



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA**

Programa de dramatización para fortalecer la regulación emocional en niños de 7 años de una Institución Educativa, Daule – Ecuador 2022

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Tutiven Camba, Stephanie Patricia ([orcid.org/0000-0001-6341-7143](https://orcid.org/0000-0001-6341-7143))

**ASESORA:**

Dra. Cruz Montero Juana Maria ([orcid.org/0000-0002-7772-6681](https://orcid.org/0000-0002-7772-6681))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**PIURA – PERÚ**

**2023**

## **Dedicatoria**

Se la dedico primero a Jehová Dios quien ha sido mi guía, fortaleza y su mano de fidelidad y amor incondicional que ha estado conmigo siempre. A Patricia Camba y Pablo Tutiven, mis padres quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí, el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades. A mi hermana Génesis Tutiven quien por su problema de discapacidad me ha enseñado a ser más humana y por aquel hecho me impulso a poder ayudar, a todos los niños con problemas, a incluirlos y no excluirlos.

Además, dedicarle esto a un ser muy especial en mi vida que es mi hijo, mi motivo a seguir esforzándome día a día, uno de mis pilares fundamentales que está conmigo incentivándome a dar lo mejor en este proceso También le doy gracias a toda mi familia porque de alguna forma me acompañan en todos mis sueños y metas, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día. También quiero agradecerle a Jehová DIOS por poner en mi vida a una persona muy especial, Samy, una amiga leal sincera que me está llevando a la verdad de la vida , al camino correcto quien ha estado en momentos muy fuertes y tristes de mi vida y así mismo está en momentos felices quien con su tiempo amor y dedicación esta todos los días impulsándome con sus hermosas palabras de aliento y verdad , gracias por tu amistad y lealtad de verdad mil gracias a todos, siempre las llevo en mi corazón.

## **Agradecimiento**

Quiero expresar mi gratitud a Jehová Dios, quien con su bendición llena siempre mi vida y a toda mi familia por estar siempre presente.

Así mismo quiero agradecerle a una persona muy especial que ya no está en este mundo, pero sé que con los propósitos de JEHOVA algún día la volveré a ver, Lcda. Blanca Aurora Camba González, quien en vida fue una mujer ejemplar luchadora que siempre estuvo puesta a ver por mi bienestar que hoy en día valoro cada palabra de amor, cada consejo que podría decir con toda seguridad que he llegado hasta aquí porque ella fue mi guía, siempre me extendió su mano. Mi profundo agradecimiento a la Lcda., Mariana Parismoreno y al Ministerio de Educación, por confiar en mí, por abrirme las puertas y permitirme realizar lo que tanto me gusta, educar a personas para que así puedan ser el mejor futuro de la patria.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de Tablas.....	v
Índice de Figuras .....	vii
Resumen .....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	5
III. METODOLOGÍA .....	16
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	16
3.2. Operacionalización de las variables .....	17
3.3. Población, muestra y muestreo .....	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	19
3.5. Procedimiento .....	20
3.6. Método de análisis .....	21
3.7. Aspectos éticos .....	21
IV. RESULTADOS .....	22
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES .....	50
VII. RECOMENDACIONES.....	51
REFERENCIAS .....	52
ANEXOS	

## Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Población seleccionada de la Unidad Educativa Juan Bautista Aguirre para los grupos control y experimental respectivamente.</i> .....	20
Tabla 2. <i>Validación mediante el juicio de expertos</i> .....	21
Tabla 3. <i>Estadística de fiabilidad</i> .....	22
Tabla 4. <i>Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Experimental</i> .....	23
Tabla 5. <i>Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Experimental</i> .....	24
Tabla 6. <i>Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Control</i> .....	25
Tabla 7. <i>Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Control</i> .....	26
Tabla 8. <i>Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Experimental</i> .....	27
Tabla 9. <i>Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Experimental</i> .....	28
Tabla 10. <i>Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Control</i> .....	29
Tabla 11. <i>Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Control</i> .....	30
Tabla 12. <i>Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Experimental</i> .....	31
Tabla 13. <i>Dimensión Disregulación Emocional Postest Grupo Experimental</i> .....	32
Tabla 14. <i>Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Control</i> .....	33
Tabla 15. <i>Dimensión Disregulación Emocional Postest Grupo Control</i> .....	34
Tabla 16. <i>Resultados de la Prueba de Normalidad</i> .....	35
Tabla 17. <i>Análisis de la variable Regulación Emocional en pretest</i> .....	36
Tabla 18. <i>Significancia de la variable Regulación Emocional en pretest</i> .....	36
Tabla 19. <i>Análisis de la variable Regulación Emocional en postest</i> .....	37

Tabla 20. <i>Significancia de la variable Regulación Emocional en posttest</i> .....	37
Tabla 21. <i>Resultados pre y post de la dimensión Inhibición emocional</i> .....	38
Tabla 22. <i>Significancia de la dimensión Inhibición emocional</i> .....	39
Tabla 23. <i>Resultados pre y post de la dimensión Afrontamiento emocional</i> .....	40
Tabla 24. <i>Significancia de la dimensión Afrontamiento emocional</i> .....	41
Tabla 25. <i>Resultados pre y post de la dimensión Disregulación emocional</i> .....	42
Tabla 26. <i>Significancia de la dimensión Disregulación emocional</i> .....	43

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Experimental .....	23
<i>Figura 2.</i> Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Experimental.....	24
<i>Figura 3.</i> Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Control .....	25
<i>Figura 4.</i> Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Control.....	26
<i>Figura 5.</i> Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Experimental .....	27
<i>Figura 6.</i> Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Experimental .....	28
<i>Figura 7.</i> Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Control .....	29
<i>Figura 8.</i> Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Control.....	30
<i>Figura 9.</i> Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Experimental.....	31
<i>Figura 10.</i> Dimensión Disregulación Emocional Postest Grupo Experimental .....	32
<i>Figura 11.</i> Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Control.....	33
<i>Figura 12.</i> Dimensión Disregulación Emocional Postest Grupo Control .....	34

## Resumen

El trabajo de investigación desarrollado tiene como objetivo de poder determinar la influencia del programa de dramatización en el fortalecimiento de la regulación emocional en niños de 7 años. Para este estudio se recurrió a una población censal de 76 estudiantes. La recopilación de datos se realizó a través de una escala numérica para la medición de la regulación emocional en las dimensiones, inhibición, afrontamiento y disregulación. El estudio es de tipo aplicado, manejando un enfoque cuantitativo de diseño cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental de 38 estudiantes respectivamente. En la contrastación de hipótesis se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Los resultados de la contrastación hipótesis demostraron que el programa reflejó resultado positivo a nivel general y en todas las dimensiones. En cuanto al nivel de significancia se evidencia un 0,000 menor que 0,05 permitiendo dar por aceptado que la hipótesis alterna de la investigación donde regulación emocional en el grupo experimental mostró notable mejorías lo que permitió dar por válida la hipótesis donde el efecto del programa de dramatización si influye significativamente en el mejoramiento de la regulación emocional en los niños de 7 años de una institución educativa de Daule-Ecuador.

**Palabras claves:** Regulación emocional, afrontamiento emocional, programa de dramatización.



## **Abstract**

The research work developed has the objective of being able to determine the influence of the dramatization program in strengthening emotional regulation in 7-year-old children. For this study, a census population of 76 students was used. The data collection was carried out through a numerical scale for the measurement of emotional regulation in the dimensions, inhibition, coping and dysregulation. The study is of an applied type, managing a quantitative approach of quasi-experimental design with a control group and an experimental group of 38 students respectively. In the contrasting of hypotheses, the non-parametric Mann Whitney U test was used. The results of the contrasting hypothesis showed that the program reflected a positive result at a general level and in all dimensions. Regarding the level of significance, a 0.000 less than 0.05 is evidenced, allowing it to be accepted that the alternative hypothesis of the investigation where emotional regulation in the experimental group showed notable improvements, which allowed us to validate the hypothesis where the effect of the training program dramatization if it significantly influences the improvement of emotional regulation in 7-year-old children from an educational institution in Daule-Ecuador.

**Keywords:** Emotional regulation, emotional coping, dramatization program.

## I. INTRODUCCIÓN

El control de las emociones en los niños es uno de los grandes hitos que involucra el desarrollo de la etapa educativa, el poder manejar y regular de forma consciente los afrontamientos emocionales propios de los infantes en la interacción con sus pares, hace que los niños dentro y durante la escuela, requieran de una maduración suficiente y un buen control emocional que involucre el manejo de los cambios de estado de ánimo frente a todo lo que el entorno generando, logrando que el estudiante pueda sentarse a clases con una conducta adecuada, sin generar comportamientos inapropiados, que alteran el espacio de sana convivencia escolar (Capella y Mendoza, 2017).

En los últimos años, la educación emocional en los niños cada vez está más expuestos a facetas de represión emocional en un mundo agobiado por actos impulsivos y violentos, donde no hay límites y normas de conductas que fomente un equilibrio formativo desde los primeros años de vida. Durante el desarrollo educativo, en los 7 años del niño se constituye para muchos casos la edad de transición entre la infancia y la niñez; el proceso por el cual se da una transición, este proceso debe estar acompañado de elementos de apoyo que involucren el desarrollo sano de sus emociones no es correcta la redacción. De acuerdo a la Unicef (2020), expresa que 4 de cada 10 escolares convive en un hogar violento, donde los patrones de regulación emocional se trastocan de forma palpable hacia los extremos, ya sea porque se generan chicos agresivos y manipuladores; o por el contrario estudiantes tímidos, retraídos o excesivamente temerosos.

Otro dato alarmante, es el que detalla García (2018) donde postula que el manejo inapropiado de las conductas emocionales de los niños repercute en el accionar del aula del infante; el 32% de los infantes que ha recibido maltrato físico o verbal en su hogar, traslada estas conductas al aula de clases, convirtiéndose en generadores de conductas no reguladas por las emociones positivas.

En una entidad educativa del cantón Daule, se ha podido evidenciar en los salones de tercer grado, cuya edad promedio es de 7 años de edad, un manejo socio-afectivo y emocional no regulado, los indicadores conductuales de los niños

preocupan a los docentes y representantes, pues el 54% de acuerdo a la valoración conductual presentan serios problemas asociados a la regulación de emociones. Pues son escolares que aún gritan al ingresar a la escuela, golpean a sus compañeros o presentan poco nivel de sociabilidad con sus pares; llegando a afectar el comportamiento general del salón. De acuerdo al análisis del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), 12 estudiantes del salón pertenecen a un entorno familiar disfuncional donde han presenciado actos de violencia, maltrato verbal y emociones negativas que influyen en el comportamiento. El propósito investigativo del trabajo responde a la necesidad de promover acciones e implementar programas que aborden esta dura realidad, el control y la regulación de emociones es un desarrollo permanente que requiere mayor atención en los primeros años de vida de niño.

Se propone la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo influye el programa de dramatización en el fortalecimiento de la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022? Y los problemas específicos están enmarcados en las siguientes cuestiones: ¿Cómo influye el programa de dramatización en el fortalecimiento de la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022? ¿Cómo influye el programa de dramatización en el fortalecimiento del afrontamiento emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022? ¿Cómo influye el programa de dramatización en el fortalecimiento de la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022?

La justificación del estudio se proyecta de forma práctica a contribuir en la regulación emocional de los infantes mediante un programa de dramatización especializado en fortalecer la inhibición, el afrontamiento y la disregulación emocional; lo que, se convertirá en un punto de apoyo sostenible, sin duda alguna para los escolares en formación elemental. En el enfoque teórico, este trabajo contribuye al estudio de las variables independiente y dependiente, de las cuales se amplía el eje temático, aportando a la teoría de la inteligencia emocional, desarrollo del control de emociones y la regulación de las mismas. En cuanto al aporte metodológico este trabajo tiene como finalidad emplear el uso de un

cuestionario para medir el nivel de la regulación emocional y poder comparar el impacto después de la aplicación del programa, con lo que se demuestra la importancia de actividades de dramatización como elementos contribuyentes a la regulación emocional; por lo que el programa de dramatización se constituye en un prominente aporte sustancial a la educación, siendo de utilidad para la regulación emocional en los niños de 7 años de la institución educativa, pero además, para ser aplicable en otras realidades educativas que padezcan de una problemática similar.

En lo que respecta a los objetivos de la investigación, se define como objetivo general: Determinar la influencia del programa de dramatización en el fortalecimiento de la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022. En cuanto al desarrollo de los objetivos específicos se establecen: O1. Determinar la influencia del programa de dramatización en el fortalecimiento de la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022. O2. Determinar la influencia del programa de dramatización en el fortalecimiento del afrontamiento emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022. O3. Determinar la influencia del programa de dramatización en el fortalecimiento de la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

En consecuencia, se detalla la hipótesis general a demostrar en este estudio:  $H_i$ : El programa de dramatización influye significativamente en la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022. La hipótesis nula sería:  $H_0$ : El programa de dramatización no influye significativamente en la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

A continuación, se detallan las hipótesis específicas de la investigación:  $H_1$ : El programa de dramatización influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.  $H_{01}$ : El programa de dramatización no influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.  $H_2$ : El programa de dramatización influye significativamente en el afrontamiento

emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

H<sub>02</sub>: El programa de dramatización no influye significativamente en el afrontamiento emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

H<sub>3</sub>: El programa de dramatización influye significativamente en la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

H<sub>03</sub>: El programa de dramatización no influye significativamente en la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

Bajo la premisa de dar a conocer sobre la dramatización y la regulación emocional como parte de un programa de fortalecimiento en niños de 7 años de edad, se ha considerado la revisión de múltiples estudios basados dentro del campo internacional y local que proporcionarán un respaldo práctico y teórico de los resultados obtenidos como fuente de información secundaria, producto de diversos estudios de investigación que servirán de apoyo a mi trabajo.

Entre las partes importantes de los antecedentes internacionales, se cita a Castañeiras et al., (2017), en su tesis sobre la regulación emocional, donde refiere que la regulación expresa control de las propias emociones, en donde se puede generar un cambio de negativo a positivo respecto a lo emocional. El objetivo principal del estudio se enfocó en poder determinar la incidencia de la regulación en niños. La metodología es de tipo básico, no experimental, de diseño cualitativo descriptivo. Los resultados abordaron como datos finales que, si existe un nivel alto de incidencia de la regulación emocional en los niños, dejando como conclusión que los alumnos resultaron mucho mejor siguiendo una nueva estructura enfocada en la parte emocional. A través de estos resultados se evidencia que la influencia en el aspecto emocional tiene buena participación, dado que el estudio se enfoca en un análisis del control o regulación de las emociones en niños, y formaran parte vital en la discusión de los resultados.

Chandi (2017) con su trabajo de titulación sobre la efectividad del control emocional, cuyo objetivo general se enfocó en poder diseñar una propuesta que sirva para aplicar actividades efectivas a través de la aplicación de diversas técnicas que regulen las situaciones emocionales, pudiendo trabajar esta sección desde el núcleo del hogar inclusivamente. En cuanto al levantamiento de información la técnica utilizada para este propósito fue la encuesta y una ficha de observación directa. Como resultado alcanzado fue el poder implementar talleres relacionados a fortalecer el control emocional. Como conclusión del trabajo se logra apreciar que el desarrollo efectuado, los niños tener la capacidad de clasificar e identificar la emisión de sus propias emociones, con ello poder canalizar sus emociones hasta

que se tome conciencia que el entorno ilustra otras emociones a través de otras personas, todo esto durante los primeros años de vida del infante. Es importante mencionar que el estudio de investigación se efectuó por intermedio de encuestas dirigidas a niños y representantes, encontrando como dato final que no existe una consideración a la parte emocional, evadiendo la explicación de emociones y la consolidación familiar.

Saénez et al., (2018) para su trabajo final de titulación desarrollo la temática sobre el aprendizaje cooperativo y control emocional, en el que se destaca su objetivo principal, el cual hace referencia a la implicancia que existe entre estrategias de aprendizaje con la regulación emocional en el aula de clases en estudiantes de educación básica. La parte metodológica abarca una investigación aplicada propositiva. Los resultados abordaron elementos importantes donde se pudo identificar a la convivencia, la comunicación y el control emocional con una relación alta que va ligada al tema central de estudio. El presente antecedente permite adaptar el instrumento de recopilación de información, dado que se vincula con una de las dimensiones de estudio, la regulación emocional. En función a la información se logra identificar un resultado positivo entre la temática investigada, lo que permitió mejorar los niveles de aprendizajes de los estudiantes de básica, ante situaciones conflictivas propias del día a día, de tal manera que el objetivo central del trabajo se pudo comprobar que si tiene implicancia las estrategias de aprendizaje con la parte del control emocional.

Pérez (2017) detalla en su trabajo de investigación titulado control de emociones en estudiantes de básica, en la que se logra identificar como objetivo central el poder analizar la relación que se genera entre el control emocional y los alumnos, en una tipología de investigación básica, de acuerdo a un enfoque cuantitativo de diseño no experimental. Para el recojo de información se empleó encuestas y entrevistas a la muestra poblacional. Los resultados demostraron que un 34% de los infantes no tiene la capacidad de controlar sus emociones, perjudicando el trabajo colaborativo entre ellos, mientras que un 62% de ellos no desarrollan actividades coordinadas que logren garantizar un mejor control de las emociones en cuanto al trabajo dentro del aula de clases. Como conclusión se logra evidenciar

que el control o la regulación emocional está altamente relacionada con el trabajo que efectúan los niños, sin embargo, estas pueden ser positiva o negativamente, dejando un campo abierto a un estudio más profundo para enfatizar una respuesta más consistente.

