



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE



**DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE**

**JULIACA – PERÚ
2025**



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

INTERCULTURAL BILINGÜE

**DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

APROBADA POR EL JURADO REVISOR:

PRESIDENTE

:


Dra. KATY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ

PRIMER MIEMBRO

:


Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA

SEGUNDO MIEMBRO

:


Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

ASESOR DE TESIS

:


Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

DIDÁCTICA INTERCULTURAL - P03



RESOLUCIÓN DECANAL N° 0306-2025-D-FACE-UANCV

Julíaca, 20 de noviembre de 2025.

VISTOS:

El Expediente N° 2025-CU-4346 presentado por el (la) Bachiller: **LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, que fue revisada por el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, el Director de la Unidad de Investigación autoriza la ejecución de la propuesta de investigación según Resolución Decanal N° 198-2024- D-UI-SA-FACE-UANCV y Resolución Decanal N° 273-2024- D-UI-SA-FACE-UANCV aprobando y autorizando el informe final de la Investigación (Borrador de Tesis) de la tesis titulada: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

Que, de conformidad con el artículo 8°, numeral b) del Reglamento General de Grados y Títulos de la UANCV vigente, es procedente acceder a la petición del interesado.

Que, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, y las atribuciones que confiere el artículo 28° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: DECLARAR APTO el informe final de la investigación (Borrador de Tesis) para la sustentación presencial del tema titulado: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; del Bachiller: **LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES** para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, en virtud de los considerados expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO.- APROBAR la **NOMINACIÓN DE JURADOS** para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

- * **Presidente** : Dra. **KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ**
- * **1er. Miembro** : Dr. **JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA**
- * **2do. Miembro** : Dr. **ROBBINS FLORES AGUILAR**

ARTÍCULO TERCERO: Ratificar y reconocer como asesor (a) de la Tesis al (la) docente ordinario **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTÍCULO CUARTO: PROGRAMAR FECHA Y HORA para la sustentación de la Tesis, de acuerdo al siguiente detalle:

- Día : Martes 25 de noviembre del 2025
- Hora : 09:00 am.
- Local : Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ARTÍCULO QUINTO: **DISPONER** que la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Secretaria Académica y Administrativa quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y CUMPLASE.

DISTRIBUCIÓN:

- Jurados (3)
- Asesor de tesis (1)
- Interesado (1)
- Arch.



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

Katty A. Pérez Ordoñez
DECANA (e)
Facultad de Ciencias de la Educación



RESOLUCIÓN N° 306-2024-D-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 16 de diciembre de 2024

VISTOS:

El Expediente: **2024-CU-18330** de fecha **10 de diciembre de 2024**, del **Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES** quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, el (la) **Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES**, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; conducente para optar el Título profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión favorable al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corrobora el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) **ASESOR (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**,

Estando, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

SE RESUELVE:

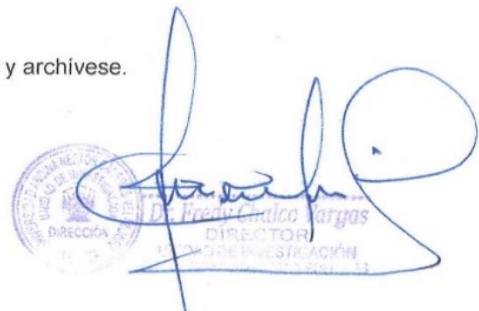
ARTICULO PRIMERO. - APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, del tema titulado: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (la) Mgtr. **LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - **DISPONER** que la facultad, secretarías académicas y administrativas, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.



Regístrese, comuníquese y archívese.



DISTRIBUCIÓN:
INTERESADO.
ARCH. 2024

**RESOLUCIÓN DECANAL N° 248-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV**

Juliaca, 21 de noviembre del 2024

VISTO: El expediente N° 2024-CU-16685 presentado por el señor (a) **LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES** solicita **APROBACION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** Anexo (01) el **PROVEIDO N° 248-2024-UI-FACE-UANCV/J**, y la **FICHA DE OPINION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** formato N° 248-2024 del integrante del comité de Investigación de la Escuela Profesional de **educación** de la Facultad de Ciencias de la Educación, según al reglamento interno de trabajos de investigación conducente a grados y títulos.

CONSIDERANDO:

Que, el señor (a) **LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES** ha presentado su **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN TITULADO: DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; Para optar el Título Profesional de **Licenciado (a) en: Educación Inicial Intercultural Bilingüe**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales; el integrante del Comité de Investigación **Dr. Jesus Mamani Mamani** de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, emitió la ficha de opinión de la propuesta de investigación formato N° 248-2024- aprobado la propuesta de investigación titulado: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**;

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado.

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - **APROBAR**, la **PROPUESTA DE INVESTIGACION**, presentado por el señor (a) **LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES**, para optar el título profesional de **Licenciado (a) en: Educación Inicial Intercultural Bilingüe**; con el tema titulado: **DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024**; Correspondiente a la línea de Investigación Gestión de la Educación.

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales.

SEGUNDO ARTICULO. - **RECONOCER** como **ASESOR DE INVESTIGACIÓN** al (a la) Docente **Mgtr. Luis Chayña Aguilar**.

ARTICULO TERCERO. - **DISPONER** que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
Dr. Felix C. Ochoaño Paravicino
Decano (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Regístrese, Comuníquese y Archívese

Cc
Archivo, 2024
INTERESADO (A)



DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRATICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

24%

INDICE DE SIMILITUD

21%

FUENTES DE INTERNET

12%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE


FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	6%
2	repositorio.uancv.edu.pe Fuente de Internet	4%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
4	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1%
6	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%



Título de la tesis	
DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	Lizbeth Veronica Mamani Flores
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70231649
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0009-8956-2862
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Luis Chayña Aguilar
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Katty Agripina Pérez Ordoñez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01225791
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Javier Romulo Quispe Zapana
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01324996
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Robbins Flores Aguilar
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02426851



Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTION DE LA EDUCACIÓN – P03
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	<p>Dirección: INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA KIDS País: PERÚ Departamento: PUNO Provincia: SAN ROMÁN Distrito: SAN MIGUEL Coordenadas: Latitud: -15.46830582357687 Longitud: -70.11892963742066</p> <p>Geolocalización https://maps.app.goo.gl/s4GYnY69ceXCwAEo8</p> 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	NOVIEMBRE 2024 - JUNIO 2025
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	<p>Ciencias de la Educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.00.00</p> <p>Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</p>



UNIVERSIDAD ANDINA
"NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

Dr. Roberto Flores Aguilar
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES, identificado con DNI Nro. 70231649 en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional**
- Programa de Segunda Especialidad,**
- Programa de Maestría o Doctorado**

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación, Trabajo Académico denominada:

DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024

Asesorado por: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.


Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 29 de diciembre del 2025



ASESOR



FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

Con profundo afecto y sincero amor, dedico estas palabras a mis padres y a mi hermano, por haberme guiado con su ejemplo y brindado una educación que ha sido fundamental en cada etapa de mi vida, contribuyendo a forjarme como una persona íntegra al servicio de la sociedad.

Lizbeth Veronica



AGRADECIMIENTO

A Dios, a mis padres y a mi asesor, el Mgtr. Luis Chayña Aguilar, expreso mi más sincero agradecimiento por el constante respaldo académico que me ofrecieron a lo largo de este camino.

Lizbeth Veronica



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2.1. Problema general.....	5
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. JUSTIFICACIÓN	6
1.5. HIPÓTESIS.....	11
1.5.1. Hipótesis general.....	11
1.5.2. Hipótesis específica.....	11
1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
2.1.1. A nivel internacional	13



2.1.2.	A nivel nacional	16
2.1.3.	A nivel regional	18
2.2.	BASES TEÓRICAS	21
2.2.1.	Variable independiente: Dramatización intercultural.....	21
2.2.1.1.	Definición	21
2.2.1.2.	Beneficios	24
2.2.1.3.	Importancia	25
2.2.1.4.	Rol del docente	26
2.2.1.5.	Elementos de la dramatización	28
2.2.1.6.	Modalidades de la dramatización	29
2.2.1.7.	Dramatización intercultural como estrategia didáctica.....	30
2.2.1.8.	Dramatización en el inicial.....	31
2.2.1.9.	Dimensiones	32
2.2.1.9.1.	Diversidad cultural.....	32
2.2.1.9.2.	Aprendizaje de conceptos culturales	33
2.2.1.9.3.	Habilidades interculturales	33
2.2.1.9.4.	Participación activa	33
2.2.2.	Variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.....	34
2.2.2.1.	Definición	34
2.2.2.2.	Dimensiones	36
2.2.2.2.1.	Capacidad 1: Interacción social democrática inclusiva	36
2.2.2.2.2.	Capacidad 2: Construcción normativa y corresponsabilidad cívica	39
2.2.2.2.3.	Capacidad 3: Participación activa en bienestar común	41
2.3.	MARCO CONCEPTUAL	44
2.3.2.	Conciencia intercultural.....	44



