

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“SANTA ROSA”



TESIS

**“INFLUENCIA DEL USO DE TÍTERES EN EL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN
EDUCACIÓN INICIAL, CUSCO 2025”**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
Educación Inicial

Autor(a):

Bach. Paola Rocio Alanya Aparicio

Asesor:

Lic. Rocío Elena Lindo Cerrón

Código ORCID: 0009-0003-0745-7839

Línea de Investigación:

Didáctica en instituciones educativas

Cusco - Perú

2026

Paola Rocio Alanya Aparicio

INFLUENCIA DEL USO DE TÍTERES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN EDUCACIÓ...

 Quick Submit Quick Submit Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3649166178

Fecha de entrega

14 sep 2026, 11:34 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

14 sep 2026, 11:52 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

I_FID_Alanya.Aparicio.Paola.Rocio_ED_Inicial_2026_1_1_actual.pdf

Tamaño del archivo

5.9 MB

135 páginas

17.444 palabras

97.039 caracteres

18% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuente excluida

Fuentes principales

- 17%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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



PERÚ

Ministerio
de Educación



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Paola Rocio Alanya Aparicio, identificada con Documento Nacional de Identidad No. 47604236, del Programa Académico de Educación Inicial de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada:
INFLUENCIA DEL USO DE TÍTERES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL, CUSCO 2025, es de mi autoría, la misma que presenté para optar el Título Profesional de licenciada en educación inicial.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 16 de setiembre del 2026

Paola Rocio Alanya Aparicio

DNI. No. 47604236



DEDICATORIA

Dedico este trabajo con muchísimo cariño a mi padre, por ser mi gran ejemplo de esfuerzo y por enseñarme a caminar con humildad y perseverancia. A mi madre, que, aunque ya no está físicamente conmigo, su recuerdo sigue siendo la inspiración que me impulsa a ser mejor persona y profesional.

A mi padrino y a mi madrina, por su cariño incondicional, su guía y por ser un pilar fundamental en mi camino, brindándome siempre su sabiduría y apoyo.

A mi hermano mayor, por su protección y por ser un modelo a seguir, y a mis dos hermanas, por su complicidad, alegría y apoyo incondicional en cada etapa. Gracias por estar a mi lado en los momentos más importantes.

Este logro es de todos ustedes.

Paola Rocio Alanya Aparicio



RESUMEN

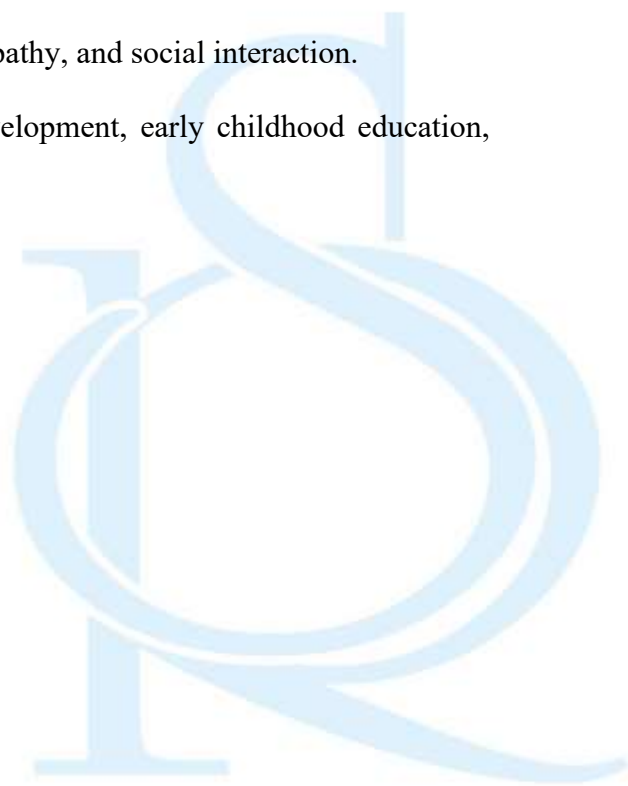
Esta investigación, titulada “Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025”, buscó determinar en qué medida el uso de títeres influye en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de dicha institución. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y nivel explicativo, bajo un diseño preexperimental con un solo grupo evaluado mediante pretest y postest. Participaron 22 niños de 3 años matriculados durante el año lectivo 2025, cuyos datos se recogieron mediante observación, empleando una ficha validada por juicio de expertos y sometida a prueba de confiabilidad. La intervención consistió en sesiones de aprendizaje que emplearon los títeres como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños. Los resultados, corroborados mediante la prueba de Wilcoxon, mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, lo que permite concluir que el uso de títeres influye significativamente en el desarrollo socioemocional infantil, favoreciendo la expresión emocional, la empatía y la interacción social.

Palabras clave: títeres, desarrollo socioemocional, educación inicial, estrategia pedagógica, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

This study, titled “Influence of the Use of Puppets on the Socio-Emotional Development of Three-Year-Old Children at Initial Educational Institution No. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025,” set out to determine how puppet use influences the socio-emotional development of three-year-old children at that institution. It followed a quantitative, applied, explanatory approach with a pre-experimental single-group design, assessed through a pre-test and post-test. The sample consisted of 22 three-year-old children enrolled during the 2025 school year, whose data were gathered through observation using a checklist validated by expert judgment and tested for reliability. The intervention involved learning sessions in which puppets were used as a pedagogical strategy to strengthen socio-emotional skills. Results, confirmed through the Wilcoxon signed-rank test, showed significant improvement across all dimensions assessed, leading to the conclusion that puppet use significantly influences children's socio-emotional development, fostering emotional expression, empathy, and social interaction.

Keywords: puppets, socio-emotional development, early childhood education, pedagogical strategy, socio-emotional skills.



ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1. Descripción del problema.....	2
1.2. Formulación del problema.....	3
1.2.1. Problema general.....	3
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Objetivos de la Investigación	4
1.3.1. Objetivo General	4
1.3.2. Objetivos Específicos.....	4
1.4. Justificación e importancia del estudio.....	5
1.4.1. Conveniencia.....	5
1.4.2. Relevancia social.....	5
1.4.3. Valor teórico.....	5
1.4.4. Valor metodológico.....	5
1.4.5. Implicancias prácticas	6
1.5. Delimitación de la investigación	6
1.5.1. Delimitación espacial	6
1.5.2. Delimitación temporal.....	6
1.5.3. Delimitación social	6
1.6. Limitaciones de la investigación	6
PARTE II	8

MARCO TEÓRICO	8
2.1. Antecedentes de la investigación.....	8
2.1.1. Antecedentes Internacionales	8
2.1.2. Antecedente Nacional	9
2.1.3. Antecedente Locales	10
2.2. Bases teórico-científicas	10
2.2.1. Teoría sociocultural de lev Vygotsky	10
2.2.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget	11
2.2.3. Uso de títeres como estrategia pedagógica	11
2.2.4. Definición de títere.....	13
2.2.5. Importancia del títere	13
2.2.6. Tipos de títere.....	14
2.2.7. Aplicación didáctica de los títeres en educación inicial.....	15
2.2.8. Modelo de Aprendizaje Socioemocional de CASEL.....	15
2.3. Definición de términos	20
PARTE III.....	22
MARCO METODOLÓGICO.....	22
3.1. Hipótesis de la investigación	22
3.1.1. Hipótesis específica.....	22
3.2. Variables de la investigación.....	22
3.2.1. Variable independiente	22
3.2.2. Variable dependiente.....	23
3.2.3. Operacionalización de variables	24
3.3. Metodología de la investigación.....	27
3.3.1. Enfoque de investigación	27
3.3.2. Tipo de investigación	27
3.3.3. Alcances o nivel de investigación	27

3.3.4. Diseño de investigación.	27
3.4. Población y muestra del estudio.	28
3.4.1. Población.....	28
3.4.2. Muestra.....	28
3.4.3. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	28
3.4.4. Técnica de recolección de datos.....	29
3.4.5. Instrumento de recolección de datos.....	29
3.4.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	30
3.4.7. Procedimientos.....	31
3.4.8. Método de análisis de datos.....	31
3.5. Consideraciones éticas.....	32
PARTE IV.....	33
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
4.1. Prueba de normalidad.....	33
4.1.1. Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional.....	33
4.2. Resultados descriptivos por dimensiones.....	34
4.2.1. Resultados de la dimensión Autoconocimiento.....	34
4.2.2. Resultados de la dimensión Empatía.....	36
4.2.3. Resultados de la dimensión Autorregulación.....	37
4.2.4. Resultados de la dimensión Autonomía.....	38
4.2.5. Resultados de la dimensión Colaboración.....	40
4.3. Prueba de hipótesis.....	41
4.3.1. Significancia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional.....	42
4.3.2. Significancia del uso de títeres en el desarrollo del autoconocimiento.....	43
4.3.3. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la empatía.....	43
4.3.4. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la autorregulación.....	44
4.3.5. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la autonomía.....	45

4.3.6. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la colaboración.....	45
DISCUSIÓN	47
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	57
Anexo 1 - Matriz de Consistencia	57
Anexo 2 – Instrumento de recolección de datos.....	59
Anexo 3 – Validación de instrumento	62
Anexo 4 – Informe de Confiabilidad (Alfa de Cronbach).....	68
Anexo 5 – Resultados Pretest	69
Anexo 6 – Resultados Posttest.....	70
Anexo 7 – Tablas estadísticas generadas (SPSS / Excel).....	71
Anexo 8 – Constancia De Aplicación Prueba Piloto	73
Anexo 9 – Constancia de Aplicación de Tesis	74
Anexo 10 – Cronograma de Actividades.....	75
Anexo 11 – Sesiones de Intervención	79
Anexo 12 – Evidencias Fotográficas	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Variable Independiente: Uso de Títeres</i>	24
Tabla 2. <i>Variable Dependiente: Desarrollo Socioemocional</i>	25
Tabla 3. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo socioemocional, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	33
Tabla 4. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo autoconocimiento, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	34
Tabla 5. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la empatía, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	36
Tabla 6. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la autorregulación, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	37
Tabla 7. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la autonomía, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	38
Tabla 8. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la colaboración, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	40
Tabla 9. <i>Prueba de Normalidad</i>	41
Tabla 10. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo socioemocional</i>	42
Tabla 11. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo del autoconocimiento</i>	43
Tabla 12. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la empatía</i>	43
Tabla 13. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la autorregulación</i>	44
Tabla 14. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la autonomía</i>	45
Tabla 15. <i>Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la colaboración</i>	45
Tabla 17. <i>Matriz de Consistencia: Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.</i>	57
Tabla 18. <i>Cronograma de Actividades</i>	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo socioemocional, antes y después del uso de títeres, 2025.</i>	34
Figura 2. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo autoconocimiento, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	35
Figura 3. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la empatía, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	36
Figura 4. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la autorregulación, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	38
Figura 5. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la autonomía, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	39
Figura 6. <i>Resultados de la influencia en el desarrollo de la colaboración, antes y después del uso de títeres, 2025</i>	40



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación durante la primera infancia. es muy importante porque es la etapa donde los niños empiezan a desarrollar habilidades que les servirán para toda su vida. No solo se trata de aprender contenidos, sino también de aprender a relacionarse con los demás, expresar lo que sienten y desenvolverse dentro del aula. Por eso, el desarrollo socioemocional resulta indispensable durante la etapa temprana del desarrollo humano.

Sin embargo, en muchas aulas se puede observar que algunos niños tienen dificultades para manifestar sus sentimientos e interactuar con sus compañeros o participar en actividades grupales. Estas situaciones pueden afectar su aprendizaje y también su forma de convivir con los demás. En algunos casos, los niños pueden mostrarse tímidos, inseguros o poco comunicativos.

Frente a esta realidad, es importante buscar estrategias que ayuden a mejorar estas habilidades de una manera sencilla y adecuada para su edad. En este caso el empleo de marionetas constituye un recurso pedagógico que favorece la manifestación de ideas y sentimientos en la infancia. con mayor confianza, ya que a través del juego pueden comunicar lo que sienten, interactuar con otros y participar de manera más activa. En consecuencia, esta investigación tiene como propósito examinar la incidencia de las actividades con marionetas en el fortalecimiento de las capacidades sociales y afectivas de menores de tres años pertenecientes a un centro educativo del nivel inicial. N°. 50723, Cecilia Tupac Amaru, en la ciudad de Cusco, durante el año 2025. Para ello, se trabajó con un grupo de estudiantes, aplicando una evaluación antes y después de realizar actividades con títeres, con el fin de observar los cambios producidos.

Este estudio es importante porque busca aportar una alternativa práctica que los docentes pueden utilizar en el aula para ayudar a los niños a mejorar su forma de expresarse y relacionarse. Además, permite demostrar que a través de estrategias sencillas se pueden lograr mejoras favorables en el crecimiento integral de los infantes.

Finalmente, el trabajo se encuentra estructurado en diversas secciones. En el primer capítulo se presenta la situación problemática abordada y las finalidades propuestas. Posteriormente, en el apartado siguiente se desarrolla el marco teórico. En el tercer capítulo se explica la metodología utilizada. En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos. Finalmente, se exponen los hallazgos finales y las sugerencias derivadas del estudio.

PARTE I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

A nivel internacional, la última media década de investigaciones ha puesto el foco en estrategias para fortalecer las capacidades afectivas y de interacción social desde los primeros años de vida. Es el caso de Salas et al. (2022) en España, quienes, mediante un diseño cuasiexperimental aplicado a 173 escolares de cinco años, evaluaron el Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI1 partiendo de problemas frecuentes en el aula conductas agresivas, dificultad para expresar emociones, poca comunicación entre pares y escasas herramientas para resolver conflictos pacíficamente. Tras aplicar el programa, el grupo experimental redujo significativamente los comportamientos agresivos y mejoró sus competencias sociales y comunicativas: los niños expresaban sus emociones con más claridad, se relacionaban de forma más armoniosa con sus compañeros y mostraban mayor capacidad para regular sus emociones y resolver conflictos, lo que se tradujo en un avance de su desarrollo socioemocional.

Un panorama similar se observa en Latinoamérica. Cárdenas et al. (2022), en Colombia, centraron su investigación en las expresiones ligadas al control emocional en niños de preescolar y hallaron que estos suelen tener dificultades para reconocer, expresar y regular sus emociones frente a distintas situaciones escolares. De ahí que los autores insistan en la necesidad de métodos de intervención pedagógica que fortalezcan las competencias socioemocionales desde temprana edad, en beneficio de la convivencia, la adaptación escolar y el bienestar integral de los niños.

En el contexto peruano, los estudios recientes van en la misma dirección. Espinoza y Guerrero (2023), tras trabajar el fortalecimiento de habilidades afectivas y de convivencia en niños de cuatro años, subrayan que potenciar las capacidades afectivas e interpersonales desde temprana edad incide directamente en la adaptación escolar y en la calidad de las relaciones entre pares. En la misma línea, Quispe y Mamani (2024) evaluaron las habilidades socioemocionales de niños de educación inicial en la UGEL San Román de Juliaca y encontraron que una parte importante de ellos se ubicaba en niveles bajos o medios, tanto en el plano intrapersonal como en el interpersonal, un hallazgo que respalda la urgencia de estrategias pedagógicas centradas en la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia escolar.

Esta problemática no es ajena a la región Cusco. En su tesis sobre el manejo de competencias afectivas e interpersonales y su relación con los aprendizajes en el área de desarrollo personal y convivencia desarrollada con niños de cinco años de la institución “Viva el Perú”, Cusco, 2023, Rivero (2024) halló una asociación estadísticamente relevante entre ambas variables. El hallazgo confirma, una vez más, que fortalecer las competencias socioemocionales desde los primeros años repercute directamente en la adaptación escolar, la interacción con los demás y el desarrollo integral del niño.

Dentro de este panorama se ubica la Institución Educativa N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, donde se desarrolla la presente investigación. Ahí, buena parte de los niños de 3 años muestra timidez, retraimiento social, llanto frecuente, impulsividad, poca empatía y dificultad para resolver conflictos, además de problemas para expresar sus emociones, vincularse con sus compañeros y regular su comportamiento en el aula. Aunque se recurre a algunas estrategias lúdicas, el uso de títeres todavía no se aplica de forma sistemática ni con un propósito específico de fortalecer lo socioemocional, pese a que Paucar et al. (2025) ya habían demostrado que los talleres de dramatización con títeres impulsan de manera significativa la inteligencia emocional de los niños de educación inicial, mejorando su expresión emocional, autorregulación e interacción social.

Sin una atención educativa oportuna, estas dificultades pueden acompañar al niño más adelante, limitando competencias clave para relacionarse con otros. Esto podría traducirse en problemas para integrarse a distintos grupos, comportamientos inadecuados, una autopercepción desfavorable y poca capacidad para entender lo que sienten los demás, un elemento esencial para sostener relaciones respetuosas y participar en experiencias de aprendizaje cooperativo.

Frente a este panorama, cobra sentido indagar cómo inciden las actividades con marionetas en el fortalecimiento de las capacidades afectivas e interpersonales de los niños de tres años del nivel preescolar, proponiendo así una alternativa recreativa y didáctica que responda a las necesidades emocionales y de convivencia observadas en el aula.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera influye el uso de títeres en el desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. N. °50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿De qué manera influye el uso de títeres en la *dimensión autoconocimiento* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?
- ¿De qué manera influye el uso de títeres en la *dimensión empatía* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?
- ¿De qué manera influye el uso de títeres en la *dimensión autorregulación* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?
- ¿De qué manera influye el uso de títeres en la *dimensión autonomía* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?
- ¿De qué manera influye el uso de títeres en la *dimensión colaboración* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru Cusco, 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la influencia del uso de títeres en la *dimensión autoconocimiento*, del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru Cusco, 2025.
- Determinar la influencia del uso de títeres en la *dimensión empatía* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco 2025.
- Determinar la influencia del uso de títeres en la *dimensión autorregulación* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco 2025.
- Determinar la influencia del uso de títeres en la *dimensión autonomía* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco 2025.

- Determinar la influencia del uso de títeres en la *dimensión colaboración* del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco 2025.

1.4. Justificación e importancia del estudio

1.4.1. Conveniencia

Dado que muchos niños de 3 años tienen dificultades para expresar lo que sienten y relacionarse con los demás, esta investigación propone abordar esa necesidad mediante el uso de títeres como estrategia pedagógica, un recurso lúdico que favorece la comunicación, la convivencia y la exteriorización de emociones. Esta apuesta se apoya en lo hallado por Paucar y colaboradores (2025), quienes comprobaron que las representaciones escénicas con marionetas fortalecen de forma significativa la inteligencia afectiva en niños de nivel preescolar.

1.4.2. Relevancia social

Los hallazgos de este estudio pueden servir como referencia tanto para futuras investigaciones como para el diseño de prácticas educativas orientadas a fortalecer las habilidades emocionales y sociales en la educación inicial. Los primeros beneficiarios serían los propios estudiantes de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, pues una mejor convivencia, mayor seguridad personal y una interacción más sana con los demás son consecuencias directas de desarrollar estas competencias, algo que Paucar et al. (2025) ya vincularon con la dramatización con títeres en niños de educación inicial.

1.4.3. Valor teórico

A los 3 años, el desarrollo socioemocional le permite al niño construir relaciones de confianza, expresar y regular lo que siente, y adquirir habilidades para convivir e interactuar con otros. Las vivencias familiares y escolares de esta etapa dejan una marca importante en la construcción de su identidad y bienestar emocional, y sientan además una base para los aprendizajes futuros y la adaptación a distintos contextos sociales. Head (2024) coincide con esta idea al señalar que un desarrollo social y emocional positivo en los primeros años se convierte en un pilar para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de toda la vida.

1.4.4. Valor metodológico

Más allá de sus resultados, este estudio aporta evidencia sobre la aplicación de los títeres como estrategia didáctica para el desarrollo socioemocional en niños de 3 años, y

permite validar instrumentos de recolección de datos que otras investigaciones sobre recursos pedagógicos en educación inicial podrían retomar. Esto coincide con lo que plantean Hernández y Mendoza (2018): una investigación adquiere valor metodológico cuando contribuye al uso, adaptación o aplicación de procedimientos e instrumentos replicables en estudios posteriores.

1.4.5. Implicancias prácticas

Puesto que el desarrollo socioemocional es clave para el aprendizaje y el desarrollo integral del niño de 3 años, el uso de títeres se plantea aquí como una estrategia pedagógica que, mediante actividades lúdicas y significativas, promueve la expresión emocional, la comunicación y la interacción social, en línea con lo que Tejada (2021) describe como una herramienta didáctica eficaz para la inteligencia emocional en educación inicial. A esto se suma una ventaja práctica: se trata de un recurso accesible, adaptable y fácil de elaborar con materiales del entorno, lo que facilita su aplicación en el aula.

1.5. Delimitación de la investigación

1.5.1. Delimitación espacial

El estudio se realizó en el aula “Solidaridad” de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, en la ciudad del Cusco, con la participación de 22 niños de 3 años.

1.5.2. Delimitación temporal

Entre julio y diciembre de 2025 un periodo de seis meses ajustado al calendario académico de la institución se aplicó el pretest, se desarrollaron las sesiones programadas de intervención con títeres y, finalmente, se aplicó el postest.

1.5.3. Delimitación social

El análisis se enfocó en los niños y niñas de 3 años del aula “Solidaridad”, integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, y en cómo el uso de títeres favorece su desarrollo socioemocional.

1.6. Limitaciones de la investigación

Durante el proceso de investigación se presentaron algunas limitaciones que pueden influir en los resultados.

- El trabajo se limitó a los niños del aula “Solidaridad”, por lo que sus hallazgos no son generalizables a niños de 3 años de otras instituciones.

- El tiempo disponible también representa una limitación: los seis meses de intervención (julio-diciembre 2025) podrían ser insuficientes para observar cambios más profundos en el desarrollo socioemocional.
- Asimismo, la posible inasistencia de algunos niños a determinadas sesiones podría afectar la continuidad de la intervención.

Aun con estas limitaciones, los resultados obtenidos mantienen su validez y aportan de manera significativa a la educación inicial, al proponer estrategias innovadoras para el desarrollo socioemocional durante la primera infancia.



PARTE II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Este apartado reúne investigaciones previas desarrolladas en contextos extranjeros, nacionales y de la comunidad, vinculadas con la aplicación de marionetas como recurso pedagógico y con el fortalecimiento de las capacidades afectivas e interpersonales en infantes del nivel preescolar. Los estudios revisados permiten conocer los principales hallazgos y aportes sobre las variables de estudio, constituyendo una base para el desarrollo de la presente investigación.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

En el estudio de Pérez y García (2020), llevado a cabo en España bajo el título *“El uso del teatro de títeres como recurso didáctico para la educación emocional en educación infantil”*, se buscó comprobar en qué medida esta estrategia contribuye al desarrollo de competencias emocionales en un grupo de 48 niños de entre cuatro y cinco años. Mediante un diseño cuasiexperimental y una guía de registro aplicada antes y después de la intervención, las autoras encontraron avances significativos tanto en la capacidad de los menores para reconocer y expresar sus emociones como en conductas de cooperación y ayuda entre compañeros. A partir de estos resultados, concluyeron que emplear marionetas como recurso didáctico fortalece las habilidades emocionales y mejora las relaciones interpersonales en la etapa preescolar.