Arostegui (2019) efectuó un estudio de investigación sobre la dramatización y las relaciones interpersonales. La metodología está desarrollada en un estudio cuantitativo de tipo básico, de un diseño preexperimental, bajo una muestra poblacional de diecisiete alumnos. En cuanto a la recolección de datos se trabajó con un pre y post test como instrumentos de búsqueda de información. Para el capítulo de resultados se demostró que más de un 65% generó un desarrollo en cuanto a las relaciones interpersonales por parte del uso de la dramatización. Demostrando que la hipótesis planteada sobre el uso y empleo de la dramatización es aceptada y rechazando la hipótesis nula que se planteó inicialmente.

Se toma en consideración también al trabajo efectuado por Huamanchumo (2019), quien realizó un estudio referente al impacto de emplear talleres de dramatización en capacidades sociales en niños de grado siete – Perú. El capítulo sobre la metodología aplicada es de tipo cuantitativo, de diseño experimental, dentro de una muestra poblacional con treinta alumnos, en la que se utilizó un test sobre la variable habilidades sociales para la recopilación de información. La sección de resultados demostró que las habilidades sociales generaron una mejora considerable y el 57% evidenciaron un incremento positivo en la comunicación, autoestima y asertividad entre los niños del grupo de estudio. El trabajo finaliza concluyendo que la práctica de la dramatización mejora el desarrollo de los infantes.

Garay (2020) en su trabajo de investigación explica sobre la dramatización como un recurso didáctico para regular la parte motivacional y emocional de estudiantes. Su estudio desarrolló como objetivo el poder determinar el nivel de influencia que causa la dramatización como parte de los recursos académicos para mejorar el desarrollo emocional. Su construcción estuvo basada en una investigación aplicada de diseño experimental bajo un marco cuantitativo. En lo que respecta a la muestra poblacional, esta se conformó por 44 alumnos dividido en dos grupos que



comprendieron la experimentación; un grupo control y otro grupo para el desarrollo experimental. Para la recolección de datos, se empleó como instrumento un cuestionario de Coopersmith, el cual proporcionó la información necesaria para la sección de análisis de resultados. La U-Mann-Whitney dentro de la contrastación de las hipótesis refirió que la dramatización como un aporte didáctico influye de forma significativa en el desarrollo de las emociones y autoestima de los individuos sujetos de estudios.

A nivel nacional, se toma en consideración el trabajo efectuado por Robalino (2020) quien realizó un estudio de carácter correlacional sobre la inteligencia emocional y las capacidades sociales de niños de educación básica en la ciudad portuaria de Guayaquil, la sección metodológica está desarrollada de manera cuantitativa no experimental, de diseño correlacional, de acuerdo a un grupo conformado por 43 niños. La parte de recopilación de datos se ejecutó por medio de dos cuestionarios enfocados en sus dos variables de estudios. La unidad de resultados demostró que más de un 53% poseen IE y un 58,14% de HHSS, concluyendo que existe una correlación significativa de las variables, llegando alcanzar una relación representativa de 0,822 y una significancia bilateral menor a 0,05.

Otro estudio de carácter nacional es el de Tello (2020), quien trabajo en una investigación enfocada en la correlación entre juegos y control emocional en niños, la parte metodológica se generalizó en un estudio básico cuantitativo, de diseño correlacional descriptivo. La muestra de la población total del estudio se realizó con 25 alumnos, quienes participaron en la observación y encuesta de recopilación de información. Los resultados obtenidos demostraron que los juegos mejoran el control emocional como dimensión de las habilidades sociales. Su trabajo concluyó que existe un aumento considerable de la regulación emocional en los trabajos grupales de los infantes dentro de su entorno de estudio.

Proaño (2017) proporciono un estudio donde explica sobre la regulación emocional, en la que trabajo su desarrollo bajo una metodología cuantitativa, de un diseño correlacional – descriptivo, en una muestra de un total de 200 niños y niñas, empleando como instrumentos de recolección de datos un test de BAS y CR-MAS,

dando como resultado una correlación de nivel medio de las variables analizadas, evidenciando que la regulación emocional es afectada por medio de la aplicación de un programa que reduzca los índices que se muestran como falencias.

El trabajo de investigación está basado en teorías fundamentadas en el campo científico que respaldan el desarrollo del presente estudio, el cual parte desde el paradigma del drama en el sistema educativo como forma de lenguaje total de expresión, mismo que está enfocado en fortalecer el desarrollo de diversas facetas en el marco de la educación, aportando con aspecto creativos en la cotidianidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. La investigación se enfoca en identificar como la dimensión dramatización impacta en el campo de la educación emocional, promoviendo un entorno que magnifica el bienestar común, la participación y el compromiso entre compañeros. Este proceso trata sobre un aprendizaje vivencial, que apoya firmemente la motivación, la educación integral y el desarrollo de habilidades y capacidades para relacionarse con otras personas, entre ellos, forjar empatía, autorregulación; creatividad e inteligencia emocional, aprendiendo a escuchar y entender a los demás, como también a manejar de manera óptima sentimientos y emociones propias (González, 2017).

Las niñas y niños a lo largo de su vida van adquiriendo habilidades que le permiten interactuar entre ellos en varias etapas de sus vidas. Parte de este fortalecimiento corresponde a las actividades cognitivas aprendidas en su proceso formativo, dejando en muchos casos de lado la parte socioemocional. Ante esta situación la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que el ser humano desarrolla habilidades saludables para la vida, las mismas que deben integrar aspectos sociales, emocionales y cognitivos (OPS, 2001).

Existen una gran variedad de teorías que respaldan la dramatización para su aplicación en el sector educativo. Entre ellos se hace referencia a Piaget (1988) que explica que es el dominio de la interpretación y acople artístico, en el que se desarrollan destrezas comunicativas y sociales por intermedio de la representación o imitación, como también el acople del entorno, correspondiendo a una actividad importante en los procesos de aprendizajes y creatividad; favoreciendo

considerablemente la parte socioemocional con el ambiente que lo rodea. Para Vygotsky (1982) en su postura teórica sociocultural manifiesta que la creatividad artística que existen en los niños, corresponde a un conglomerado de imitaciones, expresiones y representaciones artísticas que favorecen la parte innovadora y creativa desde un enfoque individual o colectivo. En cambio, Barret (1989) indica que la dramatización corresponde a un conjunto de actividades que guían el proceso de aprendizaje a través de diversas destrezas que incentivan el desarrollo exponencial de las capacidades de comunicación, cognitivas, de atención y percepción. Por otro lado, los procesos educativos son lugares especiales que albergan procesos de enseñanza y aprendizaje que sirven de base para interiorizar competencias sociales que dan lugar a la dramatización como un medio de interacción con el entorno que rodea a los demás. Los autores refieren de forma conjunta que la expresión personal hacia otros, como la creatividad, la imaginación y las destrezas que mejoran sustancialmente la forma de como comunicarse y qué medidas tomar en función al entorno.

Para Cervera (2005) las bases de la dramatización están centradas en ciertos puntos teatrales importantes, como: el tiempo, la temática, los personajes, los argumentos implícitos y los conflictos. El mensaje debe estar relacionado al tema que se interpreta y su asunto debe estar vinculado a la actividad general que se organiza, sumado a los personajes que representan la sección más destacada, ya sea con la transmisión de un mensaje real o ficticio. El tiempo o espacio tiempo es el lugar más complejo ya que acoge a un sin número de representantes, como también a familiares y amigos que deseen involucrarse con un propósito en común. Estas acciones son conexas de manera conjunta un estado tranquilo que atiende principalmente a niños y adultos que viven en la calle. En el proceso de argumentación de las acciones de la dramatización durante el repaso de la historia, suele generar conflictos como consecuencias de las representaciones dadas por los personajes. El argumento representa los datos o información que los personajes emplean para la intercomunicación por medio del lenguaje oral, logrando explicar cómo la estructura dramática permite de acuerdo a un tema y sus personajes una interpretación de múltiples acciones en la escenificación bajo un contexto y tiempo oportuno para la dramatización.

El teatro de manera general es una forma de expresión artística que trabaja para mejorar los procesos educativos. El empleo de estos recursos como instrumento pedagógico no es un aspecto reciente (Báez, 2009), sin embargo, para algunos esto resulta novedoso, debido a romper con los esquemas tradicionales (Cañas, 2008). A lo largo del tiempo han existido un sin número de casos que evidencian que a lo largo de la historia la práctica de la dramatización como medio o alternativa de la educación resulta significativo. Personajes como Tejerina (1994) o Cañas (2008) aglutinan este tipo de eventos o antecedentes que apuntan como la cultura relacionada al teatro y la educación, representan una correlación que acentúa a través de diversos medios el cumplimiento de objetivos tanto artísticos como de aprendizaje. Por su parte, Piaget (citado por Pérez, 2004) manifiesta que la actividad teatral expresada en el dramatismo crea un sistema educativo que busca la creatividad como instancia moderna, ya que considera que el arte va más allá del campo científico y constantemente evoluciona.

Por su parte, Tejerina (1994) precisa que la dramatización corresponde a una práctica de carácter organizado en una entidad educativa que emplea las ventajas del lenguaje dramático para incentivar la imaginación y fortalecer el desarrollo de cada estudiante o individuo; demostrando que la dramatización ofrece un entorno natural para los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo este un espacio abierto para crear, explorar, cambiar, producir, experimentar o construir desde una perspectiva una visión de la realidad, en donde la creatividad y la imaginación dan paso a nuevas experiencias. Otro aporte está dado por el autor Navarro (2009) indicando sobre la dramatización que existen expresiones como las denominadas drama creativo; este tipo de dramatización no está enfocado en la exhibición de un resultado final, sino la del trabajo con estudiantes de entre 4 a 14 años de edad que existen manera lúdica para crear obras en la que la improvisación es mayormente valorada si la interpretación está a la altura del mensaje que se pretende brindar, este tipo de actividades requiere un alto nivel de creatividad ya que la esencia para su desarrollo está basada en experiencias, vivencias, comentarios, que son analizados desde un punto de vista que permita identificar problemas o situaciones complejas que muchas veces se escapan de la comprensión de muchos.

Autores como García et al., (1984) explican que la inhibición conductual es una variable impulsiva que origina timidez, malestar social, inquietudes, poca participación, miedo a situaciones complejas o hacia otras personas. Comparten opinión Kagan et al., (1987), quienes refieren sobre la inhibición conductual como un rasgo temperamental custodiado por el miedo intenso ante situaciones nuevas. Es una reacción biológica básica que afecta el contexto de un escenario. Los niños inhibidos pasan por episodios de ansiedad ante estímulos que receptan información que se procesa limitando la interacción eficiente con otras personas o autoridades. Los niños que inhiben sus emociones tienen consecuencias como la falta de participación o interacción con otros, emplean menos recursos al expresarse de forma verbal, las respuestas entregadas son monosílabas lo que denota que el estado emocional del infante no presenta una interacción con otros de manera común.

Por consiguiente, Lazarus y Folkman (1998) catalogan al afrontamiento emocional como la suma de esfuerzos conductuales y cognitivos que sufren constantes cambios producto de hacer frente a situaciones demandantes internas o externas, las mismas que pueden ser clasificadas como abrumadoras debido a la intensidad de daño que puede causar y que no se posee un control total. Sin embargo, Endler et al., (1998) definen al afrontamiento emocional como la cantidad de intentos cognitivos que puede un individuo resolver en función a la problemática que se percibe entre las partes demandantes y la forma de como los recursos o la capacidad del individuo compensara una situación específica.

Refieren Albert et al., (2008) definiendo a la disregulación emocional como a la problemática o dificultad de moderar o regular las emociones. Por su parte Mennin (2004) plantea un modelo de disregulación, la misma que se basa en aspectos como: alta intensidad de emociones, limitada comprensión de emociones, reacciones negativas a los estados emocionales, temor a las emociones propias, respuestas inoportunas sobre el manejo y control emocional. Para Gross (2008) detalla en su teoría sobre la disregulación emocional como un proceso que dispone de varios elementos, de los cuales dos de ellos son altamente representativos: La

valoración cognoscitiva y la eliminación de las manifestaciones emocionales. Autores como Alarcón et al., (2018) explican que la disregulación emocional como una variable potencialmente de riesgo, debido a que puede ocasionar la aparición de comportamientos individualistas y antisociales; volviendo a los niños vulnerables a eventos negativos que alteren sus emociones, como la frustración o el aislamiento.

En lo que respecta a la variable independiente Regulación Emocional, uno de los autores más representativos del campo de estudio es Goleman (1986), quien en su libro la inteligencia emocional teoriza sobre la regulación emocional como la capacidad que las personas posee en cuestión al control y dominio de sus sentimientos y emociones tanto negativas como positivas. También la define como el esquema a seguir para poder controlar, cuidar, afrontar, el volumen e intensidad de los estados afectivos que se presentan de acuerdo a una situación específica. Menciona en su trabajo que existen relaciones de apego que denotan la inexistencia de control emocional ya que la regulación emocional busca la forma de sostener el estado emocional a un nivel adecuado que permita tomar la mejor decisión ante una situación compleja. Por su parte Gross (1999) define a la regulación emocional como aquellos procesos en el que las personas desarrollan cierta influencia sobre estado de sus emociones, sobre todo en el momento que se experimentan situaciones fuertes o intensas, como también cuando se requiere expresar algún tipo de idea u opinión. De igual forma, Dueñas (2002) refiere de la regulación emocional como la capacidad que posee la persona para conducir de manera adecuada los sentimientos y emociones, estados anímicos y afrontar situaciones que demanden de mucha exigencia ya sea por temor, peligro, nerviosismo con el propósito de sobrellevar o enfrentar sensaciones negativas, por lo que es importante ir desarrollando competencias que permitan reconocer estas emociones y así trabajarlas para mejorar la respuesta para beneficio del sujeto.

En relación a la variable Regulación Emocional, Blair y Diamond (2008) la conceptualizan como la capacidad de encontrar un equilibrio entre los procesos de excitación emocional y la regulación de la cognición. Las dos se deben trabajar oportunamente para seguir con los procesos educativos regulares y alcanzar el

éxito para un próximo futuro. Bisquerra (2003) sostiene que la regulación emocional es el control disponible de las emociones, otorgando la capacidad de manejar de forma adecuada las emociones, regulando el comportamiento de manera satisfactoria. Así mismo expone que existen tres componentes básicos para cumplir con la regulación emocional, entre las cuales se hace mención a la emoción, comportamiento más la cognición. La finalidad de esos elementos es poder emplear de forma eficiente una estrategia que afronte las emociones de carácter negativo y transformarlas en positivas. Así mismo, Bisquerra (2013) menciona que la regulación emocional corresponde a un proceso de orden continuo en el marco educativo, que va íntimamente ligado al desarrollo cognitivo y su esfuerzo por mejorar el desarrollo y control de las emociones de los estudiantes con la finalidad de alcanzar un beneficio común.

Exponentes como Holodynski y Seeger (2019) argumentan que la gran mayoría de los modelos emocionales son consistentes de dos maneras; primero, el desarrollo humano que depende de las circunstancias, y segundo, las emociones tienen dos aspectos: forma y función. El primero se refiere a los elementos que pueden utilizarse para referirse a las emociones. Este último se ocupa de la función utilitaria de las emociones, en otras palabras, expresar su importancia para el funcionamiento humano y su relación con otras funciones, como aspectos de motivación, memoria y la percepción. Cuando se trata del desarrollo emocional, Wolfson (como se cita en Cárdenas y Barros, 2014) identifican que el crecimiento emocional se refiere al proceso interactivo significativo a través del cual un niño construye confianza en sí mismo, seguridad, autoestima e identidad con respeto para usted y el medio ambiente. Ford, Hill y Frazier, citado en Eurk, Kahya y Gor (2018) la regulación emocional incluye varias áreas biológicas y psicológicas entre individuos, afectando a muchos aspectos, como la experiencia, incluida las lesiones, el proceso nervioso, el control cognitivo y el poder funcional. A pesar de que este es un proyecto muy complejo multidimensional, definiciones clínicas de notas de ajuste emocional, como las emociones de Renna et al., (2017), en la que refiere este tema como formas adaptativas que contestan a las situaciones emocionales que trabajan como regulación emocional, formando parte importante en las habilidades concatenadas con la conciencia y la comprensión de las

emociones y sentimientos propios; dando paso a la aceptación, control y dirección que ayudan a la consecución de las metas institucionales, adaptándose y atendiendo situaciones negativas, que buscan una forma de combatir eventos negativos a través de estrategias de regulación emocional que se armonicen con el entorno.

Asimismo, Vygotsky (1998) y Tamminen et al., (2019), a nivel de campo explican que la regulación emocional corresponde a un marco socio cultural, el cual trabaja principalmente las emociones, los mismos que respetan los parámetros definidos por cada cultura dentro de la sociedad. Una amenaza o apoyo es la estimulación emocional en el desempeño productivo. Por otro lado, la importancia de la regulación emocional se basa en el posicionamiento de los sentimientos y emociones, los cuales pueden ofrecer una ayuda de manera adaptativa cuando se produce la convivencia o socialización con otras personas. Las emociones pueden manifestarse también sin ningún tipo de regulación, y es un factor común durante la infancia y se su etapa de comprensión de las emociones a medida que se manifiestan.

