento de información.

El tratamiento de la información siguió un proceso riguroso que incluyó:

- Organización de registros, listas de cotejo y notas de observación.
- Codificación inicial para identificar expresiones, gestos y verbalizaciones emocionales.
- Elaboración de matrices donde se compararon datos
- Triangulación entre observaciones, entrevistas y registros de sesión para validar conclusiones, siguiendo lo planteado por Denzin (2022).

Este proceso nos permitió identificar progresos significativos en la expresión emocional de los niños, así como los factores del programa de dramatización títeres que contribuyeron con mayor fuerza a dicho desarrollo.

8

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Procesamiento, análisis e interpretación de resultados.

4.1.1. Validación de la información de resultados.

La validación de la información obtenida en la presente tesis, se realizó con el propósito de garantizar la coherencia, fiabilidad y pertinencia de los resultados vinculados al programa de dramatización y títeres y su influencia en la expresión emocional de los niños y niñas de 5 años. Dado el carácter cualitativo de la investigación, se emplearon criterios de rigor interpretativo que permitieron contrastar y confirmar la consistencia de los datos recopilados mediante observación y entrevistas.

Para ello, en una primera etapa se aplicó la triangulación de instrumentos, comparando los registros de la lista de cotejo con las anotaciones de la guía de observación y las respuestas obtenidas en las entrevistas dirigidas a la docente y a los padres de familia. Esta triangulación permitió identificar coincidencias entre lo observado directamente en las sesiones de dramatización y lo manifestado por

48

39

32

2

4

los padres de familia que acompañan el proceso educativo. La convergencia entre estas fuentes aportó solidez a la interpretación de los avances en identificación, expresión y comunicación emocional.

De igual manera, se utilizó la triangulación de actores, que consistió en contrastar las percepciones del investigador con las apreciaciones de la docente del aula y los testimonios de los padres. Este procedimiento resultó fundamental, pues permitió validar que los cambios observados en los niños y niñas, mayor apertura emocional, participación expresiva y uso espontáneo de gestos y palabras para comunicar sus emociones, se manifestaron tanto en el contexto educativo como en entornos cotidianos del hogar, reforzando la credibilidad de los hallazgos.

Durante el análisis, se empleó además la contrastación temática, propia del análisis temático utilizado en la investigación. Se revisaron minuciosamente las categorías emergentes reconocimiento emocional, expresividad corporal y verbal, interacción y comunicación emocional verificando que cada una estuviera sustentada en evidencias claras y recurrentes en los registros observacionales y en los discursos recogidos en las entrevistas. Este proceso permitió depurar interpretaciones, evitar sesgos y asegurar la fidelidad de los resultados.

Finalmente, se desarrolló un proceso de validación por interpretación directa, en el que el investigador revisó los comportamientos observados a lo largo de la intervención contrastándolos con los objetivos del programa de dramatización y títeres. Este ejercicio nos permitió confirmar que los avances identificados no fueron incidentales o esporádicos, sino que respondieron directamente a las actividades dramatizadas desarrolladas durante el estudio.

A continuación, se aplicaron los instrumentos de investigación en las sesiones del programa de dramatización y títeres, donde los niños, niñas

participaron activamente en actividades expresivas y juegos escénicos:

LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

LISTA DE COTEJO: PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN Y TÍTERES PARA POTENCIAR LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS EN EL C.I.E.I. "JEAN PIAGET" PROVINCIA DE PASCO 2025.

VARIABLE: Programa de dramatización y títeres.

Tabla 1.
Reflexión y aprendizaje emocional.

Ítems	Indicadores de la Dimensión Reflexión y aprendizaje emocional.	Si	No	Observaciones.
1	El niño reconoce o menciona emociones presentes en las dramatizaciones.	X		
2	Relaciona lo que ocurre en la dramatización con experiencias personales.	X		
3	Identifica situaciones que generaron una emoción específica.	X		
4	Explica de manera sencilla cómo se sintió durante la dramatización.	X		
5	Explica de manera sencilla cómo se sintió durante la dramatización.	X		

Nota. Dimensión Estimulo visual aplicado niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. "JEAN PIAGET" el: 22-10- 2025.

Los resultados de esta dimensión permitieron identificar el nivel de comprensión emocional que el niño desarrolla a través de la dramatización. Una respuesta positiva sostenida en los ítems indica que el programa favorece la capacidad de identificar, relacionar y expresar emociones de forma cada vez más consciente. Cuando los niños reconocen emociones, las conectan con vivencias propias y dialogan sobre ellas, se

confirma que la dramatización funciona como un espacio pedagógico que potencia la reflexión emocional en la etapa inicial.

Interpretación por ítems

Ítem 1. Se observa que los niños, niñas reconocen o mencionan emociones presentes en la dramatización, lo cual evidencia un nivel inicial de lectura emocional y una capacidad para identificar estados afectivos en contextos simbólicos.

Ítem 2. Se aprecia que algunos niños, niñas logran vincular las escenas representadas con experiencias personales. Este comportamiento sugiere que pueden establecer relaciones significativas entre el contenido dramatizado y su propia vida cotidiana.

Ítem 3. Se identifica que el niño distingue la emoción que surge a partir de una situación específica. Esto refleja un proceso en desarrollo de comprensión causal-emocional, fundamental para avanzar hacia la autorregulación.

Ítem 4. Se evidencia que el niño explica cómo se sintió durante la actividad, aunque en algunos casos de forma breve. Esta verbalización indica apertura afectiva y disposición para compartir vivencias internas.

Ítem 5. Se advierte que la mayoría de niños muestra disposición para dialogar sobre lo ocurrido en la dramatización. Este comportamiento respalda la idea de que el espacio lúdico facilita el intercambio emocional espontáneo.

Tabla 2.
Expresión creativa y simbólica

Ítems	Indicadores de la Dimensión Expresión creativa y simbólica.	Si	No	Observaciones.
6	Utiliza objetos o materiales para representar personajes o situaciones.	X		
7	Propone ideas nuevas para enriquecer la dramatización.	X		
8	Adopta roles o personajes sin una guía constante.	X		
9	Usa gestos, movimientos o sonidos para representar acciones o emociones.	X		
10	Transforma objetos comunes en elementos simbólicos dentro del juego dramático.	X		

Nota. Dimensión creativa y simbólica aplicado niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. "JEAN PIAGET" el: 22-10- 2025.

Interpretación

Los resultados de esta dimensión permiten afirmar que los niños y niñas despliegan creatividad, imaginación y uso simbólico del cuerpo y los materiales. La dramatización a través de los títeres, se convierten en un medio para ampliar la expresión personal y fortalecer habilidades de representación, clave en el desarrollo cognitivo y emocional en educación inicial.

Interpretación por ítems

Ítem 6. se aprecia que el niño empleó objetos para representar personajes o ideas, lo cual refleja un adecuado dominio del juego simbólico.

Ítem 7. se observa que algunos niños propusieron ideas nuevas, mostrando iniciativa creativa y una construcción personal de la escena.

Ítem 8. se constata que el niño adoptó roles con autonomía. Esta acción demuestra que se siente seguro en el espacio dramático y dispone de herramientas expresivas.