Por su parte, López y Navarro (2021) desarrollaron en España una investigación titulada *“El teatro de títeres como recurso para el desarrollo socioemocional en educación infantil”*, con el propósito de determinar si este recurso potencia las competencias socioemocionales en niños de educación inicial. Trabajando con 34 niños de 4 a 5 años bajo un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, aplicaron un pretest y un postest que evidenciaron mejoras notables en la empatía, la expresión de emociones y la convivencia entre pares. Los autores concluyeron que el teatro de títeres favorece de manera efectiva el desarrollo socioemocional durante la primera infancia.

Romero (2020), en su investigación desarrollada en España *“Educación socioemocional: propuesta de programa mediante un teatro de marionetas co-creativo”*, abordó el teatro de títeres desde una perspectiva teórico-práctica, combinando la revisión de fundamentos conceptuales sobre las emociones con el diseño de un programa educativo basado en marionetas co-creativas. Su propuesta permitió que los niños

participaran activamente en la creación de historias, lo que impulsó la identificación y comprensión de emociones propias y ajenas, además de habilidades sociales como la empatía, asertividad y la cooperación. La autora concluye que esta herramienta resulta eficaz para fortalecer la educación socioemocional, al integrar el aprendizaje emocional con la expresión artística y el juego simbólico.

2.1.2. Antecedente Nacional

De la Cruz (2022) investigó en Lima, en la Institución Educativa Inicial N.º 384 “Los Amiguitos” de Carabayllo, cómo el uso de títeres influye en la expresión oral de 20 niños de cinco años. A través de un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con evaluaciones antes y después de la intervención, encontró avances en la soltura discursiva, la confianza para comunicar ideas y la participación de los niños durante las sesiones, así como un incremento en la interacción entre pares. Estos hallazgos llevaron a la autora a concluir que los títeres constituyen una estrategia pedagógica eficaz para mejorar la expresión oral y las habilidades comunicativas en la educación inicial.

En Trujillo, Adrianzén y Guevara (2021) evaluaron la influencia de un programa basado en estrategias Montessori sobre la autonomía de 17 niños de tres años, empleando un diseño preexperimental con pretest y posttest y una guía de observación centrada en alimentación, higiene y convivencia escolar. Los resultados mostraron mejoras en la toma de decisiones simples, el cuidado personal, la organización del espacio de trabajo y la independencia en actividades cotidianas, lo que los llevó a concluir que los programas pedagógicos estructurados contribuyen significativamente al desarrollo de la autonomía en esta etapa.

Tineo (2022), en Sivia (Ayacucho), examinó la relación entre las representaciones con marionetas y el desarrollo socioemocional de niños de tres años, a partir de un diseño correlacional e instrumentos de observación validados por especialistas que midieron la comprensión de sentimientos ajenos, el control de las propias reacciones y la convivencia. Encontró una asociación estadísticamente significativa entre las actividades teatrales con títeres y el progreso socioafectivo, observando que los niños participantes lograron mayor exteriorización emocional, sensibilidad hacia los demás y mejor desenvolvimiento interpersonal. Concluyó que esta modalidad escénica constituye un recurso eficaz para la formación socioemocional en la primera infancia.

2.1.3. Antecedente Locales

Choquehuanca y Champi (2024) estudiaron en la Institución Educativa Inicial N.º 537 de Sausaya (Canas, Cusco) el efecto del teatro de títeres en la expresión oral de niños de 3 a 4 años, mediante un diseño preexperimental con pretest y postest y una ficha de observación. Sus resultados mostraron que los niños lograron expresarse con mayor claridad, participar en diálogos y comunicarse con más fluidez con compañeros y docentes, además de mostrar mayor seguridad al interactuar en el aula. Concluyeron que el teatro de títeres fortalece las habilidades comunicativas, la interacción social y el aprendizaje significativo en la educación inicial.

Villena (2021), en la Institución Educativa Inicial N.º 98 del distrito de Acos (Acomayo, Cusco), analizó el efecto del teatro de títeres sobre el desarrollo socioemocional de 25 niños de cinco años, utilizando un diseño cuasiexperimental con pretest, postest y una ficha de observación que abarcó expresión emocional, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Los resultados evidenciaron una mejora en la capacidad de los niños para expresar emociones, interactuar con sus compañeros, participar en las actividades del aula y resolver conflictos de forma pacífica. El autor concluyó que el teatro de títeres favorece la comunicación, la empatía y la integración social de los niños.

Condori y Figueroa (2025), en la I.E. Pública N.º 427 Kari Grande (Cusco), examinaron cómo el uso del cuentacuentos incide en la convivencia escolar de 25 niños de cinco años, a través de un diseño cuasiexperimental con pretest, postest y una ficha de observación estructurada que evaluó habilidades sociales, cumplimiento de normas, resolución de conflictos y trabajo colaborativo. Hallaron mejoras en la capacidad de los niños para interactuar de manera respetuosa, cooperar con sus compañeros y resolver conflictos pacíficamente, y concluyeron que el cuentacuentos fortalece la convivencia escolar y las habilidades socioemocionales en un ambiente de aprendizaje más participativo.

2.2. Bases teórico-científicas

2.2.1. Teoría sociocultural de lev Vygotsky

Vygotsky (1978) explica que el conocimiento no surge de manera aislada en el individuo, sino que se construye primero en la interacción con otras personas y luego se interioriza. Bajo esta mirada, el entorno social y cultural en el que crece un niño determina en gran medida su desarrollo cognitivo, y el lenguaje se convierte en la principal

herramienta para organizar el pensamiento, comunicar ideas y compartir significados con quienes lo rodean.

Otro aporte central de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, la brecha entre lo que un niño logra hacer por sí mismo y lo que puede alcanzar con el acompañamiento de un adulto o de compañeros con mayor experiencia. Esa mediación ya sea del docente o de otros niños resulta decisiva para impulsar tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Aplicado al presente estudio, el títere puede entenderse precisamente como uno de esos mediadores dentro del aula: al usarlo, los niños encuentran un canal seguro para interactuar, dialogar y expresar lo que sienten. De este modo, las sesiones con títeres se convierten en espacios de comunicación significativa, juego simbólico y resolución de conflictos que impulsan el lenguaje, la socialización y el aprendizaje colaborativo propios de la educación inicial.

2.2.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Piaget (1970) sostiene que los niños no reciben el conocimiento de forma pasiva, sino que lo construyen activamente a partir de su interacción con el entorno, mediante procesos de exploración, adaptación y búsqueda de equilibrio cognitivo. Para explicar cómo evoluciona esta construcción, el autor describe una secuencia de etapas del desarrollo intelectual, entre las cuales la etapa preoperacional aproximadamente entre los 2 y los 7 años resulta la más pertinente para la educación inicial, pues es en ella donde el niño desarrolla el pensamiento simbólico, el lenguaje y el juego de representación, aunque todavía con limitaciones para el razonamiento lógico y para ponerse en el lugar del otro.

En esta etapa, el juego simbólico cumple un rol central, ya que le permite al niño representar la realidad a través de objetos, situaciones o personajes imaginarios. Los títeres encajan de manera natural en este tipo de juego: al manipularlos, los niños representan emociones, vivencias cotidianas y situaciones sociales de un modo que tiene sentido para ellos. Así, usar títeres en el aula no solo entretiene, sino que impulsa la construcción de conocimiento a partir de la acción y la experimentación, en sintonía con lo que propone Piaget para esta etapa del desarrollo.

2.2.3. Uso de títeres como estrategia pedagógica

El títere, entendido como estrategia pedagógica, se apoya en el juego simbólico, la representación y la interacción social para que el niño exprese de forma espontánea sus

pensamientos, emociones y vivencias en un ambiente que le resulta seguro. En la educación inicial, este recurso resulta particularmente útil porque le da al niño un personaje a través del cual proyectar sentimientos e ideas que, de otro modo, le costaría comunicar directamente; por ello, más que un simple objeto recreativo, funciona como una herramienta educativa que conecta el aprendizaje con la experiencia lúdica (Oltra, 2014).

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), este efecto se explica porque el desarrollo infantil avanza a través de la interacción social y del uso de herramientas culturales como el títere que amplían las capacidades del niño. El títere actúa entonces como mediador: favorece la comunicación, estimula la imaginación y anima al niño a participar activamente, permitiéndole expresar pensamientos y comprender distintas situaciones sociales por medio del juego representativo.

Esta estrategia también dialoga con el modelo de aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2020), que organiza las competencias socioemocionales en cinco áreas: el reconocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables. Las actividades con títeres ofrecen a los niños oportunidades concretas para practicar estas competencias: mientras juegan, ensayan la empatía, ponen en palabras lo que sienten, aprenden a seguir normas y fortalecen su convivencia con los demás.

Para que esto ocurra, sin embargo, el docente debe planificar intencionalmente el uso de los títeres, tomando en cuenta las características, necesidades e intereses del grupo. Su papel como mediador consiste en diseñar actividades donde el títere se convierta en un vehículo para la participación, la creatividad, el diálogo y la expresión emocional, en línea con lo que plantea el MINEDU (2016) sobre el aprendizaje en la educación inicial: uno que se construye principalmente a través del juego, la interacción y las experiencias significativas con el entorno.

En este trabajo, por tanto, el uso de títeres se concibe como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer, mediante sesiones planificadas de representación, diálogo y juego simbólico, cinco dimensiones del desarrollo socioemocional en niños de tres años: el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la autonomía y la colaboración. Se asume que estas habilidades se construyen de manera progresiva a partir de experiencias sociales y afectivas, y que el títere, como recurso didáctico, contribuye a ese desarrollo integral y a la construcción de vínculos positivos en el aula.

2.2.4. Definición de títere

Elaborado con materiales diversos, el títere cobra movimiento, expresión y significado cuando una persona lo manipula, lo que permite representar personajes, situaciones y relatos dentro de un contexto comunicativo y artístico. En el aula, funciona como un recurso didáctico que favorece la expresión simbólica del niño: al comunicar pensamientos, emociones y experiencias a través de un personaje externo, genera un espacio de confianza para interactuar y aprender.

Oltra (2014) atribuye este valor educativo al papel del títere como mediador entre el niño y su realidad, que facilita la comunicación, la creatividad y la interacción social. En el aula, permite que los niños participen activamente, construyan significados y expresen su mundo emocional mediante el juego simbólico. Su importancia en educación inicial responde precisamente a las características de esta etapa, en la que se aprende explorando, imaginando y representando situaciones cercanas a la propia experiencia

2.2.5. Importancia del títere

Que el juego, la imaginación y la participación activa sean la base del aprendizaje en educación inicial explica por qué el títere resulta un recurso pedagógico tan valioso: crea espacios donde el niño se expresa con libertad, ejercita su creatividad y comunica emociones mediante situaciones simbólicas cercanas a lo que vive. Como el juego es la forma natural de aprender en esta etapa, los títeres ayudan a construir significados y fortalecen la relación entre el niño, sus compañeros y el docente.

Al permitir representar situaciones, asumir roles y expresar sentimientos a través de un personaje, el títere también impulsa habilidades comunicativas y socioemocionales. Motos (2013) relaciona esto con la dramatización y la representación en general, que favorecen la expresión personal, la creatividad y la comunicación al darle al niño oportunidades para explorar otras formas de pensar y de relacionarse. El títere se convierte así en un medio para identificar emociones, comprender experiencias sociales y construir vínculos afectivos.

A esto se suma que los títeres generan ambientes de aprendizaje motivadores donde el niño participa de forma espontánea, desarrollando progresivamente habilidades para la convivencia. Mediante actividades planificadas, pueden fortalecer la empatía, la autonomía, la colaboración y la autorregulación emocional dimensiones centrales del desarrollo socioemocional en la primera infancia, lo que convierte al títere en una alternativa pertinente para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

2.2.6. Tipos de títere

Existen distintos tipos de títere según la forma de manipularlos y las posibilidades expresivas que ofrecen en una representación; la elección de uno u otro, en el ámbito educativo, depende de la edad de los niños, la intención pedagógica y la actividad planificada. Motos (2013) señala que, en educación inicial, se prefieren los que se manipulan con facilidad, permiten una interacción directa y facilitan la expresión emocional mediante el juego simbólico.

A. Títeres de guante

Se colocan sobre la mano y se controlan con los dedos. Motos (2013) los señala entre los más usados en educación inicial por su manejo sencillo y porque permiten al personaje interactuar de cerca con los niños, favoreciendo la participación, el diálogo y la expresión de emociones durante las actividades pedagógicas.

B. Títeres de varilla

Se manejan mediante un soporte rígido, lo que da mayor precisión a los movimientos del personaje. En el aula pueden servir para narrar historias, plantear situaciones problemáticas o desarrollar dramatizaciones que estimulen la imaginación y la comprensión de distintas experiencias sociales (Motos, 2013).

C. Títeres de mesa

Son aquellos que se manipulan sobre una superficie plana o mesa, donde el titiritero mueve la figura para representar diferentes acciones y situaciones. Este tipo de manipulación permite mayor libertad de movimiento y una interacción más directa con el espacio escénico, facilitando la creación de escenas dinámicas y expresivas. En el ámbito educativo, los títeres de mesa favorecen la participación activa de los niños, el desarrollo de la atención, la coordinación motora y la expresión verbal durante las actividades de dramatización, contribuyendo al aprendizaje a través del juego simbólico y la exploración creativa, Motos (2013).

D. Títeres de mano

Asimismo, los títeres de mano o de manipulación directa permiten que el niño participe activamente en la representación, favoreciendo el juego simbólico, la creatividad y la comunicación. Este tipo de títere resulta pertinente para niños pequeños porque facilita la exploración de roles, la expresión de emociones y la interacción con sus compañeros. En la presente investigación, los títeres son considerados como recursos

pedagógicos utilizados mediante actividades planificadas para fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños de tres años, Motos (2013).

2.2.7. Aplicación didáctica de los títeres en educación inicial

Llevar los títeres al aula de educación inicial exige que el docente planifique experiencias donde el niño participe mediante el juego simbólico, la representación y la interacción con sus pares, usando al títere como mediador para generar situaciones de comunicación en las que el niño exprese ideas, emociones y vivencias cotidianas. Según el MINEDU (2016), esto puede lograrse a través de narraciones, diálogos, dramatizaciones y la resolución de situaciones problemáticas donde el niño asume roles y construye significados activamente, lo que a su vez le da oportunidad de reconocer emociones, comprender otras perspectivas y practicar formas adecuadas de relacionarse.

Poner esto en práctica supone también que el docente ajuste las actividades a la edad, las características y las necesidades del grupo. En niños de tres años en particular, el títere resulta un recurso adecuado precisamente porque conecta con su pensamiento simbólico y con su forma de aprender a través de experiencias concretas, lúdicas y afectivas (MINEDU, 2016).

Siguiendo esa lógica, en esta investigación los títeres se aplicaron mediante sesiones pedagógicas orientadas a fortalecer el desarrollo socioemocional, con actividades centradas en el reconocimiento de emociones, la empatía, la autorregulación, la autonomía y la colaboración de los niños de tres años

2.2.8. Modelo de Aprendizaje Socioemocional de CASEL

Como marco para entender el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, el modelo de Aprendizaje Socioemocional de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) describe este aprendizaje como un proceso en el que niños y adultos adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para reconocer y gestionar sus emociones, relacionarse positivamente, tomar decisiones responsables y desenvolverse en distintos contextos sociales (CASEL, 2020).

El propio CASEL (2020) organiza este proceso en cinco competencias: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables, que se construyen a través de experiencias educativas intencionadas donde el estudiante interactúa, expresa emociones, resuelve situaciones sociales y participa en ambientes seguros.

En educación inicial estas competencias cobran especial relevancia porque el niño está en pleno proceso de construir su identidad, reconocer sus emociones y formar vínculos sociales; jugando, interactuando y comunicándose, va aprendiendo progresivamente a identificar lo que siente, a comprender lo que sienten los demás, a controlar sus impulsos, a ganar autonomía y a participar en actividades colaborativas.

Este modelo se conecta directamente con la presente investigación porque las dimensiones evaluadas autoconocimiento, empatía, autorregulación, colaboración y autonomía corresponden, respectivamente, a la autoconciencia, la conciencia social, la autogestión, las habilidades de relación y la capacidad progresiva de decidir y actuar con independencia según la edad. Sobre esa base, CASEL ofrece un fundamento teórico pertinente para analizar cómo el uso de títeres mediante representación, diálogo y juego simbólico puede generar oportunidades para expresar emociones, interactuar con otros y fortalecer las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

A. Desarrollo socioemocional

Goleman (1995) entiende el desarrollo emocional, desde la perspectiva de la inteligencia emocional, como la capacidad de reconocer los propios sentimientos, gestionarlos adecuadamente, comprender las emociones ajenas y establecer relaciones sociales positivas habilidades fundamentales desde la infancia porque impulsan una mayor conciencia emocional, mejor control de las respuestas y formas más sanas de relacionarse con el entorno, contribuyendo en el aula a la convivencia, la comunicación y la adaptación social del niño.

Este desarrollo avanza de forma progresiva: el niño va adquiriendo la capacidad de reconocer, expresar y regular lo que siente, de relacionarse positivamente con otros y de moverse con soltura en su entorno social, un proceso que arranca en los primeros años de vida y que las experiencias familiares, educativas y sociales van moldeando junto con su identidad y seguridad emocional. En la primera infancia cobra especial peso porque es cuando el niño empieza a formar una imagen de sí mismo, a reconocer sus emociones y a establecer vínculos afectivos con quienes lo rodean; de hecho, Papalia y Martorell (2020) documentan avances importantes en estos años, en los que el niño gana progresivamente más capacidad para expresar sentimientos, comprender las emociones de otros y regular su comportamiento.

Conciencia emocional, empatía, autocontrol, autonomía e interacción social son, en conjunto, las habilidades que integran el desarrollo socioemocional y que permiten al

niño responder adecuadamente a distintas situaciones, participar en actividades grupales y construir relaciones basadas en el respeto y la cooperación; fortalecerlas, señalan Papalia y Martorell (2020), mejora la convivencia escolar y las condiciones para el aprendizaje.

En educación inicial, el juego, la comunicación y la interacción social son el vehículo principal para fortalecer este desarrollo, y estrategias como el uso de títeres se suman a ello favoreciendo la expresión de emociones, la representación de situaciones sociales y habilidades como el reconocimiento emocional, la empatía, la autorregulación, la autonomía y la colaboración, justamente las dimensiones que esta investigación analiza en los niños de tres años.

B. Autoconocimiento

Reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos, características personales y formas de actuar y con ello ir construyendo una imagen de sí mismo es lo que Goleman (1995) define como autoconocimiento, un componente central del desarrollo emocional porque permite identificar los estados internos y su influencia sobre el comportamiento. El modelo CASEL (2020) recoge esta misma idea bajo el nombre de autoconciencia: la habilidad para identificar emociones, pensamientos y fortalezas personales.

A los tres años, esta capacidad se manifiesta en gestos concretos: el niño empieza a expresar cómo se siente, a reconocer emociones básicas, a comunicar sus preferencias y a distinguir algunas características propias, algo que se refuerza cuando tiene oportunidades educativas para hablar de sí mismo, representar situaciones y participar en la interacción social.

Los títeres encajan aquí porque, a través de personajes y situaciones simbólicas, le dan al niño un canal para expresar emociones, representar sus propias experiencias y reflexionar sobre distintas formas de actuar frente a lo que vive.

C. Empatía

Ponerse en el lugar del otro, interpretar sus expresiones emocionales y responder con apoyo, respeto y consideración es, en esencia, lo que se entiende por empatía dentro del desarrollo socioemocional. CASEL (2020) la ubica dentro de la competencia de conciencia social, que abarca comprender las perspectivas ajenas, reconocer sus emociones y valorar las diferencias entre distintos contextos sociales; y, según Papalia y Martorell (2020), esta capacidad se va construyendo a lo largo de la primera infancia

mediante la interacción con la familia, los docentes y los compañeros, hasta que el niño logra identificar cómo se sienten los demás y actuar en consecuencia.

En esta etapa, la empatía se ve en gestos pequeños consolar a un compañero, compartir materiales, preocuparse porque otro niño está triste, o simplemente reconocer una expresión emocional ajena, y se fortalece con experiencias de juego, diálogo y representación de situaciones sociales. El títere aporta justamente eso: al observar y representar emociones a través de un personaje, el niño comprende situaciones desde otras perspectivas y practica respuestas de cuidado, respeto y apoyo hacia los demás.

D. Autorregulación

Gestionar y controlar las propias emociones, pensamientos y conductas frente a lo que ocurre alrededor reconociendo los estados emocionales, manejando las respuestas impulsivas y actuando según las circunstancias es lo que se conoce como autorregulación. Goleman (1995) la considera un componente esencial de la inteligencia emocional porque permite manejar emociones negativas, controlar impulsos y responder con equilibrio; CASEL, por su parte, la asocia a la autogestión, competencia que incluye regular emociones, controlar comportamientos, manejar el estrés y trazar estrategias para alcanzar metas personales, favoreciendo que el niño se adapte a distintas situaciones, respete normas y conviva adecuadamente en la escuela (CASEL, 2020).

Este proceso avanza gradualmente durante la primera infancia gracias a la interacción con los adultos y las experiencias sociales que le enseñan al niño a expresar y controlar lo que siente. Papalia y Martorell (2020) describen justamente ese tránsito: de respuestas impulsivas hacia formas de comportamiento más organizadas, con el acompañamiento de cuidadores y docentes.

Las actividades lúdicas de educación inicial donde el niño expresa emociones, resuelven situaciones cotidianas y practica normas de convivencia son el terreno natural para fortalecer esta capacidad, y el títere se suma a ello ofreciendo personajes y situaciones simbólicas en los que el niño identifica emociones, analiza comportamientos y explora alternativas frente a conflictos o dificultades emocionales (Oltra, 2014).

E. Autonomía

Actuar por iniciativa propia, tomar pequeñas decisiones y llevar a cabo actividades según las propias posibilidades con la seguridad y confianza que eso implica define lo que Papalia y Martorell (2020) llaman autonomía, un proceso que no consiste

en dejar al niño actuar sin guía, sino en ayudarlo a elegir, resolver situaciones cotidianas y asumir responsabilidades acordes con su edad de manera progresiva.

Erikson (1963) aporta una mirada complementaria desde el desarrollo infantil: en la etapa que llama autonomía frente a vergüenza y duda, el niño pequeño necesita actuar por sí mismo, fortalecer su voluntad y construir una percepción positiva de sus propias capacidades, siempre que cuente con el acompañamiento adecuado del adulto, algo que ocurre a través de experiencias que le permiten explorar su entorno, participar activamente y ganar confianza en sus acciones.