Con relación a la aplicación de estrategias de regulación emocional, autores como Mirabile et al., (2009), explican que el tiempo propicia un rol importante en el manejo de la actividad reguladora en cuanto a las emociones, dichas estrategias comúnmente son aplicadas por los infantes para regular sus emociones, las cuales se clasifican en dos funciones generales, el aumento o la disminución de la ansiedad emocional. Otras estrategias son las de cambio de atención, entre las más asiduas esta la distracción, la búsqueda del consuelo o la automotivación, las mismas que redireccionan la atención de la fuente principal de la ansiedad. Se puede incluir a este proceso los comportamientos, los cuales aumentan las emociones de acuerdo a la situación que se experimenta, generando, agresión o desahogo, sosteniendo el malestar de la ansiedad o angustia, dando paso continuo a la negatividad en los infantes.



### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

**Tipo de investigación:** La investigación realizada es de tipo aplicada, ya que se desarrolló a partir de los objetivos, los problemas y las hipótesis del estudio (Hernández, Baptista y Fernández, 2014). De acuerdo con la CONCYTEC (2018), establece que los estudios aplicados conllevan la finalidad principal de aportar sustancialmente a la solución de un problema detectado, tal es el caso que según el planteamiento de la autora existen bajos niveles de regulación emocional que existe en los escolares lo cual se quiere intervenir a través de un programa de dramatización que otorgue un impacto positivo en los estudiantes y por ende, el enfoque cuantitativo sirvió en el presente estudio para indagar datos que ayudaron en el análisis descriptivo del nivel de regulación emocional que presentan los escolares de las aulas seleccionadas. A partir de este método aplicable en la presente investigación, la información que se obtenida validó la argumentación de las hipótesis planteadas, su argumento, su demostración numérica, así como el establecimiento de las bases teóricas y prácticas para el diseño de programa de la misma índole que argumenten la praxis y la utilidad en el campo educativo.

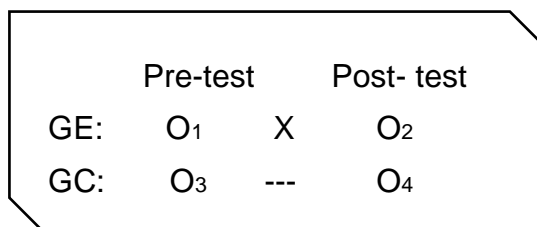
**Diseño de la investigación:** Corresponde al diseño experimental, desarrollando en este caso por la disposición de la población en estudio en un cuasi-experimental; para cumplir con el enfoque del mismo se ha considerado dos grupos de investigación, en las jornadas matutina y vespertina respectivamente, seleccionando tanto un grado como grupo control y otro salón de clases como el grupo experimental. El grupo experimental contó con la aplicación del programa de dramatización, mientras que el grupo control sirvió para efectivizar la comparación entre los grupos escolares. En cuanto al corte, corresponde a un corte longitudinal, donde se realiza la intervención en un tiempo estimado para realizar comparaciones antes y después de la misma.

La principal ventaja que se presenta en este tipo de investigación es poder otorgar cambios significativos al aplicar el programa en el grupo denominado experimental,

además, permite establecer comparaciones con el grupo que no se beneficia de la intervención. A continuación, se presenta el esquema:

**Figura 1.**

Esquema de diseño cuasi experimental



Dado que:

GE = Se refiere al Grupo Experimental

GC = Se refiere al Grupo Control

O1 = Se refiere al Pretest

X = Es el Programa de Dramatización

O2 = Se refiere al Postest

GC = Se refiere al Grupo control.

O3 = Se refiere al Pretest aplicado al Grupo Control.

O4 = Se refiere al Postest aplicado al Grupo Control.

**3.2. Operacionalización de las variables**

Variable Independiente: Programa de dramatización

Definición conceptual: Barret (1989) indica que la dramatización corresponde a un conjunto de actividades que guían el proceso de aprendizaje a través de diversas destrezas que incentivan el desarrollo exponencial de las capacidades de comunicación, cognitivas, de atención y percepción. Por otro lado, los procesos educativos son lugares especiales que albergan procesos de enseñanza y aprendizaje que sirven de base para interiorizar competencias sociales que dan lugar a la dramatización como un medio de interacción con el entorno que rodea a los demás.

Definición operacional: El programa constará de 10 talleres de dramatización a través de fábulas educativas que contribuirán al fortalecimiento de las emociones en los escolares.

Escala de medición: nominal

Variable Dependiente: Regulación emocional

Definición conceptual: Procel (2022) y Goleman (1986) la define como el esquema a seguir para poder controlar, cuidar, afrontar, el volumen e intensidad de los estados afectivos que se presentan de acuerdo a una situación específica. Menciona en su trabajo que existen relaciones de apego que denotan la inexistencia de control emocional ya que la regulación emocional busca la forma de sostener el estado emocional a un nivel adecuado que permita tomar la mejor decisión ante una situación compleja.

Definición operacional: Se desglosa en las siguientes dimensiones: Inhibición emocional, afrontamiento emocional y disregulación emocional.

Escala de medición: ordinal

### 3.3. Población, muestra y muestreo

La población representa la aglutinación total de elementos o individuos imprescindibles que están sujetos a estudios y comparten características de interés para el investigador (Arias, 2012). Los estudiantes comprenden la edad de 7 años, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

*Población seleccionada para los grupos control y experimental*

GRUPOS	J. Matutina 3er Grado	J. Vespertina 3er Grado	TOTAL
Experimental	38	-	38
Control	-	38	38
TOTAL			76

Fuente: *Población seleccionada de la U.E.J.B.A.*

**Muestra:** Luego de determinar la población que participó de la investigación, se establecieron los parámetros de la muestra, se define como muestra según Hernández & Mendoza (2018) que es aquella parte significativa y representativa del todo. El autor Hernández (2014), por su parte, la entiende como la porción de población, cuya finalidad principal es brindar las facilidades para la obtención de la información necesario en el objetivo de estudio. De acuerdo a los parámetros establecidos se ha presentado en la investigación una población censal o muestra universal.

**Muestreo:** De tipo aleatorio, a criterio de la investigadora, pues los grupos fueron definidos según la finalidad investigativa para los grupos control y experimental.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En la recolección de datos son empleadas técnicas e instrumentos que contribuyen a la investigación, dando lugar a que se logren particularmente los objetivos según el alcance propuesto, de esta manera, para Bernal (2010), una técnica es aquella que permite de forma clara estudiar al objetivo, describiendo las cualidades generales y específicas que lo hacen parte de una realidad problemática.

El instrumento que se utilizó fue una escala numérica, cuyo propósito se orientó principalmente a categorizar el nivel de regulación emocional que presentaban los escolares en primera instancia, tanto en los grupos control como experimental, para luego volver a cotejar posteriormente a la intervención de un programa de dramatización, esta escala numérica fue compuesta por ítems en función a los indicadores y dimensiones de la variable de la investigación regulación emocional.

La presentación de los ítems se realizó mediante el escalamiento de Likert, con cinco categorías: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

En cuanto a la validez, se midió con el juicio de 3 expertos, a continuación, en la siguiente tabla se presenta a los jueces expertos que validaron la Escala Numérica para medir la regulación emocional.

Tabla 2.

*Validez mediante el juicio de expertos*

<i>Juez Experto</i>	<i>Grado Académico</i>	<i>Validez</i>
Dra. Daysi Alarcón Díaz	Doctora en Educación	Válido
Dra. Leonor Abad Bautista	Doctora en Educación	Válido
Mg. Mercy López	Magíster en Psicología Educativa	Válido

*Nota.* Jueces expertos del instrumento

La confiabilidad, se otorgó por el estadístico Lemin Abanto con un Alfa de Cronbach de 0,960 con una prueba piloto de 12 estudiantes.

Tabla 2.

<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	
<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
,960	20

*Nota.* Estadística obtenida del SPSS

### **3.5. Procedimiento**

El procedimiento posterior a la obtención de la validez y la confiabilidad del instrumento de investigación, se basó en el cumplimiento de los siguientes pasos; los cuales consistieron en la generación de una carta de autorización por parte de las autoridades de la UCV; con ello, poder dirigirse a las oficinas de la dirección en la institución educativa en la cual se realizó la indagatoria; una vez logrado el respectivo permiso y consentimiento informado por parte de los representantes legales de los estudiantes que participaron de la toma de datos, así como la intervención del programa, se pudo comprobar la importancia del trabajo

desarrollado, así como la participación autónoma y responsables de todos los beneficiarios de la institución educativa de Daule.

### **3.6. Método de análisis**

#### **Análisis descriptivo**

En cuanto al análisis descriptivo de los resultados se utilizó las tablas de frecuencias y porcentajes alcanzados en el pretest y en el pos-test mediante el programa estadístico SPSS, así como figuras en diagramas de barras que muestran las diferencias alcanzadas en cada dimensión tanto en el antes y después de los grupos control y grupo experimental, lo que permitió verificar los cambios significativos que generó el programa de dramatización.

#### **Análisis inferencial**

Se utilizó como parte del análisis inferencial la medición de una prueba de normalidad de Shapiro Wilk por tratarse de muestras inferiores a los 50 individuos, ya que cada grupo contó con 38 participantes, con la que se logró determinar a la prueba de U Mann Whitney como la apropiada siguiendo la regla de decisión ya que los datos no siguen el criterio de la normalidad.

### **3.7. Aspectos éticos**

Los elementos éticos que rigen al presente trabajo investigativo, según lo dispuesto por el código de ética de la UCV son: Información fidedigna y confiable presentada de forma directa y objetiva, con el fin principal de aportar al eje científico. Se cumplió con los principios de transparencia, honestidad académica, respeto a las normas de citación vigentes y el reconocimiento a la propiedad intelectual de los autores que formaron parte de la indagatoria y pesquisa de información. Los resultados presentados son producto de una investigación fidedigna, responsable y ética, con el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes que participaron en las diferentes etapas de este informe.

## IV. RESULTADOS

### Análisis descriptivo

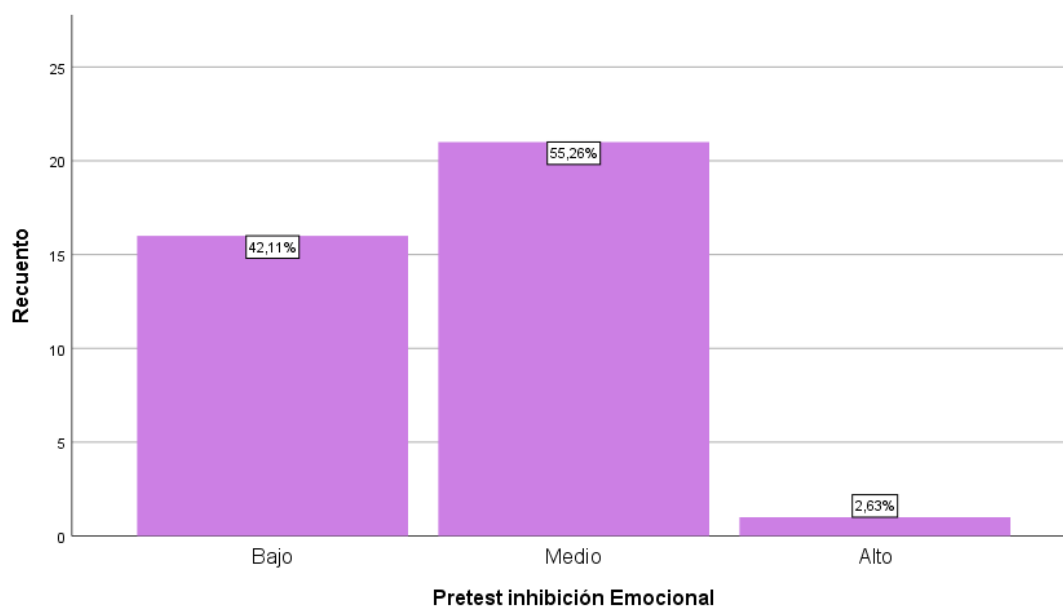
Tabla 4.

*Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Experimental.*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido Bajo	16	42,11%	42,11%	42,11%
Medio	21	55,26%	55,26%	97,37%
Alto	1	2,63%	2,63%	100,00%
Total	38	100%	100%	

Figura 1.

*Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Experimental.*



Se evidenció que el 55,26% del grupo experimental en el pretest se situó en el nivel medio, el 42,11% en el nivel bajo y el 2,63% en la escala alta, logrando interpretar que más de la mitad se encontraba en el nivel medio.

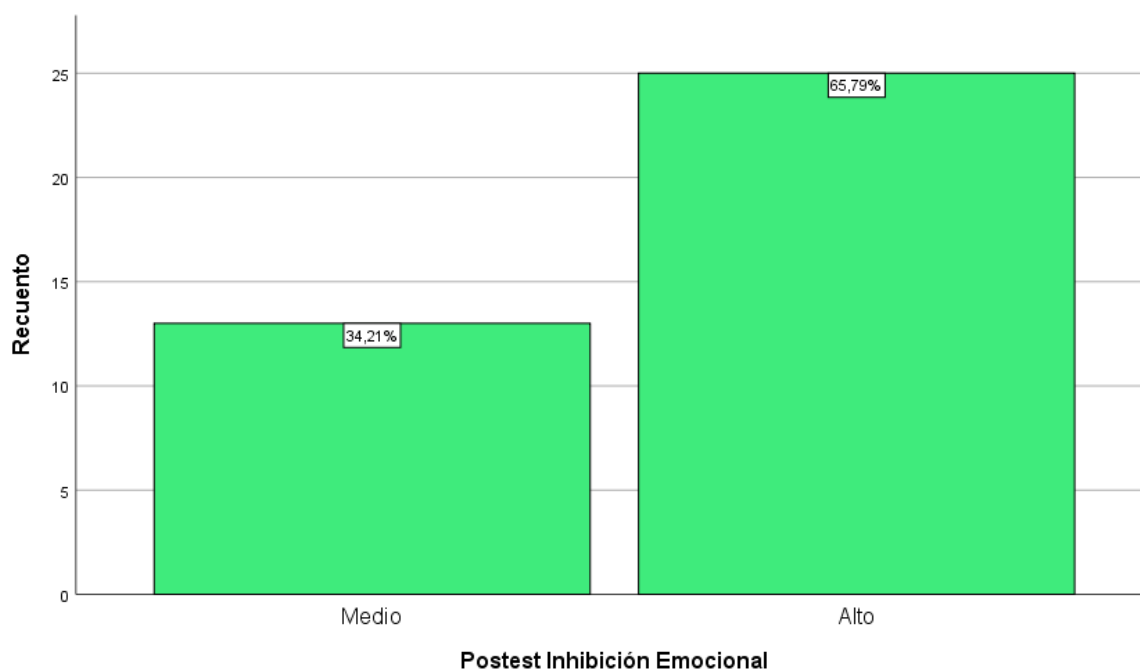
**Tabla 5.**

*Dimensión Inhibición Emocional Posttest Grupo Experimental.*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido Bajo	0	0,00%	0,00%	0,00%
Medio	13	34,21%	34,21%	34,21%
Alto	25	65,79%	65,79%	100,00%
Total	38	100%	100%	

**Figura 2**

*Dimensión Inhibición Emocional Posttest Grupo Experimental*



Por otro lado, se reflejó que el 65,79% del grupo experimental en el posttest se ubicó en el nivel alto y el 34,21% en el nivel medio, es decir que más de la mitad se centró en el nivel alto.



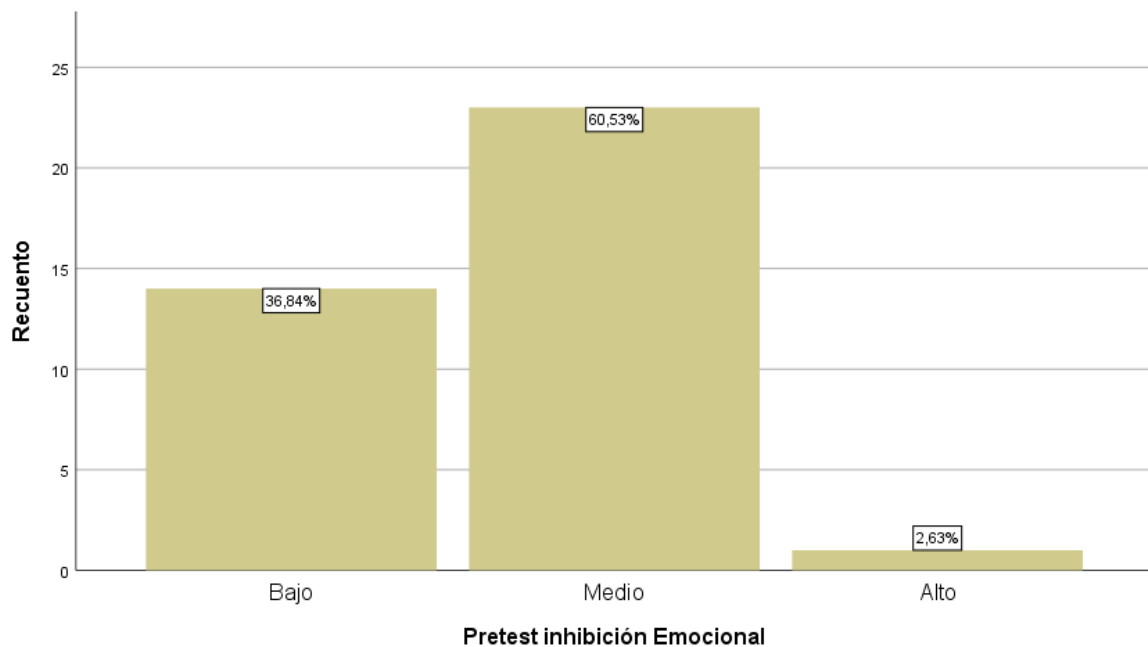
**Tabla 6.**

*Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Control.*

	Fi	%	%	%Acumulado
Válido	Bajo	14	36,84%	36,84%
	Medio	23	60,53%	97,37%
	Alto	1	2,63%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 3**

*Dimensión Inhibición Emocional Pretest Grupo Control*



Posteriormente, se demostró que el 60,53% del grupo control en el pretest se ubicó en el nivel medio, un 36,84% en un nivel bajo y el 2,63% en el nivel alto, por lo que más de la mitad se situó en el nivel medio.