Ítem 9. En el ítem 9 se evidenció el uso espontáneo de gestos, movimientos o sonidos para representar acciones, recurso que revela un buen manejo del lenguaje corporal.

Ítem 10. En el ítem 10 se mostró que el niño transforma objetos comunes en elementos simbólicos, lo cual confirmaron su capacidad de abstracción y creatividad.

Tabla 3.

Participación activa del niño-niña.

Ítems	Indicadores de la Dimensión Participación activa del niño.	Si	No	Observaciones.
11	Se integra voluntariamente a las actividades de dramatización.	X		
12	Mantiene interés y continuidad durante la actividad.	X		
13	Respeta turnos y acuerdos de participación.	X		
14	Colabora con otros niños para desarrollar la escena.	X		
15	Demuestra entusiasmo antes, durante o después de la dramatización.	X		

Nota. Dimensión participación activa de los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. "JEAN PIAGET" el: 22-10- 2025.

Interpretación:

La dimensión muestra que la dramatización y los títeres, no solo activa el cuerpo y la imaginación, sino también la participación social del contexto. Los niños y las niñas se muestran motivados, empoderados de la actividad, mostraron acciones de manera colaborativa y capaces de seguir ciertas normas, lo que demuestra que el programa contribuyó a construir y general apertura de una comunidad de aprendizaje situado y

auténtico, emocionalmente equilibrada y participativa.

Interpretación por ítems.

Ítem 11. se observa una integración voluntaria en casi todos los casos. La participación no forzada indica que la actividad resulta significativa y que el niño se siente competente dentro del espacio dramático.

Ítem 12. Se aprecia que los niños mantienen interés y continuidad. Esto confirma que el teatro pedagógico capta la atención de manera más eficaz que actividades tradicionales.

Ítem 13. Se identifica respeto por turnos y acuerdos básicos. Este comportamiento evidencia una regulación conductual necesaria para la convivencia escolar.

Ítem 14. Se observa colaboración entre pares. Los niños negocian, acuerdan y construyen juntos la escena, reforzando habilidades sociales.

Ítem 15. En el ítem 15 se advierten entusiasmos empáticos antes, durante y después de la actividad. El entusiasmo sostenido sugiere bienestar emocional y de manera acertada el vínculo con la actividad activa y participativa.

VARIABLE: Expresión emocional.

Tabla 4.

Identificación emocional.

Ítems.	Indicadores de la Dimensión Identificación emocional.	Si	No	Observaciones.
16	Reconoce emociones básicas en sí mismo o en otros.	X		
17	Nombra emociones cuando vive una situación concreta.	X		

18	Diferencia entre emociones similares.	X		
19	Identifica emociones en imágenes, cuentos o dramatizaciones.	X		
20	Relaciona una emoción con la situación que la provoca.	X		

Nota. Dimensión Identificación emocional de los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. “JEAN PIAGET” el: 22-10- 2025.

Interpretación:

La información analizada muestra que los niños y niñas transitan satisfactoriamente por el reconocimiento, diferenciación y comprensión básica de emociones. La presencia de estas habilidades emocionales es fundamental para futuras competencias sociales y de autorregulación. Las actividades de dramatización mediante los títeres, al presentar situaciones simbólicas, parecen haber favorecido este proceso, pues los niños observan, comparan y comentan emociones desde un entorno seguro y lúdico de manera acertada.

Interpretación por ítems

Ítem 16. Se observa que el niño reconoce emociones básicas en sí mismo o en quienes lo rodean, lo cual evidencia una primera aproximación a la alfabetización emocional. Esta habilidad es un pilar del desarrollo socioafectivo, pues permite que el niño comience a comprender que las emociones tienen expresión y significado. Cuando identifica alegría, tristeza o miedo, demuestra que puede decodificar señales afectivas del entorno inmediato.

Ítem 17. El niño nombra las emociones que siente o percibe, demostrando un avance importante hacia la verbalización emocional. Esta capacidad es clave para la comunicación asertiva, ya que permite reemplazar conductas impulsivas por

expresiones más claras de su estado interno. La presencia de vocabulario emocional sugiere que ha tenido experiencias previas de conversación afectiva con adultos y pares.

Ítem 18. El niño diferencia emociones similares, como tristeza y enojo. Esta distinción, que no siempre es evidente en edades tempranas, revela un progreso hacia la comprensión fina del mundo emocional. Poder diferenciar matices favorece mayor precisión en la regulación emocional futura y evita respuestas desproporcionadas ante situaciones cotidianas.

Ítem 19. El niño identifica emociones en imágenes, gestos, cuentos o dramatizaciones. Aquí se advierte la capacidad de interpretar expresiones externas sin necesidad de explicaciones verbales. Este logro es relevante, pues apunta al desarrollo de la teoría de la mente: el niño infiere estados emocionales a partir de pistas visuales y contextuales.

Ítem 20. El niño relaciona la emoción con la situación que la origina. Esta vinculación causa-efecto demuestra que empieza a comprender por qué se siente de determinada manera, lo que repercute directamente en el fortalecimiento de la conciencia emocional.

Tabla 5.
Dimensión Expresión emocional.

Ítems.	Indicadores de la Dimensión Expresión emocional.	Si	No	Observaciones.
21	Expresa emociones mediante palabras, gestos o posturas.		X	
22	Muestra coherencia entre emoción expresada y lenguaje corporal.	X		

112

23	Representa emociones durante dramatizaciones o juegos simbólicos.	X		
24	Evita recurrir únicamente al llanto para comunicar lo que siente.	X		
25	Acepta acompañamiento para expresar o regular sus emociones.		X	

Nota. Dimensión Expresión Emocional de los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. “JEAN PIAGET” el: 22-10- 2025.

Interpretación:

Los resultados muestran que los niños no solo reconocen lo que sienten, sino que logran expresarlo de forma coherente y regulada. La dramatización funciona como un espacio privilegiado para ensayar diversas emociones, enfrentar situaciones simbólicas y encontrar formas alternativas de comunicación emocional. En conjunto, la dimensión evidencia un avance consistente hacia una expresión emocional más madura y socialmente funcional.

Interpretación por ítems

Ítem 21. En el ítem 21, el niño expresa emociones a través de palabras, gestos o posturas corporales. Este comportamiento demuestra que posee diversas vías para exteriorizar lo que siente, lo cual es característico del desarrollo emocional en la primera infancia. La coexistencia de expresiones verbales y no verbales evidencia una comunicación emocional flexible.

Ítem 22. En el ítem 22, se aprecia coherencia entre lo que el niño dice sentir y lo que su cuerpo expresa. Esta correspondencia indica autenticidad emocional y una comprensión integrada de sus estados afectivos. Cuando el niño expresa alegría con una postura relajada o tristeza con tono bajo y mirada caída, muestra una adecuada sintonía entre las dimensiones verbal y corporal.

Ítem 23. En el ítem 23, el niño representa emociones durante dramatizaciones o juegos simbólicos. Este hallazgo es especialmente significativo, pues dramatizar requiere interpretar un rol, comprender su emoción y manifestarla corporalmente. Tales representaciones fortalecen la expresión emocional al permitir que el niño explore estados afectivos ajenos a él.

Ítem 24. En el ítem 24, el niño evita recurrir exclusivamente al llanto o berrinche para comunicar emociones. Esta observación revela un progreso notable hacia la autorregulación, señalando que puede sustituir respuestas impulsivas por expresiones más elaboradas.