El MINEDU (2016) plantea que, en educación inicial, esto se traduce en situaciones donde el niño expresa sus preferencias, asume responsabilidades sencillas, participa en actividades grupales y resuelve pequeñas dificultades con el apoyo progresivo del docente, ya que uno de los propósitos de esta etapa es justamente favorecer la identidad y la autonomía mediante experiencias que le den seguridad para desenvolverse.

El juego simbólico contribuye a este fortalecimiento al dar al niño oportunidades para representar situaciones cotidianas, tomar decisiones y expresar sus ideas; y el títere, específicamente, le permite asumir roles, participar en diálogos y explorar formas de actuar frente a lo representado, ganando así confianza en sí mismo y mayor participación en el aula (Oltra, 2014). Papalia y Martorell (2020) coinciden en que este tipo de experiencias fortalece la confianza personal, la toma de decisiones, la iniciativa y la seguridad en las propias capacidades.

F. Colaboración

Interactuar con otros, participar en actividades compartidas, brindar apoyo y construir acuerdos dentro de un grupo reconociendo las necesidades ajenas, expresando ideas propias, respetando turnos y aportando a metas comunes es lo que Papalia y Martorell (2020) describen como colaboración, capacidad que se afianza desde los primeros años de vida a través de relaciones sociales positivas.

Vygotsky (1978) explica este proceso desde la interacción social: al participar en actividades compartidas con sus pares, el niño no solo aprende a relacionarse y comunicarse, sino que también construye nuevos aprendizajes y formas de comportamiento social.

En educación inicial, esto se traduce en juegos grupales, actividades cooperativas y situaciones de convivencia donde el niño aprende a escuchar, respetar acuerdos y

asumir responsabilidades sencillas; de hecho, el MINEDU (2016) plantea que uno de los propósitos de esta etapa es precisamente favorecer la convivencia democrática y la interacción respetuosa mediante experiencias que fortalezcan las habilidades sociales.

El juego simbólico es una vía importante para lograrlo, al permitir que el niño represente situaciones cotidianas, asuma distintos roles y se relacione con sus compañeros; y el títere aporta a esto generando espacios de diálogo y participación conjunta donde el niño expresa ideas, emociones y formas de relacionarse con los demás, fortaleciendo poco a poco sus habilidades colaborativas (Oltra, 2014). En conjunto, este desarrollo de la colaboración durante la primera infancia sienta las bases de relaciones basadas en la comunicación, el respeto y la participación conjunta, competencias necesarias tanto para la convivencia como para el desarrollo socioemocional integral (CASEL, 2020).

2.3. Definición de términos

2.3.1. Desarrollo Socioemocional

Proceso integral mediante el cual el niño aprende a reconocer, expresar y gestionar sus emociones, construyendo vínculos sociales saludables. CASEL (2020) señalan que este desarrollo comprende cinco competencias fundamentales: autoconocimiento, empatía, autorregulación, autonomía y colaboración, las cuales son indispensables para la convivencia escolar.

2.3.3. Autoconocimiento

Capacidad del niño para identificar y nombrar sus propias emociones y reconocer sus características personales. Al respecto, Papalia y Martorell (2020) indican que esta dimensión es el punto de partida del desarrollo emocional, permitiendo al infante construir un autoconcepto claro en sus primeros años.

2.3.4. Empatía

Habilidad para comprender y responder a las emociones de los demás. Al respecto, López y Navarro (2021) definen la empatía en la educación infantil como la capacidad de reconocer estados afectivos ajenos, promoviendo respuestas prosociales y facilitando la interacción armoniosa con los pares.

2.3.5. Autorregulación

Proceso de control y gestión de impulsos y reacciones ante diversas situaciones del entorno. Al respecto, Franco y Menjura (2022) sostienen que, en la etapa de 3 años,

la autorregulación implica la tolerancia a la frustración y la capacidad de adaptar el comportamiento a las normas del aula.

2.3.6. Autonomía

Capacidad del estudiante para realizar acciones por iniciativa propia y tomar decisiones sencillas en su entorno escolar. Al respecto, Condori y Figueroa (2021) subrayan que la autonomía se fortalece cuando el niño se siente capaz de ejecutar tareas sin supervisión constante, ganando seguridad y confianza.

2.3.7. Colaboración

Disposición para trabajar en conjunto con otros, compartiendo recursos y respetando turnos. Al respecto, Condori y Figueroa (2025) explican que la colaboración es el resultado de una socialización efectiva, donde el niño integra sus metas individuales con las del grupo para lograr un propósito común.



PARTE III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de la investigación

El uso de títeres influye significativamente en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.

3.1.1. *Hipótesis específica*

- El uso de títeres influye significativamente en su dimensión autoconocimiento, del desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
- El uso de títeres influye significativamente en su dimensión empatía, del desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
- El uso de títeres influye significativamente en su dimensión autorregulación, del desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
- El uso de títeres influye significativamente en su dimensión autonomía, del desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
- El uso de títeres influye significativamente en su dimensión colaboración, del desarrollo socioemocional en los niños de 3 años de la I.E.I. 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.

3.2. Variables de la investigación

3.2.1. *Variable independiente*

Títeres: Son personajes animados utilizados en representaciones teatrales, creados para narrar historias o representar distintos roles mediante la manipulación de un titiritero. Pueden elaborarse con diversos materiales como tela, madera o plástico, y su manipulación puede realizarse mediante hilos, varillas o directamente con las manos. Oltra Albiach (2014) señala que los títeres constituyen un recurso expresivo y educativo que facilita la comunicación, la creatividad y la participación activa en contextos de aprendizaje.

3.2.2. Variable dependiente

Socioemocional: Se entiende como el proceso en el que las personas aprenden a reconocer, entender y manejar sus emociones, además de desarrollar la habilidad para crear relaciones positivas con los demás. Durante la infancia, este desarrollo ayuda a los niños a construir su autoestima, expresar adecuadamente lo que sienten, desarrollar empatía, resolver conflictos y participar de manera constructiva en diferentes entornos sociales. Todo esto contribuye a su bienestar general y a su adaptación en la escuela, la familia y la comunidad. En este contexto, CASEL (2020) menciona que el desarrollo socioemocional implica adquirir competencias clave como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables, que son fundamentales para un funcionamiento positivo tanto en la vida personal como social.



3.2.3. Operacionalización de variables

Tabla 1.

Variable Independiente: Uso de Títeres

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Uso de títeres	El uso de títeres constituye una estrategia pedagógica basada en la utilización de personajes animados como recurso de representación y comunicación, permitiendo que los niños expresen emociones, desarrollen la imaginación y participen en experiencias de interacción social dentro del aula de educación inicial. Oltra (2014).	Se lleva a cabo a través de sesiones de aprendizaje que utilizan títeres, organizadas en actividades que promueven la interacción guiada, la expresión simbólica y la participación activa de los niños. Esta estrategia se implementa como parte de una intervención pedagógica en el proceso experimental.	Interacción guiada	• Responde a las intervenciones del títere durante la actividad. • Inicia diálogos o intercambios con el títere. • Respeta turnos de participación durante la interacción.
			Expresión simbólica	• Representa emociones mediante el títere. • Crea situaciones imaginarias utilizando el títere. • Utiliza expresiones verbales y gestuales para representar personajes.
			Participación activa	• Manipula el títere durante las actividades propuestas. • Propone ideas para desarrollar situaciones representadas. • Participa colaborativamente con sus compañeros.

Nota. Elaboración propia

Tabla 2. *Variable Dependiente: Desarrollo Socioemocional*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo socioemocional	El desarrollo socioemocional comprende el proceso mediante el cual los niños reconocen y expresan sus emociones, desarrollan la capacidad de comprender a los demás, regulan progresivamente su conducta, fortalecen su autonomía y establecen relaciones positivas con sus pares, favoreciendo su adaptación y convivencia en diferentes contextos. Papalia y Martorell	El desarrollo socioemocional será medido mediante una ficha de observación aplicada a niños de 3 años, conformada por 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones: autoconocimiento, empatía, autorregulación, autonomía y colaboración. La valoración se realizará mediante una escala ordinal de tres niveles: nunca, a veces y siempre, considerando las conductas observables manifestadas	Autoconocimiento	- Reconoce características personales y corporales. - Expresa sus emociones y sentimientos. - Manifiesta sus preferencias e intereses. - Demuestra seguridad al realizar actividades.
			Empatía	- Reconoce emociones en otras personas. - Brinda apoyo o ayuda a sus compañeros. - Comparte materiales y participa respetando a los demás.
			Autorregulación	- Respeta turnos y normas durante actividades. - Maneja progresivamente sus emociones ante dificultades. - Adapta su conducta según la situación.
			Autonomía	- Toma decisiones sencillas. - Realiza actividades por iniciativa propia. - Asume responsabilidades acordes a su edad.

(2020)	(2020).	CASEL	por los niños durante las		- Participa en actividades grupales.
(2020).			actividades educativas.	Colaboración	- Comparte materiales y responsabilidades.
					- Respeta acuerdos con sus compañeros.

Nota. Elaboración propia.



3.3. Metodología de la investigación

3.3.1. Enfoque de investigación

La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo, ya que necesito medir de manera clara los cambios que experimentan los niños antes y después de incorporar los títeres en el aula. Según Hernández et al. (2021), este enfoque es útil porque permite medir, recopilar datos, analizarlos y verificar si la estrategia pedagógica realmente impactó en el desarrollo socioemocional de los niños.

3.3.2. Tipo de investigación

La investigación es aplicada porque busca resolver un problema específico en el ámbito educativo. Se centra en implementar una estrategia pedagógica que utiliza títeres para mejorar el desarrollo socioemocional de niños de 3 años. Según Hernández et al. (2021), este tipo de investigación se enfoca en aplicar conocimientos científicos para abordar problemas reales.

3.3.3. Alcances o nivel de investigación

La investigación es de tipo explicativa, ya que se enfoca en entender cómo el uso de títeres afecta el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años. Este enfoque ayuda a esclarecer la relación entre la variable independiente, que es el uso de títeres, y la variable dependiente, que es el desarrollo socioemocional. Además, permite identificar los efectos de la intervención, como se detalla en el estudio de Roberto et al. (2010).

3.3.4. Diseño de investigación.

La investigación se basó en un diseño pre-experimental, utilizando un solo grupo y realizando un pretest y un posttest. Esto facilitó la evaluación de los cambios en el desarrollo socioemocional de los niños antes y después de la intervención con títeres.

El esquema del diseño fue:

O1-X- O2

Donde:

O₁ = Pretest o evaluación inicial.

X = Intervención mediante sesiones con títeres.

O₂ = Posttest o evaluación final.

Hernández et al. (2021) indican que el diseño preexperimental de un solo grupo, con un pretest y un posttest, facilita la medición del impacto de una intervención al comparar los resultados antes y después de su implementación.

3.4. Población y muestra del estudio.

3.4.1. Población

La población estuvo conformada por los niños y niñas de 3 años matriculados en el año lectivo 2025 en la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Tabla 3 *Población de los niños y niñas de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.*

Salón	Edad	F	M	Total de estudiantes
Solidaridad	3 años	12	10	22

Fuente: Nómina de la matrícula de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por los niños del aula “Solidaridad” de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que los participantes fueron seleccionados considerando su accesibilidad y las características requeridas para el estudio. Hernández et al. (2021) señalan que este tipo de muestreo permite seleccionar a los participantes de acuerdo con criterios previamente establecidos por el investigador.

Tabla 4 *Población de los niños y niñas de 3 años del aula solidaridad de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.*

Salón	Edad	F	M	Total de estudiantes
Solidaridad	3 años	12	10	22

Fuente: Nómina de la matrícula de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

3.4.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

Observación: Según Hernández-Sampieri et al. (2022), la observación es una técnica de recolección de información que consiste en anotar de manera ordenada y sistemática las acciones de personas u objetos en su entorno natural. En este estudio, se utilizó la observación para identificar y documentar las conductas relacionadas con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas durante las actividades con títeres, prestando atención a su participación, concentración y reacciones ante los estímulos presentados.

Evaluación: Guba y Lincoln (1989) definieron la evaluación como un proceso planificado, técnico y reflexivo que busca medir la calidad y efectividad de una acción educativa para facilitar decisiones que mejoren los procesos. En este estudio, la evaluación se utilizó para examinar cómo el uso de títeres impacta el desarrollo socioemocional de niños y niñas de tres años. Se compararon los resultados obtenidos antes y después de la intervención para determinar su efectividad y proponer estrategias que refuercen el enfoque pedagógico.

3.4.4. Técnica de recolección de datos

Técnica	Instrumento
Observación	Ficha de observación

3.4.5. Instrumento de recolección de datos

Ficha Técnica y Validación del Instrumento	
Categoría	Descripción Técnica
Título del Instrumento	Ficha de Observación
Investigadora	Bach. Paola Rocio Alanya Aparicio
Enfoque Metodológico	Cuantitativo
Nivel de investigación	Explicativo
Tipo de investigación	Aplicada
Diseño	Preexperimental (Pre-test / Post-test)
Escenario (Intervención)	I.E. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru – Cusco(21 - 10 – 2025)
Escenario (Piloto)	I.E. El Niño Divino – Huasa Huara – Cusco (11/09/2025)
Estructura y Escala	25 ítems
Escala	Inicio, proceso y logrado
Técnica de Recolección	Observación
Variables y Dimensiones	Uso de Títeres: Interacción guiada, Expresión simbólica, Participación activa. Desarrollo Socioemocional: Autoconocimiento, Empatía, Autorregulación, Autonomía, Colaboración.
Técnica de Análisis	Estadística descriptiva e inferencia
Prueba de Hipótesis	Prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon
Validez de Contenido	V de Aiken = 1.00 (Acuerdo total).
Confiabilidad (Alfa)	(Consistencia interna excelente).
Software de Procesamiento	IBM SPSS
Jueces Expertos	1. Mg. Ulises Carranza Pinedo (Psicólogo, director I.E. San Antonio Abad) 2. Mg. Eulogio Bustamante García (Docente, director I.E. N.º 50103 Chacan) 3. Dr. Isaac E. Castro Cuba Barineza (Educador/Abogado, Posgrado UAC)

Estadística Descriptiva y Análisis Ítem-Total (Prueba Piloto, N=25)				
Ítem	Media	DE	Corr. Ítem-Total	Alfa si se elimina
Ítem 1	2.08	1.02	0.417	0.9149
Ítem 2	1.97	0.63	0.332	0.9152
Ítem 3	1.92	0.94	0.306	0.9168
Ítem 4	2.48	0.85	0.553	0.9117
Ítem 5	2.22	0.88	0.583	0.9111
Ítem 6	1.72	0.93	0.448	0.9139
Ítem 7	2.16	0.64	0.535	0.9123
Ítem 8	2.24	0.62	0.412	0.9140
Ítem 9	1.95	0.84	0.751	0.9079
Ítem 10	1.64	0.81	0.707	0.9088
Ítem 11	1.76	0.87	0.566	0.9114
Ítem 12	1.76	0.87	0.708	0.9086
Ítem 13	2.28	0.69	0.515	0.9125
Ítem 14	2.22	0.96	0.569	0.9114
Ítem 15	2.52	0.89	0.609	0.9105
Ítem 16	2.24	0.62	0.585	0.9116
Ítem 17	1.79	0.82	0.474	0.9131
Ítem 18	2.44	0.81	0.578	0.9112
Ítem 19	1.90	0.62	0.455	0.9134
Ítem 20	2.52	0.89	0.402	0.9147
Ítem 21	2.55	0.76	0.577	0.9113
Ítem 22	1.79	0.82	0.509	0.9125
Ítem 23	2.14	0.90	0.560	0.9115
Ítem 24	1.84	0.89	0.638	0.9100
Ítem 25	2.17	0.69	0.445	0.9135
Duración estimada		30 a 45 minutos		

3.4.6. Validación y confiabilidad de los instrumentos

La validez de contenido del instrumento se evaluó con la ayuda de tres doctores expertos. Después de la revisión, los jueces llegaron a un acuerdo total, obteniendo un coeficiente V de Aiken de 1.00 en todos los ítems, lo que confirma que los reactivos son relevantes y adecuados para el constructo en cuestión. Para investigaciones futuras, se sugiere aumentar el número de expertos y calcular intervalos de confianza para este coeficiente, así se fortalecería la evidencia psicométrica.

En términos de confiabilidad, se llevó a cabo una prueba piloto que resultó en un Alfa de Cronbach global de 0.915, lo que demuestra una alta consistencia interna de la escala. Además, el análisis de "Alfa si se elimina" mostró valores coherentes (entre 0.907 y 0.916), indicando que la batería de 25 ítems mantiene una estructura sólida y adecuada, por lo que se decidió conservar el instrumento en su totalidad.

- Descripción del instrumento

El instrumento consiste en una ficha de observación compuesta por 25 ítems, diseñada para valorar la influencia de los títeres en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de tres años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco 2025.

- Modo de aplicación

La aplicación se realizó mediante la técnica de observación directa, definiendo indicadores concretos y criterios de evaluación objetivos, alineados con los estándares de la Educación Básica Regular (EBR). El desempeño se calificó bajo la siguiente escala:

Nivel de Logro	Descripción
Inicio	El estudiante muestra un progreso limitado y requiere apoyo constante del docente para ejecutar las acciones socioemocionales propuestas.
Proceso	El estudiante se encuentra en camino al nivel esperado, mostrando avances significativos, pero requiriendo acompañamiento ocasional.
Logrado	El estudiante demuestra autonomía y precisión en el desarrollo de la competencia socioemocional esperada para su edad.

3.4.7. Procedimientos

Durante la investigación se siguieron los siguientes pasos:

Pretest: Primero se observó a los niños utilizando una ficha para saber en qué nivel socioemocional están antes de usar títeres.

Intervención: Después aplico las sesiones de aprendizaje utilizando títeres como estrategia principal para trabajar emociones, comunicación y convivencia.

Post test: Al finalizar las sesiones se volvió a aplicar la misma ficha para ver si hubo cambios.

Análisis: Finalmente, se comparó los resultados iniciales y finales para comprobar si los títeres realmente influyeron en el desarrollo socioemocional.

3.4.8. Método de análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS para analizar los datos, lo que permitió procesar estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes, promedios y desviaciones estándar. Para la estadística inferencial y la verificación de las hipótesis, se aplicó primero la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, diseñada para muestras de menos de 50 sujetos. Al encontrarse que los datos no seguían una distribución normal, se optó de manera justificada por la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Esta prueba facilitó una comparación rigurosa de

las medianas y distribuciones de los puntajes del pretest y posttest, evaluando si el impacto de la intervención lúdica tenía significancia estadística.

3.5. Consideraciones éticas

En la investigación se consideró varios principios éticos que son importantes para trabajar con niños pequeños. Primero, respeto el principio de confidencialidad, lo que significa que no publico nombres, fotografías ni datos personales de los niños, toda la información que recojo es usada únicamente con fines académicos. Como mencionan Resnik (2020) y Hernández et al. (2021), la protección de los participantes es fundamental en cualquier estudio.

Asimismo, se cumplió con el principio de beneficencia, procurando que todas las actividades que realizo con los niños sean seguras, educativas y apropiadas para su edad. No aplico ninguna actividad que pueda ponerlos en riesgo físico o emocional; al contrario, busco que la intervención con títeres les ayude a expresarse mejor y disfrutar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se mantuvo el principio de respeto, reconociendo que cada niño tiene su propio ritmo y forma de participar. Durante la intervención dejo que los niños se expresen libremente, sin forzarlos a actuar o participar si no se sienten cómodos, tal como recomiendan Villarroel y López (2021) en la investigación educativa con niños.



PARTE IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Prueba de normalidad

Dado que la muestra estuvo conformada por 22 niños por debajo del umbral de 50 casos en el que la prueba de Shapiro-Wilk resulta más adecuada, se utilizó esta prueba para verificar el supuesto de normalidad antes de contrastar las hipótesis. El pretest no cumplió este supuesto ($p = 0.047 < 0.05$), mientras que el posttest sí lo hizo ($p = 0.697 > 0.05$); como ambas mediciones deben ser normales para aplicar una prueba paramétrica como la t de Student para muestras relacionadas, y eso no ocurrió, se recurrió en su lugar a la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, adecuada para comparar dos mediciones relacionadas sin ese requisito.

4.1.1. Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional

Respecto al objetivo general, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 3.

Resultados de la influencia en el desarrollo socioemocional, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Desarrollo socioemocional			
	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	20	90.9%	0	0.0%
Medio	2	9.1%	22	100.0%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

Interpretación

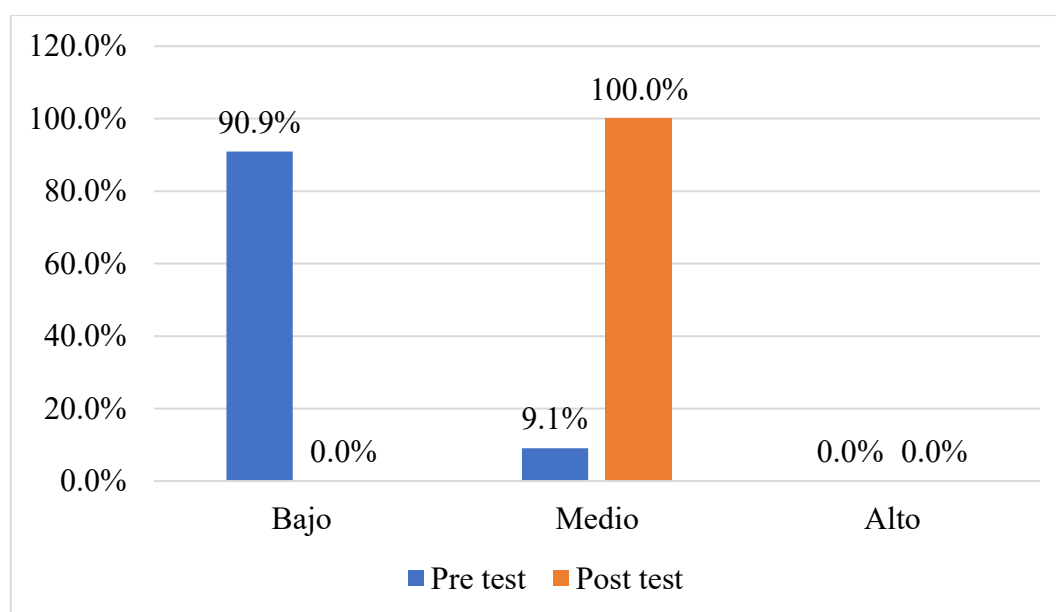
En el pre test, nueve de cada diez niños (90.9%) se ubicaban en el nivel “Bajo” del desarrollo socioemocional: un desempeño insuficiente, con dificultades frecuentes, necesidad de apoyo constante y aprendizajes que aún no se alcanzaban de forma autónoma. Solo el 9.1% restante se ubicaba en el nivel “Medio” un desempeño aceptable

pero todavía en proceso de consolidación, con habilidades aplicadas parcialmente y algunos vacíos y ningún niño alcanzaba el nivel “Alto”, caracterizado por un dominio sólido, autónomo y consistente en distintos contextos.