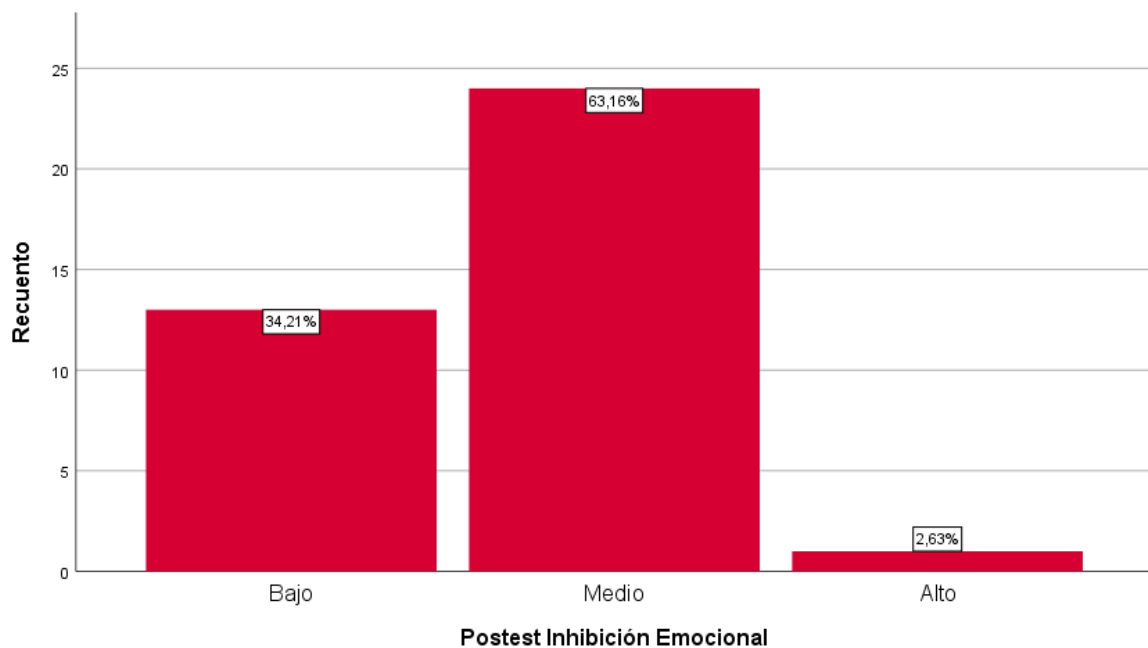
**Tabla 7**

*Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Control*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	13	34,21%	34,21%
	Medio	24	63,16%	97,37%
	Alto	1	2,63%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 4**

*Dimensión Inhibición Emocional Postest Grupo Control*



Se visualiza que el 63,16% del grupo control en el postest se situó en el nivel medio, un 34,21% en un nivel bajo y el 2,63% en el nivel alto, por lo que más de la mitad se centró en el nivel medio.

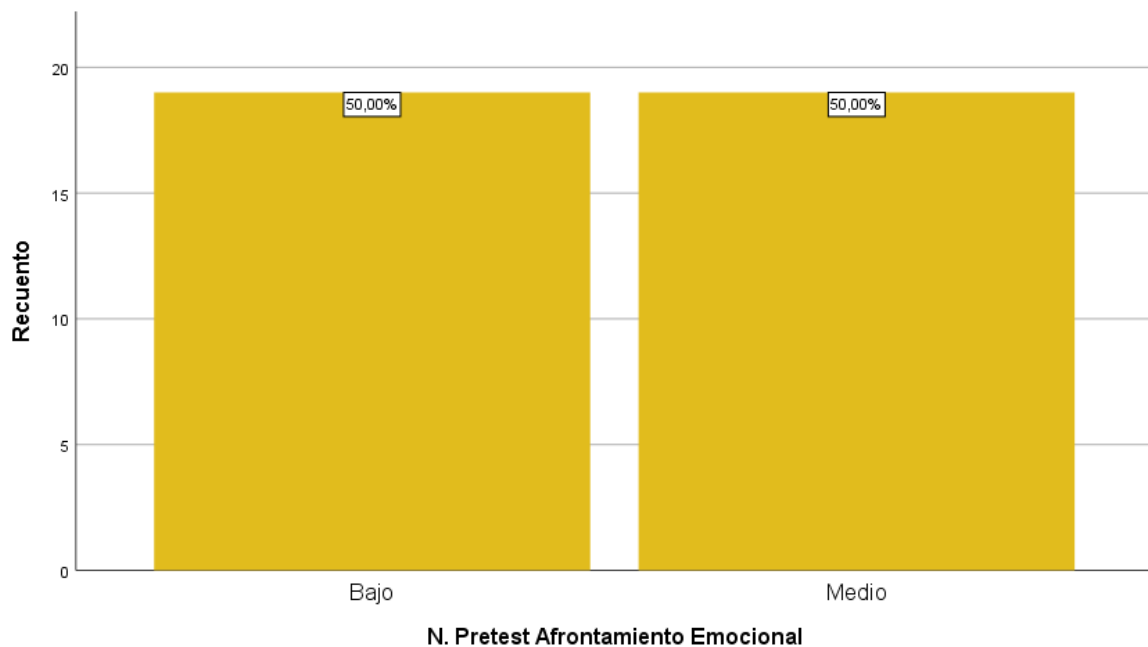
**Tabla 8**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Experimental*

		Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	19	50,00%	50,00%	50,00%
	Medio	19	50,00%	50,00%	100,00%
	Alto	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Total	38	100%	100%	

**Figura 5**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Experimental*



Se puede observar que el 50% del grupo experimental en el pretest se situó en el nivel medio y un 50% en un nivel bajo, es decir, más de la mitad se colocó en el nivel medio.

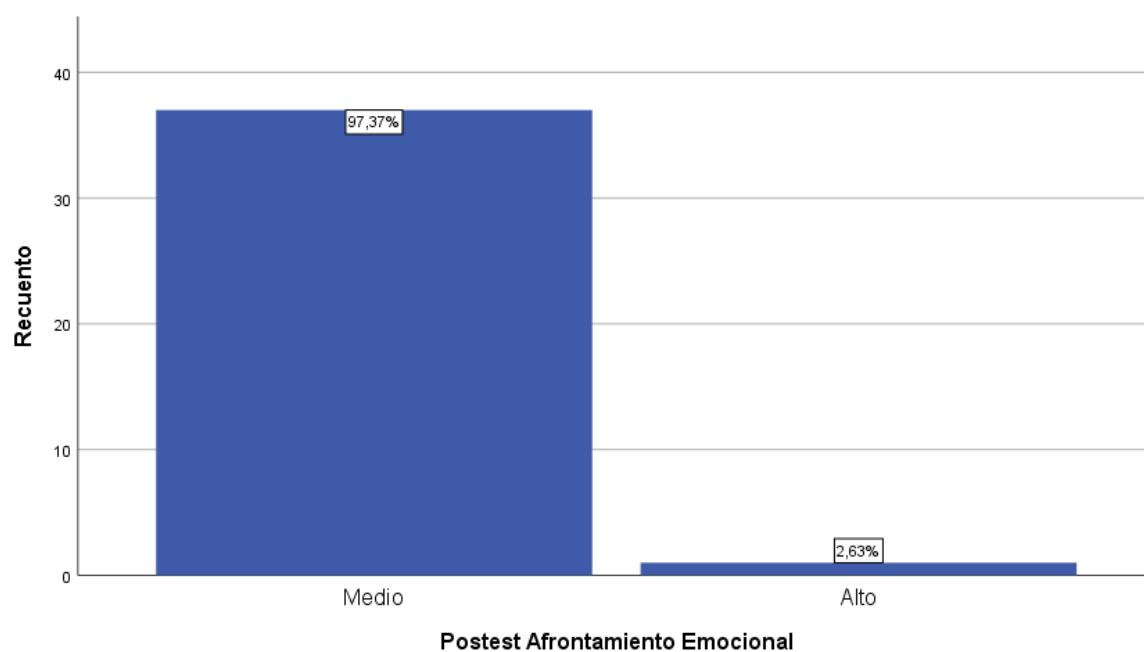
**Tabla 9**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Experimental*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	0	0,00%	0,00%
	Medio	37	97,37%	97,37%
	Alto	1	2,63%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 6**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Experimental*



Por otro lado, se mostró que el 97,37% del grupo experimental en el postest se situó en el nivel medio y un 2,63% en un nivel bajo, es decir que más de la mitad se ubicó en el nivel medio.

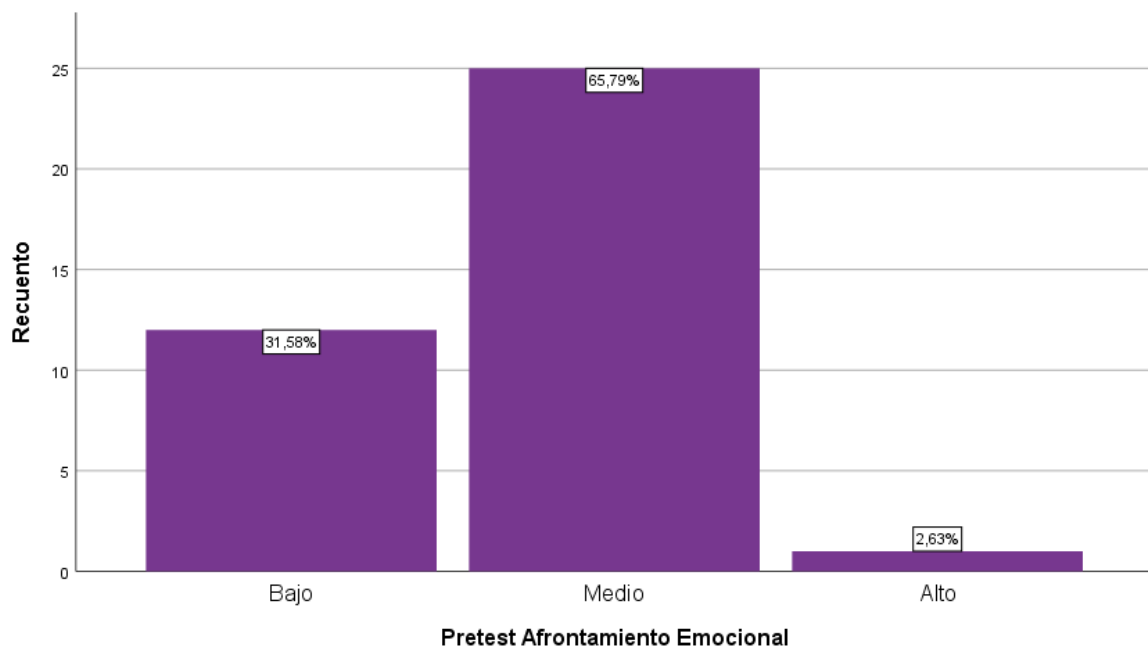
**Tabla 10**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Control*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	12	31,58%	31,58%
	Medio	25	65,79%	97,37%
	Alto	1	2,63%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 7**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Pretest Grupo Control*



Se puede observar que el 65,79% del grupo control en el pretest se situó en el nivel medio, y con un 31,58% en un nivel bajo, mientras que el 2,63% está en un nivel alto, generando que más de la mitad se ubicará en el nivel medio.

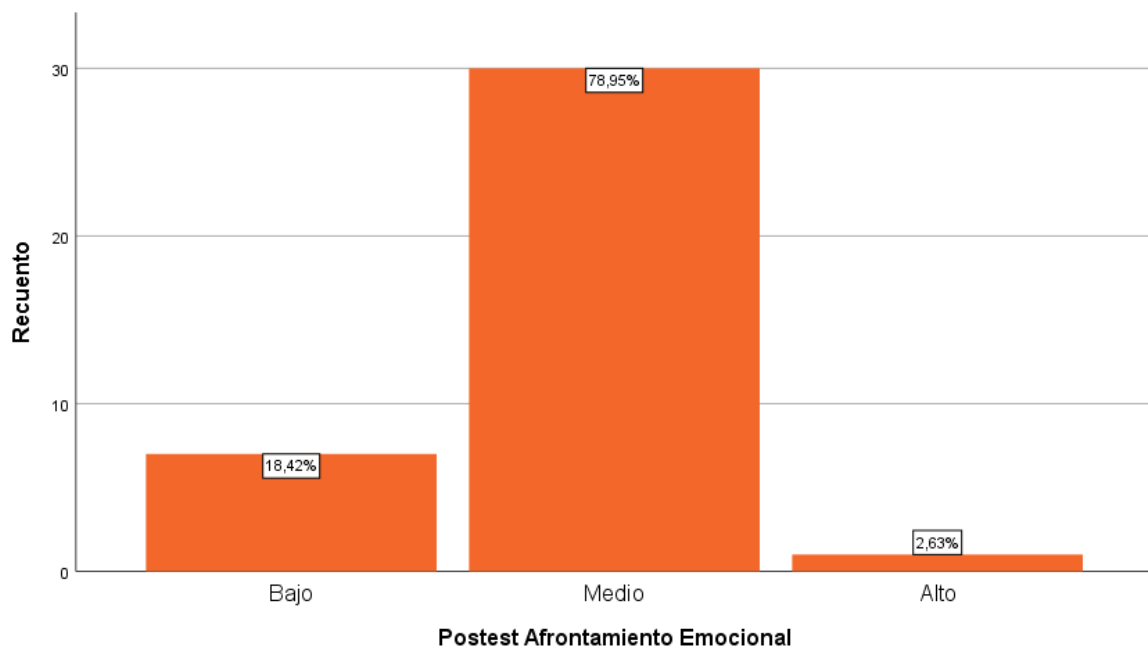
**Tabla 11**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Control*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	7	18,42%	18,42%
	Medio	30	78,95%	97,37%
	Alto	1	2,63%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 8**

*Dimensión Afrontamiento Emocional Postest Grupo Control*



Se puede analizar que el 78,95% del grupo control en el pretest se situó en el nivel medio, un 18,42% en un nivel bajo, mientras que el 2,63% está en un nivel alto, ubicándose más de la mitad en el nivel medio.

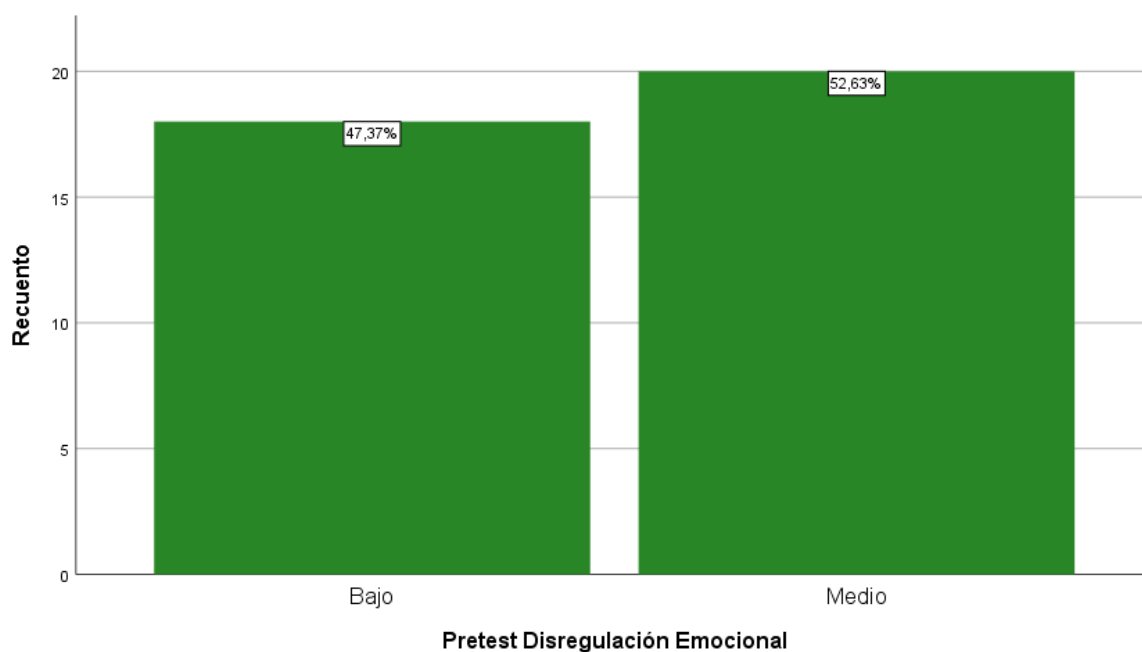
**Tabla 12**

*Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Experimental*

		Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	18	47,37%	47,37%	47,37%
	Medio	20	52,63%	52,63%	100,00%
	Alto	0	0,00%	0,00%	100,00%
	Total	38	100%	100%	

**Figura 9**

*Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Experimental*



Por consiguiente, se logra evidenciar que el 52,63% del grupo experimental en el pretest se situó en el nivel medio y un 47,37% en un nivel bajo, provocando que la mitad se situara en el nivel medio.