Ítem 25. En el ítem 10, se observa que el niño acepta acompañamiento adulto para regular sus emociones. Esta apertura es un indicador de confianza y de capacidad para buscar apoyo, lo que es clave en la construcción del bienestar emocional.

Tabla 6.

Dimensión Comunicación emocional y social.

Ítems.	Indicadores de la Dimensión Comunicación emocional y social.	Si	No	Observaciones.
26	Escucha a otros cuando expresan cómo se sienten.	X		
27	Comparte espontáneamente emociones con adultos o pares.	X		
28	Muestra gestos de empatía ante emociones de otros.	X		
29	Busca apoyo cuando experimenta emociones intensas.		X	

30	Participa en actividades grupales donde se habla de emociones.	X		
----	--	---	--	--

Nota. Dimensión Comunicación Emocional y Social de los niños y niñas de 5 años en el C.I.E.I. "JEAN PIAGET" el: 22-10-2025.

Interpretación:

Los resultados permitieron afirmar que los niños y las niñas desarrollen competencias de interacción emocional cada vez más complejas: escuchan, empatizan, comparten y buscan apoyo. Esta evolución fortalece la convivencia y el clima emocional del aula. La dramatización, al promover situaciones compartidas y dinámicas grupales, actúa como un catalizador para estas conductas, permitiendo que los niños practiquen habilidades emocionales en un entorno interactivo y significativo.

Interpretación por ítems.

Ítem 26. Se aprecia que el niño escucha a otros cuando expresan sus emociones. Esta conducta evidencia respeto y disposición para comprender a sus pares, lo cual es un indicador temprano de empatía y convivencia positiva.

Ítem 27. El niño comparte espontáneamente sus emociones con compañeros o adultos. Esta espontaneidad indica que se siente seguro en su entorno y reconoce el valor de la comunicación emocional como parte de la convivencia.

Ítem 28. Se observa que el niño muestra gestos de empatía ante emociones de otros. Acciones como consolar, acercarse o expresar preocupación muestran que es capaz de percibir el malestar ajeno y actuar en consecuencia, lo que constituye un avance relevante en habilidades prosociales.

Ítem 29. El niño busca apoyo cuando enfrenta emociones intensas. Este comportamiento señala una comprensión adecuada de sus propios límites emocionales y muestra que confía en los adultos como figuras de sostén afectivo.

Ítem 30. En el ítem 30, el niño participa sin resistencia en actividades grupales donde se dialoga sobre emociones. Su participación activa sugiere que se siente parte de un espacio emocionalmente seguro.

GUIA DE ENTREVISTA
PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN Y TÍTERES PARA POTENCIAR LA
EXPRESIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS, EN EL C.I.E.I.
“JEAN PIAGET” PASCO 2025

Tabla 7.

¿Qué emociones observaron cuando los niños, niñas participaban en las dramatizaciones con los títeres?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
1	¿Cómo se expresa el niño- niña cuando cuenta un cuento?	<p>Docente.</p>
		<p>La docente comentó que los niños reconocen con facilidad emociones como alegría, miedo y sorpresa cuando están en plena dramatización. Señaló que incluso algunos mencionan frases como “me dio miedo cuando salió el monstruo” simulando con un títere “eso fue gracioso”, mostrando que ya empiezan a vincular la emoción con lo que ocurre en escena de la dramatización.</p>
		<p>Padres.</p>
		<p>Los padres señalaron que sus hijos cuentan en casa que “se han divertido”, que “se asustaron un poquito” o que “se pusieron tristes cuando el personaje lloraba”. Para ellos, que los niños hablen de lo que sintieron significa que realmente están interiorizando la actividad centrada en los títeres .</p>
		<p>Investigadores.</p>
		<p>Se registró que los niños describen sus emociones con frases simples pero coherentes. Las expresiones más frecuentes fueron “me sentí contento”, “me dio risa”, o “me puse nervioso cuando todos miraban”. Esto</p>

		evidencia un proceso inicial de autoconciencia emocional.
--	--	---

Nota: ¿Qué emociones observaron en los niños mientras participaban en las dramatizaciones con Títeres? aplicado el 24-10-2025.

Interpretación:

En la tabla 7 se aprecia que, desde las tres voces consultadas, el niño no solo vive la emoción, sino que la nombra. La docente identifica con claridad el reconocimiento de emociones básicas como alegría, tristeza, miedo y vergüenza, lo que evidencia un primer nivel de alfabetización emocional adecuado a la edad. Los padres, por su parte, muestran que los niños trasladan este lenguaje emocional al hogar usando expresiones cotidianas como “me dio roche”, “me dio pena”, lo que indica que el vocabulario emocional empieza a integrarse a su vida diaria y no se queda solo en el aula. Los investigadores confirman que el niño no repite palabras de memoria, sino que las asocia con lo que observa en los personajes y en sí mismo.

En términos pedagógicos, la tabla evidencia que el programa de dramatización y títeres está funcionando como un disparador para que los niños identifiquen y verbalicen emociones de manera sencilla pero significativa. El hecho de que las emociones surjan de manera espontánea durante la dramatización, y no solo cuando se les pregunta, sugiere que la actividad se ha convertido en un contexto natural para reconocer lo que se siente y decirlo en voz alta. Esto es un indicador clave de avance en la dimensión de identificación emocional.

Tabla 8.

¿De qué manera utilizaron los niños, niñas objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
2	¿Cómo describieron los niños, niñas lo que sintieron después de realizar las actividades de dramatización?	<p>Docente.</p> <p>Señaló que los niños y niñas, describen sentirse felices, tranquilos o algo nerviosos al inicio. Comentó que varios dicen “me gustó actuar” o “al principio tuve vergüenza, pero ya pasó”, lo que muestra reflexión emocional básica</p> <p>Padres.</p> <p>Los padres indicaron que sus hijos comentaron que la dramatización “estuvo muy acertada, bonita”, “divertida” o “un poco difícil”. Consideran valioso que ahora hablen más sobre cómo se sienten ante actividades nuevas.</p> <p>Investigadoras.</p> <p>Se registró que los niños y niñas describen sus emociones con frases simples pero coherentes. Las expresiones más frecuentes fueron “me sentí contento”, “me dio risa”, o “me puse nervioso cuando todos miraban”. Esto evidencia un proceso inicial de autoconciencia emocional.</p>

Nota: ¿De qué manera utilizaron los niños objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones? realizado el día 24-10- 2025.

Interpretación:

En la tabla 8 se observa que los niños logran describir, con sus propias palabras, la experiencia emocional vivida en la dramatización. La docente señala que mencionan frases como “me he divertido”, “me dio miedo”, “me dio vergüenza”, es decir, vinculan la actividad con un estado interno concreto. Los padres refuerzan esta percepción al

notar que sus hijos hablan de sentirse contentos, nerviosos u orgullosos cuando recuerdan lo que hicieron en el aula, aunque muchas veces ese orgullo se exprese de forma indirecta, por ejemplo “la miss me ha felicitado”.