El panorama cambió notablemente en el post test: el nivel “Bajo” pasó de 90.9% a 0%, mientras que el nivel “Medio” se elevó de 9.1% a 100%, como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 1.

Resultados de la influencia en el desarrollo socioemocional, antes y después del uso de títeres, 2025.



Nota. Elaboración propia

4.2. Resultados descriptivos por dimensiones

4.2.1. Resultados de la dimensión Autoconocimiento

Respecto al primer objetivo específico, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo del autoconocimiento de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 4.

Resultados de la influencia en el desarrollo autoconocimiento, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Dimensión "Autoconocimiento"
-------	------------------------------

	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	20	90.9%	3	13.6%
Medio	2	9.1%	19	86.4%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

Interpretación

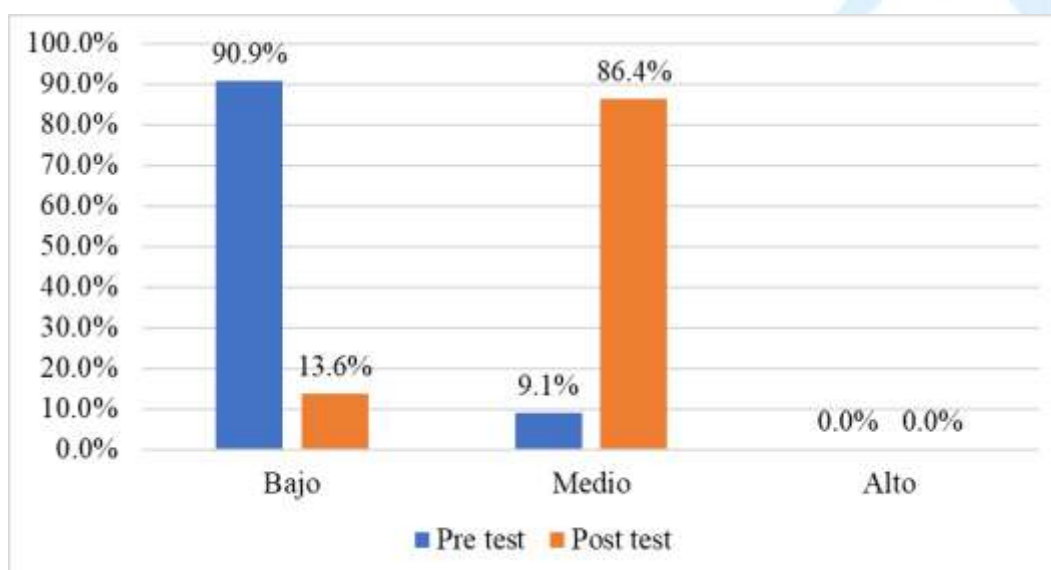
El 90.9% de los niños se ubicaba en el nivel “Bajo” de autoconocimiento antes de empezar, y solo el 9.1% en “Medio”; ninguno llegaba a “Alto”. Muchos todavía tenían dificultad para nombrar cómo se sentían o reconocer algo tan simple como una parte de su cuerpo frente a un espejo.

Después de las sesiones, “Bajo” cayó a 13.6% y “Medio” subió a 86.4%, el cambio más grande de las cinco dimensiones estudiadas.

Ese salto coincide con que buena parte del programa desde la primera sesión, dedicada al propio cuerpo, hasta las que trabajaban expresar tristeza o enojo apuntaba directamente a que el niño mirara hacia sí mismo, como se observa en la figura siguiente:

Figura 2.

Resultados de la influencia en el desarrollo autoconocimiento, antes y después del uso de títeres, 2025



Nota. Elaboración propia.

4.2.2. Resultados de la dimensión Empatía

Respecto al segundo objetivo específico, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo de la empatía de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 5.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la empatía, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Dimensión "Empatía"			
	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	20	90.9%	4	18.2%
Medio	2	9.1%	18	81.8%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

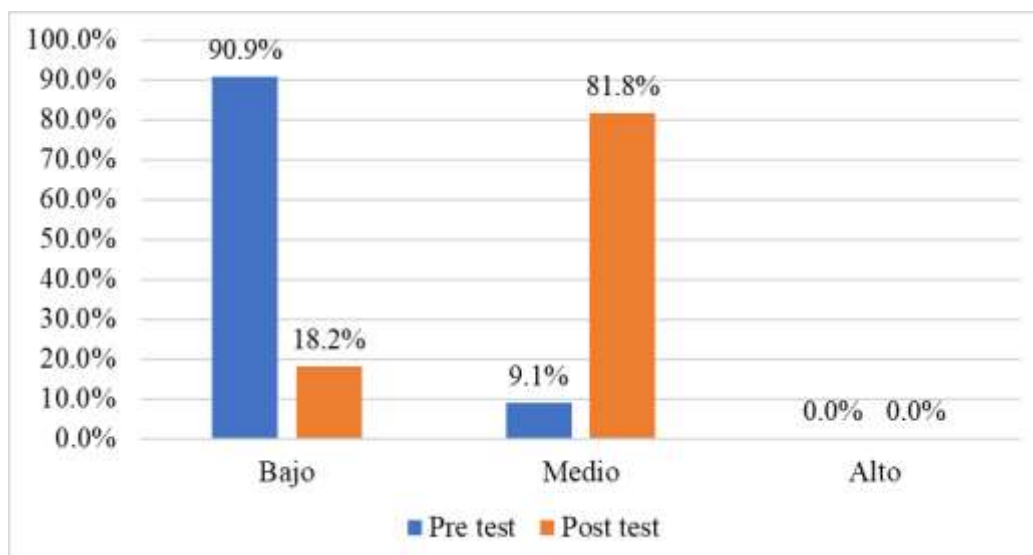
Interpretación

Al inicio, 90.9% de los niños estaba en nivel “Bajo” y 9.1% en “Medio”, sin ningún caso en “Alto”, lo que hablaba de una capacidad todavía limitada para notar cómo se sentían sus compañeros. Al final, “Bajo” bajó a 18.2% y “Medio” subió a 81.8%.

La mejora fue clara, pero esta dimensión terminó con el porcentaje más alto en nivel “Bajo” de las cinco evaluadas, lo cual tiene sentido: ponerse en el lugar de otro suele tardar más en consolidarse que aprender a reconocerse a uno mismo, incluso trabajando de forma sostenida con títeres, como muestra la figura a continuación:

Figura 3.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la empatía, antes y después del uso de títeres, 2025



Nota. Elaboración propia.

4.2.3. Resultados de la dimensión Autorregulación

Respecto al tercer objetivo específico, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo de la autorregulación de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 6.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la autorregulación, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Dimensión "Autorregulación"			
	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	19	86.4%	3	13.6%
Medio	3	13.6%	19	86.4%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

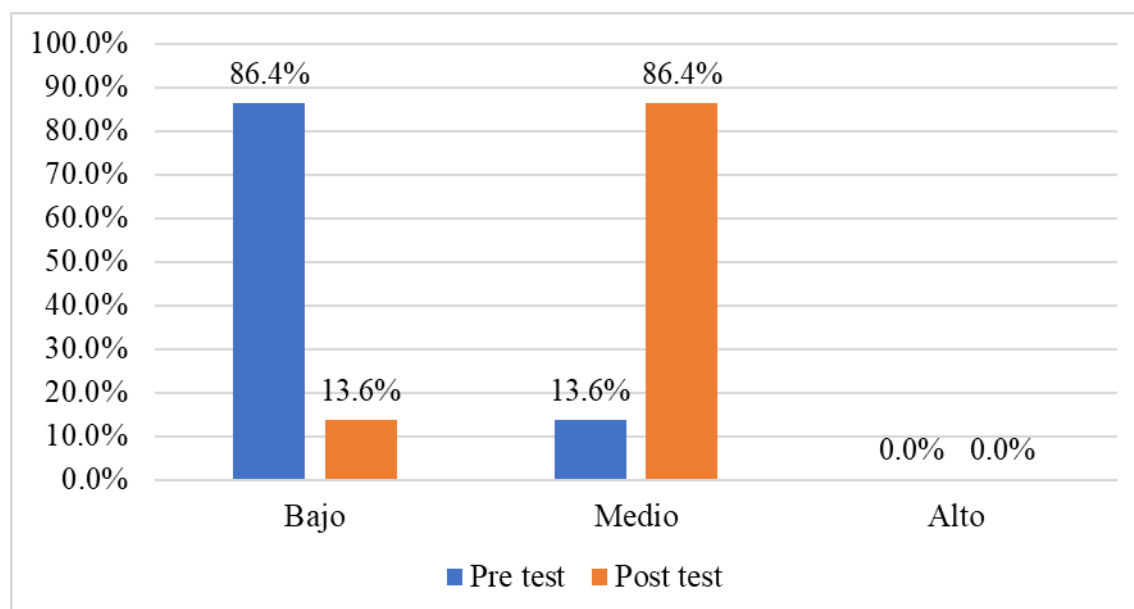
Interpretación

El grupo partía con 86.4% en nivel “Bajo” y 13.6% en “Medio”, sin ningún caso en “Alto” —uno de los puntos de inicio menos desfavorables, junto con autonomía, quizá porque algunos niños ya llegaban con ciertas rutinas de espera reforzadas desde casa.

Después de la intervención, “Bajo” bajó a 13.6% y “Medio” subió a 86.4%. El avance coincide con actividades muy concretas, como esperar el turno para jugar con el títere o modular la voz según la situación, donde el niño practicaba directamente el control de sus impulsos dentro de un juego con reglas claras, tal como se aprecia en la figura siguiente:

Figura 4.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la autorregulación, antes y después del uso de títeres, 2025



Nota. Elaboración propia.

4.2.4. Resultados de la dimensión Autonomía

Respecto al cuarto objetivo específico, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo de la autonomía de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 7.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la autonomía, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Dimensión "Autonomía"			
	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	19	86.4%	2	9.1%
Medio	3	13.6%	20	90.9%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

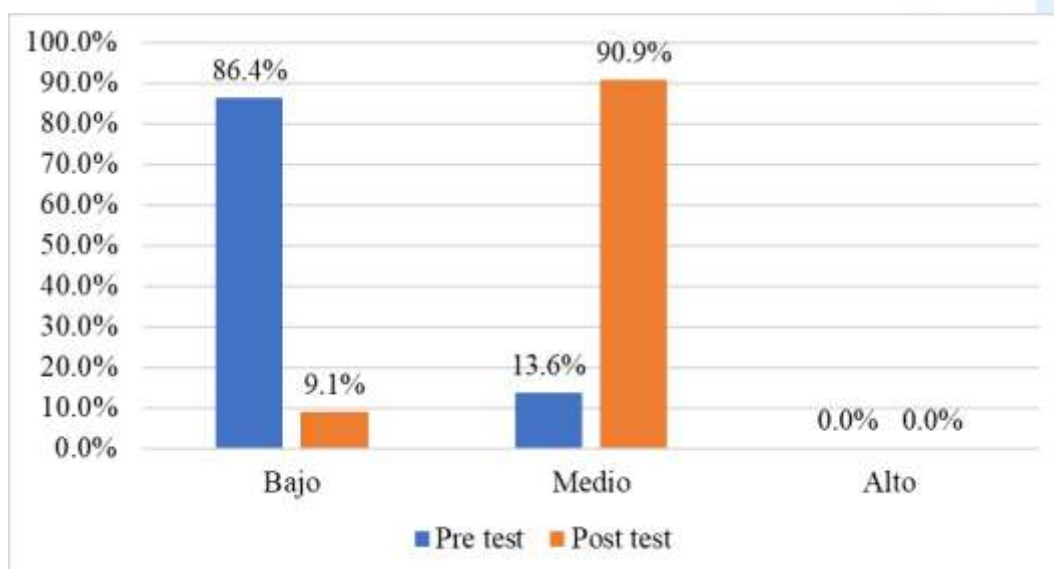
Interpretación

Ningún niño llegaba al nivel “Alto” de autonomía al inicio; 86.4% estaba en “Bajo” y 13.6% en “Medio”. Tras el programa, “Bajo” bajó a 9.1% y “Medio” subió a 90.9%, el segundo mayor avance del estudio después de autoconocimiento.

Dar a los niños espacio para proponer ideas o participar por su cuenta como ocurrió en la sesión sobre sus propias emociones parece haber sido clave para que ganaran confianza en actuar sin depender tanto del adulto, según se observa en la figura siguiente:

Figura 5.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la autonomía, antes y después del uso de títeres, 2025



Nota. Elaboración propia.

4.2.5. Resultados de la dimensión Colaboración

Respecto al cuarto objetivo específico, se presenta la siguiente tabla, la cual muestra los resultados de la influencia en el desarrollo de la colaboración de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Tupac Amaru Cusco, antes y después del uso de títeres.

Tabla 8.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la colaboración, antes y después del uso de títeres, 2025

Nivel	Dimensión "Colaboración"			
	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Bajo	16	72.7%	0	0.0%
Medio	6	27.3%	22	100.0%
Alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100.0%	22	100.0%

Nota. Elaboración propia.

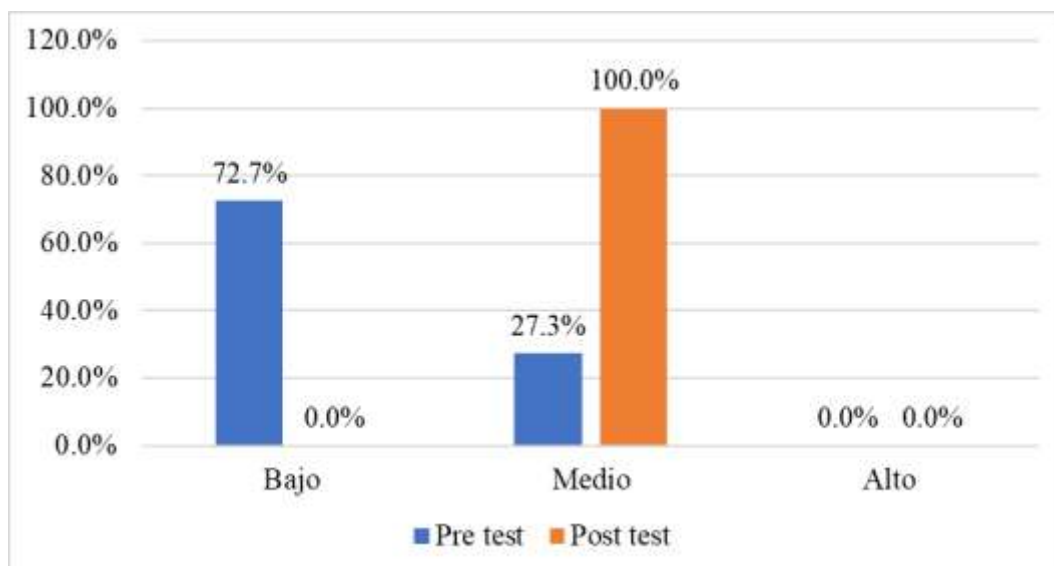
Interpretación

A diferencia del resto, colaboración partía de un punto más favorable: 72.7% en “Bajo” y 27.3% ya en “Medio”, sin casos en “Alto”. Tras la intervención, “Bajo” llegó a 0% y el 100% de los niños quedó en “Medio”.

Es probable que esto se explique, en parte, porque jugar con títeres casi siempre involucra a más de un niño a la vez, generando oportunidades de cooperación casi por defecto, más allá del contenido específico de cada sesión, como se aprecia en la figura siguiente:

Figura 6.

Resultados de la influencia en el desarrollo de la colaboración, antes y después del uso de títeres, 2025



Nota. Elaboración propia.

4.3. Prueba de hipótesis

Antes de contrastar las pruebas de hipótesis, es necesario verificar si los datos obtenidos cumplen con los supuestos de normalidad, a fin de emplear la prueba estadística pertinente.

En tal sentido, se aplican las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, y tratándose de muestra pequeña (menor de 50 casos), se considera prioritariamente los resultados obtenidos con la prueba de Shapiro-Wilk, siendo la más adecuada en estos casos; para la cual, la normalidad se definirá en función de las siguientes hipótesis:

H_0 =Los datos tienen distribución normal (hipótesis nula)

H_1 = Los datos no tienen distribución normal (hipótesis alterna)

Si se obtiene un p valor mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula y en caso sea menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alterna.

Tabla 9.

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre test	,187	22	,043	,910	22	,047
Post test	,144	22	,200*	,969	22	,697

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los resultados muestran que los puntajes obtenidos en el pretest no presentan una distribución normal ($p = 0.647$), mientras que los del post test si lo hacen ($p = 0.697$). Al no cumplirse el supuesto de normalidad en ambos momentos de la medición, se descarta el uso de pruebas paramétricas como el t de Student para muestras relacionadas.

Por tanto, se recomienda utilizar una prueba no paramétrica que no requiera normalidad y que sea adecuada para comparar dos mediciones relacionadas dentro del mismo grupo.

En este caso, la prueba estadística más apropiada es la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, ya que permite comparar los cambios entre el pretest y el post test respetando las características de la muestra y la naturaleza de los datos, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 = No hay diferencia significativa entre las medianas o distribuciones

Hipótesis alterna:

H_1 = Existe una diferencia significativa entre las medianas o distribuciones

Si se obtiene un p valor mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula y en caso sea menor a 0.05, se acepta la hipótesis alterna.

4.3.1. Significancia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional

Respecto a la hipótesis general, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 10.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo socioemocional

Post test desarrollo socioemocional - Pre test desarrollo socioemocional	
Z	
	-4,016 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Con $Z = -4.016$ y $p = 0.000$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 : hay diferencia significativa entre el pre test y el post test, lo que confirma que el uso de títeres influyó

significativamente en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Este es el valor Z más alto de las seis pruebas realizadas, algo lógico tratándose del puntaje global que resume el cambio conjunto de las cinco dimensiones.

El signo negativo de Z confirma que la mayoría de los niños obtuvo puntuaciones más altas en el post test que en el pre test.

4.3.2. Significancia del uso de títeres en el desarrollo del autoconocimiento

Respecto a la primera hipótesis específica, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 11.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo del autoconocimiento

Post test autoconocimiento - Pre test autoconocimiento	
Z	-3,852 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

$Z = -3.852$ y $p = 0.000$ llevan a rechazar H_0 y aceptar H_1 , confirmando diferencia significativa entre ambas mediciones: el uso de títeres influyó significativamente en el desarrollo del autoconocimiento de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Coincide con lo visto en la tabla descriptiva de esta misma dimensión, donde se registró la mayor caída de niños en nivel “Bajo” de todo el estudio.

El signo negativo de Z confirma que casi todos los cambios individuales fueron mejoras.

4.3.3. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la empatía

Respecto a la segunda hipótesis específica, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 12.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la empatía

Post test empatía - Pre test empatía

Z	-3,737 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Con $Z = -3.737$ y $p = 0.000$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 : existe diferencia significativa entre las dos mediciones, confirmando que el uso de títeres influyó significativamente en el desarrollo de la empatía de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Es el valor Z más bajo entre las cinco dimensiones específicas, aunque sigue siendo ampliamente significativo ($p = 0.000$): incluso siendo el cambio proporcionalmente más moderado, no puede atribuirse al azar.

El signo negativo de Z confirma nuevamente que el cambio fue, en su mayoría, una mejora.

4.3.4. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la autorregulación

Respecto a la tercera hipótesis específica, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 13.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la autorregulación

Post test autorregulación - Pre test autorregulación	
Z	-3,862 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

$Z = -3.862$ y $p = 0.000$ llevan a rechazar H_0 y aceptar H_1 : hay diferencia significativa entre el pre test y el post test, confirmando que el uso de títeres influyó significativamente en el desarrollo de la autorregulación de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

El tamaño del estadístico es casi idéntico al de autoconocimiento, lo que sugiere que ambas dimensiones respondieron de forma parecida a la intervención.

El signo negativo de Z indica que el cambio predominante fue una mejora en casi todo el grupo.

4.3.5. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la autonomía

Respecto a la cuarta hipótesis específica, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 14.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la autonomía

Post test autonomía - Pre test autonomía	
Z	-3,888 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Con $Z = -3.888$ y $p = 0.000$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 : existe diferencia significativa entre ambas mediciones, confirmando que el uso de títeres influyó significativamente en el desarrollo de la autonomía de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Este resultado respalda estadísticamente lo visto en el análisis descriptivo, donde autonomía tuvo el segundo mayor avance proporcional del estudio.

El signo negativo de Z confirma, una vez más, que el cambio fue mayoritariamente una mejora.

4.3.6. Significancia del uso de títeres en el desarrollo de la colaboración

Respecto a la quinta hipótesis específica, la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, arroja los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 15.

Estadísticos de prueba, respecto al desarrollo de la colaboración

Post test colaboración - Pre test colaboración	
Z	-3,634 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Con $Z = -3.634$ y $p = 0.000$ se rechaza H_0 y se acepta H_1 : existe diferencia significativa entre el pre test y el post test, confirmando que el uso de títeres influyó significativamente en el desarrollo de la colaboración de los niños de 3 años de la IE N°50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.

Esta dimensión partía del punto inicial más favorable (72.7% en “Bajo”, frente a más de 86% en las demás), pero su estadístico Z sigue siendo el segundo más alto en magnitud, lo que indica un cambio igualmente consistente pese a la diferencia en el punto de partida.



DISCUSIÓN

Los resultados, en relación al desarrollo socioemocional, muestran que en el pre test los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 “Cecilia Túpac Amaru” del Cusco se encontraban principalmente en el nivel “Bajo” con el 90.9%, evidenciando un desempeño insuficiente, dificultades frecuentes, requerimiento de apoyo constante y la incapacidad de alcanzar los aprendizajes esperados de manera autónoma, mientras que consecutivamente se ubicó el nivel “Medio” con el 9.1%, conformado por quienes presentaban un desempeño aceptable pero en proceso de consolidación, sin registros en el nivel “Alto”; sin embargo, tras la intervención pedagógica, los resultados del post test son notablemente positivos al observarse una reducción de los estudiantes en nivel “Bajo” que pasaron de 90.9% a 0%, y un incremento notable de quienes alcanzaron el nivel “Medio”, pasando de 9.1% a 100%, lo que evidencia el impacto favorable de la aplicación de sesiones de aprendizaje basadas en el uso de títeres; estos hallazgos coinciden con Pérez López y García Ruiz (2020), quienes destacan el valor del teatro de títeres como recurso que promueve conductas prosociales y espacios de interacción en la infancia, y se relacionan con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), donde los recursos simbólicos actúan como mediadores del aprendizaje al favorecer la interacción y la construcción progresiva de habilidades sociales dentro del contexto educativo.