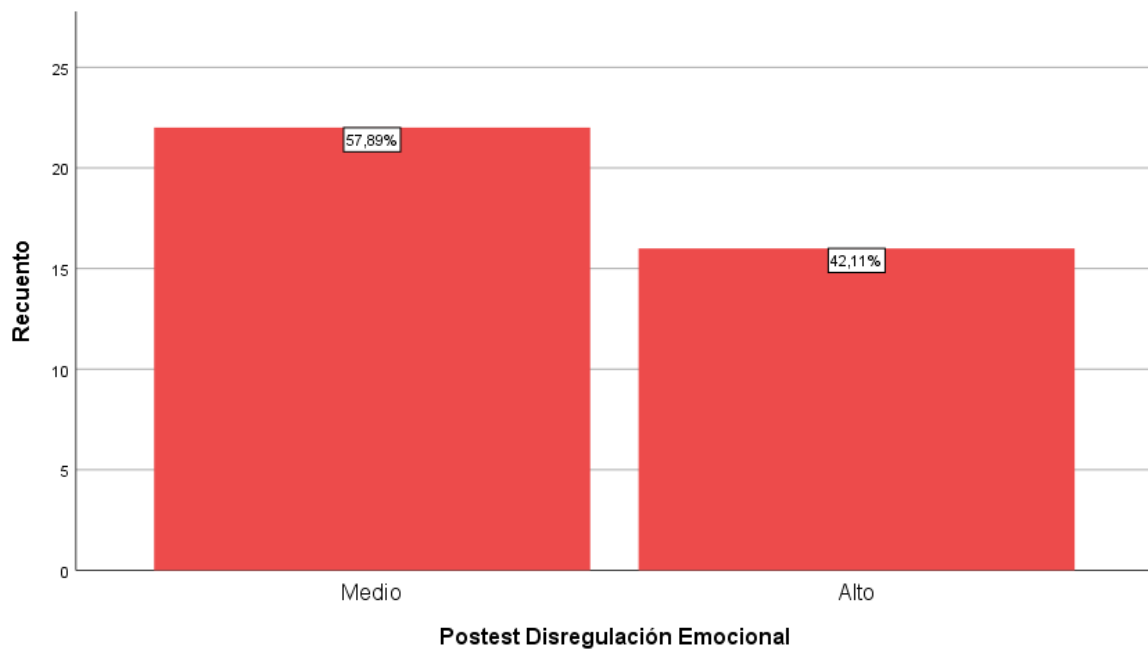
**Tabla 13**

*Dimensión Disregulación Emocional Posttest Grupo Experimental*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido				
Bajo	0	0,00%	0,00%	0,00%
Medio	22	57,89%	57,89%	57,89%
Alto	16	42,11%	42,11%	100,00%
Total	38	100%	100%	

**Figura 10**

*Dimensión Disregulación Emocional Posttest Grupo Experimental*



Se muestra que el 57,89% del grupo experimental en el posttest se situó en el nivel medio y un 42,11% en un nivel bajo, dando a conocer que más de la mitad está en el nivel medio.



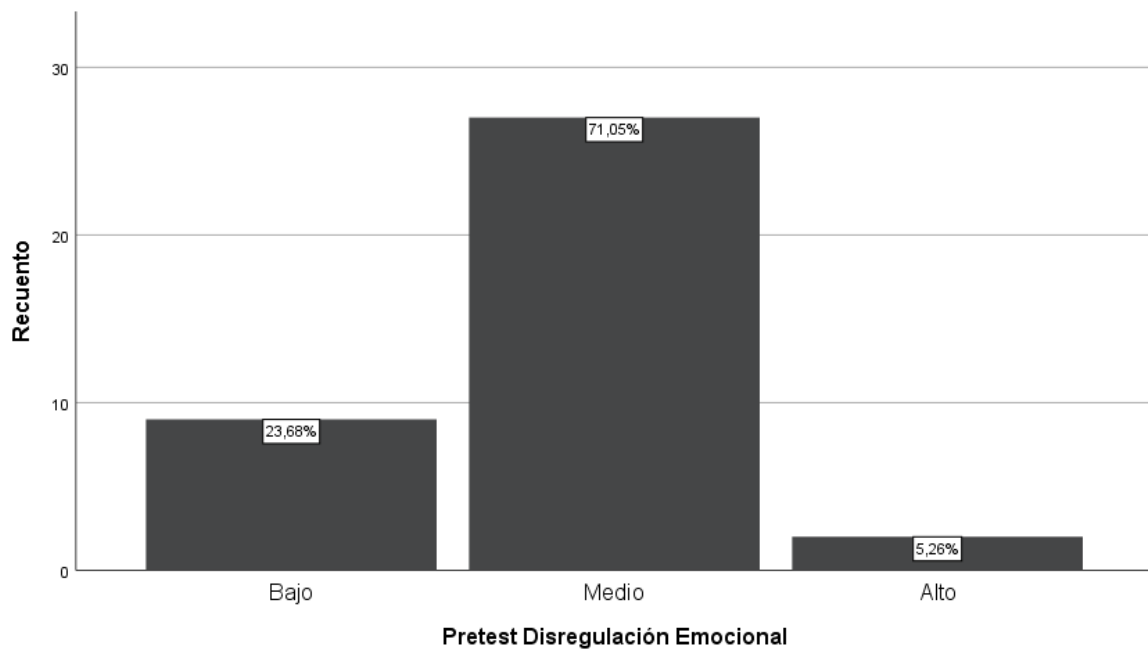
**Tabla 14**

*Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Control*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	9	23,68%	23,68%
	Medio	27	71,05%	94,74%
	Alto	2	5,26%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 11**

*Dimensión Disregulación Emocional Pretest Grupo Control*



Se muestra que el 71,05% del grupo control en el pretest se situó en el nivel medio, un 23,66% en un nivel bajo y un 5,26% en un nivel alto, dando a conocer que la mayoría se encuentra en el nivel medio.

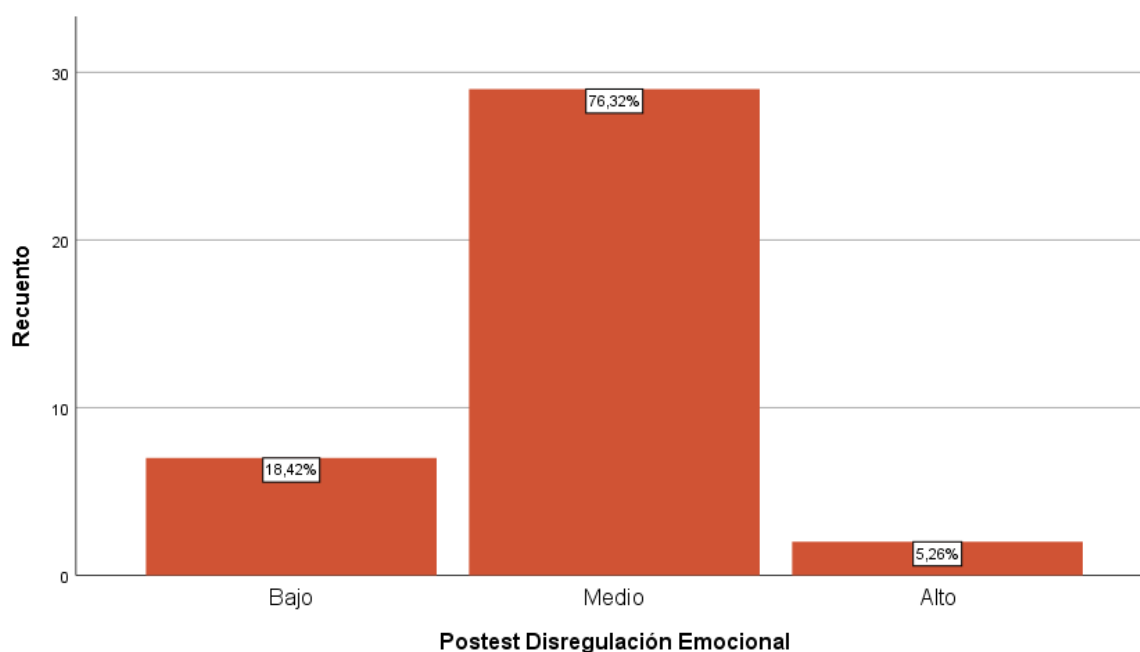
**Tabla 15**

*Dimensión Disregulación Emocional Posttest Grupo Control*

	Fi	%	%	%Acumulado
Valido	Bajo	7	18,42%	18,42%
	Medio	29	76,32%	94,74%
	Alto	2	5,26%	100,00%
	Total	38	100%	100%

**Figura 12**

*Dimensión Disregulación Emocional Posttest Grupo Control*



Se logra identificar que el 76,32% del grupo control en el posttest se situó en el nivel medio, un 18,42% en un nivel bajo y un 5,26% en un nivel alto, mostrando que la mayoría se ubica en la escala media.

**Tabla 16***Resultados de la Prueba de Normalidad*

		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Pretest	Variable Regulación Emocional	0,926	38	0,015
Pretest D1	Inhibición Emocional	0,930	38	0,020
Pretest D2	Afrontamiento Emocional	0,877	38	0,001
Pretest D3	Disregulación Emocional	0,907	38	0,004
Postest	Variable Regulación Emocional	0,884	38	0,001
Postest D1	Inhibición Emocional	0,630	38	0,000
Postest D2	Afrontamiento Emocional	0,612	38	0,000
Postest D3	Disregulación Emocional	0,910	38	0,005

a. Corrección de significación de Lilliefors

Para el cálculo de la normalidad se empleó la prueba de Shapiro-Wilk por tratarse de una muestra pequeña de 38 sujetos. Los datos mostraron una distribución inferior a 0,05 tanto en la variable como en las dimensiones, por lo tanto, se utilizó la estadística no paramétrica para cada uno de los grupos independientes, en este caso la U de Mann Whitney.

## Prueba de la hipótesis general

**H0** El programa de dramatización no influye significativamente en la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

**Tabla 17**

*Análisis de la variable Regulación Emocional en pretest*

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest	Grupo Experimental	38	32,70	1242,50
	Grupo Control	38	44,30	1683,50
	Total	76		

La tabla 17 muestra el rango promedio de 32,70 para grupo experimental y 44,30 para el grupo control, en el pre test de estudio, evidenciándose una diferencia de 11,60 entre ambos grupos, demostrando una leve diferencia en los niveles de rango.

**Tabla 18**

*Significancia de la variable Regulación Emocional en pretest*

	Pretest
U de Mann-Whitney	501,500
W de Wilcoxon	1242,500
Z	-2,293
Sig. asintótica(bilateral)	0,022

a. Variable de agrupación: Grupos

Los resultados mostraron un nivel de significancia de 0,022 que es menor que 0,05, conforme a la regla de decisión se rechazó H0 y se aceptó H1, es decir, el programa de dramatización influye significativamente en la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

**Tabla 19***Análisis de la variable Regulación Emocional en postest*

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest	Grupo Experimental	38	56,08	2131,00
	Grupo Control	38	20,92	795,00
	Total	76		

La tabla 19 demuestra que luego de la aplicación del programa se obtuvo un rango promedio de 20,92 para el grupo control y de 56,08 para el grupo experimental, con una diferencia de 35,16 entre los dos grupos.

**Tabla 20***Significancia de la variable Regulación Emocional en postest*

	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	501,500	54,000
W de Wilcoxon	1242,500	795,000
Z	-2,293	-6,954
Sig. asintótica(bilateral)	0,022	0,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Respecto a los resultados expuestos en la tabla 20 donde se refleja una significancia de 0,022 en el pre test y una de 0,000 en el post test, se rechaza la hipótesis nula, el programa de dramatización no influye significativamente en la regulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022 y se acepta la hipótesis propuesta.

## Prueba de la hipótesis específica 1

**H<sub>1</sub>:** El programa de dramatización influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

**Tabla 21**

*Resultados pre y post de la dimensión Inhibición Emocional*

		Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Emocional	Inhibición	Grupo Experimental	38	36,12	1372,50
		Grupo Control	38	40,88	1553,50
		Total	76		
Postest Emocional	Inhibición	Grupo Experimental	38	55,75	2118,50
		Grupo Control	38	21,25	807,50
		Total	76		

Como podemos observar en la tabla 21 en la dimensión inhibición emocional de las perspectivas en el pre test se evidencia un rango promedio similar entre el grupo de control y grupo experimental entre 36,12 y 40,88 respectivamente, sin embargo, después de la aplicación del programa en el post test se obtiene un 21,25 en el grupo de control mientras que en el de grupo experimental un 55,75.

**Tabla 22***Significancia de la dimensión Inhibición Emocional*

	Pretest Inhibición E	Postest Inhibición E
U de Mann-Whitney	631,500	66,500
W de Wilcoxon	1372,500	807,500
Z	-,944	-6,978
Sig. asintótica(bilateral)	0,345	0,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Respecto a los resultados de la tabla 22 los datos obtenidos se obtuvo una significancia de 0,345 en el pre test y una significancia de 0,000 en el post test, lo que indujo a rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la aplicación del programa de dramatización influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

## Prueba de la hipótesis específica 2

H<sub>2</sub>: El programa de dramatización influye significativamente en el afrontamiento emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

**Tabla 23**

*Resultados pre y post de la dimensión Afrontamiento Emocional*

		Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Emocional	Afrontamiento	Grupo Experimental	38	32,86	1248,50
		Grupo Control	38	44,14	1677,50
		Total	76		
Postest Emocional	Afrontamiento	Grupo Experimental	38	55,66	2115,00
		Grupo Control	38	21,34	811,00
		Total	76		

Los valores obtenidos en la tabla 23 demuestran la dimensión Afrontamiento Emocional entre los grupos estudiados, de la misma manera obtenemos un rango promedio en el pre test similar de 32,86 y 44,14 entre el grupo de control y el experimental, y una diferencia leve en el Post Test de 11,28 entre los grupos estudiados, el grupo de control se sitúa en 21,34 y el grupo experimental en 55,66.



**Tabla 24***Significancia de la dimensión Afrontamiento Emocional*

	Pretest Afrontamiento E	Postest Afrontamiento E
U de Mann-Whitney	507,500	70,000
W de Wilcoxon	1248,500	811,000
Z	-2,254	-6,923
Sig. asintótica(bilateral)	,024	,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Como se observa en la tabla 24 en el pre test se obtiene una significancia de 0,024 y en el post test una significancia de 0,000, respecto a los resultados se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, El programa de dramatización influye significativamente en el afrontamiento emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

### Prueba de la hipótesis específica 3

H<sub>3</sub>: El programa de dramatización influye significativamente en la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

**Tabla 25**

*Resultados pre y post de la dimensión Disregulación Emocional*

		Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Emocional	Disregulación	Grupo Experimental	38	32,46	1233,50
		Grupo Control	38	44,54	1692,50
		Total	76		
Posttest Emocional	Disregulación	Grupo Experimental	38	54,26	2062,00
		Grupo Control	38	22,74	864,00
		Total	76		

En la tabla 25 se puede evidenciar el rango de promedio en el pre test entre los grupos de control y experimental, con diferencias que no tienen relevancia, debido a que se mantienen en el mismo margen, sin embargo, como se demuestra en el post test de la dimensión Disregulación Emocional se puede observar que en el post test tenemos una diferencia considerable entre 22,74 y 54,26 respectivamente.

**Tabla 26***Significancia de la dimensión Disregulación Emocional*

	Pretest Disregulación E	Postest Disregulación E
U de Mann-Whitney	492,500	123,000
W de Wilcoxon	1233,500	864,000
Z	-2,390	-6,249
Sig. asintótica(bilateral)	,017	,000

a. Variable de agrupación: Grupos

Respecto a los resultados de la tabla 26 se observa una significancia de 0,017 en el pre test y una significancia de 0,00 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la aplicación del programa de dramatización influye significativamente en la disregulación emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

## V. DISCUSIÓN

Luego de efectuado el análisis de los resultados obtenidos según los objetivos de la investigación, así como la verificación de las hipótesis proyectadas en la indagación científica de este trabajo de diseño cuasi-experimental, se ha podido comparar con estudios de diversos autores que se tomaron como antecedentes y los postulados y teorías en función de la variable regulación emocional, a continuación, se presenta de forma secuencia la discusión según cada objetivo descrito.