2.3.3. Competencia 44

2.3.4. Dramatización intercultural 45

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DISEÑO 47

3.2. TIPO 48

3.3. NIVEL 49

3.4. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN. 49

3.4.1. Método hipotético – deductivo 49

3.4.2. Método analítico – sintético 50

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA. 50

3.5.1. La población 50

3.5.2. Muestra 51

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN. 53

3.6.1. Técnicas 53

3.6.2. Instrumento 54

3.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD 55

3.7.1. Validación 55

3.7.2. Confiabilidad 55

3.8. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS 58

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO 60

4.1.1. Resultado descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente 60

4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES 69

4.2.1. Prueba de normalidad 69



4.2.2. Contrastación de hipótesis	71
4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	76
CONCLUSIONES	86
RECOMENDACIONES	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
Anexo 1: Matriz de consistencia.	95
Anexo 2: Instrumento de recolección de información y validación.....	96
Anexo 3: Aplicación de la propuesta de investigación	98
Anexo 4: Base de datos de recopilación previo a la intervención	122
Anexo 4: Base de datos de recopilación posterior a la intervención.....	123



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población	12
Tabla 2 Muestra.....	51
Tabla 3 Confiabilidad del instrumento de recolección de la variable dependiente	56
Tabla 4 Análisis descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente.....	60
Tabla 5 Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 1: Interacción social democrática inclusiva	63
Tabla 6 Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 2: Construcción normativa y corresponsabilidad cívica.....	65
Tabla 7 Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 3: Participación activa en bienestar común	67
Tabla 8	69
Tabla 9 Prueba de Wilconxon: Competencia convive y participa democráticamente.....	71
Tabla 10 Prueba de Wilconxon: Capacidad de Interacción social democrática inclusiva	72
Tabla 11 Prueba de Wilconxon: Capacidad de Construcción normativa y corresponsabilidad cívica.....	74
Tabla 12 Prueba de Wilconxon: Capacidad de Participación activa en bienestar común.....	75



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente 61

Figura 2. Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 1: Interacción social democrática inclusiva 63

Figura 3. Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 2: Construcción normativa y corresponsabilidad cívica 65

Figura 4. Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 3: Participación activa en bienestar común 67



RESUMEN

Se llevó a cabo una investigación cuyo objetivo general fue determinar en qué medida favorece la dramatización intercultural en dicha competencia. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental y se aplicó a una muestra de 44 estudiantes del nivel primario. Para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo y se aplicó un pretest y postest. Los resultados obtenidos a través de la prueba de Wilcoxon evidenciaron mejoras significativas ($Z = -4.278$, $p = 0.000$), demostrando que la dramatización intercultural favoreció el desarrollo de la competencia. En el análisis por dimensiones, se observó un incremento en las categorías más altas de valoración, especialmente en la capacidad de interactuar con todas las personas, construir normas y participar en acciones que promuevan el bienestar común. Los resultados coinciden con investigaciones previas, destacando el impacto positivo de esta estrategia en habilidades socioemocionales y de convivencia. Se concluye que la dramatización intercultural es una metodología efectiva para promover la convivencia democrática en contextos escolares y se recomienda su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel local, regional y nacional.

Palabra clave: Dramatización intercultural, convivencia democrática, habilidades socioemocionales, estrategias pedagógicas,



ABSTRACT

An investigation was carried out whose general objective was to determine to what extent intercultural dramatization favors this competition. The research had a quantitative approach, with a pre-experimental design and was applied to a sample of 44 primary school students. To collect data, a checklist was used and a pretest and posttest were applied. The results obtained through the Wilcoxon test showed significant improvements ($Z = -4.278$, $p = 0.000$), demonstrating that intercultural dramatization favored the development of competence. In the analysis by dimensions, an increase was observed in the highest categories of assessment, especially in the ability to interact with all people, build norms and participate in actions that promote common well-being. The results coincide with previous research, highlighting the positive impact of this strategy on socio-emotional and coexistence skills. It is concluded that intercultural dramatization is an effective methodology to promote democratic coexistence in school contexts and its implementation in teaching-learning processes at the local, regional and national level is recommended.

Keyword: Intercultural dramatization, democratic coexistence, socio-emotional skills, pedagogical strategies,



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos poco convencionales que propicien el desenvolvimiento holístico de los educandos, privilegiando el fortalecimiento de la competencia "Convive y participa democráticamente" dentro de escenarios marcados por la heterogeneidad cultural. En este contexto, se propuso la dramatización intercultural como una praxis didáctica innovadora que trasciende los límites de la instrucción tradicional al fomentar, simultáneamente, el cultivo de habilidades socioemocionales y la instauración de vínculos interpersonales sustentados en el respeto mutuo y la equidad. Esta estrategia permitió a los estudiantes no solo transitar por horizontes culturales disímiles y exteriorizar su caudal emocional, sino también afinar sus competencias expresivas, indispensables para una interacción social fundamentada en principios democráticos y en la valoración activa de la diversidad.

El presente trabajo de investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Privada La Recoleta, ubicada en el distrito de San Miguel, Provincia de San Román, Región Puno, cuyo entramado sociocultural se distingue por una notable multiplicidad étnica y una riqueza identitaria profundamente enraizada. Este entorno plural se erigió como un espacio idóneo para examinar las implicancias de la dramatización intercultural en la configuración de prácticas convivenciales y de participación democrática entre los educandos, especialmente ante las tensiones derivadas de la escasa interiorización de normativas orientadas al bien colectivo. Bajo una orientación metodológica de corte preexperimental, se estructuró un diseño que contempló un grupo experimental expuesto a dinámicas



dramatúrgicas con enfoque intercultural y un grupo de control que continuó su formación conforme a los lineamientos convencionales del currículo, lo que permitió contrastar los efectos de dicha intervención pedagógica en contextos marcados por la diversidad.

La metodología implementada en esta investigación combinó la rigurosidad de herramientas cuantitativas con la riqueza interpretativa de datos cualitativos, recabados a través de entrevistas en profundidad dirigidas a docentes y progenitores, lo que permitió una aproximación holística al impacto de la dramatización intercultural en el proceso formativo de los estudiantes. Esta estrategia investigativa se orientó a develar en qué medida dicha práctica escénica contribuyó al afianzamiento de competencias socioéticas fundamentales, tales como la empatía, la adhesión consciente a normas colectivas, la deliberación participativa y la gestión armónica de controversias. Los resultados obtenidos subrayan la eficacia de esta modalidad pedagógica alternativa, que no solo robustece las dinámicas de convivencia democrática dentro del aula, sino que también propicia una inserción más activa, justa y comprometida del alumnado en los entramados relacionales de su comunidad educativa.

El desarrollo de la investigación fue articulado en cuatro segmentos capitulares, los cuales abarcaron de manera progresiva desde la delimitación del problema y la formulación de los objetivos hasta la interpretación de los datos empíricos y la exposición de las conclusiones derivadas. Esta estructura permitió una exposición ordenada y argumentativamente sólida de cada fase investigativa, garantizando claridad expositiva y coherencia interna. Asimismo,



el diseño del trabajo enfatizó la pertinencia de metodologías pedagógicas con enfoque inclusivo, resaltando su capacidad para forjar sujetos educativos con un sentido ético y participativo frente a su realidad sociocomunitaria, al tiempo que posiciona la pluralidad cultural no como un obstáculo, sino como un insumo pedagógico fecundo para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En el escenario global contemporáneo, la instrucción formal ha adquirido una gravitación notable en la edificación de sujetos sociales aptos para entretejer vínculos armónicos y desempeñarse con protagonismo en entramados democráticos. Se ha arribado a un consenso creciente sobre la relevancia de cultivar disposiciones afectivo-sociales tales como la coexistencia armónica y la implicación cívica deliberativa como pilares imprescindibles para fomentar la integración comunitaria y solventar tensiones en marcos caracterizados por una creciente heterogeneidad cultural y social. No obstante, una proporción significativa de los modelos educativos aún se encuentra rezagada en la incorporación orgánica de dichas destrezas en la urdimbre curricular, fallando en traducir estas aspiraciones en prácticas pedagógicas consistentes y transversales Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - (UNESCO, 2019). Como consecuencia de esta omisión sistémica, una parte considerable del estudiantado egresa del sistema formativo sin haber afianzado herramientas que les permitan entablar interacciones impregnadas de empatía, reconocimiento mutuo y participación constructiva en los espacios colectivos que habitan.