Respecto a la dimensión autoconocimiento, los resultados muestran que el uso de títeres favoreció el reconocimiento y expresión de emociones, así como la manifestación de características personales en los niños. A través de la representación de situaciones y personajes, los estudiantes tuvieron oportunidades para comunicar sentimientos como alegría, tristeza o enojo, fortaleciendo progresivamente la percepción de sí mismos. Estos hallazgos guardan relación con lo planteado por Papalia y Martorell (2020), quienes señalan que durante los primeros años de vida los niños construyen su identidad mediante experiencias de interacción, exploración y expresión emocional. Asimismo, la mejora estadística obtenida en esta dimensión ($Z = -3.852$; $p = 0.000$) permite considerar que el uso de títeres proporcionó un espacio lúdico de expresión donde los niños pudieron explorar sus emociones con mayor seguridad, aspecto relacionado con los componentes del aprendizaje socioemocional propuestos por CASEL (2020).

En relación con la dimensión empatía, se evidenció una mejora significativa en la capacidad de los niños para reconocer las emociones de sus compañeros y responder de manera favorable ante diferentes situaciones sociales. Mediante las actividades con títeres, los niños tuvieron la posibilidad de representar personajes, comprender diferentes

perspectivas y expresar acciones de ayuda o apoyo hacia los demás. Estos resultados coinciden con López y Navarro (2021), quienes señalan que las estrategias basadas en la representación simbólica favorecen el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. La diferencia significativa encontrada en esta dimensión ($Z = -3.737$; $p = 0.000$) reafirma lo señalado por CASEL (2020) respecto a la importancia de la conciencia social como componente del desarrollo socioemocional, evidenciando que los recursos lúdicos pueden favorecer experiencias donde los niños reconocen las emociones y necesidades de sus pares.

En cuanto a la dimensión autorregulación, los resultados evidencian mejoras en la capacidad de los niños para controlar progresivamente sus impulsos, respetar turnos y regular sus respuestas emocionales durante las actividades desarrolladas. El uso de títeres permitió generar situaciones simbólicas donde los niños debían seguir secuencias, participar respetando acuerdos y expresar sus emociones frente a diversas situaciones representadas. Estos resultados presentan coincidencia con Franco Cárdenas y Menjura Escobar (2022), quienes resaltan que la autorregulación en la primera infancia se fortalece mediante experiencias pedagógicas basadas en el juego y la interacción. La diferencia significativa obtenida ($Z = -3.862$; $p = 0.000$) permite señalar que el uso de títeres constituyó una estrategia que favoreció la práctica progresiva de habilidades relacionadas con el manejo emocional y la convivencia dentro del aula.

Respecto a la dimensión autonomía, los hallazgos muestran que los niños lograron fortalecer su capacidad para tomar pequeñas decisiones, realizar actividades por iniciativa propia y participar con mayor seguridad en las experiencias propuestas. Las actividades con títeres brindaron oportunidades para elegir personajes, expresar ideas y plantear soluciones dentro de las situaciones representadas, favoreciendo la confianza en sus propias capacidades. Estos resultados se relacionan con lo señalado por Adrianzén Sánchez y Guevara Correa (2021), quienes destacan que la autonomía infantil se desarrolla mediante experiencias donde el niño puede actuar, decidir y asumir responsabilidades acordes con su edad. La mejora estadística obtenida en esta dimensión ($Z = -3.888$; $p = 0.000$) evidencia que el uso de recursos lúdicos puede contribuir al fortalecimiento progresivo de la seguridad personal y participación autónoma en el contexto educativo.

Finalmente, en la dimensión colaboración se evidenciaron avances en la capacidad de los niños para participar con sus compañeros, compartir materiales, respetar acuerdos y asumir responsabilidades dentro de actividades grupales. Las sesiones basadas

en el uso de títeres favorecieron espacios de interacción donde los niños debían comunicarse, organizar acciones y construir representaciones colectivas. Estos resultados coinciden con Condori Quispe y Figueroa Unda (2025), quienes señalan que las experiencias compartidas favorecen la socialización y cooperación durante la etapa infantil. La diferencia significativa obtenida en esta dimensión ($Z = -3.634$; $p = 0.000$) permite interpretar que el uso de títeres favoreció la participación conjunta y la construcción de relaciones positivas entre los niños.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten considerar que el uso de títeres constituye una estrategia pedagógica pertinente para favorecer el desarrollo socioemocional en educación inicial, debido a que responde a las características del desarrollo infantil mediante el juego simbólico, la comunicación y la interacción social. No obstante, debido a que la investigación empleó un diseño preexperimental con un solo grupo, los resultados deben interpretarse considerando que las mejoras observadas corresponden al grupo participante durante el periodo de intervención. En este sentido, los hallazgos aportan evidencia pedagógica sobre la utilidad de los títeres como recurso didáctico para promover experiencias significativas orientadas al fortalecimiento socioemocional de los niños de educación inicial.



CONCLUSIONES

PRIMERA: El uso de títeres influye significativamente en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 “Cecilia Túpac Amaru”, Cusco, 2025. El posttest mostró una evolución favorable frente al diagnóstico inicial: el 100% de los niños pasó al nivel medio y el nivel bajo se redujo a 0%, un cambio corroborado por la prueba de Wilcoxon ($Z = -4.016$; $p = 0.000$). Al ser el resultado global de las cinco dimensiones trabajadas, este hallazgo confirma que la mejora no se limitó a un aspecto puntual del desarrollo infantil, sino que abarcó de manera consistente al grupo completo.

SEGUNDA: El uso de títeres influye significativamente en el desarrollo del autoconocimiento de los niños de 3 años de la misma institución. El nivel bajo pasó de 90.9% a 13.6% y el nivel medio subió a 86.4% tras la intervención, confirmado estadísticamente por la prueba de Wilcoxon ($Z = -3.852$; $p = 0.000$). De las cinco dimensiones evaluadas, esta fue la que registró el mayor avance proporcional, lo que sugiere que actividades centradas en reconocer el propio cuerpo y nombrar las propias emociones resultaron especialmente efectivas en los niños de este grupo.

TERCERA: Asimismo, se confirmó que el uso de títeres influye significativamente en el desarrollo de la empatía de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 “Cecilia Túpac Amaru”, Cusco, 2025. En el posttest, el nivel bajo se redujo a 18.2% y el nivel medio ascendió a 81.8%, con respaldo estadístico de la prueba de Wilcoxon ($Z = -3.737$; $p = 0.000$). Aun siendo una mejora significativa, esta dimensión conservó el mayor porcentaje de niños en nivel bajo entre las cinco estudiadas, lo cual es coherente con que comprender las emociones de otros suele consolidarse más lentamente que reconocer las propias.

CUARTA: De igual forma, el uso de títeres influye significativamente en el desarrollo de la autorregulación en los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 “Cecilia Túpac Amaru”, Cusco, 2025. La evaluación final mostró que el nivel bajo bajó a 13.6% y el nivel medio subió a 86.4%, hallazgo respaldado por la prueba de Wilcoxon ($Z = -3.862$; $p = 0.000$). Este resultado, muy cercano en magnitud al obtenido en autoconocimiento, indica que ambas

dimensiones respondieron de manera similarmente favorable a las sesiones con títeres.

QUINTA: También se determinó una influencia significativa del uso de títeres en el desarrollo de la autonomía de los niños de 3 años de la misma institución educativa. El porcentaje de niños en nivel bajo cayó de 86.4% a 9.1% y el nivel medio creció a 90.9%, lo que la prueba de Wilcoxon confirma nuevamente ($Z = -3.888$; $p = 0.000$). Se trata del segundo mayor avance proporcional del estudio, después de autoconocimiento, lo que respalda la idea de que dar a los niños oportunidades concretas para decidir y actuar por su cuenta fortalece directamente esta habilidad.

SEXTA: Finalmente, se confirmó que el uso de títeres influye significativamente en el desarrollo de la colaboración en los niños de 3 años de la I.E.I. N.° 50723 “Cecilia Túpac Amaru”, Cusco, 2025. El nivel bajo desapareció por completo (0%) y el 100% de los niños se consolidó en el nivel medio, respaldado por la prueba de Wilcoxon ($Z = -3.634$; $p = 0.000$). Esta dimensión partió del punto inicial más favorable de las cinco evaluadas (72.7% en nivel bajo, frente a más de 86% en las demás), lo que puede deberse a que el propio formato grupal de las sesiones con títeres favorece la cooperación entre niños de manera casi natural.



RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a la Dirección de la I.E.I. N.º 50723 “Cecilia Túpac Amaru”, Cusco, considerar la incorporación progresiva del uso de títeres como recurso pedagógico dentro de sus estrategias institucionales, promoviendo espacios de planificación docente y disponibilidad de materiales que permitan fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños mediante experiencias lúdicas y significativas.

SEGUNDA: Se recomienda a las docentes del nivel inicial incorporar el uso de títeres dentro de sus actividades de aprendizaje de manera planificada, considerando las características y necesidades de los niños de 3 años. Asimismo, se sugiere diseñar experiencias donde los títeres favorezcan el reconocimiento y expresión de emociones (autoconocimiento), la comprensión de las emociones de los demás (empatía), el manejo progresivo de emociones y conductas (autorregulación), la toma de pequeñas decisiones (autonomía) y la participación conjunta con sus compañeros (colaboración).

TERCERA: Se recomienda promover la participación de las familias mediante actividades orientadoras que permitan conocer la importancia del juego simbólico y el uso de recursos lúdicos como los títeres en el desarrollo socioemocional infantil. De esta manera, los padres pueden fortalecer desde el hogar espacios de comunicación, expresión emocional, autonomía progresiva e interacción positiva con sus hijos mediante actividades sencillas y adecuadas a su edad.

CUARTA: Se recomienda a futuros investigadores del ámbito educativo continuar profundizando en el estudio del uso de títeres como estrategia pedagógica para favorecer diferentes áreas del desarrollo infantil. Asimismo, se sugiere realizar investigaciones con muestras más amplias, grupos de comparación o diseños longitudinales que permitan analizar sus efectos en otros aspectos del desarrollo integral, como el lenguaje, la creatividad o las habilidades sociales en niños de educación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrianzén Sánchez, E., & Guevara Correa, K. (2021). Programa Montessori para incentivar la autonomía en niños de 3 años de un centro educativo de Trujillo. *Universidad Nacional de Trujillo*.
<https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.12759/20286>
- Albiach Oltra, M. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de utilización en educación infantil y primaria. *13*, 35-44.
https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.13.03
- Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Educación.
- Benedito, V. (2005). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Bisquerra, 2., & CASEL, 2. (s.f.).
- CASEL. (2020). *What is SEL*. <https://doi.org/https://casel.org/what-is-sel/>
- Cervera Borrás, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Choquehuanca Huaycho, G., & Champi Angulo, S. (2024). Teatro de títeres en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de 3 a 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 537 de Sausaya – Canas – Cusco. *Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)*.
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/9671>
- Condori Quispe, A., & Figueroa Unda, A. (2025). Uso del cuentacuentos para la mejora de la convivencia escolar en niños de 5 años de la I.E. Pública N.º 427 Kari Grande – Cusco 2025.
<https://repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe/items/f862bf7b-e408-4510-81d9-ae891acfb467>
- De la Cruz Rosado, G. (2022). El uso de títeres y su influencia en la expresión oral en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 384 “Los Amiguitos”, Carabayllo – Lima. *Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH)*.
<https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.13032/31061>
- Erik Homburger, E. (1963). *Childhood and Society*. New York, Estados Unidos: Segunda edición .

- Espinoza Alvarado, N., & Guerrero Toro, J. (2023). El desarrollo socioemocional en niños de cuatro años de educación inicial. <https://repositorio.eesppvab.edu.pe/handle/EESPPVAB/84>
- Franco Cárdenas, B., & Menjura Escobar, M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. 5(2), 62-78. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Fritz Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, Estados Unidos.: Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education.
- Inga Paucar, A., Huamán Pari, M., & Terrazo Luna, E. (2025). *Taller de dramatización con títeres en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de 5 años de una Institución Educativa de Huancavelica*, 8(6), 6791–6815. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15367
- Inga Paucar, A., Huaman Pari, M., & Terrazo Luna, E. (2025). Taller de dramatización con títeres en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de 5 años de una Institución Educativa de Huancavelica. (C. d. (CIDE), Ed.) 8(6), 6791-6815. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15367
- López, P., & Navarro, A. (2021). El teatro de títeres como recurso para el desarrollo socioemocional en educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 415–430. <https://doi.org/10.5209/rced.68544>
- MINEDU, M. d. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moreno, M. (2012). *El teatro de títeres como recurso didáctico en educación infantil*. Madrid, España: CCS.
- Motos Teruel, T. (2013). Barcelona, España: Octaedro.
- Motos Teruel, T. (2013). *El teatro en la educación: fundamentos y recursos didácticos*. Barcelona, España: Ñaque Editora.
- Oltra Albiach, M. (2014). *El teatro de títeres en la educación*. Barcelona, España: Graó.

- Papalia, D., & Martorell, G. (2020). *Experience Human Development*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pérez López, M., & García Ruiz, M. (2020). El teatro de títeres como recurso educativo para la educación emocional en educación infantil. *Revista Complutense de Educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.61734>
- Piaget, F. (1970). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
- Quispe Choque, C., & Mamani Quispe, L. (2024). Nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de la post pandemia en niños de 5 años de educación inicial de la UGEL San Román, Juliaca, 202. *Revista de Propuestas Educativas*, 6(12), 29-42. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.2>
- Rivero Tomayconza, Y. (2024). *Gestión de habilidades socioemocionales y logro de aprendizaje en el área de personal social en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial “Viva el Perú” Cusco – 2023*. Cusco, Perú: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/9761>
- Romero López, E. (2020). Educación socioemocional: propuesta de programa mediante un teatro de marionetas co-creativo. *Universidad de Valladolid (España)*. <https://doi.org/https://uvadoc.uva.es/handle/10324/46097>
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hué García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 517- 532. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05>
- Start Head. (2024). *Desarrollo social y emocional*. Washington, D.C.: Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services. <https://headstart.gov/es/preparacion-escolar/guias-para-la-practica-eficaz/desarrollo-social-y-emocional>
- Tejada Ccayahuilca, N. (2021). *Uso didáctico de los títeres para desarrollar la inteligencia emocional en preescolar*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18055>
- Tineo Cárdenas, J. (2022). Teatro de títeres y desarrollo socioemocional en niños de 3 años de Sivia – Ayacucho. *Universidad Nacional de Huancavelica*. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.14597/6325>
- Villena Escalante, C. (2021). La aplicación pedagógica del teatro de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de cinco años de la Institución

Educativa Inicial N.º 98 Distrito de Acos, Provincia de Acomayo, Región Cusco.

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

<https://repositorio.undac.edu.pe/handle/20.500.12534/2691>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, EE. UU.: Harvard University Press.

Zabalza Beraza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*.

Madrid, España: Narcea Ediciones.



ANEXOS

Anexo 1 - Matriz de Consistencia

Tabla 16.

Matriz de Consistencia: Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema General:	Objetivo General:	Hipótesis General:	Variable Independiente:	Enfoque:
¿De qué manera influye el uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	Determinar la influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.	El uso de títeres influye significativamente en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.	Uso de títeres: • Interacción guiada • Expresión simbólica • Participación activa	Cuantitativo Tipo: Aplicada Nivel: Explicativo Diseño: Preexperimental con pretest y postest de un solo grupo ($O_1 - X - O_2$).
Problemas específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis Específicas:	Variable Dependiente:	
1. ¿De qué manera influye el uso de títeres en la dimensión autoconocimiento del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	1. Determinar la influencia del uso de títeres en la dimensión autoconocimiento del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.	1. El uso de títeres influye significativamente en la dimensión autoconocimiento del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.	Desarrollo socioemocional: • Autoconocimiento • Empatía • Autorregulación • Autonomía • Colaboración	Población: Constituida por los 22 niños matriculados en el año 2025 en la Institución Educativa Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco.
2. ¿De qué manera influye el uso de títeres en la dimensión empatía del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	2. Determinar la influencia del uso de títeres en la dimensión empatía del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.	2. El uso de títeres influye significativamente en la dimensión empatía del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.		

Cecilia Túpac Amaru, Cusco, en el año 2025?	50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
3. ¿De qué manera influye el uso de títeres en la dimensión autorregulación del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	3. El uso de títeres influye significativamente en la dimensión autorregulación del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
4. ¿De qué manera influye el uso de títeres en la dimensión autonomía del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	4. El uso de títeres influye significativamente en la dimensión autonomía del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.
5. ¿De qué manera influye el uso de títeres en la dimensión colaboración del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025?	5. El uso de títeres influye significativamente en la dimensión colaboración del desarrollo socioemocional de los niños de 3 años de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, 2025.

Nota. Elaboración propia.

Anexo 2 – Instrumento de recolección de datos

FICHA DE OBSERVACIÓN

Código Del Sujeto:.....

Institución Educativa:.....

Investigador:.....

Edad:.....

Fecha:

Objetivo: Registrar y evaluar el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años mediante la observación de conductas relacionadas con las dimensiones de autoconocimiento, empatía, autorregulación, autonomía y colaboración.

DIMENSIÓN 1: AUTOCONOCIMIENTO				
Escala valorativa: 1 = Nunca , 2 = A veces , 3 = Siempre				
ÍTEM	Nunca (1)	A veces (2)	siempre (3)	Observaciones
1. Nombra y señala partes de su cuerpo frente al espejo.				
2. Expresa como se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, llanto) con gestos o palabras simples.				
3. Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.				
4. Dice su nombre y participa en canciones del aula.				
5. Realiza tareas sencillas (guardar útiles, recoger materiales) con confianza.				
DIMENSIÓN 2: EMPATÍA				
ÍTEM	Nunca	A veces	siempre	Observaciones

	(1)	(2)	(3)	
1. Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.				
2. Se acerca a consolar o ayudar a un amigo que está triste o tiene dificultad.				
3. Comparte sus materiales de manera natural durante las actividades.				
4. Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.				
5. Muestra atención cuando alguien necesita ayuda o está hablando.				
DIMENSIÓN 3: AUTORREGULACIÓN				
ÍTEM	Nunca (1)	A veces (2)	siempre (3)	Observaciones
1. Espera su turno sin arrebatarse objetos ni empujar a otros.				
2. Se adapta a cambios o nuevas indicaciones sin frustrarse fácilmente.				
3. Mantiene la calma cuando se equivoca e intenta otra vez o pide ayuda.				
4. Escucha a los demás y espera su turno para hablar				
5. Modula su voz adecuadamente según la actividad (voz baja en momentos tranquilos, voz fuerte en juegos al aire libre).				
DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA				
ÍTEM	Nunca (1)	A veces (2)	siempre (3)	Observaciones
1. Toma pequeñas decisiones, como elegir qué hacer o con qué jugar.				
2. Guarda sus útiles y ordena juguetes sin que siempre se le recuerde.				

3. Termina las tareas con interés y dedicación.					
4. Realiza acciones de cuidado personal (lavarse las manos, guardar pertenencias) sin ayuda.					
5. Propone ideas o participa activamente en actividades con sus compañeros.					
DIMENSIÓN 5: COLABORACIÓN					
ÍTEM		Nunca (1)	A veces (2)	siempre (3)	Observaciones
1. Juega con otros buscando lograr un objetivo en común.					
2. Ayuda a repartir o recoger materiales cuando la docente lo pide.					
3. Escucha y respeta las ideas de sus compañeros en actividades grupales.					
4. Participa con entusiasmo en juegos y dinámicas colectivas.					
5. Cumple con su rol compartiendo responsabilidades en tareas grupales.					
Interpretación	Nivel alcanzado	Puntaje total		Nivel alcanzado	
Bajo	25 - 41				
Medio	42 - 58				
Alto	59 - 75				

Anexo 3 – Validación de instrumento

FICHA DE INFORME SOBRE EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1. Título de la investigación:

INFLUENCIA DE LA DRAMATIZACIÓN DE TÍTERES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE 3 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL, CUSCO 2025

1.2. Denominación del Instrumento:

Ficha de observación

1.3. Autora del instrumento:

Paola Rocio Alanya Aparicio

1.4. Datos del experto:

1.4.1. Apellidos y nombres del Experto:

Mg. Ulises Carranza Pinedo

1.4.2. Grado Académico:

Magister

1.4.3. Profesión:

Psicólogo

1.4.4. Institución donde labora:

Colégio San Antonio Abad

1.4.5. Cargo que desempeña:

Director



Ulises Carranza Pinedo
MAESTRO EN CIENCIAS UNIVERSITARIAS
Y GESTIÓN EDUCATIVA

NOMBRE: Mg. Ulises Carranza Pinedo
DNI: 27289939.