En cuanto al objetivo general, que hace evidente sobre la variable regulación emocional, se comprobaron que las perspectivas en el pre test se evidencia un rango promedio similar entre el grupo de control y grupo experimental entre 36,12 y 40,88 respectivamente, sin embargo, después de la aplicación del programa en el post test se obtiene un 21,25 en el grupo de control mientras que en el de grupo experimental un 55,75; se obtuvo una significancia de 0,345 en el pre test y una significancia de 0,000 en el post test, lo que indujo a rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la aplicación del programa de dramatización influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022. Los resultados son similares a los antecedentes de Castañeiras et al., (2017), donde se evidencia que la influencia en el aspecto emocional tiene buena participación, dado que el estudio se enfoca en un análisis del control o regulación de las emociones en niños, y formaran parte vital en la discusión de los resultados. También se compara con lo expresado por Chandi (2017) cuya conclusión del trabajo se logra apreciar que el desarrollo efectuado, los niños tener la capacidad de clasificar e identificar la emisión de sus propias emociones, con ello poder canalizar sus emociones hasta que se tome conciencia que el entorno ilustra otras emociones a través de otras personas, todo esto durante los primeros años de vida del infante. Es importante mencionar que el estudio de investigación se efectuó por intermedio de encuestas dirigidas a niños y representantes, encontrando como dato final que no existe una consideración a la parte emocional, evadiendo la explicación de emociones y la consolidación familiar. De la misma manera, Saénz et al., (2018) cuyos resultados abordaron elementos

importantes donde se pudo identificar a la convivencia, la comunicación y el control emocional lo que permitió mejorar los niveles de aprendizajes de los estudiantes de básica, ante situaciones conflictivas propias del día a día, de tal manera que el objetivo central del trabajo se pudo comprobar que si tiene implicancia las estrategias de aprendizaje con la parte del control emocional. Se contrastan con los de Pérez (2017) donde el 34% de los infantes no tiene la capacidad de controlar sus emociones, perjudicando el trabajo colaborativo entre ellos, mientras que un 62% de ellos no desarrollan actividades coordinadas que logren garantizar un mejor control de las emociones en cuanto al trabajo dentro del aula de clases. Como conclusión se logra evidenciar que el control o la regulación emocional está altamente relacionada con el trabajo que efectúan los niños, sin embargo, estas pueden ser positiva o negativamente, dejando un campo abierto a un estudio más profundo para enfatizar una respuesta más consistente. Respecto a la postura teórica, se muestra en enfoque de Blair y Diamond (2008) la conceptualizan como la capacidad de encontrar un equilibrio entre los procesos de excitación emocional y la regulación de la cognición. Las dos se deben trabajar oportunamente para seguir con los procesos educativos regulares y alcanzar el éxito para un próximo futuro. Bisquerra (2003) sostiene que la regulación emocional es el control disponible de las emociones, otorgando la capacidad de manejar de forma adecuada las emociones, regulando el comportamiento de manera satisfactoria. Así mismo expone que existen tres componentes básicos para cumplir con la regulación emocional, entre las cuales se hace mención a la emoción, comportamiento más la cognición. La finalidad de esos elementos es poder emplear de forma eficiente una estrategia que afronte las emociones de carácter negativo y transformarlas en positivas. Así mismo, Bisquerra (2013) menciona que la regulación emocional corresponde a un proceso de orden continuo en el marco educativo, que va íntimamente ligado al desarrollo cognitivo y su esfuerzo por mejorar el desarrollo y control de las emociones de los estudiantes con la finalidad de alcanzar un beneficio común. Así también, exponentes como Holodynski y Seeger (2019) argumentan que la gran mayoría de los modelos emocionales son consistentes de dos maneras; primero, el desarrollo humano que depende de las circunstancias, y segundo, las emociones tienen dos aspectos: forma y función. El primero se refiere a los elementos que pueden utilizarse para referirse a las

emociones. Este último se ocupa de la función utilitaria de las emociones, en otras palabras, expresar su importancia para el funcionamiento humano y su relación con otras funciones, como aspectos de motivación, memoria y la percepción. Cuando se trata del desarrollo emocional, Wolfson (como se cita en Cárdenas y Barros, 2014) identifican que el crecimiento emocional se refiere al proceso interactivo significativo a través del cual un niño construye confianza en sí mismo, seguridad, autoestima e identidad con respeto. para usted y el medio ambiente. Ford, Hill y Frazier, citado en Eurk, Kahya y Gor (2018) la regulación emocional incluye varias áreas biológicas y psicológicas entre individuos, afectando a muchos aspectos, como la experiencia, incluida las lesiones, el proceso nervioso, el control cognitivo y el poder funcional. A pesar de que este es un proyecto muy complejo multidimensional, definiciones clínicas de notas de ajuste emocional, como las emociones de Renna et al., (2017), en la que refiere este tema como formas adaptativas que contestan a las situaciones emocionales que trabajan como regulación emocional, formando parte importante en las habilidades concatenadas con la conciencia y la comprensión de las emociones y sentimientos propios; dando paso a la aceptación, control y dirección que ayudan a la consecución de las metas institucionales, adaptándose y atendiendo situaciones negativas, que buscan una forma de combatir eventos negativos a través de estrategias de regulación emocional que se armonicen con el entorno. Finalmente se compara con la postura teórica de Vygotsky (1998) y Tamminen et al., (2019), a nivel de campo explican que la regulación emocional corresponde a un marco socio cultural, el cual trabaja principalmente las emociones, los mismos que respetan los parámetros definidos por cada cultura dentro de la sociedad. Una amenaza o apoyo es la estimulación emocional en el desempeño productivo. Por otro lado, la importancia de la regulación emocional se basa en el posicionamiento de los sentimientos y emociones, los cuales pueden ofrecer una ayuda de manera adaptativa cuando se produce la convivencia o socialización con otras personas. Las emociones pueden manifestarse también sin ningún tipo de regulación, y es un factor común durante la infancia y se su etapa de comprensión de las emociones a medida que se manifiestan.

En referencia al primer objetivo específico con relación a la dimensión inhibición emocional, los resultados revelan que en lo que respecta al grupo experimental el 55,26% en el pretest se situó en el nivel medio, el 42,11% en el nivel bajo y el 2,63% en la escala alta, logrando interpretar que más de la mitad se encontraba desde el nivel medio o bajo; esto se mostró de similar manera en el grupo control donde el 60,53% en el pretest se ubicó en el nivel medio, un 36,84% en un nivel bajo y el 2,63% en el nivel alto, por lo que más de la mitad se situó en el nivel medio. Sin embargo, luego de haber aplicado el programa de dramatización, esta dimensión en el grupo control se mantuvo en similares condiciones mientras que en el grupo experimental que recibió los talleres aplicativos de este programa se pudo evidenciar que el 65,79% en el posttest se ubicó en el nivel alto y el 34,21% en el nivel medio, es decir que más de la mitad se centró en el nivel alto, demostrando un cambio significativo entre el antes y después de que se ejecutó el programa. A nivel inferencial, esto se demostró a través de la prueba U de Mann Whitney donde la dimensión inhibición emocional de las perspectivas en el pre test se evidencia un rango promedio similar entre el grupo de control y grupo experimental entre 36,12 y 40,88 respectivamente, sin embargo, después de la aplicación del programa en el post test se obtiene un 21,25 en el grupo de control mientras que en el de grupo experimental un 55,75; dichos resultados presentaron una significancia de 0,345 en el pre test y una significancia de 0,000 en el post test, lo que indujo a rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, donde la aplicación del programa de dramatización influye significativamente en la inhibición emocional en niños de 7 años de una institución educativa, Daule – Ecuador 2022.

Estos resultados son comparables al antecedente de Chandi (2017) el cual presentó la aplicación de diversas técnicas que regulen las situaciones emocionales, pudiendo trabajar esta sección desde el núcleo del hogar inclusivamente considerando la inhibición emocional como central para el control de las emociones en los niños. Es importante mencionar que el estudio de investigación se efectuó por intermedio de encuestas dirigidas a niños y representantes, encontrando como dato final que no existe una consideración a la parte emocional, evadiendo la explicación de emociones y la consolidación familiar. Este estudio concluyó que cuando se abordan las emociones con actividades

integrales tales como la dramatización, la puesta en escena y autodominio emocional se logra controlar los impulsos negativos que afectan el desarrollo académico, pedagógico y social de los escolares entre los 6 y 7 años. Además, también se coteja con el antecedente de Garay (2020) en su trabajo de investigación explica sobre la dramatización como un recurso didáctico para regular la parte motivacional y emocional de estudiantes. En el análisis de los resultados con la U-Mann-Whitney cuya significancia fue de un p. valor del 0,001, lo que refirió que la dramatización como un aporte didáctico influye de forma significativa en el desarrollo de las emociones y autoestima de los individuos sujetos de estudios aceptando la hipótesis de la investigación.

De la misma manera, se comparan los resultados de esta dimensión con los postulados de García et al., (1984) explican que la inhibición emocional es una variable impulsiva que origina timidez, malestar social, inquietudes, poca participación, miedo a situaciones complejas o hacia otras personas. Comparten opinión Kagan et al., (1987), quienes refieren sobre la inhibición emocional como un rasgo temperamental custodiado por el miedo intenso ante situaciones nuevas. Es una reacción biológica básica que afecta el contexto de un escenario. Los niños inhibidos pasan por episodios de ansiedad ante estímulos que receptan información que se procesa limitando la interacción eficiente con otras personas o autoridades. Los niños que inhiben sus emociones tienen consecuencias como la falta de participación o interacción con otros, emplean menos recursos al expresarse de forma verbal, las respuestas entregadas son monosílabas lo que denota que el estado emocional del infante no presenta una interacción con otros de manera común. Por lo tanto, lograr incrementar los niveles de esta dimensión, genera en los niños la autoconfianza y la decisión de un comportamiento social más dinámico y activo respetando los intereses y el espacio de sus pares.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, enfocado en la dimensión afrontamiento emocional, cuyos resultados muestran que el 97,37% del grupo experimental en el post-test se situó en el nivel medio y un 2,63% en un nivel bajo, mientras que el grupo control se mantuvo relativamente muy similar, ya que no hubo



intervención. En cuanto al análisis inferencial, los cambios se evidencian en un rango promedio en el pre test similar de 32,86 y 44,14 entre el grupo de control y el experimental, y una diferencia leve en el Post Test de 11,28 entre los grupos estudiados, el grupo de control se sitúa en 21,34 y el grupo experimental en 55,66. Estos resultados se comparan con lo obtenido por Robalino (2020) donde los resultados demostraron que más de un 53% poseen IE y un 58,14% de HHSS, concluyendo que existe una correlación significativa de las variables, llegando a alcanzar una relación representativa de 0,822 y una significancia bilateral menor a 0,05; lo que demostró que el afrontamiento emocional mejoró notablemente con programas efectivos hacia la inteligencia emocional. En la postura teórica se compara a lo propuesto por Lazarus y Folkman (1998) que catalogan al afrontamiento emocional como la suma de esfuerzos conductuales y cognitivos que sufren constantes cambios producto de hacer frente a situaciones demandantes internas o externas, las mismas que pueden ser clasificadas como abrumadoras debido a la intensidad de daño que puede causar y que no se posee un control total. Sin embargo, Endler et al., (1998) definen al afrontamiento emocional como la cantidad de intentos cognitivos que puede un individuo resolver en función a la problemática que se percibe entre las partes demandantes y la forma de cómo los recursos o la capacidad del individuo compensara una situación específica.

El tercer objetivo específico, hace énfasis a la dimensión disregulación emocional, los resultados se muestran que el 57,89% del grupo experimental en el postest se situó en el nivel medio y un 42,11% en un nivel bajo; lo que demuestra un cambio significativo pues el grupo control se mantuvo en los niveles similares debido que no hubo intervención en el programa. En la verificación de hipótesis realizada con la U de Mann Whitney, se evidencia que las diferencias que no tienen relevancia en el pre-test entre ambos grupos, debido a que se mantienen en el mismo margen, sin embargo, como se demuestra en el post test de la dimensión Disregulación Emocional se puede observar que en el post test tenemos una diferencia considerable entre 22,74 y 54,26, lo que comprueba la utilidad del programa y su efecto positivo en los niños beneficiados. Dichos resultados se comparan a lo expuesto en el antecedente de Tello (2020), quien trabajó en una investigación enfocada en la correlación entre juegos y cuyos resultados demostraron que los

juegos mejoran el control emocional, la disregulación y las habilidades sociales. Su trabajo concluyó que existe un aumento considerable de la disregulación emocional en los trabajos grupales de los infantes dentro de su entorno de estudio. Respecto a la postura teórica, Albert et al., (2008) expresa que la disregulación emocional como a la problemática o dificultad de moderar o regular las emociones. Por su parte Mennin (2004) plantea un modelo de disregulación, la misma que se basa en aspectos como: alta intensidad de emociones, limitada comprensión de emociones, reacciones negativas a los estados emocionales, temor a las emociones propias, respuestas inoportunas sobre el manejo y control emocional. Para Gross (2008) detalla en su teoría sobre la disregulación emocional como un proceso que dispone de varios elementos, de los cuales dos de ellos son altamente representativos: La valoración cognoscitiva y la eliminación de las manifestaciones emocionales. Autores como Alarcón et al., (2018) explican que la disregulación emocional como una variable potencialmente de riesgo, debido a que puede ocasionar la aparición de comportamientos individualistas y antisociales; volviendo a los niños vulnerables a eventos negativos que alteren sus emociones, como la frustración o el aislamiento.

## VI. CONCLUSIONES

1. La variable regulación emocional en el grupo experimental mostró notable mejorías lo que permitió dar por válida la hipótesis, pues la prueba U de Mann de Whitney reflejó un p. valor de 0,000 menor a 0,05 asegurando que el efecto del programa de dramatización si influye significativamente en el mejoramiento de la regulación emocional en los niños de 7 años de una institución educativa de Daule-Ecuador.
2. La dimensión inhibición emocional mejoró en el grupo experimental debido a la aplicación del programa, lo que se pudo comparar al evidenciar que los niveles en el grupo control se mantuvieron tanto en pre-test y post-test con similares condiciones, lo que se respalda en el valor de significancia obtenido con el p. valor de 0,000.
3. La dimensión afrontamiento emocional, también tuvo cambios significativos en el grupo experimental, pues la comparación del antes y después del programa de dramatización hizo evidente que los niños mejoraran sus habilidades emocionales, el valor de significancia fue de 0,000 lo que es menor a 0,05 por lo que se demostró diferencias significativas entre el antes y el después, situación que se mantuvo igual en el grupo control donde no se aplicó el programa.
4. En la dimensión disregulación emocional, se pudo demostrar que los niveles fueron cambiando positivamente, estadísticamente el p. valor es de 0,000 verificado con la suma de rangos de la prueba U de Mann Whitney; pues antes los estudiantes estaban en los niveles bajo y medio en los dos grupos, mientras que el post-test se destaca la diferencia entre los grupos experimental y control.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Se le recomienda a la máxima autoridad educativa que mantenga programas y talleres que incluyan el desarrollo de esta importante variable como la regulación emocional, puesto que la niñez actualmente necesita construirse sólidamente ante los cambios globalizados que se presentan.
2. Se sugiere a los docentes seguir desarrollando programas escolares que motiven y capten el interés de los estudiantes, así mismo que puedan ser los guías en la gestión emocional y evitar la inhibición de las emotivas reacciones de los niños.
3. Se recomienda seguir trabajando con talleres educativos y formativos en virtud de la mejora de la dimensión afrontamiento emocional, logrando impactar de forma positiva en los escolares de 7 años.
4. Se sugiere al personal docente, seguir capacitándose en estrategias de inteligencia emocional que ayuden a la disregulación en los niños, pues la gestión emocional necesita de un compromiso amplio para que se logre una madurez en las emociones.