En el contexto peruano, el ente rector en materia educativa ha delineado, dentro de los postulados del Currículo Nacional, un conjunto de capacidades nodales orientadas a la interacción social armónica. Entre estas, adquiere particular notoriedad la competencia denominada “Convive y participa democráticamente”, la cual no se limita a una exhortación ética, sino que configura un marco de acción para que el estudiantado internalice el valor intrínseco del respeto recíproco entre ciudadanos, la observancia activa de derechos y deberes, y la promoción de prácticas inclusivas como fundamento de la vida común. Esta competencia también aboga por la resolución dialogada de disputas y por la toma de decisiones colaborativas que favorezcan el interés colectivo.

Empero, pese a la intencionalidad normativa y a la claridad conceptual que subyace en dicha formulación, su plasmación efectiva en los entornos escolares continúa presentando grietas significativas. Esta dificultad se manifiesta con particular agudeza en aquellos territorios donde la pluralidad étnica, lingüística y socioeconómica configura un escenario complejo. En estos espacios, las instituciones educativas se ven compelidas a enfrentar una serie de tensiones estructurales que obstaculizan la incorporación genuina de metodologías pedagógicas capaces de suscitar una participación democrática robusta. Así, la heterogeneidad cultural, lejos de ser reconocida como un recurso pedagógico valioso, suele devenir en una barrera para la cohesión, exacerbando las fisuras sociales preexistentes (Ministerio de Educación MINEDU, 2020).

A nivel regional, en la región de Puno, y específicamente en el distrito de San Miguel, se observa una gran diversidad cultural, marcada por la presencia



de grupos étnicos que aportan una rica variedad de tradiciones y cosmovisiones. Sin embargo, estas diferencias culturales también generan desafíos en la interacción social y la convivencia escolar. Los estudiantes de la Institución Educativa Privada La Recoleta San Miguel presentan dificultades para convivir de manera armoniosa y participar en dinámicas democráticas dentro de la escuela. El contexto de desigualdad socioeconómica y las tensiones derivadas de la diversidad cultural a menudo resultan en conflictos, exclusión o poca participación en la toma de decisiones colectivas. Este panorama evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas que no solo promuevan la convivencia pacífica, sino que también refuercen los principios democráticos en un contexto intercultural.

En la Institución Educativa Privada La Recoleta San Miguel, se ha identificado una deficiencia en el desarrollo de la competencia "Convive y participa democráticamente" entre los estudiantes. A pesar de los esfuerzos por parte de los docentes para promover un clima escolar inclusivo, se observa que los estudiantes no muestran un nivel adecuado de participación democrática, lo que se traduce en una baja capacidad para tomar decisiones colectivas, resolver conflictos de manera pacífica y mostrar respeto por las opiniones y derechos de los demás. Factores como la diversidad cultural, la migración y las condiciones socioeconómicas adversas han contribuido a la fragmentación social dentro de la comunidad escolar, dificultando la implementación efectiva de una convivencia democrática y respetuosa.

Si no se toman medidas urgentes para fortalecer la competencia "Convive y participa democráticamente", los estudiantes continuarán enfrentando dificultades para interactuar de manera inclusiva y resolver



conflictos dentro del entorno escolar. A largo plazo, la falta de esta competencia podría derivar en un aumento de los conflictos entre estudiantes, la exclusión de aquellos que provienen de culturas o contextos económicos diferentes y una participación limitada en los procesos democráticos de toma de decisiones. Esto no solo afectaría el clima escolar, sino que también tendría un impacto negativo en la formación de ciudadanos capaces de integrarse y contribuir de manera efectiva a una sociedad democrática.

Para prevenir el deterioro del clima escolar y fortalecer la convivencia democrática en la Institución Educativa La Recoleta San Miguel, se propone la dramatización intercultural como una estrategia pedagógica innovadora. A través de la dramatización, los estudiantes podrán simular situaciones reales en las que practiquen la toma de decisiones colectivas, el respeto por la diversidad cultural y la resolución pacífica de conflictos. Al integrar elementos de la cultura local en las actividades teatrales, se fomenta la empatía y el reconocimiento de la riqueza cultural que cada estudiante aporta al grupo, lo cual puede fortalecer la cohesión social y la participación democrática en el aula. Esta estrategia también permitiría que los estudiantes desarrollen habilidades como el liderazgo compartido, la negociación y el respeto mutuo, contribuyendo al logro de la competencia "Convive y participa democráticamente" de manera integral y sostenible.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se realiza el siguiente planteamiento del problema.



1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿En qué medida favorece la dramatización intercultural en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024?

1.2.2. Problemas específicos

¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes?

¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes?

¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Determinar en que medida favorece la dramatización intercultural en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.



1.3.2. Objetivos específicos

Determinar en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.

Establecer en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.

Determinar en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Teórica (¿Por qué?): Desde una arista teórica, esta investigación se ancla en los fundamentos de la pedagogía intercultural y en las premisas del enfoque socioconstructivista, destacando especialmente los postulados de Lev Vygotsky, quien concibe el aprendizaje como un fenómeno intrínsecamente social y culturalmente situado. En esta lógica, las competencias vinculadas a la convivencia armónica y a la participación democrática no emergen de forma aislada, sino que se configuran en la urdimbre de las interacciones sociales, donde el entorno, el lenguaje y los vínculos intersubjetivos median el desarrollo cognitivo y socioemocional del educando. Vygotsky plantea que es en la zona de desarrollo próximo ese espacio compartido entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que logra con la guía del otro donde se potencia la apropiación de saberes significativos, especialmente cuando estos son filtrados por la cultura.



En paralelo, el paradigma de la educación intercultural, sostenido por autores como García-Cano (2004), aboga por trascender la mera coexistencia cultural y apunta hacia una praxis educativa cimentada en el reconocimiento activo de la otredad, la justicia relacional y la equidad en la participación. Este enfoque sostiene que la diversidad no debe ser concebida como una dificultad a superar, sino como un manantial de saberes, lenguajes y cosmovisiones que, al integrarse en el aula, enriquecen las experiencias de aprendizaje y promueven la construcción de ciudadanía crítica e inclusiva. De este modo, competencias como la resolución dialogada de conflictos, la empatía intercultural y la deliberación colectiva adquieren centralidad como vectores para una convivencia sustentada en principios democráticos.

En este entramado teórico, la dramatización intercultural se erige como una estrategia metodológica que hibrida el aprendizaje experiencial propuesto por Dewey con el aprendizaje situado, al ofrecer escenarios simulados que reflejan las dinámicas reales del entorno sociocultural de los estudiantes. Esta praxis no solo estimula el ejercicio activo del pensamiento crítico y la expresión emocional, sino que permite a los estudiantes asumir un rol protagónico en su propio proceso formativo. Al encarnar conflictos, dilemas y situaciones propias de contextos diversos, los discentes no solo ensayan habilidades sociales y cívicas, sino que interiorizan, a través de la acción reflexiva, valores fundamentales para la vida democrática: el respeto a la diferencia, la toma de decisiones compartida y la construcción colectiva del bien común. En suma, la dramatización intercultural se presenta como un dispositivo pedagógico capaz de activar procesos de subjetivación crítica y de fortalecer competencias esenciales para habitar éticamente la pluralidad.



Práctica (¿Para qué?): Desde una perspectiva práctica, la presente investigación se orienta a operacionalizar una intervención pedagógica concreta la dramatización intercultural con la finalidad de potenciar el desarrollo de la competencia "Convive y participa democráticamente" en el estudiantado de la Institución Educativa Privada La Recoleta San Miguel. Esta propuesta se articula como una respuesta formativa ante la necesidad urgente de cultivar habilidades relacionales que habiliten a los educandos a desenvolverse de forma respetuosa, dialogante y corresponsable dentro de espacios compartidos, donde el disenso, la pluralidad y la toma de decisiones conjuntas constituyen la médula de la vida escolar y ciudadana. A través de la puesta en escena de situaciones que emulan conflictos reales en contextos culturalmente diversos, se espera que los estudiantes interioricen actitudes de escucha activa, gestión emocional y colaboración, al tiempo que desarrollan una comprensión más profunda y valorativa de la heterogeneidad cultural que los rodea. Este enfoque, por tanto, no solo busca impactar en el plano de la convivencia institucional, promoviendo vínculos más cohesionados e inclusivos, sino también formar sujetos democráticos capaces de incidir constructivamente en su entorno. Asimismo, la dramatización intercultural se perfila como un recurso metodológico replicable, capaz de ser adaptado a otras realidades escolares donde la interculturalidad y la convivencia representan desafíos formativos prioritarios, contribuyendo así a la consolidación de prácticas educativas más sensibles, equitativas y transformadoras.