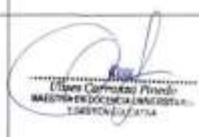
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ÍTEM

FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
DIMENSIONES										
1. AUTOCONOCIMIENTO										
1. Nombrar y señalar partes de su cuerpo frente al espejo.	X		X		X		X			
2. Expresa como se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, llanto) con gestos o palabras simples.	X		X		X		X			
3. Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.	X		X		X		X			
4. Dice su nombre al saludar y responde en canciones o juegos de saludo.	X		X		X		X			
5. Realiza pequeñas tareas (guardar útiles, recoger materiales) con confianza.	X		X		X		X			
2. EMPATÍA										
6. Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.	X		X		X		X			
7. Consola o ayuda a un amigo que está triste o tiene dificultad.	X		X		X		X			
8. Comparte sus materiales de manera natural durante la actividad.	X		X		X		X			
9. Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.	X		X		X		X			
10. Se muestra atento cuando alguien necesita ayuda o está hablando.	X		X		X		X			
3. AUTORREGULACIÓN										
11. Espera su turno sin arrebatar objetos ni empujar a otros.	X		X		X		X			
12. Mantiene la calma cuando se equivoca e intenta otra vez o pide ayuda.	X		X		X		X			
13. Escucha a los demás y espera su turno para hablar.	X		X		X		X			
14. Usa la voz adecuada según la actividad (baja en momentos tranquilos, alta en juegos).	X		X		X		X			
15. Se adapta a cambios o nuevas indicaciones sin frustrarse fácilmente.	X		X		X		X			
4. AUTONOMÍA										
16. Se encarga de pequeñas decisiones, como elegir qué hacer o con qué jugar.	X		X		X		X			
17. Guarda sus útiles y ordena juguetes sin que se lo recuerden siempre.	X		X		X		X			
18. Termina las tareas mostrando interés y dedicación.	X		X		X		X			
19. Realiza acciones de cuidado personal (lavarse las manos, guardar pertenencias) sin ayuda.	X		X		X		X			
20. Propone ideas o participa activamente en actividades con sus amigos.	X		X		X		X			
5. COLABORACIÓN										
21. Juega con otros buscando lograr un objetivo común.	X		X		X		X			
22. Ayuda a repartir o recoger materiales cuando la docente lo pide.	X		X		X		X			
23. Escucha y respeta las ideas de sus compañeros en actividades grupales.	X		X		X		X			
24. Participa con entusiasmo en juegos y dinámicas colectivas.	X		X		X		X			
25. Cumple con su rol compartiendo responsabilidades en tareas grupales.	X		X		X		X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Ninguna

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

Nombres y Apellidos	Mg. Ulises Carranza Pinedo	DNI N°	27289939
Dirección domiciliar	Calle Humberto Urdal Urdal Urb. Magisterio II etapa I-3	Teléfono / Celular	947313547
Título profesional / Especialidad	Lic. Filosofía Psicología y Religión	Firma	 Ulises Carranza Pinedo MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA TROMBAYAMA
Grado Académico	Magister Docencia Universitaria y Gestión Educativa		
Metodólogo/temático	Psicopedagogía	Lugar y fecha	Cusco, 10 de Setiembre del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.⁴Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del Experto: Castro Cubo Barinero, Juan E.
- 1.2. Grado Académico: Doctor
- 1.3. Profesión: Edvador, Abogado, Ingeniero
- 1.4. Institución donde labora: Escuela de Posgrado de la UAC
- 1.5. Cargo que desempeña: Profesor de investigación
- 1.6. Denominación del Instrumento: Ficha De Observación
- 1.7. Autoras del instrumento: Paola Rocio Alanya Aparicio

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.
2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación
3. Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

1.8. Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

4. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.
5. Al finalizar de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de "Opinión de aplicabilidad del instrumento". Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ÍTEMS

FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1. AUTOCONCIENCIA										
1. Reconoce y señala partes de su cuerpo frente al espejo.	X		X		X		X			
2. Expresa cómo se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, fastidio) con gestos o palabras simples.	X		X		X		X			
3. Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.	X		X		X		X			
4. Dice su nombre al saludar y responde en canciones o juegos de saludo.	X		X		X		X			
5. Resalta pequeñas tareas (guardar útiles, recoger materiales) con confianza.	X		X		X		X			
2. EMPATÍA										
1. Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.	X		X		X		X			
2. Consuele o ayuda a un amigo que está triste o tiene dificultad.	X		X		X		X			
3. Comparte sus materiales de manera natural durante la actividad.	X		X		X		X			
4. Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.	X		X		X		X			
5. Se muestra atento cuando alguien necesita ayuda o está hablando.	X		X		X		X			
3. AUTORREGULACIÓN										
1. Espera su turno sin arrebatar objetos ni empujar a otros.	X		X		X		X			
2. Mantiene la calma cuando se equivoca e intenta otra vez o pide ayuda.	X		X		X		X			
3. Escucha a los demás y espera su turno para hablar.	X		X		X		X			
4. Usa la voz adecuada según la actividad (baja en momentos tranquilos, alta en juegos).	X		X		X		X			
5. Se adapta a cambios o nuevas indicaciones sin frustrarse fácilmente.	X		X		X		X			
4. AUTONOMÍA										
1. Se encarga de pequeñas decisiones, como elegir qué hacer o con qué jugar.	X		X		X		X			
2. Guarda sus útiles y ordena juguetes sin que se lo recuerden siempre.	X		X		X		X			
3. Termina las tareas mostrando interés y dedicación.	X		X		X		X			
4. Realiza acciones de cuidado personal (lavarse las manos, guardar pertenencias) sin ayuda.	X		X		X		X			
5. Propone ideas o participa activamente en actividades con sus amigos.	X		X		X		X			
5. COLABORACIÓN										
1. Juega con otros buscando lograr un objetivo común.	X		X		X		X			
2. Ayuda a repartir o recoger materiales cuando la docente lo pide.	X		X		X		X			
3. Escucha y respeta las ideas de sus compañeros en actividades grupales.	X		X		X		X			
4. Participa con entusiasmo en juegos y dinámicas colectivas.	X		X		X		X			
5. Cumple con su rol compartiendo responsabilidades en tareas grupales.	X		X		X		X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): NingunaOpinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	Isaac E. Castro Caba B. Martínez	DNI N°	10281186
Dirección domiciliar	Vib. Lugo FV-8	Teléfono / Celular	985902125
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación, Algebro, Ingeniería	Firma	 Isaac E. Castro Caba B. Martínez DOCTOR EN EDUCACIÓN
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Cuzco, 15.09.25

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

FICHA DE INFORME SOBRE EL EXPERTO**I. DATOS GENERALES:****1.1. Título de la investigación:**

INFLUENCIA DE LA DRAMATIZACIÓN DE TÍTERES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE 3 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL, CUSCO 2025

1.2. Denominación del Instrumento:

Ficha de observación

1.3. Autora del instrumento:

Paola Rocio Alanya Aparicio

1.4. Datos del experto:**1.4.1. Apellidos y nombres del Experto:**

Bustamante García Eulogio

1.4.2. Grado Académico:

Magister

1.4.3. Profesión:

Docente

1.4.4. Institución donde labora:

I. E. N° 50103 - Chocan

1.4.5. Cargo que desempeña:

Director


DIRECTOR**NOMBRE:****DNI:** 2385 6569

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE ÍTEMS

FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones	Sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
DIMENSIONES										
1. AUTOCONOCIMIENTO										
1. Nombra y señala partes de su cuerpo frente al espejo.	X		X		X		X			
2. Expresa cómo se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, llanto) con gestos o palabras simples.	X		X		X		X			
3. Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.	X		X		X		X			
4. Dice su nombre al saludar y responde en canciones o juegos de saludo.	X		X		X		X			
5. Realiza pequeñas tareas (guardar útiles, recoger materiales) con confianza.	X		X		X		X			
2. EMPATÍA										
6. Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.	X		X		X		X			
7. Consola o ayuda a un amigo que está triste o tiene dificultad.	X		X		X		X			
8. Comparte sus materiales de manera natural durante la actividad.	X		X		X		X			
9. Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.	X		X		X		X			
10. Se muestra atento cuando alguien necesita ayuda o está hablando.	X		X		X		X			
3. AUTORREGULACIÓN										
11. Espera su turno sin arrebatar objetos ni empujar a otros.	X		X		X		X			
12. Mantiene la calma cuando se equivoca e intenta otra vez o pide ayuda.	X		X		X		X			
13. Escucha a los demás y espera su turno para hablar.	X		X		X		X			
14. Usa la voz adecuada según la actividad (baja en momentos tranquilos, alta en juegos).	X		X		X		X			
15. Se adapta a cambios o nuevas indicaciones sin frustrarse fácilmente.	X		X		X		X			
4. AUTONOMÍA										
16. Se encarga de pequeñas decisiones, como elegir qué hacer o con qué jugar.	X		X		X		X			
17. Guarda sus útiles y ordena juguetes sin que se lo recuerden siempre.	X		X		X		X			
18. Termina las tareas mostrando interés y dedicación.	X		X		X		X			
19. Realiza acciones de cuidado personal (lavarse las manos, guardar pertenencias) sin ayuda.	X		X		X		X			
20. Propone ideas o participa activamente en actividades con sus amigos.	X		X		X		X			
5. COLABORACIÓN										
21. Juega con otros buscando lograr un objetivo común.	X		X		X		X			
22. Ayuda a repartir o recoger materiales cuando la docente lo pide.	X		X		X		X			
23. Escucha y respeta las ideas de sus compañeros en actividades grupales.	X		X		X		X			
24. Participa con entusiasmo en juegos y dinámicas colectivas.	X		X		X		X			
25. Cumple con su rol compartiendo responsabilidades en tareas grupales.	X		X		X		X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): NingunaOpinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombres y Apellidos	Eulogio Bustamante García	DNI N°	2385 55 58
Dirección domiciliaria	A.H. La Nusta L-3	Teléfono / Celular	984091653
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación/Biología y Química	Firma	
Grado Académico	Magister en Administración de la Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Cusco 10 de Setiembre de 2025

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

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

Anexo 4 – Informe de Confiabilidad (Alfa de Cronbach)

N	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19	Item20	Item21	Item22	Item23	Item24	Item25	TOTAL
s1	1	2	1	3	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2	1	2	47
s2	3	2	1	3	2	1	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	2	57
s3	1	1	1	3	1	2	2	2	1	1	3	1	2	3	1	2	1	3	2	1	3	1	3	2	1	44
s4	3	2	3	3	3	1	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2	3	2	1	3	1	2	57
s5	1	3	1	2	3	1	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	58
s6	3	2	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	3	3	1	1	1	2	46
s7	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	70
s8	1	2	3	3	2	1	3	2	2	2	2	1	2	3	3	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	48
s9	3	2	1	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	61
s10	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	67
s11	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	1	1	3	1	3	3	1	3	2	3	2	1	3	3	3	57
s12	3	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	3	2	1	3	3	1	1	2	45
s13	1	2	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	3	1	1	1	1	2	43
s14	1	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	64
s15	3	3	3	1	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	1	3	1	3	1	2	46
s16	3	2	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3	2	2	3	2	3	2	2	1	1	2	46
s17	1	2	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	3	3	1	1	1	3	39
s18	1	3	1	1	1	3	2	3	2	1	1	2	2	1	3	2	2	1	2	3	1	2	1	2	2	45
s19	1	1	2	3	2	1	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	2	3	3	58
s20	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	65
s21	1	2	1	3	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	1	1	2	48
s22	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	3	63
s23	1	1	2	3	1	1	2	2	2	1	2	1	3	3	1	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	47
s24	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	2	2	62
	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	63
VARIANZA	0.99	0.28	0.84	0.6	0.68	0.82	0.2624	0.22	0.64	0.618	0.72	0.72	0.31	0.842	0.64	0.218	0.61	0.49	0.28	0.64	0.39	0.614	0.72	0.7456	0.34	
SUMATORIA DE V	14.2																									
VARIANZA DE I	78																									

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right]$$

α : Alfa de Cronbach
 K : Numero de Items del Instrumento
 $\sum S_i^2$: Sumatoria de las varianza de los items
 S^2 : Varianza total del Instrumento

0.852	25	14.2	77.97
-------	----	------	-------

Valores de Interpretación Alpha Chronbach's	
Valor	Confiabilidad
0.5 o menos	Confiabilidad nula
0.5 a 0.6	Confiabilidad baja
0.6 a 0.7	Confiabilidad aceptable
0.7 a 0.8	Confiabilidad alta
Más de 0.8	Confiabilidad muy alta

AUTOCONOCIMIENTO	EMPATÍA	AUTORREGULACIÓN
D1 Nombra y señala partes de	D6 Reconoce cómo se sienten los demás	D11 Espera su turno sin arrebatar objetos ni empujar a otros.
D2 Expresa como se siente (s)	D7 Se acerca a consolar o ayudar a un	D12 Se adapta a cambios o nuevas indicaciones sin frustrarse fácilmente.
D3 Muestra lo que le gusta, el	D8 Comparte sus materiales de manera	D13 Mantiene la calma cuando se equivoca e intenta otra vez o pide ayuda.
D4 Dice su nombre y participa	D9 Felicita o aplaude cuando un amigo	D14 Escucha a los demás y espera su turno para hablar.
D5 Realiza tareas sencillas (g)	D10 Muestra atención cuando alguien ne	D15 Modula su voz adecuadamente según la actividad (voz baja en momentos tranquilos, voz fuerte en juegos al aire libre).

AUTONOMÍA	COLABORACIÓN
D16 Toma pequeñas decisiones, como elegir qué hacer o con qué jugar.	D21 Juega con otros buscando lograr un objetivo en común.
D17 Guarda sus útiles y ordena juguetes sin que siempre se le recuerde.	D22 Ayuda a repartir o recoger materiales cuando la docente lo pide.
D18 Termina las tareas con interés y dedicación.	D23 Escucha y respeta las ideas de sus compañeros en actividades grupales.
D19 Realiza acciones de cuidado personal (lavarse las manos, guardar pertenencias) sin ayuda.	D24 Participa con entusiasmo en juegos y dinámicas colectivas.
D20 Propone ideas o participa activamente en actividades con sus compañeros.	D25 Cumple con su rol compartiendo responsabilidades en tareas grupales.

Anexo 5 – Resultados Pretest

		Bajo	25 - 41																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			</
--	--	------	---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Anexo 6 – Resultados Posttest

Código sujeto		Edad	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Total Pre-test
S1	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	62
S2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	61
S3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	63
S4	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	60
S5	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	62
S6	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	65
S7	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	62
S8	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	61
S9	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	4	2	3	2	3	3	3	64
S10	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	61
S11	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	62
S12	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	64
S13	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	63
S14	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	2	1	1	60
S15	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	61
S16	3	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	1	3	2	3	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	62
S17	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	1	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	63
S18	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	64
S19	3	3	2	3	3	1	3	2	3	2	2	1	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	61
S20	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	66
S21	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	63
S22	3	3	2	1	3	2	1	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	1	59

Anexo 7 – Tablas estadísticas generadas (SPSS / Excel)

Nº	Pre Autoconocimiento	Pre Empatía	Pre Autorregulación	Pre Autonomía	Pre Colaboración	Pre Desarrollo socioemocional	Pre test	Post Autoconocimiento	Post Empatía	Post Autorregulación	Post Autonomía	Post Colaboración	Post Desarrollo socioemocional	Post test
1	10	6	8	10	10	34	34	12	13	13	12	12	62	62
2	7	9	8	10	10	44	44	13	12	12	12	12	61	61
3	9	9	11	7	8	44	44	12	13	13	12	13	63	63
4	7	10	8	9	7	41	41	13	11	12	12	12	60	60
5	7	6	10	10	9	42	42	12	13	12	12	13	62	62
6	7	8	6	7	8	36	36	14	13	12	13	13	65	65
7	9	11	9	7	10	46	46	13	11	13	12	13	62	62
8	7	9	8	8	10	42	42	12	13	12	12	12	61	61
9	10	8	8	7	8	41	41	12	13	13	13	13	64	64
10	8	10	8	10	11	47	47	13	12	12	12	12	61	61
11	9	9	9	10	10	47	47	13	12	13	12	12	62	62
12	11	11	8	9	8	47	47	13	12	14	13	12	64	64
13	9	7	13	8	8	45	45	11	12	13	13	14	63	63
14	10	10	7	9	11	47	47	12	12	13	11	12	60	60
15	6	9	8	6	9	38	38	12	12	11	13	13	61	61
16	9	9	7	11	14	50	50	13	12	10	13	14	62	62
17	12	11	7	12	15	57	57	12	11	13	12	15	63	63
18	11	14	12	14	13	64	64	11	14	12	14	13	64	64
19	10	10	7	10	13	50	50	12	12	10	14	13	61	61
20	14	13	14	11	12	64	64	14	13	14	12	13	66	66
21	10	7	8	7	9	41	41	12	13	12	12	14	63	63
22	7	8	10	12	13	50	50	11	11	14	11	12	59	59

Dimensiones	
Item	5
Nivel	3

Dimensiones		
	Mínimo	Máximo
Escala	1	5
Puntuación	5	25

Dimensiones	
Rango	20
Amplitud	6

Nivel	Escala de valoración			
	Dimensiones		Total	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Bajo	5	11	25	41
Medio	12	18	42	58
Alto	19	25	59	75

Anexo 8 – Constancia De Aplicación Prueba Piloto



Ministerio de
Educación

Dirección
Regional de
Educación - Cusco

Unidad de
Gestión Educativa
Huara - Cusco

Institución Educativa
"EL NIÑO DIVINO"
Cusco

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN ECONOMICA PERUANA"
"CUSCO CAPITAL HISTORIC DEL PERU"

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "EL NIÑO DIVINO" UBICADA EN HUASA HUARA - CUSCO.

HACE CONSTAR:

Que, la señorita Paola Rocío Alanya Aparicio, estudiante del X ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco de la carrera profesional de Educación Inicial, identificada con DNI N.º 47604236, realizó la aplicación de su instrumento de observación al grupo piloto conformado por 25 niños de 3 años, como parte del proceso de validación de su investigación titulada:

"INFLUENCIA DE LA DRAMATIZACIÓN DE TÍTERES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE 3 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL, CUSCO 2025"

Dicha aplicación se efectuó del día jueves 11 al miércoles 17 de septiembre de 2025, contando con la autorización de la dirección y la colaboración de la docente responsable de dicho grado. Demostrando empatía, responsabilidad y puntualidad en sus actividades.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Cusco, 17 de septiembre de 2025.



Mariel Hidalgo Torres

Directora - I.E. "EL NIÑO DIVINO"

Anexo 9 – Constancia de Aplicación de Tesis



"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE TESIS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N.º 50723 "CECILIA TÚPAC AMARU" – CUSCO / SANTIAGO UGEL CUSCO:

La que suscribe, **Ramiro Limpe Ramos**, identificado con DNI N.º 31020240, en calidad de director de la Institución Educativa Inicial N.º 50723 "Cecilia Túpac Amaru", ubicada en Calle José Carlos Mariátegui, Distrito Santiago, Cusco, deja constancia que:

Paola Rocío Alanya Aparicio, con DNI N.º 47604236, estudiante de la carrera profesional de Educación Inicial de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa" – Cusco, desarrolló la aplicación de su trabajo de tesis titulado:

"Influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de niños de 3 años de la I.E. Inicial N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru – Cusco, 2025",

En nuestra institución, específicamente en el aula de 3 años.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del uso de títeres en el desarrollo socioemocional de los niños de 3 años, desarrollándose con responsabilidad, compromiso y en estricto cumplimiento de los lineamientos institucionales durante el año 2025.

Se expide la presente constancia, a solicitud de la interesada, para los fines que estime convenientes.

Cusco, 28 de noviembre de 2025



Anexo 10 – Cronograma de Actividades

Tabla 17.

Cronograma de Actividades

ACTIVIDAD	2025					
	Jul	Agto	Set	Oct	Nov	Dic
Revisión bibliográfica y Marco Teórico	X					
Diseño de instrumentos		X				
Aplicación de Pre-Test			X			
Actividades de dramatización con títeres				X		
Aplicación de Post-Test				X		
Análisis e interpretación de resultados					X	
Redacción y presentación del informe final						X
Presentación del trabajo de investigación						X



PROPUESTA DE SESIONES DE APRENDIZAJE

Justificación: Entre los 3 años, los niños atraviesan un momento clave para empezar a reconocer y nombrar lo que sienten, ponerse en el lugar de otro, controlar sus reacciones, ganar independencia y aprender a compartir con sus compañeros. El presente cronograma responde precisamente a esa necesidad: ofrecer, a través de los títeres, un recurso cercano y motivador que dé pie a situaciones de juego, diálogo y expresión donde estas habilidades puedan practicarse de forma concreta.

Las diez sesiones se organizaron de manera progresiva, partiendo del reconocimiento del propio cuerpo y las propias emociones para avanzar, sesión tras sesión, hacia la interacción con los demás: primero identificar y expresar lo que uno siente, después reconocer las emociones ajenas, aprender a esperar turnos y regular impulsos, y finalmente tomar pequeñas decisiones y colaborar con los compañeros para lograr un objetivo común

Objetivo: Fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de 3 años del aula “Solidaridad” de la I.E.I. N.º 50723 Cecilia Túpac Amaru, Cusco, mediante diez sesiones de aprendizaje que emplean el títere como recurso didáctico, trabajando de manera progresiva el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la autonomía y la colaboración a través de actividades lúdicas y participativas.

Estrategias de intervención: El programa se desarrolló entre el 21 de agosto y el 11 de diciembre de 2025, mediante 10 sesiones de aproximadamente 30 a 45 minutos cada una, aplicadas a los 22 niños de 3 años del aula “Solidaridad”. Cada sesión giró en torno a un títere protagonista y una situación concreta, por ejemplo, reconocer partes del cuerpo frente a un espejo, expresar tristeza o enojo con gestos y palabras sencillas, esperar el turno para jugar, o preparar en conjunto un picnic para el personaje que permitía a los niños practicar, sin darse cuenta, una habilidad socioemocional específica.

La dinámica de cada sesión siguió una secuencia sencilla: primero la docente presentaba al títere y planteaba la situación del día; luego los niños participaban activamente mediante el diálogo, la dramatización o la elaboración de su propio títere, según correspondiera; y se cerraba con un breve momento de conversación donde los niños comentaban cómo se habían sentido y qué habían aprendido. Se utilizaron materiales sencillos y manipulables títeres de guante y de mano, elaborados también por

los propios niños en algunas sesiones, además de espejos, tarjetas y recursos del aula y las actividades se plantearon tanto de forma individual como en pares o en grupo, para dar espacio tanto a la expresión personal como a la interacción entre compañeros.

Resultados esperados: Se espera que, al finalizar las diez sesiones, los niños puedan reconocer y expresar con mayor facilidad lo que sienten, identificar las emociones de sus compañeros y responder ante ellas con empatía, controlar mejor sus impulsos y esperar su turno, tomar pequeñas decisiones por iniciativa propia y participar activamente en actividades junto a otros niños. En conjunto, se busca que el uso sostenido de los títeres a lo largo de estas sesiones deje una base más sólida de autoconocimiento, empatía, autorregulación, autonomía y colaboración, habilidades que acompañarán a los niños más allá del aula.

CRONOGRAMA Y ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE

N.º	Fecha	Título de la sesión	Dimensión	Ítem trabajado
1	21/08/2025	El títere curioso descubre su cuerpo	Autoconocimiento	Nombra y señala partes de su cuerpo frente al espejo.
2	23/08/2025	El títere Tristón nos enseña a expresar nuestras emociones	Autoconocimiento	Expresa cómo se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, llanto) con gestos o palabras simples.
3	24/09/2025	Creamos la cabeza de nuestro títere	Autoconocimiento	Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.
4	28/09/2025	Dos amigos se pelean y se reconcilian	Empatía	Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.
5	30/10/2025		Empatía	Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.

		Aplaudo y felicito a mis amigos cuando		
6	31/10/2025	Creamos el rostro de nuestro títere	Empatía	Muestra atención cuando alguien necesita ayuda o está hablando.
7	04/11/2025	Esperamos nuestro turno para jugar con el títere	Autorregulación	Espera su turno sin arrebatar objetos ni empujar a otros.
8	05/11/2025	Hablamos con la voz adecuada	Autorregulación	Modula su voz adecuadamente según la actividad.
9	07/12/2025	Mis emociones	Autonomía	Propone ideas o participa activamente en actividades con sus compañeros.
10	11/12/2025	Preparamos un picnic para Pipo	Colaboración	Juega con otros buscando lograr un objetivo en común.

Nota. Elaboración propia.