## Referencias

- Alarcón, P. A., Pérez-Luco, R. X., Wenger, L. S., Salvo, S. I. y Chesta, S. A. (2018). Personalidad y gravedad delictiva en adolescentes con conducta antisocial persistente. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(1), 58-74. doi.org/10.23923/j.rips.2018.01.015
- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de la atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Neurología de la Conducta*, 47, 39-45.
- Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., & Introzzi, I. (2017). *Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños*. *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 169-189. DOI:
- Arostegui Ramos, J. B. (2021). *La utilización de la dramatización para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución educativa Antonio Raimondi, la morada, Marañón, Huánuco, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20710>
- Báez, Merino, C. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto*, vol.28, n° 1, pp. 69-87. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/0092103007213.pdf>
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Recherche en expression.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Recuperado de: [file:///C:/Users/asus/Desktop/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asus/Desktop/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316%20(1).pdf)
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>

- Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona. Octaedro.
- Cárdenas, G. y Barros M. E. (2014). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas del nivel inicial y primero de básica de las comunidades rural de Pacchas y urbana de Rayoloma en el año 2013- 2014. [Tesis de Maestría]. Universidad de Azuay. Cuenca, Ecuador. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3690>
- Cervera, J. (2005). *Dramatizaciones para la escuela*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005.
- Chandi, G. C. (2017). *Importancia de la afectividad familiar en el control emocional de los niños de 3 a 4 años de la unidad educativa "Libertad" Cantón Espejo provincia del Carchi en el año lectivo 2016 – 2017*.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, XXI, (005) Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505)
- Endler, N. S., Parker, J. D. A., & Summerfeldt, L. J. (1998). Coping with health problems: Developing a reliable and valid multidimensional measure. *Psychological Assessment*, 10(3), 195-205. doi:10.1037/1040-3590.10.3.195. Extraído de: [https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/#:~:text=Lazarus%20y%20Folkman%20\(1986\)%20definen,200](https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/#:~:text=Lazarus%20y%20Folkman%20(1986)%20definen,200).
- Erturk I. S., Kahya Y. & Gor N. (2018). Childhood Emotional Maltreatment and Aggression: The Mediator Role of the Early Maladaptive Schema Domains and Difficulties in Emotion Regulation. *Journal o Aggression, maltreatment & trauma*. 25(01):90-112. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10926771.2018.1541493>
- Garay, J. P. P. (2020). Dramatization as a didactic resource for the development of selfesteem in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education.*, 12(1), 459–466. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201026>

- García-Coll, C., Kagan, J., y Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005-1019.
- Goleman, D. (1986). *La inteligencia emocional*. Estados Unidos: Lelibros.org.
- González García, Javier (2017). Dramatización y educación emocional. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (21),98-119. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oaid=283140301006>
- Gross, J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Guilford (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed.). (pp. 497-512). New York: G. In Press.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/8510>
- [http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8392/control\\_emocional\\_procesos.pdf;95A87CA232638DEE5A34EBEC128FA487?sequence=1](http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8392/control_emocional_procesos.pdf;95A87CA232638DEE5A34EBEC128FA487?sequence=1)
- <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc862d1>
- <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1358>
- Holodynski M. y Friedlmeier W. (2006) *Development of Emotions and Emotion Regulation* (1 ed.). Springer. Estados Unidos. <https://cutt.ly/IQONBvx>
- Huamanchumo Pérez, J. L. (2019). *Taller de dramatización para potenciar las habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa N°10045-Oyotún* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52755>
- Kagan, J., Reznick, S. J., y Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1.459-1.473.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (trad. M. Zaplana). Barcelona, España: Martínez Roca.

- Mennin, D., Turk, C., Heimberg, R., & Carmin, C. (2004). Focusing on the regulation of emotion: A new direction for conceptualizing and treating generalized anxiety disorder. In M. S. Reinecke & D. A. Clark (Eds.), *Cognitive therapy over the lifespan: Evidence and practice* (pp. 60-89). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mirabile S. P., Scaramella L. V., Sohr-Preston S. L y Robinson S. D. (2009). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child Youth Care Forum* Forum. 38, 19–37. <https://cutt.ly/2QON4IM>
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf)
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de adquisición de enseñanza y adquisición de lenguas. *Glosas didácticas*, núm. 12, pp. 70-80. Recuperado de: [http://www.um.es/glosas didácticas/doc-es/GD12/04mapegu.PDF](http://www.um.es/glosas%20didácticas/doc-es/GD12/04mapegu.PDF)
- Pérez, R. (2017). *Control de las emociones y trabajo en equipo en estudiantes de educación básica de Guanajuato*. (Tesis) México: Universidad de Celaya. Recuperado de:
- Piaget, J. (1988). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A.
- Proaño Soria, A. L. (2017). *Habilidades sociales y ansiedad en estudiantes de octavo, noveno y décimo grado de la Unidad Educativa Dr. Ricardo Cornejo Rosales* [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/8936/1/T-UCE-0010-1572.pdf>
- Renna M. E., Quintero J. M., Fresco D. M. & Mennin D. S. (2017). Emotion Regulation Therapy: A Mechanism-Targeted Treatment for Disorders of Distress. *Frontiers in Psychology*. 8(98):1-14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00098/full>



- Saénz, M., Jiménez, D., & Ruiz M, E. (2018). *Aprendizaje Cooperativo: Rol de los ambientes de convivencia y comunicación*. Horizontes Pedagógicos issnl: 0123-8264, 20 (2), 1-8. Obtenido de:
- Tamminen, KA, Page-Gould, E., Schellenberg, B., Palmateer, T., Thai, S., Sabiston, CM y Crocker, PRE (2019). A daily diary study of interpersonal emotion regulation, the social environment, and team performance among university athletes. *Psicología del Deporte y del Ejercicio*, 45,. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101566>
- Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: SXXI.
- Tello Chávez, M. D. (2020). *Juegos cooperativos y habilidades sociales en los estudiantes de 4 años de educación Inicial "Carmen García de Toro" Guayaquil – Ecuador* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51594/Tello\\_CM DP%20-%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51594/Tello_CM DP%20-%20SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vygotsky, Lev (1998): The collected works of L. S. Vygotsky: Child Psychology, Vol. 5, Plenum Press: New York. <https://cutt.ly/JQOMg03>
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade.

## Anexo 1.

### Matriz de Operacionalización de las variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Regulación Emocional	Procel (2022) y Goleman (1986) la define como el esquema a seguir para poder controlar, cuidar, afrontar, el volumen e intensidad de los estados afectivos que se presentan de acuerdo a una situación específica. Menciona en su trabajo que existen relaciones de apego que denotan la inexistencia de control emocional ya que la regulación emocional busca la forma de sostener el	Se descompone en las siguientes dimensiones: inhibición emocional, Afrontamiento emocional y disregulación emocional	Inhibición emocional	Razonamiento Comportamiento	Ordinal  (1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre
			Afrontamiento emocional	Autorregulación Autoconocimiento	
			Disregulación emocional	Depresión Ansiedad	

	estado emocional a un nivel adecuado que permita tomar la mejor decisión ante una situación compleja.				(5) Siempre
--	---	--	--	--	-------------

## Anexo: Instrumento de Investigación



### ESCUELA DE POSTGRADO

### MAESTRIA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

### ESCALA NUMÉRICA PARA MEDIR LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Reciba un cordial saludo: La presente escala numérica tiene por finalidad recoger información relevante para un trabajo de investigación relacionado con la regulación emocional que presentan los estudiantes de la institución, por lo cual te agradezco, tengas a bien brindar tu opinión respecto a las proposiciones que se te presentan, las cuales son de carácter anónimo. Además, son con fines académicos, siendo importante su participación para alcanzar el objetivo previsto.

En los ítems que a continuación se te presentan, debes marcar con un aspa (x) en el recuadro que corresponda según su nivel de aceptación de las proposiciones. No existen respuestas correctas o incorrectas, pues todas sus opiniones son válidas. ¡Muchas Gracias!

Los valores son los siguientes:

- (1) Nunca
- (2) Casi nunca
- (3) A veces
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

ITEMS	1	2	3	4	5
<b>INHIBICIÓN EMOCIONAL</b>					
1. ¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?					
2. ¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?					
3. ¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?					

4. ¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?					
5. ¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?					
6. ¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?					
<b>AFRONTAMIENTO EMOCIONAL</b>					
7. ¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?					
8. ¿El niño controla su irritabilidad ante situaciones incómodas?					
9. ¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?					
10. ¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?					
<b>DISREGULACIÓN EMOCIONAL</b>					
11. ¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?					
12. ¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?					
13. ¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?					
14. ¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?					
15. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?					
16. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educativos?					
17. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?					
18. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?					
19. ¿Cuándo experimenta situaciones de peligro logra educar sus sentimientos?					
20. ¿Los niños se desbordan sentimentalmente cuando no comprenden los temas de clases?					



ESCUELA DE POSTGRADO

## VALIDEZ DEL INSTRUMENTO: ESCALA NUMÉRICA

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Nº	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<b>Dimensión: Inhibición emocional</b>								
1.	¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?	X		X		X		
2.	¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?	X		X		X		
3.	¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?	X		X		X		
4.	¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?	X		X		X		
5.	¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?	X		X		X		
6.	¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?	X		X		X		
<b>Dimensión: Afrontamiento emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
7.	¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?	X		X		X		
8.	¿El niño controla su irritabilidad ante situaciones incómodas?	X		X		X		
9.	¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?	X		X		X		
10.	¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?	X		X		X		
<b>Dimensión: Disregulación emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
11.	¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?	X		X		X		
12.	¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?	X		X		X		
13.	¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?	X		X		X		
14.	¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?	X		X		X		

15. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?	X		X		X		
16. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educativos?	X		X		X		
17. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?	X		X		X		
18. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?	X		X		X		
19. ¿Cuándo experimenta situaciones de peligro logra educar sus sentimientos?	X		X		X		
20. ¿Los niños se desbordan sentimentalmente cuando no comprenden los temas de clases?	X		X		X		

**OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):**.....

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Aplicable ( X ) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:** Dra. Leonor Abad Bautista

**DNI:** 16414790

**ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR:** Doctora

**Guayaquil, 9 de noviembre del 2022**

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto







ESCUELA DE POSTGRADO

## VALIDEZ DEL INSTRUMENTO: ESCALA NUMÉRICA

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Nº	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<b>Dimensión: Inhibición emocional</b>								
21.	¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?	X		X		X		
22.	¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?	X		X		X		
23.	¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?	X		X		X		
24.	¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?	X		X		X		
25.	¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?	X		X		X		
26.	¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?	X		X		X		
<b>Dimensión: Afrontamiento emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
27.	¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?	X		X		X		
28.	¿El niño controla su irritabilidad ante situaciones incómodas?	X		X		X		
29.	¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?	X		X		X		
30.	¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?	X		X		X		
<b>Dimensión: Disregulación emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
31.	¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?	X		X		X		
32.	¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?	X		X		X		
33.	¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?	X		X		X		
34.	¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?	X		X		X		

35. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?	X		X		X		
36. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educativos?	X		X		X		
37. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?	X		X		X		
38. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?	X		X		X		
39. ¿Cuándo experimenta situaciones de peligro logra educar sus sentimientos?	X		X		X		
40. ¿Los niños se desbordan sentimentalmente cuando no comprenden los temas de clases?	X		X		X		

**OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):**.....

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Aplicable ( X ) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:** Mg. López Herrera Mercy.

**DNI:** 41338055

**ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR:** Magíster

**Guayaquil, 9 de noviembre del 2022**

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto



ESCUELA DE POSTGRADO

## VALIDEZ DEL INSTRUMENTO: ESCALA NUMÉRICA

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Nº	DIMENSIONES /ITEMS	PERTENENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<b>Dimensión: Inhibición emocional</b>								
41.	¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?	X		X		X		
42.	¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?	X		X		X		
43.	¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?	X		X		X		
44.	¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?	X		X		X		
45.	¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?	X		X		X		
46.	¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?	X		X		X		
<b>Dimensión: Afrontamiento emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
47.	¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?	X		X		X		
48.	¿El niño controla su irritabilidad ante situaciones incómodas?	X		X		X		
49.	¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?	X		X		X		
50.	¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?	X		X		X		
<b>Dimensión: Disregulación emocional</b>		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
51.	¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?	X		X		X		
52.	¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?	X		X		X		
53.	¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?	X		X		X		
54.	¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?	X		X		X		

55. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?	X		X		X		
56. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educativos?	X		X		X		
57. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?	X		X		X		
58. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?	X		X		X		
59. ¿Cuándo experimenta situaciones de peligro logra educar sus sentimientos?	X		X		X		
60. ¿Los niños se desbordan sentimentalmente cuando no comprenden los temas de clases?	X		X		X		

**OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):**.....

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** Aplicable ( X ) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

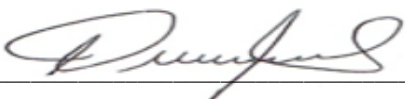
**APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:** Dra. Daysi Alarcón Díaz. DNI: 41073751

**ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR:** Doctora

**Guayaquil, 9 de noviembre del 2022**

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto

## REGULACIÓN EMOCIONAL

### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	12	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	12	100,0

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

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,960	20

### Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
1. ¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?	1,6667	,98473	12
2. ¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?	1,8333	,38925	12

3.	¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?	1,6667	,98473	12
4.	¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?	2,0833	1,44338	12
5.	¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?	1,9167	,28868	12
6.	¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?	2,6667	,98473	12
7.	¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?	1,6667	,49237	12
8.	¿El niño controla su irritabilidad ante situaciones incómodas?	1,9167	,90034	12
9.	¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?	1,9167	,28868	12
10.	¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?	2,2500	1,35680	12

11. ¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?	2,2500	1,35680	12
12. ¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?	1,7500	,45227	12
13. ¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?	1,8333	,93744	12
14. ¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?	1,7500	,96531	12
15. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?	1,7500	,45227	12
16. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educativos?	1,6667	,49237	12
17. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?	1,6667	,49237	12
18. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?	1,9167	,28868	12





\*Sin título1 [ConjuntoDatos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 20 de 20 variables

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
1	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
2	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca
3	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
4	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca
5	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
6	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
7	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
8	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca
9	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
10	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
11	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
12	Nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Casi nunca
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubl... 19:45 11/11/2022

\*Sin título1 [ConjuntoDatos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Númerico	8	2	1. ¿Se toma un tiempo para reflexionar antes de reaccionar ante algún problema?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
2	P2	Númerico	8	2	2. ¿Es capaz de enfrentar situaciones críticas solo o necesita de ayuda?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
3	P3	Númerico	8	2	3. ¿Maneja buenas relaciones internas en todos sus compañeros?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
4	P4	Númerico	8	2	4. ¿Es capaz de mostrar su mejor actitud para continuar con sus labores?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
5	P5	Númerico	8	2	5. ¿Cuándo el niño se siente mal, sus temores se incrementan frecuentemente?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
6	P6	Númerico	8	2	6. ¿Cuándo se trabaja con temas nuevos los niños sufren de ansiedad o temor?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
7	P7	Númerico	8	2	7. ¿El niño controla sus emociones y actúa apropiadamente con todos?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
8	P8	Númerico	8	2	8. ¿El niño controla su intubilidad ante situaciones incómodas?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
9	P9	Númerico	8	2	9. ¿El niño puede manejar situaciones nuevas sin temores?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
10	P10	Númerico	8	2	10. ¿Domina sus emociones ante diferentes problemas de la institución?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
11	P11	Númerico	8	2	11. ¿El niño descuida su imagen personal al estar deprimido?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
12	P12	Númerico	8	2	12. ¿Ante una situación de pérdida o fracaso la depresión es duradera?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
13	P13	Númerico	8	2	13. ¿Cuándo se siente mal el niño pierde el control de su comportamiento?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
14	P14	Númerico	8	2	14. ¿El niño reacciona de forma negativa con el resto de sus compañeros?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
15	P15	Númerico	8	2	15. ¿Los niños se entristecen fácilmente ante una situación adversa?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
16	P16	Númerico	8	2	16. ¿Los niños sienten la sensación de estrés cuando tiene excesiva carga de trabajos educati...	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
17	P17	Númerico	8	2	17. ¿Las emociones altamente sensibles son atendidas por la institución?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
18	P18	Númerico	8	2	18. ¿Los niños presentan dificultades con los profesores de clase?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
19	P19	Númerico	8	2	19. ¿Cuándo experimenta situaciones de peligro logra educar sus sentimientos?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
20	P20	Númerico	8	2	20. ¿Los niños se desbordan sentimentalmente cuando no comprenden los temas de clases?	(1,00, Nunc...	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

20°C Mayorm. nubl... 19:45 11/11/2022

STEPHANIE TUTIVEN PILOTO - Excel Erick F. Procel Solorzano

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Programador Ayuda ¿Qué desea hacer?

Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición

AF27

PERSONAS	PRUEBA DE CONFIABILIDAD																				TOTAL				
	Inhibición Emocional						Afrontamiento Emocional				Disregulación Emocional														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOTAL	P7	P8	P9	P10	TOTAL	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18		P19	P20	TOTAL	
1	1	2	1	1	2	2	9	2	1	2	1	6	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	8	25	
2	1	1	1	1	2	2	8	1	2	2	2	7	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	8	25	
3	3	3	3	4	2	4	18	2	3	2	4	11	4	2	3	3	2	2	2	3	4	13	44		
4	1	2	1	1	2	2	9	1	2	2	2	7	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	6	24	
5	1	2	1	1	2	2	9	2	1	2	1	6	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	8	24	
6	3	2	3	4	2	4	18	2	3	2	4	11	4	2	3	3	2	2	2	2	3	4	13	44	
7	3	2	3	4	2	4	18	2	3	2	4	11	4	2	3	3	2	2	2	2	3	4	13	44	
8	1	2	1	1	2	2	9	1	2	2	2	7	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	6	24	
9	1	2	1	1	2	2	9	2	1	2	1	6	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	8	24	
10	1	1	1	1	2	2	8	1	1	2	1	5	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	6	20	
11	3	2	3	4	2	4	18	2	3	2	4	11	4	2	3	3	2	2	2	2	3	4	13	44	
12	1	2	1	1	2	2	9	2	1	1	1	5	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	7	23	
Alto		24	30					Alto	16	20			Alto	38	50								Alto	76	100
Medio		15	23					Medio	10	15			Medio	24	37								Medio	48	75
Bajo		6	14					Bajo	4	9			Bajo	10	23								Bajo	20	47

REGULACIÓN EMOCIONAL

20°C Mayorm. nubl... 19:47 11/11/2022

## CERTIFICADO DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

### I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. ESTUDIANTE	Stephanie Tutiven
1.2. TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Programa de dramatización para fortalecer la regulación emocional en niños de 7 años de una Institución Educativa, Daule – Ecuador 2022
1.3. ESCUELA DE POSGRADO	Maestría en Psicología Educativa
1.4. TIPO DE INSTRUMENTO	Escala numérica de Regulación Emocional
1.5. COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD EMPLEADO	Alfa de Cronbach (x) KR-20 Kuder Richardson ( )
1.6. FECHA DE APLICACIÓN	9-11-2022
1.7. MUESTRA APLICADA	12

### II. CONFIABILIDAD

ÍNDICE DE CONFIABILIDAD ALCANZADO	0,960
-----------------------------------	-------

### III. DESCRIPCIÓN BREVE DEL PROCESO (ítems iniciales, mejorados, eliminados, etc.)

Ítem evaluados: 25

Ítem eliminados: 0

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el índice de consistencia y coherencia interna Alfa de Cronbach, cuyo valor de 0.960 cae en un rango de confiabilidad muy alto, lo que garantiza que el instrumento es confiable para evaluar la regulación emocional.