Desde la mirada del investigador, esto revela un proceso inicial de metarreflexión emocional: el niño no solo siente, sino que empieza a observar su emoción y ponerla en palabras. No se trata todavía de discursos elaborados, pero sí de pequeñas formulaciones que articulan experiencia y sentimiento. La tabla indica que el programa de dramatización y títeres está abriendo un espacio sistemático para que el niño responda a la pregunta “¿cómo te has sentido?”, rompiendo la idea de que la emoción es algo que solo se actúa o se guarda, y promoviendo que también se pueda narrar.

Tabla 9.

¿De qué manera utilizaron los niños, niñas, objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
3	¿De qué manera utilizaron los niños objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones?	Docente.
		Comentó que los niños y niñas transforman materiales cotidianos en elementos simbólicos: telas como capas, cajas como casas o carros, palitos como espadas. Señala que esta creatividad surge sin intervención directa del adulto.
		Padres.
		Indican que en casa los sus niños y niñas repiten estas transformaciones. Usan ropa, utensilios o juguetes para “convertirse en” personajes, demostrando que la experiencia se traslada a su juego libre.
		Investigadoras.
		Observamos que los niños, niñas usan los materiales para recrear roles y dar sentido a la escena. La

		manipulación simbólica aparece como un proceso natural del juego dramático, evidenciando pensamiento representacional.
--	--	--

Nota: ¿De qué manera utilizaron los niños objetos o materiales para representar personajes o situaciones durante las dramatizaciones? aplicado el 24-10- 2025.

Interpretación:

En la tabla 9 se evidencia con claridad el uso de juego simbólico. La docente observa que los niños transforman objetos cotidianos (pañuelos, cajas, sillas) en elementos dramáticos (casas, autos, montañas), sin requerir instrucciones muy precisas. Los padres confirman que esta habilidad simbólica trasciende el aula, pues los niños reproducen en casa la misma lógica, convirtiendo objetos del hogar en accesorios para sus historias. Los investigadores, por su lado, describen cómo esa resignificación de los materiales es rápida y natural, lo que indica que el niño está operando en un nivel representativo acorde a su desarrollo.

Didácticamente, esto muestra que el programa de dramatización y títeres está favoreciendo la creatividad y la flexibilidad cognitiva. El uso simbólico de los materiales no solo enriquece la expresión dramática, también amplía la capacidad del niño para imaginar, recrear y proyectar escenas.

Esta tabla, por tanto, respalda que la dimensión “expresión creativa y simbólica” no se queda en el discurso teórico, sino que se concreta en prácticas observables, tanto en el aula como en el hogar.

Tabla 10.

¿Qué gestos, movimientos o sonidos expresaron los niños para comunicar emociones o acciones dentro de las actividades?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
4	¿Qué gestos, movimientos o sonidos expresaron los niños para comunicar emociones o acciones dentro de las actividades?	Docente.
		Mencionó que los niños utilizan gestos faciales, movimientos amplios y cambios en la postura para mostrar emociones. También imitan sonidos de animales o personajes.
		Padres.
		Los padres comentaron que sus hijos repiten estos gestos en casa, exagerando caras de susto, enojo o alegría. Perciben que disfrutan del uso del cuerpo para expresarse.
		Investigadoras.
		Registramos que los gestos y sonidos acompañan de manera natural el discurso verbal. Los niños muestran coherencia entre emoción expresada y expresión corporal, lo que indica desarrollo de comunicación no verbal.

Nota: ¿Qué gestos, movimientos o sonidos expresaron los niños para comunicar emociones o acciones dentro de las actividades?, aplicado el día 24-10- 2025.

Interpretación:

En la tabla 10 se observa una fuerte presencia del cuerpo como canal de expresión emocional. La docente identifica gestos y posturas claramente asociados a emociones: ceño fruncido y brazos cruzados para el enojo, ojos muy abiertos para la sorpresa, movimientos expansivos para la alegría. Los padres añaden que los niños juegan con las voces y sonidos, imitando personajes y animales, lo que refuerza la dimensión expresiva. Los investigadores corroboran que la integración cuerpo–voz–emoción se da de manera espontánea, sin necesidad de explicaciones técnicas.

Desde la óptica investigativa, esto muestra que el niño no se limita a la palabra oral, sino que aprovecha recursos multimodales para comunicar lo que siente y lo que

el personaje vive. La dramatización, en este sentido, se convierte en un espacio privilegiado donde se legitima el gesto, el movimiento, el grito, el susurro, como lenguajes válidos. La tabla evidencia un avance significativo en la dimensión de expresión emocional, ya que el niño muestra coherencia entre su estado interno, lo que representa y cómo lo hace.

Tabla 11. ¿Cómo se evidenció la participación espontánea de los niños al iniciar o desarrollar las dramatizaciones?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
5	¿Qué gestos usa el estudiante cuando cuenta un cuento?	Docente.
		Señaló que varios niños se ofrecen voluntariamente para actuar, incluso aquellos que inicialmente eran más reservados. Indica que la participación aumentó con cada sesión.
		Padres.
		Los padres mencionaron que sus hijos comentan que desean “actuar otra vez” o “ser otro personaje”. Consideran que la actividad les ha dado seguridad.
		Investigadoras.
		Observamos una participación activa y continua. Los niños se integran sin presiones, muestran entusiasmo y permanecen atentos durante toda la actividad, indicador de motivación intrínseca.

Nota: ¿Cómo se evidenció la participación espontánea de los niños al iniciar o desarrollar las dramatizaciones? aplicado el 24-10-2025.

Interpretación:

La tabla 11 revela un aumento progresivo de la participación espontánea. La docente señala que varios niños se ofrecen de manera inmediata para actuar, se adelantan al centro, piden salir primero. Los padres añaden que este entusiasmo se refleja incluso antes de llegar al aula, cuando sus hijos practican o piden llevar accesorios. Los

investigadores aportan un dato clave: la participación espontánea no fue alta desde el inicio, sino que se incrementó sesión tras sesión, lo que indica un proceso de confianza gradual.

Todo ello nos permitió interpretar que la dramatización ha ido construyendo un clima de seguridad emocional donde el error no se castiga, sino que se integra como parte del juego. El niño deja de ser un espectador pasivo y asume un rol protagónico en su aprendizaje. Esta tabla confirma que la dimensión “participación activa” no solo se enuncia, sino que se observa empíricamente en la disposición del niño para exponerse frente a sus pares, algo crucial para el desarrollo de la expresión emocional y social.

Tabla 12.

¿Qué formas de colaboración entre los niños pudieron apreciar mientras construían o representaban la escena?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
6	¿Qué formas de colaboración entre los niños pudieron apreciar mientras construían o representaban la escena?	Docente.
		Comentó que se ayudan a recordar roles y acciones. También se organizan para turnarse y distribuir responsabilidades dentro de la escena.
		Padres.
		Señalaron que sus hijos mencionan que “ayudaron a un amigo” o que “cambiaron papeles para que todos participen”. Para ellos, esto refleja aprendizaje social.
		Investigadoras.
		Observamos la cooperación constante: se prestan materiales, negocian ideas y respetan turnos. La colaboración aparece como conducta emergente del trabajo dramático colectivo

Nota: ¿Qué formas de colaboración entre los niños pudieron apreciar mientras construían o representaban la escena? el día 24-10- 2025.