Anexo 11 – Sesiones de Intervención

Experiencia de aprendizaje 1



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 21 - 08 - 2025

II. Título de la sesión

El títere curioso descubre su cuerpo



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autoconocimiento		
Ítem trabajado		Nombra y señala partes de su cuerpo frente al espejo.		
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas reconozcan y nombren algunas partes de su cuerpo mediante la interacción con el títere, el juego corporal y la observación frente al espejo, expresándose mediante palabras, gestos.	
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Construye su identidad. Capacidad: - Se valora a sí mismo. - Autorregula sus emociones.		Reconoce sus necesidades, sensaciones, intereses y preferencias; las diferencia de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.	Participación del niño al señalar y nombrar algunas partes de su cuerpo durante el juego con el títere y la observación frente al espejo.	Ficha de observación.

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque orientado al bien común
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
Estándar de aprendizaje	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente recibe afectuosamente a los niños en el centro coloca una caja decorada, procurando despertar la curiosidad de los niños. La docente les dice: niños, cuando llegué esta mañana encontré esta caja. Escuché que algo se movía dentro. ¿qué creen que habrá? La docente escucha atentamente sus respuestas y continúa: vamos a escuchar con atención. ¿escucharon? Parece que alguien quiere salir. La docente mueve suavemente la caja y vuelve a preguntar: ¿qué será? Finalmente, abre la caja y aparece el títere “curioso”. El títere saluda: ¡hola, niños! Soy curioso. Tengo muchas ganas de conocerlos, pero tengo un problema. ¿no sé cómo se llaman algunas partes de mi cuerpo! La docente pregunta: ¿podremos ayudar a curioso? Rescate de saberes previos: La docente inicia un diálogo con los niños. Pregunta: ¿qué partes de nuestro cuerpo conocemos? ¿dónde están nuestros ojos? ¿dónde está nuestra nariz? ¿con qué parte del cuerpo caminamos?	5 min

			¿con qué parte podemos agarrar nuestros juguetes? Problematización: Curioso no sabe cómo se llaman algunas partes de su cuerpo. ¿qué podemos hacer para enseñarle? Propósito: “hoy vamos a ayudar a curioso a conocer y nombrar las partes de su cuerpo.”	
Desarrollo		Problematización	La docente presenta nuevamente al títere Curioso muestra una imagen de su cuerpo y expresa: niños, quiero conocer mi cuerpo, pero no sé cómo se llaman estas partes. ¿me pueden ayudar? La docente coloca frente a los niños una imagen del cuerpo humano y les da un momento para observarla. Curioso señala una parte de la imagen y pregunta: ¿qué parte de mi cuerpo ven aquí? Los niños observan y responden según sus posibilidades. La docente acompaña sus respuestas mediante preguntas sencillas: ¿dónde está la cabeza? ¿dónde están los ojos? ¿dónde está la nariz? ¿dónde está la boca? La docente recoge sus respuestas y refuerza sus descubrimientos: muy bien, encontraste los ojos. sí, aquí está nuestra nariz. tú señalaste tu boca.	30 min
		Análisis de información	La docente invita a los niños a observar con mayor atención su propio cuerpo. Primero, curioso pregunta: ¿dónde están mis ojos? Los niños señalan sus propios ojos. La docente indica: miren sus ojos. Ahora señálenlos. Luego continúa la exploración con diferentes partes del cuerpo: ¿dónde está nuestra cabeza? ¿dónde está nuestro cabello? ¿dónde están nuestros ojos? ¿dónde está nuestra nariz? ¿dónde está nuestra boca?	

			¿dónde están nuestras orejas? ¿dónde están nuestras manos? ¿dónde están nuestros brazos? ¿dónde están nuestras piernas? ¿dónde están nuestros pies? Los niños señalan las partes mencionadas mientras interactúan con curioso. La docente acompaña especialmente a los niños que requieren apoyo, utilizando indicaciones sencillas: mira tú cara. busca tus ojos. tócate la nariz. muéstrame tus manos. La docente inicia el juego frente al espejo entrega un espejo a cada niño y explica: ahora vamos a mirar nuestro rostro. Mírense con atención. La docente formula preguntas: ¿qué ves en tu cara? ¿dónde están tus ojos? ¿puedes señalar tu nariz? ¿dónde está tu boca? ¿dónde están tus orejas? De esta manera, los niños relacionan la imagen que observan en el espejo con las partes de su propio cuerpo. Después de la exploración frente al espejo, la docente invita a los niños a ponerse de pie para realizar un juego corporal. ahora vamos a jugar con curioso. Tenemos que escuchar lo que nos dice y mover la parte de nuestro cuerpo que mencione. El títere dice: cuando diga “manos”, movemos las manos. Los niños realizan el movimiento. Luego curioso indica: ¡pies! Los niños mueven los pies. Continúa con diferentes indicaciones: ¡cabeza! ¡brazos! ¡manos! ¡pies! La docente acompaña: escuchen a curioso. ¿qué parte dijo?	
--	--	--	--	--

			muy bien, dijo “manos”. Ahora movemos nuestras manos. Los niños participan realizando diferentes movimientos.	
		Acuerdo o toma de decisiones	Luego del juego corporal, la docente invita a los niños a sentarse nuevamente en semicírculo junto a curioso. Realiza preguntas para recuperar lo vivido: ¿qué nos preguntó curioso? ¿qué partes de nuestro cuerpo nombramos? ¿cuál fue fácil de encontrar? Los niños expresan sus respuestas mediante palabras, gestos, movimientos o señalando las partes de su cuerpo. La docente refuerza sus respuestas ¿qué podemos hacer para cuidar nuestro cuerpo? La docente recoge sus aportes y concluye: nuestro cuerpo es importante y debemos cuidarlo todos los días.	
Cierre			Luego la docente realiza preguntas de reflexión: ¿qué hicimos hoy? ¿a quién ayudamos? ¿qué partes de nuestro cuerpo aprendimos? ¿cómo nos sentimos jugando con curioso?	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial.



Experiencia de aprendizaje 2



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 23 – 08 – 2025

II. Título de la sesión

El títere tristón nos enseña a expresar nuestras emociones



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autoconocimiento		
Ítem trabajado		Expresa cómo se siente (alegría, tristeza, enojo, frustración, llanto) con gestos o palabras simples.		
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas reconozcan y expresen cómo se sienten mediante palabras sencillas, gestos, movimientos y expresiones faciales, a partir de situaciones representadas por el títere.	
Competencia/ Capacidad	Desempeño		Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Construye su identidad Capacidad: • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.	Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos, movimientos corporales. Identifica sus emociones y las que observa en los demás cuando el adulto las nombra.		Los niños expresan sus emociones mediante gestos y palabras durante la actividad con el títere.	Ficha de observación

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque orientado al bien común
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Estándar de aprendizaje	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.
--------------------------------	---

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente les presenta a un amigo que necesita su ayuda al títere Tristón. El títere aparece con la cabeza agachada, los hombros hacia abajo y comienza a llorar. La docente observa junto con los niños la expresión del títere y comenta: Miren a nuestro amigo Tristón. Tristón continúa llorando y permanece con el rostro triste. Rescate de saberes previos: La docente pregunta: ¿alguna vez estuvieron tristes? ¿qué hacen cuando están enojados? ¿cómo se pone nuestra cara cuando estamos felices? La docente escucha y valida sus respuestas. Problematización: Tristón continúa triste y les dice no sé cómo contarles lo que siento. La docente pregunta ¿cómo podemos ayudar a Tristón a expresar lo que siente? Propósito: Hoy vamos a conversar con Tristón y vamos a aprender a expresar cómo nos sentimos utilizando nuestras palabras, nuestra cara y nuestros gestos.	5 min
Desarrollo		Problematización	La docente retoma la situación de Tristón Que se encuentra con la cabeza agachada y dice: ayer estaba jugando con mi carrito y se rompió. Me puse muy triste. La docente acompaña la situación preguntando: ¿qué le pasó a Tristón? Los niños observan y expresan sus respuestas. Tristón muestra su rostro triste y continúa: yo quería seguir jugando, pero mi carrito se rompió.	30 min

		Análisis de información	La docente ayuda a los niños a relacionar la situación con la emoción que está expresando el títere.	
			La docente invita a los niños a observar diferentes situaciones que tristón les cuenta. Primera situación: tristón recibe un regalo Tristón aparece con una expresión alegre. Sonríe y realiza pequeños saltos. Dice: ¡me regalaron un juguete! ¿cómo se siente tristón? Los niños responden La docente refuerza: Tristón está feliz porque recibió un juguete. Segunda situación: tristón pierde su juguete Tristón busca su juguete en diferentes lugares. Mira alrededor y dice: no encuentro mi juguete. Luego baja la cabeza y comienza a llorar. La docente acompaña: miren la cara de tristón. ¿qué está haciendo? está llorando y su rostro está triste. Tercera situación: alguien le quita un objeto Tristón está jugando con un objeto. Otro títere se acerca y se lo quita. Tristón frunce el rostro y dice: ¡estoy enojado! La docente pregunta ¿porque estas enojado? Escuchamos sus respuestas. La docente invita a los niños a participar en el juego de las emociones. Les explica: ahora vamos a jugar con nuestras caras y nuestro cuerpo. Tristón nos mostrará una emoción. Tristón sonríe. La docente dice: hagamos una cara feliz. Los niños sonríen. Tristón baja la cabeza y realiza una expresión triste. La docente dice: ahora hagamos una cara triste. Expresamos enojo Tristón frunce el rostro. La docente dice:	

			ahora podemos mostrar una cara de enojo. La docente utiliza el espejo para que los niños observen sus propias expresiones. mirense en el espejo. ¿cómo está su cara cuando están felices? ¿cómo cambia su cara cuando están tristes? Los niños observan sus rostros y experimentan diferentes expresiones. Después del juego, la docente invita individualmente a los niños a acercarse a tristón quien les pregunta: ¿cómo te sientes hoy? A cada niño, escuchamos sus respuestas.	
		Acuerdo o toma de decisiones	Finalizada la actividad, la docente reúne nuevamente a los niños en semicírculo junto a tristón. Conversan sobre las experiencias realizadas: ¿qué nos contó tristón? ¿qué emociones conocimos? ¿cómo podemos decir que estamos tristes? ¿cómo podemos mostrar alegría? La docente recoge sus respuestas y refuerza: cuando sentimos alegría podemos sonreír y decir que estamos felices. cuando estamos tristes podemos contarle a alguien cómo nos sentimos. cuando estamos enojados también podemos expresar lo que sentimos utilizando palabras y sin lastimar a los demás. Finalmente, la docente establece con los niños un acuerdo sencillo: “Cuando sintamos una emoción, podemos expresarla y contar cómo nos sentimos.”	
Cierre			La docente conversa con ellos: ¿qué aprendimos hoy? ¿podemos decir cómo nos sentimos? ¿qué hacemos cuando estamos tristes? Escuchamos sus respuestas. hoy aprendimos que podemos expresar lo que sentimos con palabras, gestos y con nuestra cara. Podemos contarle a alguien cuando estamos felices, tristes o enojados.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial

Experiencia de aprendizaje 3



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 24 - 09 - 2025

II. Título de la sesión

Creamos la cabeza de nuestro títere



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autonocimiento		
Ítem trabajado		Muestra lo que le gusta, eligiendo materiales o juegos que disfruta.		
Área	Comunicación	Propósito	Que los niños y niñas manipulen y utilicen diversos materiales reciclados para crear la cabeza de nuestro títere.	
Criterio de Evaluación		Que los niños y niñas manipulen y utilicen diversos materiales reciclados para crear la cabeza de nuestro títere, eligiendo algunos materiales de acuerdo con sus preferencias y posibilidades.		
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Crea proyectos desde los lenguajes artísticos Capacidad: • Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos.		Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja.	Creación de la cabeza de un títere con materiales reciclados.	Ficha de observación

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
----------	----------------------	---------------------	-------------	--------

Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento Metacognición	La docente recibe a los niños y niñas en el aula y los invita a sentarse, coloca delante de ellos una cajita y saca poco a poco los materiales que utilizarán: lana, ojos, papel reciclado, témperas y tubos de cartón. Luego aparece el títere curioso, quien observa los materiales y dice: ¡hola, niños! Quiero tener una cabecita, pero no sé cómo hacerla. La docente muestra el títere y comenta: curioso necesita nuestra ayuda. Hoy vamos a crear una cabecita para él. Saberes previos: La docente muestra algunos materiales y realiza preguntas sencillas: ¿qué es esto? ¿han visto lana? ¿de qué color les gusta? ¿qué podemos hacer con estos materiales? Problematización: ¿cómo podemos ayudar a curioso a tener una cabecita? La docente escucha sus respuestas y los anima a participar. Propósito: hoy vamos a crear la cabecita de nuestro títere. Vamos a tocar, mirar y escoger los materiales que más nos gusten para decorarla.	5 min
Desarrollo	Exploración y experimentación libre	La docente coloca los materiales sobre una mesa o espacio accesible para los niños. Presenta uno por uno: • Tubos de cartón. • Lana. • Ojos artificiales. • Papel reciclado. • Témperas. • Plumones. • Pegamento. Tijeras de punta roma, utilizadas con acompañamiento de la docente. La docente permite que los niños observen y manipulen los materiales. Dice: vamos a tocar los materiales. ¿cómo se siente la lana? ¿qué color te gusta? ¿qué material quieres usar?	10 min

			Los niños exploran libremente y escogen el material que desean.	
		Elaboración o representación	La docente realiza una demostración sencilla. Toma un tubo de cartón y explica: este será el comienzo de nuestra cabecita. Coloca algunos materiales para mostrar diferentes posibilidades: podemos ponerle ojos. podemos ponerle cabello de lana. también podemos pintarlo. Luego invita: ahora ustedes pueden probar. La docente acompaña individualmente: ¿dónde quieres poner el ojo? ¿quieres este color? puedes probar aquí. Durante esta actividad se respeta el ritmo de cada niño.	20 Min
			Cada niño comienza a decorar su tubo de cartón de acuerdo con sus posibilidades. Algunos niños pueden: • Pintar el tubo. • Pegar ojos. • Colocar lana como cabello. • Dibujar una boca. • Pegar pequeños trozos de papel. • Elegir diferentes colores. La docente acompaña el proceso con frases cortas: ¿qué quieres poner primero? puedes escoger. muy bien, estás pegando. ¿dónde quieres colocar los ojos? tu títere está tomando forma. Si algún niño termina rápidamente, puede continuar decorando su títere utilizando los materiales disponibles.	
		Socialización y verbalización	Cuando los niños terminan, colocan sus títeres en un espacio visible del aula. La docente invita a los niños a observar sus trabajos. Dice: miren las cabecitas que hemos creado. Luego invita a algunos niños a mostrar su títere. ¿cuál es tu títere?	

			¿qué le pusiste? ¿qué color escogiste? ¡qué bonito! Tú escogiste lana. a ti te gustó este color. mira, tu títere tiene ojitos. La docente felicita la participación de todos	
Cierre			La docente realiza una breve conversación: ¿qué hicimos hoy? ¿qué material escogiste? ¿qué te gustó usar? ¿te gustó hacer tu títere? Los niños responden de acuerdo con sus posibilidades. La docente refuerza: hoy conocimos diferentes materiales, los tocamos, los probamos y escogimos los que nos gustaron para crear nuestra cabecita.	5min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial



Experiencia de aprendizaje 4



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 28 - 09 - 2025

II. Título de la sesión

Dos amigos se pelean y se reconcilian



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Empatía	
Ítem trabajado		Reconoce cómo se sienten los demás mirando sus gestos o situaciones.	
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas reconozcan cómo se sienten otras personas observando sus gestos, expresiones faciales y diferentes situaciones.
Competencia/ Capacidad	Desempeño		Instrumentos
Competencia: Construye su identidad Capacidad: • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.	Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las emociones que observa en los demás cuando el adulto las nombra.		Ficha de observación

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque de derecho
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
Estándar de aprendizaje	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de

convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento		La docente invita a los niños a sentarse frente a la pantalla y les dice: Niños, hoy vamos a observar un video muy cortito. Quiero que miren atentamente qué les sucede a los personajes y cómo se sienten. La docente presenta el cortometraje animado “El puente”. https://www.youtube.com/watch?v=274oRf33Y_U&utm_source=chatgpt.com Rescate de saberes previos: Después de observar el video, la docente conversa con los niños: ¿Qué pasó con los animalitos? ¿Qué problema tuvieron? ¿Cómo se sentían? ¿Estaban felices o enojados? Problematización: ¿Qué podemos hacer cuando dos amigos se enojan porque quieren lo mismo? Propósito: Hoy vamos a aprender a reconocer cómo se sienten nuestros amigos cuando tienen un problema y qué podemos hacer para ayudarlos a solucionarlo.	5 min
Desarrollo	• Metacognición	Problematización	La docente presenta a dos títeres. Niños, ahora conoceremos a dos amigos. Ellos se llaman Luna y Mateo. Los títeres saludan y comienzan a jugar juntos con una pelota. Luna: ¡Mateo, vamos a jugar! Mateo: ¡Sí! Vamos a jugar juntos. Los dos títeres juegan alegremente. Después, ambos quieren quedarse con la pelota. Luna: ¡Yo quiero la pelota! Mateo: ¡No, yo la quiero! Los dos comienzan a discutir y muestran expresiones de enojo. La docente detiene la situación y pregunta: ¿Qué pasó con Luna y Mateo? ¿Cómo se siente Luna?	30 min

			¿Cómo se siente Mateo? ¿Están felices o enojados? ¿Cómo podemos saber que están enojados?	
		Búsqueda de información	La docente pregunta: ¿Qué podemos hacer para que Luna y Mateo vuelvan a estar tranquilos? Los niños proponen algunas soluciones. Primero, los títeres continúan discutiendo: Luna: ¡Es mío! Mateo: ¡No, es mío! La docente pregunta: ¿Así están solucionando el problema? Después, la docente representa otra posibilidad: Luna: Podemos jugar por turnos. Mateo: Sí, primero tú y después yo. Los títeres se tranquilizan. La docente pregunta: ¿Cómo se sienten ahora? ¿Qué hicieron? ¿Se escucharon? ¿Pueden volver a jugar juntos? Los niños observan que los títeres pasan de estar enojados a sentirse felices.	
		Acuerdo o toma de decisiones	La docente pregunta: ¿Qué podemos hacer cuando tenemos un problema con nuestro amigo? Escuchamos sus respuestas. Luna: Perdóname, Mateo. Mateo: Está bien, Luna. Vamos a jugar juntos. Los títeres se dan la mano y continúan jugando. La docente refuerza: Muy bien. Podemos mirar cómo se sienten nuestros amigos y ayudarlos cuando tienen un problema.	
Cierre			La docente conversa con los niños: ¿Qué pasó con Luna y Mateo? ¿Cómo se sintieron cuando se pelearon? ¿Cómo nos dimos cuenta de que estaban enojados? ¿Qué hicieron para solucionar su problema? ¿Cómo se sienten ahora? ¿Qué podemos hacer cuando un amigo está triste o enojado?	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial.

Experiencia de aprendizaje 5



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 30 - 10 - 2025

II. Título de la sesión

Aplaudo y felicito a mis amigos cuando logran algo



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Empatía		
Ítem trabajado		Felicita o aplaude cuando un amigo logra algo.		
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas expresen alegría ante los logros de sus compañeros mediante aplausos, palabras, gestos y expresiones de felicitación.	
Competencia/ Capacidad	Desempeño		Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Construye su identidad Capacidad: • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.	Reconoce sus necesidades, sensaciones, intereses y preferencias; las diferencia de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.		Los niños y niñas aplauden y felicitan a sus compañeros cuando logran realizar una actividad.	Ficha de observación

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque de derecho
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
Estándar de aprendizaje	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de

convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente invita a los niños y niñas a sentarse frente a la pantalla y les dice: Niños, hoy vamos a observar un video muy cortito. Quiero que miren atentamente qué le sucede al personaje. La docente presenta el video “Una montaña de amigos”. https://mediateca.educa.madrid.org/video/j6r2qew2hujb8lpu?utm_source=chatgpt.com Rescate de saberes previos: Después de observar el video, la docente conversa con los niños y niñas: ¿Qué quería lograr el pingüino? ¿Quiénes lo ayudaron? ¿Cómo se sintió el pingüino cuando lo logró? ¿Cómo se sintieron sus amigos? ¿Qué hicieron sus amigos para demostrarle que estaban felices? ¿Qué hacemos nosotros cuando un amigo logra algo? Problematicación: ¿Qué pasaría si nuestro amigo logra hacer algo y nosotros no lo felicitamos ni nos alegramos por él? Propósito: Hoy vamos a aprender a alegrarnos cuando nuestros amigos logran algo. Vamos a aplaudirlos, felicitarlos y demostrarles que estamos felices por ellos.	5 min
Desarrollo		Problematicación	La docente presenta al titere Alegrín, quien está jugando y tiene una pequeña torre de bloques. Quien comenta: estoy tratando de hacer una torre. Alegrín coloca los bloques uno por uno, finalmente consigue construirla. ¡lo logré! La docente pregunta: ¿qué podemos hacer para ayudar a Alegrín?	30 min
		Análisis de información	Docente invita a los niños a participar en pequeños restos con sus bloques individualmente. Un niño arma una torre.	

			Otro encaja piezas. Otro completa una actividad sencilla. Cuando uno termina, la docente pregunta: ¿Lo logró? Los compañeros observan y reaccionan. ¡Muy bien! ¡Felicitaciones! ¡Lo hiciste muy bien! Los niños repiten espontáneamente.	
		Acuerdo o toma de decisiones	La docente reúne nuevamente a los niños y conversa brevemente. cuando nuestro amigo logra algo, ¿qué podemos hacer? Los niños responden. La docente establece junto con ellos un acuerdo sencillo: “cuando un amigo logra algo, lo felicitamos y nos alegramos con él.” La docente invita a todos a realizar un aplauso. vamos a practicar nuestro aplauso de amigos. Todos aplauden. Luego Alegrín dice: ¡me gusta que mis amigos se alegren conmigo!	
Cierre			La docente reúne a los niños en semicírculo y coloca a Alegrín delante de ellos. Realiza preguntas sencillas: ¿qué hicimos hoy? ¿qué hacemos cuando un amigo logra algo? ¿cómo felicitamos a nuestros amigos? Los niños responden mediante palabras, aplausos o gestos.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial.