Docente : MSc. Lemin Abanto Cerna  
Lic. ESTADÍSTICA  
COESPE 506

## Anexo: Carta de Autorización

Guayaquil, 07 de noviembre del 2022

**Dr. Edwin Martín García Ramírez**  
**Jefe Unidad de Posgrado - Piura**  
**Universidad César Vallejo**  
**Piura – Perú**

En su despacho:

Un saludo fraterno a la distancia, de la misma manera desearle éxitos en sus funciones en el departamento que honorablemente usted labora.

De acuerdo a la solicitud recibida, tengo a bien **AUTORIZAR** a la Lic. Stephanie Patricia Tutiven Camba, estudiante de vuestra institución a desarrollar los objetivos planteados en su trabajo de investigación **PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN PARA FORTALECER LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 AÑOS**, la misma que estoy segura que beneficia en gran manera a nuestra institución.

Sin otro particular, me despido reiterándole éxitos en las funciones que realiza en el crecimiento profesional de los docentes de nuestros hermanos países.

  
Lcdo. Pastor Barzola Barzola, M.C.  
RECTOR

Piura, 3 de Noviembre del 2022

SEÑORA:

MSC. Pastor Barzola Barzola  
Rector de la Unidad educativa Juan Bautista Aguirre

ASUNTO : Solicita autorización para realizar investigación  
REFERENCIA : Solicitud del interesado de fecha: 3 de Noviembre del 2022

Tengo a bien dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo augurarle éxitos en la gestión de la institución a la cual usted representa.

Luego para comunicarle que la Unidad de Posgrado de la Universidad César Vallejo Filial Piura, tiene los Programas de Maestría y Doctorado, en diversas menciones, donde los estudiantes se forman para obtener el Grados Académico de Maestro o de Doctor según el caso.

Para obtener el Grado Académico correspondiente, los estudiantes deben elaborar, presentar, sustentar y aprobar un Trabajo de Investigación Científica (Tesis).

Por tal motivo alcanzo la siguiente información:

- 1) Apellidos y nombres de estudiante: Tutivén Camba, Stephanie Patricia
- 2) Programa de estudios : Maestría
- 3) Mención : Psicología educativa
- 4) Ciclo de estudios : Tercer ciclo
- 5) Título de la investigación : "Programa de dramatización para fortalecer la regulación emocional en niños de 7 años de una Institución educativa, Daule – Ecuador 2022".

Debo señalar que los resultados de la investigación a realizar benefician al estudiante investigador como también a la institución donde se realiza la investigación.

Por tal motivo, solicito a usted se sirva autorizar la realización de la investigación en la institución que usted dirige.

Atentamente,



**Dr. Edwin Martín García Ramírez**  
Jefe UPG-UCV-Piura

## PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL



### Datos Generales

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>	Juan Bautista Aguirre
<b>NIVEL Y MODALIDAD:</b>	3er Grado – Presencial
<b>NÚMERO DE ESTUDIANTES:</b>	38 (Cuasi-experimento – G.E.)
<b>DURACIÓN:</b>	4 semanas
<b>INICIO:</b>	11 de noviembre
<b>TÉRMINO:</b>	5 de diciembre
<b>RESPONSABLE:</b>	Stephanie Tutivén

## **I. PRESENTACIÓN**

El programa de Dramatización para la regulación emocional ha sido diseñado para ser aplicado a estudiantes del tercer grado de educación general básica de la Unidad Educativa Juan Bautista Aguirre del cantón Daule, 2022, este programa es producto de la investigación que se ha llevado a cabo en virtud de atender el desarrollo de la regulación emocional. El citado programa permite que los alumnos desarrollen este importante componente dentro de la construcción social como son las emociones a través de la dramatización. Este programa se desarrolló de manera presencial. Las sesiones que se desarrollaron promovieron en los alumnos el desarrollo de las emociones a través de actividades lúdicas, expresivas, socio-afectivas y emotivas, recreadas a través del teatro infantil, lo que ha permitido además de esto desarrollar las ideas y manifestarse ante nuevos retos con sus compañeros. Con lo explicado anteriormente, se contribuye con un gran aporte a la educación brindando un programa creativo e innovador que ayude a los ejes transversales de otras áreas como personal social, comunicación entre otras, el desarrollo de programa permitirá un cálido y armónico ambiente fortaleciendo la seguridad y confianza de cada uno de los alumnos logrando que desarrollen su creatividad. El programa está estructurado por: La introducción que permitirá conocer el contenido y en que consiste el desarrollo del programa, la fundamentación que enfatiza el porqué y el para qué del desarrollo de estas actividades, el objetivo general y específicos. Asimismo, en la aplicación del programa se considera una metodología y la evaluación de cada una de las sesiones, también cuenta con la programación de las actividades. fichas de evaluación y finalmente los anexos.

## II. INTRODUCCIÓN

La dramatización es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión libre, el juego y la experimentación para desarrollar actitudes en diferentes lenguajes, puesto que la comunicación verbal y no verbal están unidas en todo proceso comunicativo, e impulsar la creatividad de un individuo y el pleno desarrollo de su personalidad (Tejerina, 2004). Otras teorías que respaldan la dramatización para su aplicación en el sector educativo. Entre ellos se hace referencia a Piaget (1988) que explica que es el dominio de la interpretación y acople artístico, en el que se desarrollan destrezas comunicativas y sociales por intermedio de la representación o imitación, como también el acople del entorno, correspondiendo a una actividad importante en los procesos de aprendizajes y creatividad; favoreciendo considerablemente la parte socioemocional con el ambiente que lo rodea.

Para Vygotsky (1982) en su postura teórica sociocultural manifiesta que la creatividad artística que existen en los niños, corresponde a un conglomerado de imitaciones, expresiones y representaciones artísticas que favorecen la parte innovadora y creativa desde un enfoque individual o colectivo. En cambio, Barret (1989) indica que la dramatización corresponde a un conjunto de actividades que guían el proceso de aprendizaje a través de diversas destrezas que incentivan el desarrollo exponencial de las capacidades de comunicación, cognitivas, de atención y percepción. Por otro lado, los procesos educativos son lugares especiales que albergan procesos de enseñanza y aprendizaje que sirven de base para interiorizar competencias sociales que dan lugar a la dramatización como un medio de interacción con el entorno que rodea a los demás. Los autores refieren de forma conjunta que la expresión personal hacia otros, como la creatividad, la imaginación y las destrezas que mejoran sustancialmente la forma de cómo comunicarse y qué medidas tomar en función al entorno.

Para Cervera (2005) las bases de la dramatización están centradas en ciertos puntos teatrales importantes, como: el tiempo, la temática, los personajes, los



argumentos implícitos y los conflictos. El mensaje debe estar relacionado al tema que se interpreta y su asunto debe estar vinculado a la actividad general que se organiza, sumado a los personajes que representan la sección más destacada, ya sea con la transmisión de un mensaje real o ficticio. El tiempo o espacio tiempo es el lugar más complejo ya que acoge a un sin número de representantes, como también a familiares y amigos que deseen involucrarse con un propósito en común. Estas acciones son conexas de manera conjunta un estado tranquilo que atiende principalmente a niños y adultos que viven en la calle. En el proceso de argumentación de las acciones de la dramatización durante el repaso de la historia, suele generar conflictos como consecuencias de las representaciones dadas por los personajes. El argumento representa los datos o información que los personajes emplean para la intercomunicación por medio del lenguaje oral, logrando explicar cómo la estructura dramática permite de acuerdo a un tema y sus personajes una interpretación de múltiples acciones en la escenificación bajo un contexto y tiempo oportuno para la dramatización.

El teatro de manera general es una forma de expresión artística que trabaja para mejorar los procesos educativos. El empleo de estos recursos como instrumento pedagógico no es un aspecto reciente (Báez, 2009), sin embargo, para algunos esto resulta novedoso, debido a romper con los esquemas tradicionales (Cañas, 2008). A lo largo del tiempo han existido un sin número de casos que evidencian que a lo largo de la historia la práctica de la dramatización como medio o alternativa de la educación resulta significativo. Personajes como Tejerina (1994) o Cañas (2008) aglutinan este tipo de eventos o antecedentes que apuntan como la cultura relacionada al teatro y la educación, representan una correlación que acentúa a través de diversos medios el cumplimiento de objetivos tanto artísticos como de aprendizaje. Por su parte, Piaget (citado por Pérez, 2004) manifiesta que la actividad teatral expresada en el dramatismo crea un sistema educativo que busca la creatividad como instancia moderna, ya que considera que el arte va más allá del campo científico y constantemente evoluciona.

## **IV. OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

Desarrollar el programa de dramatización para la regulación emocional en la Unidad Educativa Juan Bautista Aguirre del cantón Daule, 2022.

### **Objetivos específicos:**

- Desarrollar las habilidades de expresarse con ideas originales y con espontaneidad de manera ordenada y secuencial.
- Favorecer, mediante la dramatización la regulación emocional de los niños
- Favorecer la confianza en los alumnos para que se expresen con facilidad y autonomía destacando el desarrollo de la inhibición, afrontamiento y control emocional en cada uno.

## **IV. DESARROLLO DEL PROGRAMA**

### **A. PLANIFICACIÓN:**

Planificación en el nivel elemental: Para la ejecución del programa de dramatización para la regulación emocional tendrá la siguiente metodología. La planificación es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (Stoner, 1996), para el correcto desarrollo del programa se iniciará con la planificación resultaría difícil responder a las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos; acompañarlos y brindarles las condiciones para que ellos puedan desarrollar la creatividad. La planificación del trabajo en las sesiones de aprendizaje de tipo taller, las mismas que serán la base que permitirá tener claridad de los aprendizajes que debemos promover en los alumnos y potenciar el desarrollo de la creatividad. De tal forma que se planificó la realización de dos sesiones por semana

valiéndonos de las competencias citadas en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu 2017).

## **B. SESIÓN DE APRENDIZAJE:**

Para definir lo que es una sesión de aprendizaje debemos de considerar diferentes aspectos como la concepción de la educación, la teoría de donde se origina el concepto, el momento en que se origina, los roles del docente y alumno, inclusive, la ideología política, económica y social que el estado decida. (Gálvez, 2013) Una sesión de aprendizaje es la secuencia de situaciones de aprendizaje, en cuyo desarrollo interactúan los alumnos, el docente y el objeto de aprendizaje con la finalidad de generar en los estudiantes procesos cognitivos que les permita aprender a aprender y aprender a pensar. Con respecto a la aplicación del programa, se elaborarán 10 sesiones, todas ellas son dramatizaciones relacionados con el desarrollo de la regulación emocional. El programa iniciará con la aplicación del, pre – test, Seguidamente, se desarrollará cada uno de los talleres, culminando con la aplicación el post-test.

## **C. MÉTODO:**

La metodología que se utilizará en cada una de las sesiones estará basada en el aprendizaje significativo de Ausubel, partiendo de los conocimientos o saberes previos de los niños que participaran de cada una de las sesiones del programa para que cada uno de ellos construya sus nuevos aprendizajes. Así mismo se fomentará el aprendizaje individual y cooperativo.

## **D. ESTRATEGIA METODOLÓGICA:**

Las estrategias metodológicas se realizarán de la siguiente manera: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se contempla la motivación que consiste en atraer la atención y despertar el interés de los estudiantes sobre el tema, buscando crear un

ambiente favorable para el aprendizaje al inicio y durante la sesión. Asimismo, se considera la exploración que consiste en indagar sobre cuánto saben los estudiantes sobre el tema a tratar, es decir sus “saberes previos. El desarrollo donde se genera la dramatización, que es donde el docente crea un conflicto cognitivo, enfrentando al alumno en un nuevo desempeño que debe tratar de resolver haciendo uso de todos sus recursos disponibles. Asimismo, se desarrolla el proceso de construcción donde el estudiante elaboran o construyen sus propios conceptos, conclusiones, clasificaciones, etc. El cierre donde se le brinda al estudiante la oportunidad de demostrar lo que ha entendido.

#### **D. EVALUACIÓN:**

La evaluación es valorar y regular el proceso de aprendizaje para hacer posible el progreso y logro de las metas a partir de la observación y el análisis de datos que conduzca al a toma de decisiones para mejorar y ayudar a mejorar el campo en el que se aplica. (Fernández, 2017). Partiendo de esta definición, la evaluación que se aplicará en el programa consistirá en la aplicación de una escala numérica por cada sesión realizada siguiendo la línea de la evaluación formativa que permitirá observar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de la regulación emocional en cada una de las sesiones. En cada sesión se observará a los participantes y se hará un registro de lo observado, así como de las intervenciones de los alumnos. Por sesión se registrará tres criterios en función al indicador principal de la sesión, por ser una lista de cotejo se registrará como sí lo hizo y no lo hizo. Asimismo, al finalizar el programa se realizó una evaluación con fin de determinar o conocer la efectividad del programa en el desarrollo de la regulación emocional, así como ver el grado en que se han alcanzado los objetivos considerados en el programa. Para comprobar lo anterior descrito se administró el mismo instrumento utilizado en la evaluación inicial. Es decir, se aplicó el cuestionario de regulación emocional, a los alumnos, con el fin de comprobar la efectividad del programa en grupo experimental, y compararlo con el grupo control.

## Desarrollo y evaluación de las sesiones

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

#### FÀBULA: “LA LIEBRE Y LA TORTUGA”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p>	<p>Fábula</p> <p>Máscaras de los animales de la fábula</p> <p>Material del entorno</p> <p>Fichas gráficas</p>

	Se recogen las fichas de trabajo. Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

### FÁBULA: “EL LOBO CON PIEL DE CORDERO”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		



### SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

#### FÀBULA: “LA ZORRA Y LAS UVAS”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

### FÁBULA: “EL PERRO Y SU REFLEJO EN EL RÌO”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

### FÁBULA: “LA CIERVA TUERTA”

SECUENCIA DIDÁCTICA	SECUENCIA METODOLÓGICA	MATERIALES
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	<p>Fábula</p> <p>Máscaras de los animales de la fábula</p> <p>Material del entorno</p> <p>Fichas gráficas</p>

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

### FÀBULA: “EL ASNO Y LA ZORRA ENCUENTRAN AL LEÒN”

SECUENCIA DIDÀCTICA	SECUENCIA METODOLÒGICA	MATERIALES
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

### FÁBULA: “EL MURCIÉLAGO Y LAS COMADREJAS”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

### FÁBULA: “LA PALOMA Y LA HORMIGA”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	<p>Fábula</p> <p>Máscaras de los animales de la fábula</p> <p>Material del entorno</p> <p>Fichas gráficas</p>

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

### FÀBULA: “EL LOBO Y CORDERO”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

### FÁBULA: “LA CIGARRA Y LA HORMIGA”

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>SECUENCIA METODOLÓGICA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>Apertura</b>	La docente interactúa de forma dinámica con los escolares, desarrollando expresión corporal, gestión de emociones y dinámicas de integración	Dinámica
<b>Desarrollo</b>	<p><i>Antes de la actividad</i></p> <p>La docente incentiva a través de la lectura de la fábula, dando una voz interpretativa y gesticular.</p> <p><i>Durante de la actividad</i></p> <p>Se realiza la interpretación dramatizada de los eventos de la fábula.</p> <p>Se interviene con pequeños actos entre los escolares.</p> <p>Se trabaja en la creación de las máscaras de los personajes.</p> <p>Interpretación de las escenas de la fábula.</p> <p>Realización de la ficha de la fábula.</p> <p><i>Después de la actividad</i></p> <p>Se recogen las fichas de trabajo.</p>	Fábula Máscaras de los animales de la fábula Material del entorno Fichas gráficas

	Se ensaya en varias sesiones la fábula a presentar en la actividad de cierre.	
<b>Reflexión final</b>	Se escuchan las experiencias y sensaciones de los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Qué aprendieron durante la actividad?	Escala Numérica

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Fortalecer la importancia de tomar acuerdos en el aula y en su familia		
Participa espontáneamente durante la actividad.		
Menciona normas de convivencia que practican en su familia		



## Anexo Fotográfico

*Evidencias de la realización de diferentes sesiones del programa de dramatización para el fortalecimiento de la regulación emocional*













**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, CRUZ MONTERO JUANA MARIA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "PROGRAMA DE DRAMATIZACIÓN PARA FORTALECER LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 AÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, DAULE – ECUADOR 2022", cuyo autor es TUTIVEN CAMBA STEPHANIE PATRICIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 07 de Enero del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
CRUZ MONTERO JUANA MARIA <b>DNI:</b> 07545873 <b>ORCID:</b> 0000-0002-7772-6681	Firmado electrónicamente por: JCRUZMON el 14-01- 2023 10:42:26

Código documento Trilce: TRI - 0513071