Metodológica (¿Cómo?): Desde el plano metodológico, la presente investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, configurado para examinar de manera sistemática el efecto que tiene la



implementación de la dramatización intercultural en el fortalecimiento de la competencia "Convive y participa democráticamente" entre los estudiantes. La estructura del estudio contempla la comparación entre dos grupos no equivalentes: un grupo experimental, expuesto a una serie de sesiones pedagógicas basadas en la dramatización con enfoque intercultural, y un grupo de control, que continuará su formación bajo los lineamientos convencionales del currículo. Para la recolección de datos, se aplicarán instrumentos estandarizados y validados que evalúan dimensiones específicas de las competencias sociales y cívicas, tanto en la fase pre-intervención como posterior a la misma. El análisis estadístico que incluirá técnicas como la comparación de medias y el cálculo de diferencias significativas permitirá establecer correlaciones claras entre la intervención dramática y los cambios observados en el comportamiento democrático de los participantes. Este proceder no solo garantiza rigor científico y objetividad en los hallazgos, sino que también proporciona una base empírica sólida que respalda la aplicabilidad y eficacia de la dramatización intercultural como estrategia didáctica transformadora dentro de contextos escolares marcados por la diversidad.

Fundamentación Epistemológica: Desde una orientación epistemológica, el presente estudio se arraiga en los postulados del constructivismo social, corriente que concibe el conocimiento como una construcción activa y situada, emergente de los vínculos intersubjetivos, la negociación de significados y la experiencia compartida en contextos socioculturales concretos. En esta línea de pensamiento, el aprendizaje no se reduce a la mera adquisición de contenidos, sino que se configura como un



proceso dinámico de co-construcción, en el cual el individuo, en constante interacción con su entorno y con otros sujetos, va elaborando comprensiones cada vez más complejas del mundo que lo rodea. La dramatización intercultural, entendida como dispositivo didáctico, se inscribe plenamente en esta perspectiva, al ofrecer escenarios simbólicos en los que los estudiantes no solo actúan, sino que también reflexionan, dialogan y toman decisiones colectivas que reproducen y a la vez transforman las dinámicas sociales de su realidad inmediata. A través de esta participación activa y contextualizada, los educandos no solo adquieren nociones abstractas sobre la democracia y la convivencia, sino que interiorizan vivencialmente valores como la inclusión, el respeto por la diferencia y la corresponsabilidad, dando lugar a aprendizajes significativos que trascienden el aula y se proyectan en la vida cotidiana.

Importancia, Relevancia y Aporte Científico: Esta investigación es de gran importancia porque aborda una problemática actual y relevante en el sistema educativo: la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales y democráticas en estudiantes que enfrentan un contexto de diversidad cultural y socioeconómica. La relevancia radica en que, si bien existen lineamientos curriculares que promueven la competencia "Convive y participa democráticamente", su implementación ha sido limitada en muchos contextos, como el de la Institución Educativa Privada La Recoleta San Miguel. El aporte científico de esta investigación reside en la validación de la dramatización intercultural como una estrategia pedagógica innovadora y eficaz para desarrollar competencias clave en la formación de ciudadanos democráticos y respetuosos de la diversidad. Asimismo, se contribuye al campo de la educación intercultural, proporcionando datos empíricos que



pueden orientar políticas y prácticas educativas tanto a nivel local como nacional.

1.5. HIPÓTESIS.

1.5.1. Hipótesis general

La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.

1.5.2. Hipótesis específica

La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.

La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.

La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.



1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
V.I. Dramatización intercultural	Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Escenificación de expresiones culturales diversas. • Inclusión equitativa de múltiples manifestaciones culturales. • Actitud de apertura y valoración respetuosa de la diversidad cultural. 	Si logra No logra
	Aprendizaje de conceptos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Integración reflexiva de saberes y contenidos culturales. 	
	Habilidades interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión empática de realidades culturales distintas. • Interacción comunicativa y trabajo colaborativo intercultural. • Reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales evidenciadas durante la dramatización. 	
	Participación activa	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa y compromiso estudiantil en las actividades dramáticas. • Expresión creativa e interpretación innovadora de personajes y roles culturales. 	
V.D. Competencia convive y participa democráticamente	Interacción social democrática inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza • Interactúa • Escribe • Dialoga • Comparte 	Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)
	Construcción normativa y corresponsabilidad cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerda • Asume • Construye • Promueve • Analiza 	
	Participación activa en bienestar común	<ul style="list-style-type: none"> • Participa • Asume • Construye • Promueve • Analiza 	

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1.1. A nivel internacional

Castillo et al. (2021) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar la relación entre diversos factores de la inteligencia emocional y la aplicación de un programa de dramatización en estudiantes de educación primaria, adoptando un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental. La muestra, seleccionada mediante muestreo aleatorio simple, estuvo compuesta por 294 escolares, distribuidos en un grupo experimental (151 estudiantes) y un grupo control (143 estudiantes). Para recolectar la información se utilizó un cuestionario de inteligencia emocional que evaluó dimensiones como la expresividad emocional, el autocontrol, la motivación, el autoconocimiento y las habilidades sociales. El análisis estadístico se realizó mediante el software SPSS-22, aplicando inicialmente un análisis descriptivo, seguido de la prueba de Shapiro-Wilk para verificar la normalidad y el test t de Student para muestras relacionadas con el fin de identificar las diferencias entre los resultados pretest y postest. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en determinados componentes de la inteligencia emocional, especialmente en el grupo masculino, lo que permitió a los investigadores concluir que la dramatización incidió positivamente en el desarrollo emocional del alumnado participante.



Linares y Moncca (2021), en su indagación académica, se propusieron esclarecer la articulación entre las dinámicas lúdicas y el desenvolvimiento de competencias socioemocionales en infantes de cinco años, abordando el estudio desde un enfoque cuantitativo de naturaleza básica, sustentado en un diseño no experimental con orientación correlacional y de corte transversal. El universo estuvo conformado por 120 escolares de la Institución Educativa Bertolt Brecht, de los cuales se extrajo, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, una muestra de 80 niños. Para la recolección de la información, los investigadores emplearon la técnica de encuesta a través de un cuestionario previamente validado por especialistas en la materia y con niveles de fiabilidad considerados adecuados. Los hallazgos empíricos pusieron de manifiesto una conexión estadísticamente significativa entre la participación en actividades lúdicas y el fortalecimiento de habilidades sociales, siendo esta asociación positiva y de magnitud moderada, como lo refleja el coeficiente de correlación de Spearman ($r_s = .234$), lo que permite inferir que el juego, más allá de su dimensión recreativa, constituye un medio propicio para la socialización y el desarrollo interpersonal en la infancia temprana.

Granados y Morelo (2020), en el desarrollo de su pesquisa, orientaron sus esfuerzos hacia la implementación del aprendizaje cooperativo como mecanismo didáctico destinado a robustecer las capacidades de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de quinto grado de educación primaria. Esta investigación se inscribió dentro del enfoque cuantitativo y adoptó un diseño cuasi experimental con un alcance explicativo, permitiendo observar los efectos de la intervención pedagógica en un contexto controlado. La población objeto del estudio estuvo constituida por 52 alumnos de la Institución Educativa



Departamental Thelma Rosa Arévalo, localizada en la Zona Bananera, Magdalena; de esta se derivaron dos grupos no probabilísticos: uno experimental conformado por 28 estudiantes del grado quinto A y otro grupo control integrado por 24 estudiantes del quinto B. Para la obtención de datos empíricos se recurrió a las técnicas de observación directa y encuesta, utilizando como instrumentos un cuestionario estructurado con aplicación de pre test y post test. Los resultados iniciales reflejaron un rendimiento matemático relativamente homogéneo, con un promedio de 82% en el grupo control y 78% en el experimental. Sin embargo, tras la implementación del enfoque cooperativo, se evidenció una mejora sustancial en el grupo experimental, cuya media ascendió a 88,51%, en contraste con el leve descenso del grupo control a 79,74%. Estos hallazgos permitieron concluir que el empleo intencional del aprendizaje cooperativo favorece significativamente el desempeño en la resolución de problemas matemáticos, constituyéndose en una alternativa metodológica eficaz dentro del repertorio pedagógico del nivel primario.