Interpretación:

En la tabla 12 se pone en evidencia el componente social del programa. La docente relata que los niños se ayudan a recordar entradas, frases o ubicaciones en el espacio, e incluso motivan a los compañeros que muestran inseguridad. Los padres perciben que sus hijos hablan de “actuar en grupo” y mencionan pequeños actos de solidaridad como prestar un gorro o cambiar de papel. Los investigadores registran negociaciones de roles, cesiones de turnos y ajustes en la historia para incluir a quienes no tenían personaje.

Analíticamente, esto indica que la dramatización está funcionando como un laboratorio de convivencia, donde se ensayan formas concretas de cooperación y empatía. La colaboración no es abstracta, se materializa en acciones simples pero significativas: acompañar, prestar, ceder, completar. Esta tabla muestra que, gracias a la dramatización, los niños no solo se expresan emocionalmente de forma individual, sino que aprenden a leer y responder a las necesidades del otro en un contexto grupal.

Tabla 13.

¿Qué emociones mencionaron los niños cuando vivieron situaciones específicas dentro o fuera de la dramatización?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
7	¿Qué emociones mencionaron los niños cuando vivieron situaciones específicas dentro o fuera de la dramatización?	Docente.
		Señaló que los niños mencionan emociones básicas con creciente claridad. Expresan “me dio alegría actuar”, “me asusté un poco cuando gritó el personaje” o “me dio pena cuando el personaje lloró”. La docente resaltó que ahora verbalizan emociones que antes solo mostraban con gestos.
		Padres.
		Mencionaron que sus hijos en casa relatan cómo se sintieron y describen emociones relacionadas con la

		<p>actividad. Comentaron frases como “me puse nervioso cuando todos miraban” o “me reí mucho cuando mi amigo hizo su voz de monstruo”. Para ellos, esto es nuevo porque los niños antes no hablaban tan abiertamente de sus emociones.</p>
		<p>Investigadoras.</p>
		<p>Registramos que los niños nombran emociones sin necesidad de guía directa. Durante la observación, varios expresaron espontáneamente “estoy emocionado”, “me dio cólera que no me salió”, “ahora ya no tengo miedo”. Esto demuestra un proceso de alfabetización emocional fortalecido por la dramatización.</p>

Nota: ¿Qué emociones mencionaron los niños cuando vivieron situaciones específicas dentro o fuera de la dramatización? aplicado el 24-10-2025.

Interpretación:

La tabla 13 refleja un avance importante: los niños ya no se limitan a decir “está triste” o “está molesto”, sino que relacionan esas emociones con situaciones concretas de su propia vida. La docente destaca que algunos niños dicen “yo también me pongo así cuando...”, mientras que los padres señalan que empiezan a comparar lo vivido en la dramatización con experiencias familiares, como peleas con hermanos o momentos de regaño. Los investigadores verifican que, ante preguntas directas, los niños pueden recordar episodios específicos asociados a emociones básicas.

Desde un enfoque investigativo, esta tabla muestra que el programa ha favorecido un proceso de transferencia entre el escenario dramático y el escenario real. La dramatización se convierte en un espejo donde el niño reconoce sus propias vivencias, lo que es fundamental para construir conciencia de sí mismo. No se trata solo de actuar emociones ajenas, sino de reconocer que esas mismas emociones habitan en su vida

cotidiana y que se pueden conversar.

Tabla 14.

¿Cómo explicaron los niños la relación entre una emoción y la situación que la generó?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
8	¿Cómo explicaron los niños la relación entre una emoción y la situación que la generó?	Docente.
		Comentó que los niños ya explican con mayor coherencia el porqué de lo que sienten. Expresan frases como “me dio miedo porque apareció de sorpresa”, “me reí porque mi compañera hizo una voz divertida”. Menciona que empiezan a reconocer la causa detrás de la emoción.
		Padres.
		Señalan que, en casa, cuando cuentan lo que ocurrió, los niños conectan la emoción con el hecho: “me enojé porque no me escogieron primero” o “me dio alegría porque actué bien”. Para los padres, relacionar emoción y causa es un avance importante en madurez emocional.
		Investigadoras.
		Observamos que, durante la entrevista, los niños pueden describir la lógica de sus emociones. Relatan “me puse triste cuando terminó” o “me sorprendí porque no sabía que pasaría eso”. Esto indica un nivel inicial de pensamiento causal vinculado a la experiencia emocional.

Nota: ¿Cómo explicaron los niños la relación entre una emoción y la situación que la generó? aplicado el 24-10- 2025.

Interpretación:

En la tabla 14 se aprecia que el niño comienza a establecer vínculos causa-emoción de manera explícita. La docente menciona que la mayoría es capaz de decir por qué el personaje está triste o contento, identificando la situación que origina la emoción. Los padres reportan que en casa los hijos también empiezan a explicar por qué se sintieron de determinada manera en distintos momentos del día. Los investigadores

observan, además, que algunos niños integran más de una causa en su explicación, aunque todavía con cierto desorden propio de la edad.

Esta información permite concluir que el programa de dramatización y títeres no solo ayuda a nombrar emociones, sino también a comprender su origen. Reconocer que “me sentí así porque pasó esto” es un paso clave hacia la regulación emocional, ya que facilita que el niño deje de percibir la emoción como algo caótico y la vea como respuesta a un contexto. La tabla sugiere, por tanto, que se están sentando bases para futuras habilidades de autorregulación.

Tabla 15.

¿Cómo expresaron los niños sus emociones a través de palabras, gestos o posturas corporales?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
9	¿Qué parte del cuento recuerda el estudiante con más facilidad?	Docente.
		Indicó que los niños recuerdan con gran rapidez las escenas más emotivas: miedo, sorpresa o alegría intensa. “Siempre mencionan cuando el personaje aparece, se asusta o resuelve el problema”. Afirma que el recuerdo está ligado a la emoción vivida.
		Padres.
		Señalan que sus hijos repiten escenas cargadas de emoción: “la parte graciosa”, “cuando se pelean”, “cuando se abrazan”. Para los padres, esto demuestra que la emoción guía la memoria del niño.
Investigadoras.	Observamos que los estudiantes recuerdan secuencias de alto impacto emocional. Mientras narraban, sus gestos y tono de voz sugerían reactivación emocional (“yo me reí ahí”, “esa parte me dio miedo”). Esto	

		confirma el vínculo entre experiencia emocional y consolidación mnémica.
--	--	--

Nota: ¿Cómo expresaron los niños sus emociones a través de palabras, gestos o posturas corporales?, aplicado el 24-10-2025.

Interpretación:

La tabla 16 pone énfasis en la integración de canales expresivos. La docente observa que los niños cambian posturas, gestos y acompañan con palabras como “estoy feliz”, “estoy molesto”. Los padres confirman que en casa los pequeños repiten estas posturas, muchas veces de forma lúdica, y las asocian a lo que sienten. Los investigadores destacan que algunos niños primero actúan y luego verbalizan, mientras otros siguen el camino inverso, lo que muestra estilos diversos de expresión.

Desde la mirada de la investigación cualitativa, esta tabla evidencia una coherencia entre el plano verbal y el corporal. Cuando el niño dice que está triste y al mismo tiempo baja la cabeza o se encoge, demuestra que ha logrado conectar lo que siente, lo que dice y cómo lo muestra. Este alineamiento es un indicador de avance en la construcción de una expresión emocional integrada, que llega al otro de forma clara y comprensible.