Experiencia de aprendizaje 6



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 31 - 10 - 2025

II. Título de la sesión

Creamos el rostro de nuestro títere



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Empatía		
Ítem trabajado		Muestra atención cuando alguien necesita ayuda o está hablando.		
Área	Comunicación	Propósito	Que los niños y niñas manipulen y utilicen diversos materiales reciclados para crear el rostro de nuestro títere en el aula, prestando atención a las indicaciones y brindando ayuda cuando un compañero la necesite.	
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Capacidad: • Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos.		Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja.	Los niños y niñas crean el rostro de su títere utilizando diversos materiales reciclados y brindan ayuda a sus compañeros cuando la necesitan.	Ficha de observación

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento Metacognición	Asamblea	La docente invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculo. Luego presenta al títere curioso, quien trae consigo la cabeza que elaboraron anteriormente. Curioso observa su cabecita y dice: ¡miren! Ya tengo mi cabecita, pero me falta mi rostro. La docente mira al títere y comenta: es verdad, curioso todavía no tiene su rostro. Curioso toca su cara y dice: ¿dónde estarán mis ojos? ¿y mi boca? La docente muestra algunos materiales: ojos artificiales, lana, papel, plumones y otros materiales reciclados. Curioso los observa y dice: ¡quiero tener un rostro bonito! La docente invita a los niños a observar los materiales y al títere. vamos a mirar qué podemos utilizar para ayudar a curioso. Saberes previos: a partir de la situación observada, la docente realiza preguntas sencillas: ¿qué le falta a curioso? ¿qué podemos poner en su rostro? ¿dónde podemos poner los ojos? ¿qué podemos usar para hacer su boca? Los niños responden de acuerdo con sus posibilidades. Problematización: ¿cómo podremos hacer el rostro de curioso usando estos materiales? Propósito: Hoy vamos a crear el rostro de nuestro títere.	5 min
Desarrollo		Exploración y experimentación libre	La docente coloca los materiales en un espacio accesible para los niños. Presenta: • Ojos artificiales. • Lana. • Papel reciclado. • Plumones. • Témperas. • Pegamento.	10 min
				20 Min

			La docente invita a escoger el material que es mas les guste para realizar el rostro La docente observa sus elecciones y respeta sus preferencias. Luego pregunta: ¿quién necesita ayuda? La docente realiza una demostración breve. Toma una de las cabezas de cartón y dice: podemos colocar los ojos aquí. también podemos hacer una boca. La docente evita que los niños tengan que copiar exactamente su modelo.	
		Elaboración y representación	La docente entrega los materiales a los niños ahora vamos a crear el rostro de nuestro títere. Cada niño comienza a trabajar. • Pegar los ojos. • Dibujar o pegar una boca. • Colocar lana como cabello. • Pintar algunas partes. • Decorar el rostro con papel reciclado. • Elegir los materiales que más le agraden. La docente acompaña individualmente: ¿dónde quieres poner los ojos? ¿qué material escogiste? ¿quieres usar lana? muy bien, estás creando tu rostro. También genera pequeñas situaciones de ayuda entre compañeros: tu amigo no alcanza la lana. ¿podemos acercársela? ¿podemos ayudarlo?	
		Socialización	Cuando los niños terminan sus creaciones, colocan sus títeres en un espacio del aula. La docente invita: vamos a mirar nuestros títeres. Luego invita a algunos niños a mostrar su creación. La docente pregunta: ¿qué material escogiste? Los niños muestran sus elecciones. La docente valora cada creación: tú escogiste estos ojitos. tú le pusiste lana. tú hiciste una boca. Luego pregunta al grupo:	

			¿alguien ayudó a un amigo? Escuchamos sus respuestas. La docente refuerza: muy bien, podemos ayudar a nuestros amigos cuando necesitan ayuda.	
Cierre			La docente coloca los títeres delante de ellos y realiza preguntas breves: ¿qué hicimos hoy? ¿qué materiales usamos? ¿qué parte hicimos del títere? ¿ayudamos a nuestros amigos? Los niños responden de acuerdo con sus posibilidades. La docente refuerza: hoy creamos el rostro de nuestro títere usando diferentes materiales. también aprendimos a escuchar y ayudar cuando un amigo necesita ayuda La docente invita a los niños a mostrar sus títeres y realizar un pequeño saludo.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial.



Experiencia de aprendizaje 7



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 04 - 11 - 2025

II. Título de la sesión

Esperamos nuestro turno para jugar con el títere



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autorregulación		
Ítem trabajado		Espera su turno sin arrebatarse objetos ni empujar a otros.		
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas aprendan progresivamente a esperar su turno durante el juego con títeres, evitando arrebatarse objetos o empujar a sus compañeros	
Competencia/ Capacidad	Desempeño		Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Construye su identidad Capacidad: • Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.	Reconoce sus necesidades, sensaciones, intereses y preferencias; las diferencia de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.		Los niños y niñas esperan su turno para jugar con el títere sin arrebatárselo ni empujar a sus compañeros.	Ficha de observación

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque de derecho
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Estándar de aprendizaje	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.
--------------------------------	---

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente invita a los niños y niñas a sentarse frente a la pantalla y les dice: Hoy vamos a observar un video muy cortito titulado ``esperamos en la línea`` https://www.dailymotion.com/video/x82rf3n?utm_source=.com Rescate de saberes previos: Después de observar el video, la docente conversa con los niños: ¿Qué estaban haciendo los niños? ¿Todos podían jugar al mismo tiempo? ¿Qué hicieron para poder jugar? ¿Esperaron su turno? ¿Debemos empujar a nuestros amigos? ¿Qué podemos hacer mientras esperamos nuestro turno? Problematización: ¿Qué pasaría si todos queremos jugar primero y empezamos a arrebatar los juguetes o empujar a nuestros amigos? Propósito: Hoy vamos a aprender a esperar nuestro turno para jugar con los títeres, sin arrebatar los objetos ni empujar a nuestros amigos.	5 min
Desarrollo		Problematización	La docente coloca un títere en el centro y llama a dos niños intencionalmente Ambos la agarran la docente observa la situación y pregunta: —¿cómo podemos hacer para que los dos puedan jugar con el títere? La docente escucha sus respuestas Luego muestra la tarjeta de “mi turno” y la tarjeta de “espero”. Explica: cuando tengo esta tarjeta, puedo jugar. cuando espero, miro y aguardo mi turno.	30 min

		Análisis de información	La docente realiza una demostración con dos niños. Uno de ellos tiene el títere y el otro la tarjeta y espero después de unos minutos vuelven a hacer el cambio. La docente explica de manera concreta: no necesitamos quitar el títere. no empujamos. esperamos. La docente organiza a los niños en pequeños grupos para que realicen la dinámica después de un tiempo breve, la docente anuncia: ahora cambia el turno. El niño entrega el títere a su compañero.	
		Acuerdo o toma de decisiones	Después del juego, la docente reúne a los niños, muestra las dos tarjetas nuevamente. Pregunta: ¿qué hacemos cuando nuestro amigo tiene el títere? Los niños responden Luego establece con los niños un acuerdo sencillo: “Esperamos nuestro turno y no quitamos el títere de nuestro amigo.”	
	Cierre		La docente coloca delante de ellos las tarjetas de “mi turno” y “espero”. Realiza preguntas sencillas: ¿qué aprendimos hoy? ¿qué hacemos cuando nuestro amigo tiene el títere? ¿quitamos el títere? Los niños responden, la docente refuerza hoy aprendimos a esperar nuestro turno, cuando nuestro amigo juega, esperamos. cuando llega nuestro turno, podemos jugar.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial.

Experiencia de aprendizaje 8



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 05 - 11 - 2025

II. Título de la sesión

Hablamos con la voz adecuada



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autorregulación		
Ítem trabajado		Modula su voz adecuadamente según la actividad		
Área	Comunicación	Propósito	Que los niños y niñas experimenten diferentes volúmenes de voz y aprendan progresivamente a utilizarlos según la situación comunicativa.	
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna. Capacidad: - Obtiene información del texto oral. - Infiere e interpreta información del texto oral. - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.		Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de algunas experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz con la intención de lograr su propósito: informar, pedir, convencer o agradecer.	Los niños y niñas utilizan diferentes volúmenes de voz de acuerdo con la actividad y situación comunicativa.	Ficha de observación

• Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.			
Enfoques transversales	Enfoque de derecho		
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma		
Estándar de aprendizaje	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.		

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente invita a los niños y niñas a sentarse frente a la pantalla y les dice hoy vamos a observar un video muy cortito. Quiero que miren y escuchen atentamente. https://mediateca.educa.madrid.org/video/n66lle7mhvys4uys?utm_source=.com Rescate de saberes previos: ¿Qué vimos en el video? ¿Qué podemos hacer con nuestra voz? ¿Podemos hablar fuerte? ¿Podemos hablar bajito? ¿Cómo hablamos cuando estamos cerca de un amigo? ¿Cómo hablamos cuando queremos llamar a alguien que está lejos? Problematización: ¿Qué pasaría si siempre hablamos muy fuerte, aunque estemos dentro del aula? Propósito: Hoy vamos a aprender a usar nuestra voz de manera adecuada. Vamos a practicar cuándo hablar bajito, cuándo	5 min

			hablar con una voz normal y cuándo podemos hablar un poquito más fuerte.	
Desarrollo	Antes del discurso	La docente presenta al títere Pepe y explica que realizarán un juego con la voz. vamos a escuchar diferentes voces. La docente muestra tres situaciones sencillas: Voz fuerte: cuando necesitamos llamar a alguien que está lejos. Voz bajita: cuando hablamos cerca de un amigo o cuando estamos escuchando un cuento. Voz para conversar: cuando hablamos con nuestros amigos en el aula. La docente aclara de manera sencilla: no necesitamos gritar para hablar con nuestros amigos. Luego pide a los niños que escuchen atentamente.		30 min
	Durante el discurso	Juego 1: “la voz del gigante” La docente dice: ahora vamos a imaginar que somos gigantes. Los niños levantan los brazos y utilizan una voz fuerte: ¡hola! La docente acompaña el juego y recuerda: una voz fuerte, pero sin gritar. Después todos vuelven a una voz normal. Juego 2: “la voz del ratoncito” La docente dice: ahora somos ratoncitos pequeños. Los niños hablan utilizando una voz suave: hola... La docente pregunta: ¿se escucha? La docente refuerza mencionando puedes levantar un poquito tu voz para que tu amigo te escuche.		
	Después del discurso	La docente reúne a los niños y conversa brevemente sobre lo experimentado. ¿qué voces usamos? ¿cuál usamos para hablar con nuestro amigo? ¿necesitamos gritar para conversar? Los niños responden mediante palabras. Pepe realiza nuevamente las tres voces. Primero habla demasiado fuerte.		

			Después habla demasiado bajito. Y los niños le corrigen Finalmente, curioso utiliza un volumen adecuado: ahora sí podemos escucharlo.	
Cierre			La docente reúne a los niños en semicírculo. Realiza preguntas sencillas: ¿qué hicimos hoy? ¿qué aprendimos sobre nuestra voz? ¿cómo hablamos con nuestros amigos? Los niños responden de acuerdo con sus posibilidades. La docente refuerza: hoy jugamos con nuestra voz. aprendimos que podemos cambiar nuestra voz según lo que estamos haciendo. cuando hablamos con nuestros amigos usamos una voz que ellos puedan escuchar. Curioso felicita a los niños: ¡muy bien! Ahora sé cómo usar mi voz.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial



Experiencia de aprendizaje 9



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 07 - 12 - 2025

II. Título de la sesión

Mis emociones



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Autonomía		
Ítem trabajado		Propone ideas o participa activamente en actividades con sus compañeros.		
Área	Comunicación	Propósito	Que los niños y niñas escuchen el cuento “el monstruo de colores” presentado mediante un cuento gigante, identifiquen algunas emociones que experimenta el personaje mediante palabras, gestos.	
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna. Capacidad: • Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.		Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o responde a lo que le preguntan.	Los niños y niñas participan en la escucha del cuento “el monstruo de colores”, responden preguntas sobre las emociones del personaje y expresan mediante palabras, gestos o movimientos cómo se sienten.	Ficha de observación

• Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.			
---	--	--	--

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque de derecho
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
Estándar de aprendizaje	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente invita a los niños y niñas a sentarse frente a la pantalla y les dice hoy vamos a observar un video muy cortito. Quiero que miren con mucha atención a los personajes y descubran cómo se sienten. https://www.youtube.com/watch?v=mSD4aZOg7Pc&utm_source=chatgpt.com Saberes previos: Después de observar el video, la docente conversa con los niños y niñas: ¿Qué vimos en el video? ¿Qué emociones conocimos? ¿Cómo está el niño cuando está feliz? ¿Cómo ponemos nuestra cara cuando estamos tristes?	5 min

		¿Qué hacemos cuando estamos enojados? ¿Alguna vez se han sentido felices? ¿Cuándo se sienten tristes? Problematización: ¿Qué pasaría si sentimos una emoción y no sabemos cómo decir cómo nos sentimos? Propósito: Hoy vamos a conocer algunas emociones. Vamos a aprender a reconocer cómo nos sentimos usando nuestras palabras, gestos.	
Desarrollo	Antes del discurso	La docente muestra la portada del cuento gigante sin iniciar todavía la narración. Invita a los niños a observar detenidamente la imagen. Pregunta: ¿quién aparece en la portada? ¿cómo es el monstruo? ¿cómo creen que se siente? ¿de qué creen que tratará este cuento? Los niños realizan sus predicciones. La docente escucha las respuestas y las recoge sin indicar inmediatamente si son correctas o incorrectas. Luego les dice: vamos a escuchar el cuento para descubrir qué le pasa al monstruo. La docente recuerda que todos deben escuchar y observar las imágenes para poder conocer la historia.	30 min
	Durante el discurso	La docente narra el cuento “el monstruo de colores” utilizando el cuento gigante. Durante la narración, muestra progresivamente las imágenes y utiliza diferentes expresiones de voz, gestos y movimientos para representar las emociones. Primera parte: el monstruo está confundido La docente muestra al monstruo confundido y comenta: nuestro monstruo tiene todas sus emociones mezcladas. Pregunta: ¿cómo creen que se siente? Los niños responden La docente continúa la narración. Segunda parte: la alegría	

			La docente muestra al monstruo relacionado con la emoción de alegría. Pregunta: ¿cómo está el monstruo? ¿está triste o feliz? Luego invita a los niños a mostrar con su rostro cómo se ponen cuando están felices, podemos sonreír, reír o querer jugar. Tercera parte: la tristeza La docente muestra la parte del cuento relacionada con la tristeza. Pregunta: ¿cómo se siente ahora? ¿qué hace nuestra cara cuando estamos tristes? Escuchamos sus respuestas. Cuarta parte: el enojo La docente continúa mostrando las imágenes correspondientes. Pregunta: ¿cómo está ahora el monstruo? ¿está contento o enojado? Los niños realizan expresiones de enojo. La docente explica de manera sencilla: a veces podemos sentirnos enojados y podemos lastimar a nuestros amigos. ¿cómo está el monstruo? ¿cómo podemos saber cómo se siente? Escuchamos sus respuestas.	
		Después del discurso	Terminada la narración, la docente vuelve a mostrar algunas páginas principales del cuento gigante. Realiza preguntas para recuperar información: ¿quién era el personaje de nuestro cuento? ¿qué le pasaba al monstruo? ¿cómo estaba cuando se sentía feliz? ¿cómo estaba cuando se sentía triste? ¿qué emoción recuerdan? Luego pregunta: ¿qué parte del cuento les gustó más? La docente escucha sus respuestas. Finalmente, presenta nuevamente al monstruo y dice: ahora el monstruo ya puede reconocer sus emociones.	

Cierre			La docente realiza unas preguntas: ¿qué cuento escuchamos hoy? ¿quién apareció en el cuento? ¿qué emociones descubrimos? ¿cómo podemos decir cómo nos sentimos? escuchamos sus respuestas. La docente menciona que hoy escuchamos un cuento, observamos cómo se sentía el monstruo.	5 min
--------	--	--	--	-------

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial



Experiencia de aprendizaje 10



I. Datos generales:

I.E.I : Cecilia Túpac Amaru
Nivel : Inicial
Edad : 3 Años
Aula : Solidaridad
Docente : Violeta Pino Villanueva
Practicante : Paola Rocio Alanya Aparicio
Fecha : 11 - 12 - 2025

II. Título de la sesión

Preparamos un picnic para Pipo



III. Propósito de la sesión

Dimensión		Colaboración		
Ítem trabajado		Juega con otros buscando lograr un objetivo en común.		
Área	Personal social	Propósito	Que los niños y niñas participen en la preparación de un picnic para el títere, compartiendo materiales, ayudándose e interactuando con sus compañeros para lograr juntos un objetivo común.	
Competencia/ Capacidad		Desempeño	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos
Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común Capacidad: • Interactúa con todas las personas. • Construye normas, y asume acuerdos y leyes. • Participa en acciones que promueven el bienestar común		Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos.	Los niños y niñas participan en la preparación del picnic realizando acciones junto a sus compañeros, compartiendo los materiales y ayudándose para lograr juntos un objetivo común.	Ficha de observación

IV. Preparación de la sesión

Enfoques transversales	Enfoque de derecho
------------------------	--------------------

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
Estándar de aprendizaje	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.

V. Momentos de la sesión

Momentos	Procesos pedagógicos	Procesos didácticos	Descripción	Tiempo
Inicio	• Motivación • Saberes previos • Conflicto cognitivo • Propósito • Gestión y acompañamiento • Metacognición		La docente invita a los niños y niñas a sentarse frente a la pantalla y les dice hoy vamos a observar un video muy cortito. Quiero que miren con mucha atención qué hacen los animalitos. https://youtu.be/8ohxU86ak8o?utm_source=chatgpt.com Rescate de saberes previos: Después de observar el video, la docente conversa con los niños y niñas: ¿Qué animalitos vimos? ¿Qué estaban haciendo? ¿Trabajaron juntos o separados? ¿Se ayudaron entre ellos? ¿Qué hicieron para conseguirlo? ¿Nosotros podemos trabajar juntos con nuestros amigos? ¿Cómo podemos ayudar a nuestros amigos? Problematización: ¿Qué pasaría si cada uno quisiera hacerlo solo y nadie ayudara a sus amigos? Propósito: Hoy vamos a aprender a trabajar juntos con nuestros amigos. Vamos a compartir los materiales, ayudarnos y jugar juntos para lograr algo entre todos.	5 min
Desarrollo		Problematización	La docente presenta al títere Pipo, quien llega al aula con una canasta vacía.	30 min

			Pipo ¡Hola, amigos! Hoy quiero preparar un picnic, pero mi canasta está vacía. ¿Me pueden ayudar? La docente pregunta: ¿Qué podemos hacer para ayudar a Pipo? La docente recoge sus respuestas: Luego pregunta: Si vamos a preparar el picnic juntos, ¿cómo podemos ayudarnos? La docente explica: Vamos a trabajar juntos. Cada uno podrá participar colocando, llevando o compartiendo los materiales.
		Búsqueda de información	Exploramos los materiales La docente coloca diferentes materiales de juego simbólico: • Frutas de juguete. • Vasitos. • Platos. • Cucharitas. • Servilletas. • Una canasta. • Un mantel. La docente invita a los niños a observar y manipular libremente los materiales. Luego pregunta: ¿Qué tenemos? ¿Qué podemos hacer con estos materiales? ¿Qué podemos colocar en la canasta? ¿Qué necesitamos para nuestro picnic? ¿Qué podemos compartir con nuestros amigos? La docente organiza a los niños en pequeños grupos y les dice: Ahora vamos a preparar juntos el picnic de Pipo la docente acompaña todos podemos participar, estamos trabajando juntos. La docente pregunta, si un niño tiene varios objetos de nuestro picnic ¿Qué podemos hacer? Los niños proponen soluciones. La docente acompaña: Podemos compartir. Podemos buscar otro. Podemos ayudarnos para que todos podamos participar. Terminamos nuestro picnic

			Pipo observa el picnic y dice: ¡Qué bonito quedó! ¡Lo hicimos juntos! La docente pregunta: ¿Quiénes ayudaron a preparar el picnic? ¿Qué hizo cada uno? ¿Compartimos los materiales? ¿Trabajamos juntos? Escuchamos sus respuestas.	
		Acuerdo o toma de decisiones	La docente reúne a los niños alrededor del picnic preparado. Pregunta: ¿Cómo preparamos el picnic? ¿Nos ayudamos? ¿Compartimos los materiales? ¿Todos pudimos participar? La docente recoge las respuestas y formula junto con ellos un acuerdo sencillo: “Trabajamos juntos, compartimos y ayudamos a nuestros amigos.” Pipo expresa: ¡Gracias, amigos! ¡Juntos pudimos preparar mi picnic!	
Cierre			La docente realiza preguntas: ¿Qué preparamos hoy? ¿Para quién preparamos el picnic? ¿Con quién trabajamos? ¿Qué materiales compartimos? ¿Cómo ayudamos a nuestros amigos? ¿Les gustó trabajar juntos? Escuchamos sus respuestas. La docente refuerza: Hoy trabajamos juntos. Compartimos los materiales. Ayudamos a nuestros amigos.	5 min

VI. Bibliografía

- Minedu. – programación curricular del nivel inicial

Anexo 12 – Evidencias Fotográficas



Figura 1. Los niños nombran y señalan las partes de su cuerpo mediante la interacción directa con el títere "Curioso", trabajando la dimensión de autoconocimiento. (Elaboración propia, 2025).



Figura 2. Los niños sostienen los títeres de diferentes animalitos con sus manos, jugando e interactuando con ellos mientras los hacen hablar mediante movimientos, situaciones que les ayuda a expresar sus emociones. (Elaboración propia, 2025).



Figura 3. Los niños manipulan los títeres de animalitos para interactúan entre ellos después de escuchar el cuento. (Elaboración propia, 2025).



Figura 4. Presentación del cuento andino de la familia frente a toda a institución, niños de 5 años, niños de 4 años y los niños de 3 años. (Elaboración propia, 2025)



Figura 5. Los niños observan la dramatización sobre la tristeza de un compañero y proponen formas de consolarlo, fortaleciendo la empatía. (Elaboración propia, 2025).



Figura 6. Mural `` cómo me siento hoy `` después de aplicar la ficha de trabajo del cuento mis emociones. (Elaboración propia, 2025)



Figura 7. Los niños practican el control de impulsos aguardando pacientemente su momento para jugar con los títeres, sin arrebatarse materiales. (Elaboración propia, 2025)



Figura 8. Los niños experimentan con diferentes intensidades y ritmos de su voz (fuerte, bajo) (Elaboración propia, 2025).



Figura 9. Los niños participan activamente representando las emociones del "Monstruo de colores". (Elaboración propia, 2025).



Figura 10. Niños se organizan en equipo para armar estructuras compartidas, integrando habilidades de colaboración y trabajo conjunto. (Elaboración propia, 2025).



Figura 11. Los niños forman una círculo con sus sillas promoviendo un ambiente de confianza donde cada niño manipula su títere para iniciar la comunicación. (Elaboración propia, 2025).



Figura 12. Los niños juegan a hacer hablar a sus títeres, mirándose entre sí y practicando el intercambio comunicativo, fundamental para el desarrollo de la dimensión de colaboración. (Elaboración propia, 2025).



Figura 13. Los niños observan las expresiones faciales cuando estamos enojados, alegres, llorando con el títere, reforzando el interés por conocer sus emociones a través del juego colaborativo. (Elaboración propia, 2025).



Figura 14. Durante la dinámica circular, los niños demuestran atención al compañero al dirigir sus títeres hacia ellos, facilitando la socialización y el trabajo conjunto en el aula. (Elaboración propia, 2025).