En el estudio desarrollado por Ramos (2020), se planteó como propósito esencial la elaboración de un programa estructurado de dinámicas recreativas orientado al fortalecimiento de las habilidades sociales en infantes comprendidos entre los 2 y 3 años de edad. La investigación se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Angelitos de la "E", contando con una población integrada por 21 niños pertenecientes a este rango etario. El abordaje metodológico adoptado fue de índole descriptiva, permitiendo una aproximación diagnóstica al estado inicial de las competencias sociointeractivas de los menores, a partir del cual se estructuró la propuesta



lúdica. La recolección de datos se efectuó mediante un conjunto de estrategias observacionales y evaluativas, utilizando como instrumentos fichas pedagógicas y registros sistemáticos de comportamiento. Los resultados arrojaron que un 89% de los infantes presentaban una notoria limitación en el desarrollo de habilidades vinculadas a la interacción social, manifestada en escasa disposición al intercambio comunicativo y a la cooperación espontánea con sus pares. En virtud de este panorama, se propuso un repertorio de juegos lúdicos ajustado a las necesidades relacionales detectadas, con el propósito de estimular gradualmente actitudes de colaboración, empatía incipiente y convivencia armónica en esta etapa temprana del desarrollo.

2.1.2. A nivel nacional

Gaona (2021) desarrolló una investigación con el propósito de describir el uso de la dramatización en niños de cinco años pertenecientes a la Institución Educativa Inicial N.º 2084, ubicada en Ángeles, Piura, durante el año 2019. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo y adoptó un diseño transaccional descriptivo. La población estuvo conformada por 22 niños de cuatro y cinco años, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de 12 estudiantes, determinada a criterio del investigador. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación directa, aplicando como instrumento una lista de cotejo validada y confiable. Entre los hallazgos más relevantes se identificó que el 75% de los estudiantes participaron activamente en las actividades de dramatización, lo cual permitió evidenciar beneficios significativos como el fortalecimiento de la autoestima, la mejora en la expresión gestual, el incremento de la creatividad, el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, así como una mayor capacidad de



interacción y asimilación de la realidad. En contraste, el 25% restante no participó, siendo este dato considerado de menor peso en relación con los impactos positivos observados en la mayoría de los niños involucrados.

Quintanilla (2019) llevó a cabo una investigación con el objetivo de describir cómo la dramatización de relatos de identidad incide en la mejora de la convivencia intercultural en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. parroquial experimental "Luz Casanova", ubicada en el distrito de Breña, Lima. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño pre-experimental y contó con una población de 341 estudiantes, de los cuales se seleccionó intencionalmente una muestra de 29 alumnos del quinto grado "B". Para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo o lista de corroboración que permitió observar la evolución de los indicadores vinculados a la convivencia intercultural antes y después de la intervención pedagógica. Los resultados mostraron un progreso significativo: en la prueba de entrada, la sumatoria de los 10 indicadores de la variable convivencia intercultural fue de 282 puntos sobre un máximo posible de 870, mientras que en la prueba de salida esta cifra ascendió a 700 puntos, evidenciando un notable incremento en las habilidades sociales de los estudiantes para relacionarse entre sí. Asimismo, los promedios generales de la muestra migraron desde las valoraciones más bajas ("Nunca" y "Ocasionalmente") hacia las más altas ("Frecuentemente" y "Siempre"), lo cual respalda la efectividad de la dramatización como estrategia pedagógica para fomentar interacciones más respetuosas, inclusivas y culturalmente conscientes en el entorno escolar.



2.1.3. A nivel regional

Mamani (2023) desarrolló un estudio orientado a analizar la relación entre la inteligencia emocional en el ámbito educativo y la resiliencia frente a la situación generada por la pandemia de la COVID-19 en estudiantes de sexto grado de la IEP N.º 70024 del barrio Laykakota, en la ciudad de Puno. La investigación se sustentó en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo correlacional y corte transversal, y contó con una muestra de 58 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. La información fue recogida a través de la técnica de la encuesta, empleando un cuestionario validado por expertos y con adecuados niveles de confiabilidad. Los hallazgos evidenciaron la existencia de una correlación positiva débil entre ambas variables ($r = 0.228$), lo que sugiere que, si bien la inteligencia emocional se vincula con la resiliencia, dicha relación no alcanza una magnitud significativa en términos prácticos; no obstante, se aceptó la hipótesis alterna y se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe una asociación positiva débil entre la inteligencia emocional y la resiliencia en el contexto pandémico de los estudiantes evaluados.

Ticona et al. (2022) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue identificar la eficacia de la estrategia de dramatización en el fortalecimiento de la autoestima infantil, considerando las habilidades, cualidades y emociones que los niños y niñas expresan a través de esta práctica. El estudio fue de tipo experimental con diseño cuasi-experimental, empleando grupos intactos no aleatorios y aplicando pruebas pre y post intervención. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes pertenecientes a una comunidad aimara. Tras la implementación de los talleres de dramatización, los resultados del postest



indicaron que, en la dimensión "Autoestima consigo mismo", el 70% del alumnado se posicionó en la categoría "De acuerdo", evidenciando sentimientos de orgullo, seguridad, autonomía y autocontrol; un 25% se ubicó en "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", y solo un 5% manifestó desacuerdo. A partir del análisis estadístico, mediante la prueba t de Student con un nivel de significancia del 5%, se obtuvo un valor de $t_0 = 6.384$, superior al valor crítico $t_{\alpha} = 2.093$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que los talleres de dramatización resultaron efectivos como estrategia para fortalecer la autoestima de los estudiantes en el contexto estudiado.

Mamani (2020) desarrolló una investigación con el propósito de determinar en qué medida los juegos tradicionales contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de primer grado de la I.E.S. Politécnico Huáscar, en la ciudad de Puno, durante el año 2019. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental y una muestra seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencionado, compuesta por 40 estudiantes, distribuidos equitativamente en un grupo experimental y un grupo control. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación, aplicando una guía estructurada con pruebas pre y post intervención. Los resultados mostraron una mejora significativa en el grupo experimental, donde la media del postest (3,60) superó notablemente la del pretest (1,27), lo cual evidencia avances sustanciales en el desarrollo de habilidades emocionales. Además, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon indicó que todos los estudiantes del grupo experimental obtuvieron rangos positivos en la comparación pre-post, lo que refuerza la conclusión de que la práctica



sistemática de juegos tradicionales tuvo un impacto positivo y significativo en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.

Huaracha (2018) realizó un estudio orientado a identificar el nivel de desarrollo socioemocional en niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial Particular "Sonqo Ruru Muhuchakuna", situada en Urubamba. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo simple y consideró como muestra censal a la totalidad de la población, conformada por 39 estudiantes. Para la recolección de información se empleó un cuestionario estructurado que permitió evaluar diversas dimensiones del desarrollo socioemocional. Los resultados evidenciaron que el 46 % de los niños y niñas alcanzaron el nivel de "buen desarrollo", constituyéndose en la categoría predominante, con un promedio general de 12.69 puntos, valor que se ubica en un rango elevado según los criterios establecidos. A partir de estos resultados, se concluyó que los estudiantes presentan un desarrollo socioemocional favorable, caracterizado por relaciones emocionales adecuadas, comprensión mutua e interacciones positivas propias de esta etapa del desarrollo infantil.



2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Variable independiente: Dramatización intercultural

2.2.1.1. Definición

Ávalos y Chata (2021) definen la dramatización como una actividad en la que dos o más individuos encarnan una escena breve que representa interacciones humanas dentro de un contexto hipotético, asumiendo roles y comportamientos tal como imaginan que se desenvolverían en una situación real o verosímil. Esta técnica permite a los participantes proyectarse en escenarios simulados para explorar dinámicas sociales, emociones y respuestas, facilitando así procesos de reflexión, empatía y aprendizaje a partir de la representación simbólica de la realidad.

Ramos y Velázquez (2021) consideran que la dramatización es una práctica reiterativa que requiere el uso de diversos recursos expresivos presentes en la cotidianidad, tales como el lenguaje verbal, la expresión plástica y las manifestaciones rítmico-musicales. La definen, además, como la aptitud para asumir roles y recrear situaciones o escenas, lo que la convierte en una forma de expresión tanto individual como colectiva. En este sentido, la dramatización es comprendida como un acto comunicativo integral que articula emociones, creatividad y relaciones interpersonales, posicionándose como una herramienta pedagógica que favorece la interacción social y el desarrollo de competencias expresivas.

Gaona (2021) resalta que la dramatización constituye una herramienta didáctica de notable valor en el entorno escolar, caracterizada por su dinamismo, creatividad y enfoque práctico, lo cual facilita la asimilación significativa de los contenidos curriculares. Esta estrategia no solo promueve



una mayor participación del estudiantado, sino que también permite que los niños reconozcan y fortalezcan sus propias capacidades y habilidades, al tiempo que se vinculan con las dimensiones sociales de su realidad cotidiana. Según la autora, el niño, al dramatizar, se involucra con autenticidad en lo que dice y hace, manifestando una sinceridad genuina que se refleja tanto en sus gestos como en su juego, lo que convierte a la dramatización en una vía privilegiada para el desarrollo integral y expresivo del infante dentro del aula.