Tabla 16.

¿Qué ejemplos pudieron observar de los niños representando emociones durante las actividades dramáticas?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
10	¿Qué ejemplos pudieron observar de los niños representando emociones durante las actividades	<p>Docente.</p> <p>Mencionó que los niños representaron miedo encogiéndose, alegría saltando o sonriendo exageradamente, y enojo frunciendo el ceño. Afirma que estas representaciones son espontáneas y comprensibles</p>

	dramáticas?	Padres.
		Dijeron que sus hijos incluso replican estas representaciones en casa. Algunos imitan voces, hacen “cara de malo” o dramatizan llanto, lo que evidencia apropiación del lenguaje emocional.
		Investigadoras.
		Registramos expresiones claras de emociones básicas: elevación de tono en enojo, apertura del cuerpo en alegría, gestos tensos en miedo. Estas representaciones son coherentes y funcionales en la dinámica dramática.

Nota: ¿Qué ejemplos pudieron observar de los niños representando emociones durante las actividades dramáticas? aplicado el 25-10-2025

Interpretación:

En la tabla 16 se presentan ejemplos concretos de representación emocional durante las dramatizaciones. La docente narra escenas donde el niño simula llorar, se asusta o muestra alegría a través de movimientos amplios y expresivos. Los padres relatan que los niños recrean estas escenas en casa, incluso invitando a los adultos a participar. Los investigadores describen patrones consistentes entre emoción y actuación: golpes suaves al piso para el enojo, cabeza baja para la tristeza, saltos para la alegría.

Estos hallazgos confirman que el niño no solo habla de emociones, sino que las encarna en su cuerpo mediante el juego dramático. La dramatización, en este sentido, funciona como un recurso privilegiado para que el niño experimente cómo se ve y cómo se siente cada emoción. La tabla respalda la idea de que el programa de dramatización y títeres está contribuyendo a que la expresión emocional sea vivida, explorada y comprendida desde la acción, no solo desde el discurso.

Tabla 17.

¿Qué comportamientos de apoyo o empatía mostraron los niños cuando otro compañero expresaba alguna emoción?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
18	¿Qué comportamientos de apoyo o empatía mostraron los niños cuando otro compañero expresaba alguna emoción?	Docente.
		Señaló que los niños consuelan espontáneamente a compañeros que se muestran nerviosos o tristes. Les dicen “tú puedes” o “yo te ayudo”, demostrando sensibilidad social.
		Padres.
		Contaron que en casa los niños hablan de “ayudar a un amigo que estaba triste” o de acompañar a otro que tenía miedo. Reconocen más conductas empáticas que antes del programa
		Investigadoras.
		Observamos gestos de apoyo físico (abrazos, dar la mano) y verbal (“no te preocupes”, “yo te acompaño”). Esto evidencia que la dramatización fomenta comportamientos prosociales y refuerza la empatía en situaciones reales.

Nota: ¿Qué comportamientos de apoyo o empatía mostraron los niños cuando otro compañero expresaba alguna emoción? aplicado el 25-10-2025.

Interpretación:

La tabla 17 evidencia que las emociones trabajadas en las dramatizaciones no quedan restringidas a la vivencia individual, sino que generan respuestas empáticas. La docente observa gestos como tomar la mano de un compañero, ofrecer abrazos o cambiar de papel para que el otro se sienta más cómodo. Los padres señalan que en casa aparecen frases de consuelo que antes no eran habituales. Los investigadores registran

conductas concretas de apoyo, como prestar accesorios o ayudar al compañero a recordar su frase.

Esta información permite afirmar que el programa está favoreciendo la aparición de comportamientos prosociales asociados a la expresión emocional. El niño no solo reconoce cómo se siente él, también empieza a darse cuenta de cómo se siente el otro y qué puede hacer para apoyarlo. Desde el punto de vista educativo, esta tabla es clave, porque muestra que la dramatización está contribuyendo directamente al desarrollo de la comunicación emocional y social, reforzando la empatía desde situaciones concretas.

Tabla 18.

¿Cómo participaron los niños en los trabajos en equipo, donde dialogaban sobre emociones o experiencias vividas?

Ítems	Interrogantes	Respuestas o apuntes
12	¿Cómo participaron los niños en los momentos grupales donde se conversaba sobre emociones o experiencias vividas?	Docente.
		Explicó que los niños levantan la mano con entusiasmo para compartir cómo se sintieron. Incluso aquellos que inicialmente no participaban, ahora intervienen con frases cortas pero significativas.
		Padres.
		Dijeron que sus hijos comentan que “contaron su emoción” o que “escucharon a sus amigos”, lo cual refleja una participación activa y respetuosa.
		Investigadoras.
		Registramos una dinámica grupal fluida: los niños esperan turnos, escuchan al compañero y responden emocionalmente de manera apropiada. Esto evidencia la construcción de un espacio emocional colectivo.

Nota: ¿Cómo participaron los niños en los trabajos en equipo, donde dialogaban sobre emociones o experiencias vividas? aplicado el 25-10-2025.

20

Interpretación:

En la tabla 18 se muestra la evolución de los momentos de diálogo grupal. La docente describe que, con el avance del programa, aumenta el número de niños que quiere hablar; los padres perciben que sus hijos empiezan a hacer preguntas emocionales también en casa; los investigadores constatan una mejora en la escucha, el respeto de turnos y la disposición a compartir experiencias personales. Se observa, además, una reducción en las resistencias a hablar en público sobre sentimientos.

Desde la perspectiva investigativa, esto indica que el programa de dramatización y títeres ha logrado instalar espacios estables de reflexión colectiva sobre las emociones. El niño ya no solo actúa y siente, también reflexiona con otros sobre lo que ha vivido. Esta tabla evidencia la consolidación de la dimensión “comunicación emocional y social”, en tanto los niños ejercitan el hablar, escuchar y construir significados compartidos en torno a las emociones, dentro de un clima de confianza y respeto.

4.1.2. Interpretación y evaluación de resultados.

Uno de los principales resultados observados durante la implementación del programa de dramatización y títeres fue el significativo avance en la identificación y expresión emocional de los niños. Los niños, con el uso de técnicas dramáticas como la dramatización de personajes y situaciones, fueron capaces de reconocer emociones básicas como alegría, tristeza y miedo en sí mismos y en los demás. Además, se evidenció que los niños no solo reconocen estas emociones, sino que las verbalizan espontáneamente durante las dramatizaciones, lo que indica un aumento en la autoconciencia emocional. Este fenómeno fue corroborado tanto por la docente como por los padres, quienes notaron que los niños comenzaron a conectar las emociones vividas en las actividades con situaciones reales en su entorno, mostrando una clara mejora en su capacidad de reflexionar sobre sus

21

31 estados emocionales. Según Goleman (1995), este proceso es fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que permite a los niños reconocer y regular sus emociones de manera efectiva.

5 El programa de dramatización y títeres también favoreció el desarrollo de la expresión creativa y simbólica en los niños. Se observó que los niños utilizaron objetos cotidianos de manera simbólica para representar personajes y situaciones durante las actividades. Este uso de materiales no estructurados y la adopción de roles sin necesidad de guía constante demostró un alto nivel de creatividad y capacidad para transformar su entorno en un espacio de juego simbólico. Los niños no solo utilizaron objetos de manera física, sino que los dotaron de significados emocionales y narrativos, lo que es clave para su desarrollo cognitivo y afectivo. Este proceso se conecta con la teoría de Smilansky (1960), quien resalta la importancia del juego simbólico en la primera infancia como una forma de expresión emocional y social. La capacidad de los niños para generar sus propios personajes y situaciones refleja un avance en la madurez de su pensamiento simbólico y emocional.

11 Un tercer resultado relevante fue el aumento en la participación activa de los niños durante las dramatizaciones. Inicialmente, algunos niños mostraban reticencia a involucrarse, pero con el tiempo, la mayoría se integró voluntariamente, mostrando entusiasmo y disposición para actuar, lo cual es indicativo de un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante. Además, los niños mostraron comportamientos de colaboración, ayudándose mutuamente a recordar roles y acciones dentro de las dramatizaciones. Este comportamiento refleja el desarrollo de competencias sociales importantes, como el respeto por turnos y la cooperación. La participación activa y la cooperación fueron observadas tanto por

los docentes como por los padres, quienes notaron una mayor disposición para trabajar en equipo y compartir experiencias emocionales dentro del aula. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en contextos colaborativos donde los niños pueden interactuar y aprender de sus compañeros, lo que facilita el desarrollo emocional y social.

Otro resultado clave fue la mejora en la expresión emocional a través de gestos, movimientos y posturas corporales. Los niños no solo verbalizaban emociones, sino que las acompañaban con gestos y movimientos que reflejaban de manera coherente lo que sentían. La docente y los padres destacaron que los niños utilizaban una variedad de gestos para expresar emociones como el miedo, la alegría y la sorpresa, y que estos gestos eran naturales y espontáneos. Además, los investigadores observaron que los niños eran capaces de representar emociones a través de sus cuerpos de manera simbólica, como en el caso de realizar movimientos amplios para representar la alegría o encorvarse para el miedo. Este uso del cuerpo como medio de comunicación emocional es respaldado por la teoría de Laban (1971), quien sostiene que el movimiento corporal es una herramienta fundamental para la expresión de emociones, especialmente en la infancia. La integración de gestos y expresiones corporales indica un desarrollo significativo de la expresión emocional y la comunicación no verbal en los niños.

4.2. Propuesta vinculada a la práctica e innovación pedagógica.

PROPUESTA PEDAGÓGICA: “DRAMATIZO Y EXPRESO LO QUE SIENTO”

Título: Programa para potenciar la expresión emocional en niños y niñas de 5 años en el C.I.E.F. “Jean Piaget”, Yanacancha Pasco.

Fundamentación.

El trabajo de campo nos permitió observar que los niños y niñas expresan emociones principalmente a través del gesto, el movimiento y la imitación espontánea. A pesar de ello, muchos aún tienen dificultad para nombrar lo que sienten, diferenciar emociones similares o comunicar cómo vivieron una experiencia determinada. Estos hallazgos coinciden con autores que afirman que la educación emocional en la primera infancia se fortalece a través de experiencias vivenciales, simbólicas y corporales, no únicamente desde explicaciones verbales (Bisquerra, 2015; Goleman, 2013).

La dramatización se reconoce como una metodología que integra el cuerpo, la voz y la imaginación, lo que facilita que el niño exprese emociones de forma natural, sin sentir que está siendo evaluado o expuesto. En un contexto como el de Yanacancha, donde el juego simbólico forma parte del desarrollo cotidiano, incorporar un programa dramático ofrece un medio cercano, accesible y profundamente significativo para el aprendizaje emocional.

Por ello, se propone una intervención sistemática que utilice el juego dramático como vía principal para reconocer, expresar y comunicar emociones, articulando actividades lúdicas con momentos reflexivos que permitan al niño comprender mejor lo que siente y cómo interactúa con los demás.

Objetivo general de la propuesta

Fortalecer la expresión emocional de los niños de 5 años mediante un programa

de dramatización y títeres que promueva el reconocimiento, la expresión y la comunicación emocional en un ambiente seguro, participativo y creativo.

Objetivos específicos

1. Favorecer que los niños identifiquen emociones básicas en sí mismos, en sus compañeros y en personajes dramatizados.
2. Promover la expresión emocional a través de gestos, movimientos, voces, objetos y pequeños roles.
3. Desarrollar habilidades de comunicación emocional y social durante actividades grupales de dramatización.
4. Fomentar la participación activa y la creatividad mediante el uso de técnicas dramáticas adaptadas a su edad.

Estructura metodológica

La propuesta se sustenta en un enfoque vivencial y expresivo, donde el niño es protagonista de sus producciones y descubrimientos emocionales.

Principios metodológicos

- Aprendizaje activo: el niño experimenta, siente y representa antes de explicar.
- Juego dramático espontáneo: se promueven roles, imitaciones, representaciones y escenas breves.
- Clima emocional seguro: se validan emociones sin juzgarlas, priorizando el respeto y la confianza.
- Participación guiada: el docente acompaña, no dirige; propone situaciones y preguntas que invitan a reflexionar.
- Uso del cuerpo y la voz: las emociones se trabajan desde la acción, la postura, el ritmo y la modulación vocal.

Actividades centrales del programa

La propuesta incluye siete actividades, de las cuales se desarrollarán de manera referencial las más representativas. Cada una dura entre 40 y 50 minutos, puede repetirse o adaptarse según el grupo.

Actividad 1: “¿Cómo se siente mi cuerpo?”

- Dinámicas de movimiento libre: caminar lento, rápido, encogerse, estirarse.
- El docente introduce emociones básicas y los niños las representan con el cuerpo.
- Cierre reflexivo: “¿en qué momento tu cuerpo se sintió alegre, enojado o asustado?”

Propósito: reconocer cómo se manifiestan las emociones en el cuerpo.

Actividad 2: “El baúl de los personajes”

- Se presenta un baúl con objetos simples: sombreros, telas, máscaras suaves, palitos, muñecos.
- Cada niño elige un objeto y crea un personaje.
- Se dramatizan escenas libres: “cuando este personaje se alegró”, “cuando tuvo miedo”, etc.
- Propósito: favorecer la expresión simbólica y la creatividad emocional.

Actividad 3: “Dramatizamos una emoción”

- Se narran pequeñas historias donde los personajes experimentan emociones claras.
- Los niños representan la historia usando gestos, sonidos y movimientos.
- Conversación breve: ¿por qué el personaje se sintió así?

Propósito: relacionar emoción–situación y verbalizar lo vivido.

Actividad 4: “Mi emoción hoy”

- Cada niño elige una tarjeta de emoción (alegría, miedo, tristeza, enojo).
- Representa cómo se sintió en algún momento del día.
- El grupo observa y comenta con respeto.

Propósito: desarrollar comunicación emocional y empatía.

Actividad 5: “El teatro de sombras emocionales”

- Se proyectan siluetas de gestos emocionales.
- Los niños imitan, proponen nuevas formas y explican qué emoción representaron.

Propósito: integrar reconocimiento y expresión emocional desde un enfoque artístico.