Solís (2021) define la dramatización como una manifestación artística propia del ámbito infantil, mediante la cual los niños representan personajes, ejecutan acciones y asumen diálogos adecuados al contexto escénico propuesto. Esta actividad, aunque basada en la espontaneidad y la creatividad del niño, se desarrolla bajo la supervisión constante de la docente, quien cumple un rol orientador, guiando el desarrollo de la representación para asegurar que se encamine hacia valores formativos y conductas positivas. Así, la dramatización no solo se concibe como un juego simbólico, sino como una herramienta pedagógica estructurada que equilibra la libertad expresiva con la intención educativa.

Por otro lado, en relación con la interculturalidad, Cruz (2018) la concibe como una respuesta orientada a fomentar una convivencia positiva y creativa frente a la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se limita a la simple coexistencia de distintas culturas, sino que implica una interacción activa, respetuosa y enriquecedora entre ellas, promoviendo el reconocimiento mutuo, el diálogo y la construcción conjunta de una sociedad más inclusiva y equitativa.



En esa misma línea, Hernández y Valdez (2010) sostienen que la interculturalidad se configura como una habilidad que permite a los individuos construir una identidad propia y, desde ese reconocimiento, propiciar una socialización basada en el respeto hacia las distintas culturas. Este concepto no solo implica una dimensión relacional, sino que también abarca capacidades cognitivas y afectivas, esenciales para el entendimiento profundo del otro. En este marco, la competencia intercultural se define como la facultad de comprender y valorar diversos sistemas culturales sin que ello suponga la renuncia o dilución de la identidad cultural de los actores sociales involucrados, promoviendo así una interacción equitativa y consciente en contextos marcados por la pluralidad.

Sanhueza et al. (2012) definen la interculturalidad como un proceso de comprensión mutua entre personas que provienen de contextos culturales distintos, destacando su estrecha vinculación con el ámbito educativo como espacio clave para su desarrollo. A partir del análisis integrado de las definiciones individuales de las variables en estudio, se formula una definición operativa para esta investigación: la dramatización intercultural se entiende como una propuesta pedagógica y artística que recurre a la representación teatral para facilitar la exploración, el entendimiento y la valoración de diversas identidades culturales. Esta forma de expresión escénica propicia la construcción de espacios de encuentro simbólico, donde el diálogo entre culturas se materializa mediante la creación y escenificación de relatos que abordan temáticas como la diversidad étnica, la identidad, las tradiciones, los valores y las experiencias colectivas.



A través de este enfoque, se otorga visibilidad a las voces y narrativas de distintos grupos culturales, promoviendo la empatía, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro como legítimo portador de una historia valiosa. En contextos educativos, la dramatización intercultural actúa como una herramienta didáctica poderosa que no solo estimula la reflexión crítica sobre la otredad, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la propia identidad cultural. Esta práctica, al involucrar activamente a personas de diversos orígenes y edades, se convierte en un instrumento transformador para la construcción de ciudadanía intercultural, al promover vínculos colaborativos y aprendizajes significativos en torno a la convivencia en contextos de pluralidad.

2.2.1.2. Beneficios

Mamani y Calsin (2022) señalan que la dramatización aporta múltiples beneficios en el desarrollo infantil, ya que permite al niño divertirse de manera saludable mientras establece vínculos interactivos con sus compañeros, generando así transformaciones positivas en su comportamiento y en la internalización de valores. Esta práctica escénica favorece una mejora progresiva en su personalidad y desempeño, al tiempo que actúa como canal expresivo mediante el cual se comunican emociones diversas como la alegría, el miedo o la tristeza que forman parte integral de la puesta en escena y que, a su vez, pueden influir en la percepción y conducta del espectador. La dramatización, por tanto, no solo se configura como un ejercicio lúdico, sino también como un recurso comunicativo estructurado, en el que el niño interpreta un contenido predefinido con la intención de transmitir un mensaje claro. Para lograr este objetivo, el infante debe



atravesar un proceso formativo y de preparación actoral que le permita apropiarse del rol asignado y contribuir, junto con el grupo, a la construcción de un sentido común compartido en el acto dramatizado.

Ávalos y Chata (2021) destacan que la dramatización, como estrategia pedagógica, ofrece una serie de beneficios significativos en el desarrollo integral del estudiante. En primer lugar, contribuye al fortalecimiento de las *habilidades sociales*, entendidas como comportamientos que permiten al alumno desenvolverse con equilibrio emocional y respaldo psicológico en sus interacciones interpersonales, promoviendo el respeto mutuo, la libertad de expresión y la prevención de conflictos. Asimismo, la práctica dramática favorece la *mejora de la autoestima*, al facilitar que los estudiantes reconozcan su propio valor, se acepten tal como son y aprendan a convivir con sus limitaciones en relación con los demás. Otro aporte fundamental es el *incremento de la confianza en sí mismos*, ya que los estudiantes toman conciencia de sus fortalezas y debilidades, desarrollando una actitud resiliente frente a situaciones complejas. Además, la dramatización estimula el *trabajo en equipo*, promoviendo la colaboración con sus compañeros bajo la orientación del docente, lo que fomenta la responsabilidad compartida y el cumplimiento de metas colectivas. Este proceso de integración grupal conlleva también el desarrollo de habilidades de coordinación, esenciales para el logro de objetivos comunes dentro y fuera del ámbito escolar.

2.2.1.3. Importancia

Solís (2021) plantea que la dramatización en el ámbito educativo infantil no debe concebirse como una simple actividad escénica, sino como un dispositivo pedagógico profundamente transformador, que habilita al niño



a movilizar un abanico de recursos expresivos de manera orgánica e interrelacionada. Esta práctica propicia un terreno fértil para que los infantes no solo canalicen sus impulsos comunicativos, sino que también construyan significados, reelaboren vivencias y se vinculen activamente con su entorno simbólico y afectivo. En esta línea, las expresiones lingüísticas, gestuales, plásticas y sonoras se configuran como matrices interpretativas mediante las cuales el niño se posiciona en el mundo y lo resignifica desde su experiencia subjetiva. Esta perspectiva encuentra eco en las ideas de Loris Malaguzzi, fundador de la pedagogía de Reggio Emilia, quien sostenía que el niño posee "cien lenguajes" una multiplicidad de formas de expresión que deben ser cultivadas y no reducidas a una sola vía comunicativa. Así también, Lev Vygotsky consideraba el juego dramático como un espacio privilegiado de desarrollo proximal, donde el niño asume roles, internaliza normas sociales y proyecta estructuras cognitivas complejas a través de la representación simbólica. Desde este enfoque ampliado, la dramatización no solo permite la imitación de situaciones, sino que se convierte en una vía privilegiada para la exploración de emociones, el refinamiento de la sensibilidad estética y el fortalecimiento de competencias comunicativas y socioemocionales que configuran al niño como sujeto integral, en constante interacción con su contexto cultural y relacional.

2.2.1.4. Rol del docente

Gaona (2021) plantea que el rol del docente en el uso pedagógico de la dramatización es fundamental, al señalar que el aula debe transformarse en un espacio escénico donde cada estudiante asuma el papel de autor y protagonista, con voz propia y algo significativo que comunicar. En este



sentido, el docente debe recrear en clase una simulación lo más fiel posible a la realidad, generando un entorno donde el aprendizaje se construya a partir de la experiencia personal del estudiante, no desde lo que simplemente conoce o ignora, sino desde lo que es. Para lograr una implicación auténtica en la dramatización, el docente necesita poseer una personalidad inspiradora y un talento pedagógico notable, capaz de motivar, guiar y sostener el proceso creativo de los estudiantes. Asimismo, es imprescindible que los alumnos comprendan con claridad el propósito y la utilidad de cada actividad dramatizada, ya que esta conciencia sobre el por qué y el para qué permite una participación más profunda, reflexiva y comprometida en la experiencia educativa.

Solís (2021) afirma que el docente debe asumir un rol central y articulador en el proceso de dramatización infantil, desempeñándose como guía, facilitador y organizador de la actividad escénica. En este papel, el maestro no solo orienta el uso pedagógico de la dramatización dentro de la planificación curricular, sino que también observa activamente a los niños para diagnosticar sus niveles de desarrollo y detectar los intereses colectivos que pueden enriquecer la experiencia educativa. Además, el docente tiene la responsabilidad de diseñar situaciones claras y comprensibles que favorezcan la apropiación de los recursos expresivos por parte del alumnado, así como de preparar materiales pertinentes, ajustar los niveles de dificultad según el avance de los estudiantes y generar un ambiente estimulante, alegre y de confianza. Todo ello con el fin de garantizar que la dramatización no solo sea una actividad lúdica, sino una experiencia formativa integral, en



la que el niño se exprese, se relacione y aprenda en un entorno pedagógicamente intencionado.