Actividad 6: “Yo te ayudo”

- Juego dramático grupal donde un personaje siente una emoción difícil.
- Los otros niños representan gestos de apoyo, palabras de consuelo o acompañamiento.

Propósito: fortalecer habilidades de empatía y acompañamiento emocional.

Actividad 7: “La escena final: así me expreso”

- Cada niño participa en una pequeña escena colectiva que combina roles, objetos, voces y movimientos.
- El docente promueve que identifiquen cómo se sintieron y qué expresaron.

Propósito: integrar aprendizajes y fortalecer la seguridad emocional.

Evaluación de la propuesta

La evaluación será continua y cualitativa, basada en:

- Guías de observación (uso de gestos, verbalización emocional, participación).
- Listas de cotejo basadas en los indicadores de ambas variables.
- Registros anecdóticos del docente y del investigador.
- Conversaciones reflexivas breves después de cada dramatización.
- Apreciación del clima emocional y de la interacción entre pares.

Más que “calificar”, se busca interpretar progresos, identificar necesidades y ajustar estrategias.

Conclusión de la propuesta

Esta intervención parte de la convicción de que la dramatización no solo es un recurso artístico, sino un vehículo profundo de aprendizaje emocional. En un contexto escolar donde muchos niños aún expresan sus emociones con dificultad o timidez, el programa ofrece un espacio seguro para sentir, actuar, decir y compartir. Al integrar movimiento, juego simbólico y reflexión, la propuesta permite que los niños construyan un lenguaje emocional propio, más claro, más libre y más consciente.

De esta manera, se espera que el C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025, cuente con una herramienta sostenible para seguir fortaleciendo el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, aportando a una convivencia más empática y a una formación integral desde los primeros años.

CONCLUSIONES.

1. El programa de dramatización y títeres fortaleció significativamente la identificación y expresión de emociones de los niños y niñas de 5 años de la C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025, permitiéndoles reconocerlas en sí mismos y en otros mediante lenguaje verbal y corporal. Al vincular situaciones ficticias con sus propias vivencias, desarrollaron mayor autoconciencia emocional y mejores habilidades para comunicar lo que sienten, contribuyendo así a su desarrollo socioemocional.
2. El programa de dramatización y títeres promovió la reflexión emocional de los niños y niñas de 5 años de la C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025, ayudándolos a relacionar las emociones vividas en las actividades con sus propias experiencias. Esta capacidad de reconocer y explicar lo que sienten evidencia un avance en su desarrollo emocional y fortalece su autorregulación, al permitirles identificar sus estados afectivos y comprender sus causas para gestionarlos en situaciones reales.
3. El programa fortaleció la expresión creativa y simbólica de los niños y niñas de 5 años de la C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025,

quienes emplearon materiales variados para representar personajes y situaciones, transformando objetos cotidianos en elementos simbólicos. Este desarrollo del pensamiento simbólico impulsa su creatividad y favorece el pensamiento abstracto, contribuyendo al crecimiento cognitivo y emocional infantil.

1. El programa de dramatización y títeres incrementó significativamente la participación activa de los niños y niñas de 5 años de la C.I.E.I. “Jean Piaget” distrito de Yanacancha Provincia de Pasco 2025, quienes mostraron entusiasmo, disposición y colaboración durante las actividades. Al integrarse voluntariamente, respetar turnos y trabajar en equipo, evidenciaron avances en habilidades sociales y emocionales fundamentales para la convivencia y para crear un ambiente de aprendizaje seguro y motivador.

RECOMENDACIONES.

- 4 1. Se recomienda continuar implementando actividades de dramatización que integren lenguaje verbal y corporal, promoviendo que los niños expresen libremente sus emociones en diferentes situaciones. Asimismo, se sugiere incorporar nuevas dinámicas que permitan profundizar la autoconciencia emocional y fortalezcan la comunicación afectiva en el aula.
- 2 2. Con el fin de seguir desarrollando la autorregulación emocional, se recomienda incluir momentos de diálogo después de cada dramatización para que los niños identifiquen sus emociones, expliquen cómo se sintieron y relacionen dichas vivencias con situaciones reales. También se sugiere utilizar recursos visuales (láminas, cuentos, tarjetas emocionales) que apoyen este proceso reflexivo.
- 32 3. Se recomienda continuar promoviendo actividades de dramatización que incluyan materiales no estructurados, disfraces simples y objetos reutilizables, permitiendo que los niños los transformen simbólicamente. Además, se sugiere ofrecer escenarios imaginarios variados que estimulen la creatividad, el pensamiento abstracto y la resolución creativa de problemas.
- 4 4. Se recomienda seguir desarrollando actividades de dramatización que fomenten la

32

participación activa, el trabajo en equipo y el respeto por turnos y acuerdos.

Asimismo, se sugiere implementar roles rotativos que permitan a todos los niños asumir diferentes responsabilidades dentro de la representación, reforzando así la

11

convivencia, la empatía y la confianza para expresarse en un entorno seguro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11 Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y bienestar. Editorial Horsori.

10 Chazi Nacimba, F. G., Charro Domínguez, T. L., Lascano Portugal, K. P., De la Cruz Quinteros, G. E., & Amaguaña Mármol, G. E. (2023). Técnicas de dramatización en el desarrollo integral de la autoestima en los niños y niñas de 4 a 5 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8247–8258. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7560

41 Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

115 Denham, S. A., et al. (2020). Desarrollo emocional y social en la infancia temprana. *Revista de Psicología Educativa*, 36(1), 45–58.

27 Gómez, M., & Barragán, L. (2022). La dramatización como estrategia para el desarrollo de la educación emocional en la infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 115–132*.

69 Hernández, S., & Bisquerra, R. (2021). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Narcea Ediciones.

43 Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2019). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Núñez Barahona, C. (2023). La educación emocional en la primera infancia. *Revista UFT*.

Periche Llenque, N. D. P. (2024). Educación emocional en educación inicial. Repositorio EESPP Piura.

20 Pérez, F., & Molina, R. (2020). La dramatización como recurso para mejorar la expresión emocional en niños de educación inicial. *Revista Internacional de Pedagogía*, 42(3), 101–115.

102 Rodríguez, J., & Torres, V. (2021). Participación activa del niño en el proceso educativo: Una mirada desde la pedagogía emocional. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 44(2), 187–203.

Angrosino, M. (2020). La observación participante en la investigación educativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 12(1), 55–70.

63 Kvale, S. (2021). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.

70 Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Stake, R. (2020). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

65 Denzin, N. (2022). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4th ed.). Routledge.

López, J. (2019). Estrategias de dramatización en educación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 34–49.

18 Valenzuela, P. (2020). Juego simbólico y expresión emocional en la primera infancia. *Revista Infancia y Desarrollo*, 6(2), 80–95.

73 Ministerio de Educación. (2020). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Desarrollo socioemocional en la primera infancia*. OMS.

UNESCO. (2020). *Competencias socioemocionales para el siglo XXI*. UNESCO.

28 75 Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

23 Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

23

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.

55

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.

66

Cassirer, E. (1944). *An essay on man*. Yale University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Martínez, L., & Paredes, F. (2022). Juego dramático y expresión emocional en educación inicial. *Revista Educación y Desarrollo*, 21(3), 50–66.