2.2.1.5. Elementos de la dramatización

Ávalos y Chata (2021) identifican una serie de elementos fundamentales que estructuran la dramatización y permiten su adecuada ejecución pedagógica. En primer lugar, señalan a *los personajes* como los portadores del mensaje dramático; ya sean cómicos, trágicos o fantásticos, deben mantenerse coherentes a lo largo de toda la representación, con características sociales definidas que solo pueden cambiar si existe una justificación lógica dentro del desarrollo narrativo. En segundo lugar, el *tema* es el núcleo conceptual de la dramatización, aquello que da sentido al conjunto de la representación y que está estrechamente vinculado al mensaje que se desea transmitir. Otro componente clave es *la situación*, la cual contextualiza la actuación de los personajes en términos de tiempo, espacio, estilo de vida y entorno sociocultural, otorgando realismo y profundidad a la escena. Asimismo, *el diálogo* cumple una función comunicativa esencial, ya que constituye el vehículo a través del cual los personajes interactúan verbalmente y construyen la relación dramática. Finalmente, *la acción o argumento* se entiende como la secuencia estructurada de eventos que conforman la historia, representando el hilo narrativo que conecta y dinamiza todos los demás elementos. Estos componentes, integrados armónicamente, son los que otorgan sentido, coherencia y expresividad a la dramatización en el ámbito educativo.



2.2.1.6. Modalidades de la dramatización

Ávalos y Chata (2021) describen diversas *modalidades de dramatización* que pueden ser implementadas en el contexto educativo para enriquecer el desarrollo expresivo y emocional de los niños, cada una con características y aportes pedagógicos particulares. Entre ellas, destacan *los títeres*, una técnica en la que los infantes proyectan su mundo emocional mediante marionetas de distintos tipos (de guante, de dedo, articuladas, de sombra), las cuales actúan como mediadoras simbólicas que permiten exteriorizar emociones y pensamientos que, por miedo o inseguridad, no podrían expresar directamente. Este recurso posee un alto valor terapéutico, psicológico y educativo, además de fomentar la imaginación.

Otra modalidad es *el mimo*, que se centra en el uso del cuerpo como canal principal de comunicación; a través del control gestual y el movimiento corporal, los niños representan situaciones sin mediar palabra, favoreciendo el autoconocimiento y el juego simbólico, ya sea de forma individual o grupal (Solís Ortiz, 2021). En una línea similar, *la pantomima* implica la organización de pequeños grupos que seleccionan un tema, distribuyen roles, preparan una escena y afinan los gestos corporales necesarios para transmitir el mensaje, enfatizando la coordinación colectiva y la expresividad no verbal (Solís Ortiz, 2021).

Por último, *las sombras* se presentan como una modalidad atractiva y enigmática para el público infantil. A través de la proyección de siluetas, los niños exploran el simbolismo visual, juegan con su propia imagen y desarrollan habilidades expresivas y creativas. Esta técnica, además de ser viable con escasos recursos, promueve la imaginación, la interpretación



simbólica y el dominio del cuerpo en relación con el espacio escénico. Todas estas modalidades contribuyen al fortalecimiento de la comunicación, la sensibilidad artística y la comprensión emocional en el contexto escolar.

2.2.1.7. Dramatización intercultural como estrategia didáctica

Cámara (2010) expone una serie de aspectos fundamentales que evidencian el potencial formativo y transformador de la dramatización en contextos educativos y sociales. En primer lugar, destaca que esta práctica exige *cooperación*, ya que los actores deben simular una forma de vida de manera conjunta, lo que implica una interacción coordinada entre participantes. Además, *invita a recurrir a las vivencias personales*, pues los actores aplican sus conocimientos previos y experiencias reales para construir la vida ficticia que representan en el escenario. Otro rasgo esencial es que la dramatización *fomenta la conciencia de la realidad* a través de la ficción, obligando al individuo a habitar simultáneamente el mundo real y el imaginario sin confundirlos.

Asimismo, Cámara señala que la dramatización promueve *el consenso y el respeto por la diversidad de pensamiento*, ya que los participantes deben acordar un marco de acción común, sin dejar de expresar sus ideas personales. Esta dinámica exige *precisión comunicativa*, ya que cada persona debe manifestar de forma clara lo que piensa, siente o interpreta, para que el grupo entienda lo que ocurre en escena. Además, se resalta el uso *simbólico de los objetos*, lo que estimula la capacidad de abstracción y *la reflexión crítica*; por ejemplo, un objeto cotidiano puede adquirir múltiples significados dentro de la representación. Finalmente, Cámara subraya que la dramatización nos permite *experimentar situaciones*



no vividas en la realidad, constituyéndose así en un espacio de exploración emocional, ensayo de roles y desarrollo de actitudes y competencias necesarias para afrontar diversos escenarios de la vida real. En conjunto, estos elementos configuran a la dramatización como una herramienta educativa integral, que articula la dimensión emocional, cognitiva, comunicativa y social del aprendizaje.

2.2.1.8. Dramatización en el inicial

Farlane (2019) afirma que el núcleo de la educación inicial reside en responder a las necesidades del niño durante sus primeras etapas de desarrollo, reconociendo al *juego* como una actividad esencial para su crecimiento cognitivo, emocional, social y físico. En este sentido, el juego no solo es una expresión natural y espontánea, sino también una herramienta poderosa de intervención educativa, ya que permite al niño participar activamente en experiencias placenteras de exploración y descubrimiento, construyendo aprendizajes significativos por iniciativa propia (Delgado, 2011). Entre las formas de juego más comunes en esta etapa se encuentra el *juego de roles* como representar escenas de la familia, de una tienda o de policías y ladrones, que sin que el niño lo perciba conscientemente, constituye una forma incipiente de dramatización.

En coherencia con esta visión, Ávalos y Chata (2021) destacan que la dramatización es una extensión del juego simbólico, potenciada y guiada por el adulto, ya sea el maestro o el padre, quien nutre estas experiencias mediante el acompañamiento y la estimulación adecuada. El niño, al imitar acciones de su entorno, participa en juegos dramáticos sin plena conciencia de estar representando, lo que refuerza su comprensión del mundo y sus



vínculos sociales. Por su parte, Solís (2021) sostiene que las presentaciones teatrales en el nivel inicial no solo enriquecen la dimensión expresiva del niño, sino que patrocinan un desarrollo integral al facilitar la exteriorización de emociones, el fortalecimiento de la comunicación oral, la promoción de valores éticos y morales, y la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos. Así, la dramatización emerge como una práctica educativa multifacética que contribuye a formar niños competentes, sensibles, creativos y socialmente conscientes.

2.2.1.9. Dimensiones

Para una comprensión integral del impacto de la dramatización intercultural en el ámbito educativo, se proponen las siguientes dimensiones clave, las cuales permiten evaluar no solo el contenido y la forma de la representación teatral, sino también los aprendizajes y habilidades interculturales desarrolladas por los estudiantes:

2.2.1.9.1. Diversidad cultural

Esta dimensión analiza el grado de exposición de los estudiantes a una variedad de expresiones culturales mediante actividades dramatizadas. Se enfoca en la frecuencia, amplitud y riqueza de oportunidades ofrecidas para que los niños representen personajes, situaciones y contextos que reflejen diferentes identidades culturales. A mayor diversidad en las representaciones, mayor será el estímulo hacia la comprensión de otras realidades y formas de vida, lo que amplía el horizonte cultural del estudiante y fortalece su competencia intercultural.



2.2.1.9.2. Aprendizaje de conceptos culturales

Aquí se evalúa el nivel de adquisición y comprensión de contenidos culturales que los estudiantes logran a través de la dramatización. Se observa su capacidad para incorporar conocimientos sobre costumbres, tradiciones, valores, normas de convivencia y simbolismos culturales propios de distintos grupos sociales. Esta dimensión permite medir el componente cognitivo del aprendizaje intercultural, es decir, cuánto y cómo los estudiantes aprenden sobre culturas ajenas desde la experiencia dramatizada.

2.2.1.9.3. Habilidades interculturales

Según Chachaque (2022), esta dimensión se refiere a la capacidad de interactuar con eficacia y pertinencia en entornos culturalmente diversos. Implica el desarrollo de conductas y actitudes que permitan actuar con empatía, apertura y respeto hacia la alteridad, movilizando conocimientos previos y nuevas experiencias para generar vínculos positivos y comprensivos. Dentro del contexto dramatizado, se analiza si los estudiantes demuestran mayor empatía, tolerancia, habilidades de escucha activa, colaboración y respeto hacia sus pares, poniendo en práctica una comunicación intercultural efectiva y un comportamiento que refleje comprensión y valoración de la multiculturalidad.

2.2.1.9.4. Participación activa

Esta dimensión se centra en el nivel de implicación emocional, corporal y cognitiva de los estudiantes durante las actividades de dramatización con enfoque intercultural. Se observa si los niños



participan con entusiasmo, muestran interés genuino y asumen compromisos dentro del proceso creativo, lo que evidencia no solo motivación, sino también apropiación del aprendizaje. Una participación activa es indicativa de un entorno de aprendizaje significativo, donde el estudiante se convierte en agente de su propio desarrollo cultural y expresivo.

2.2.2. Variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

2.2.2.1. Definición

En el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú, la competencia denominada “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” se erige como uno de los pilares fundamentales para la formación ciudadana desde los primeros años de vida. Esta competencia, lejos de ser una noción abstracta, se concreta en la capacidad progresiva de niñas y niños para establecer vínculos interpersonales sustentados en el respeto mutuo, la equidad y la cooperación, configurando así escenarios cotidianos en los que prevalezca la armonía, la reciprocidad y la solidaridad. El Ministerio de Educación – MINEDU (2016) enfatiza que esta competencia tiene un carácter transversal, por lo cual debe permear las prácticas pedagógicas en todos los niveles y áreas del quehacer escolar, desde la educación inicial hasta la secundaria.

Desde una perspectiva del desarrollo infantil temprano, dicha competencia comienza a desplegarse a través de interacciones espontáneas que, aunque aparentemente simples, son profundamente significativas. La formación de vínculos afectivos seguros con sus pares y con los adultos, así



como la participación en entornos socialmente enriquecedores, constituye la base sobre la cual se erigen las primeras manifestaciones de ciudadanía. En este sentido, el juego libre, la exploración activa del entorno y las dinámicas grupales ofrecen oportunidades invaluable para que los estudiantes practiquen formas elementales de diálogo, autorregulación, toma de decisiones compartidas y resolución de conflictos. Estas experiencias, cuidadosamente acompañadas por el adulto, facilitan la interiorización de normas sociales, la construcción de acuerdos colectivos y el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

En este proceso de socialización democrática, se cultivan una serie de habilidades socioemocionales que resultan esenciales para la convivencia y la participación activa en la comunidad. La empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir los estados emocionales ajenos, permite a los estudiantes actuar con sensibilidad frente a las diferencias individuales y culturales. A su vez, el aprecio por la diversidad, la disposición al trabajo colaborativo y la apertura al disenso son competencias que, según señala el Ministerio de Educación – MINEDU (2016), deben promoverse desde la primera infancia para cimentar una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos. Estos aprendizajes no se producen de manera espontánea, sino que requieren ser intencionados, sistemáticos y contextualizados.

En este marco, el rol del docente cobra una dimensión pedagógica y ética insustituible. Más que un transmisor de contenidos, el educador debe convertirse en un mediador cultural que propicie espacios donde las prácticas democráticas sean vivenciadas y no meramente enunciadas. Ello implica



diseñar experiencias educativas donde el diálogo sea valorado como herramienta para la construcción de consensos, donde las normas se establezcan de forma participativa y donde cada voz, incluso la más tímida, encuentre un lugar desde el cual expresarse. A través de esta mediación reflexiva, el docente favorece la formación de sujetos críticos, capaces de interactuar con responsabilidad en una sociedad plural y de contribuir, activamente, al bienestar colectivo.

En suma, la competencia de convivencia y participación democrática representa un eje articulador de la formación integral del estudiante peruano, en tanto le permite desarrollarse como ciudadano autónomo, empático y comprometido con la transformación de su realidad. Su implementación efectiva requiere no solo de una clara intencionalidad pedagógica, sino también de una mirada sensible a los contextos socioculturales de cada comunidad educativa, tal como propone el enfoque intercultural que sustenta el Currículo Nacional del MINEDU.

2.2.2.2. Dimensiones

Para la selección de las dimensiones se consideró al Ministerio de Educación – MINEDU (2016), donde en su programación curricular del nivel inicial sostiene que son tres capacidades, estas capacidades serán tomadas como las dimensiones del presente estudio.

2.2.2.2.1. Capacidad 1: Interacción social democrática inclusiva

La capacidad de interactuar con todas las personas constituye un eje fundacional en el desarrollo de la competencia ciudadana desde la primera infancia, y es reconocida por el Ministerio de Educación del Perú – MINEDU (2016) como un proceso dinámico y progresivo que se expresa, inicialmente,



en la interacción espontánea del niño con su entorno más próximo. En esta etapa, las relaciones que establece con adultos significativos y compañeros de grupo no solo cumplen una función afectiva, sino que también constituyen el punto de partida para la construcción de habilidades sociales más complejas, entre ellas, la cooperación, la escucha activa y la gestión de conflictos. Tal como lo señaló **Lev Vygotsky**, el desarrollo del individuo está intrínsecamente ligado a las relaciones sociales, pues es a través de la interacción con los otros que el niño internaliza normas, valores y significados culturales.

A partir del juego simbólico, la exploración del entorno y la participación en actividades grupales, el estudiante comienza a ejercer una forma incipiente de agencia social: propone ideas, formula reglas y las negocia con sus pares, desarrollando así una comprensión paulatina de la vida en comunidad. Este proceso de negociación activa y construcción compartida de significados guarda estrecha relación con el pensamiento de **Jean Piaget**, quien argumentaba que la moral infantil se construye a partir del tránsito desde la heteronomía —la obediencia a normas impuestas— hacia la autonomía, donde el niño comprende y acepta las reglas como fruto del acuerdo social.

A medida que el niño crece y amplía su radio de acción social, va desplegando una mayor capacidad para adaptarse a contextos heterogéneos y para interactuar con personas que presentan características, costumbres y visiones del mundo distintas a las propias. Este reconocimiento de la otredad, lejos de percibirse como una amenaza, es entendido como una oportunidad para enriquecer la experiencia colectiva y cultivar el respeto mutuo. En este



sentido, **María Montessori** consideraba que la educación debía formar ciudadanos del mundo, capaces de convivir con la diferencia y de ejercer la libertad en armonía con la responsabilidad. Para ella, la socialización no se impone desde fuera, sino que se cultiva en ambientes preparados, donde el niño experimenta por sí mismo la convivencia como un valor esencial.

La interacción respetuosa con personas de diversas edades, culturas y orígenes no es un simple aprendizaje social, sino una dimensión profundamente ética y política de la educación. Así lo entendía **Célestin Freinet**, quien apostaba por una escuela activa, donde la vida democrática no se enseña, sino que se practica cotidianamente. Desde esta perspectiva, el aula debe convertirse en un microcosmos de ciudadanía, donde cada niño y niña se sienta escuchado, valorado y con poder de decisión, construyendo así las bases de una convivencia plural, equitativa y justa.

En definitiva, el desarrollo de esta capacidad en la infancia permite al estudiante no solo desenvolverse con soltura en su entorno inmediato, sino también prepararse para interactuar de forma empática y colaborativa en contextos cada vez más diversos y complejos. Tal como lo promueve el enfoque por competencias del Currículo Nacional del Ministerio de Educación – MINEDU, formar sujetos capaces de interactuar con todos supone cultivar desde temprano una sensibilidad social que les permita reconocerse como parte de una comunidad, participar en ella de forma activa y construir, junto con otros, una sociedad más democrática, inclusiva y solidaria.



2.2.2.2. Capacidad 2: Construcción normativa y corresponsabilidad

cívica

La capacidad de *construir normas y asumir acuerdos y leyes* constituye un componente esencial en la formación ética y ciudadana del estudiante, y es reconocida por el **Ministerio de Educación del Perú – MINEDU (2016)** como parte fundamental del desarrollo de la competencia de convivencia y participación democrática. Desde sus primeras experiencias en espacios grupales, el niño participa activamente en la elaboración de normas que rigen la vida común, no como receptáculo pasivo de disposiciones externas, sino como sujeto que propone, discute y acuerda colectivamente con sus pares. Este proceso le permite comprender que las reglas no son imposiciones arbitrarias, sino construcciones compartidas que tienen como finalidad garantizar una convivencia armónica, justa y respetuosa de las diferencias.

Desde el pensamiento de **Jean Piaget**, podemos entender este proceso como una transición desde la moral heterónoma donde la norma se obedece por temor a la sanción o por respeto a la autoridad hacia una moral autónoma, en la que el niño comprende el sentido de la norma como producto de la cooperación social. Para Piaget, el niño desarrolla esta conciencia normativa a través de la interacción con sus iguales, en un contexto donde el diálogo, la reciprocidad y el respeto por el otro son condiciones esenciales. Así, al participar en la formulación de reglas en el aula, el estudiante no solo ejercita su juicio moral, sino que también se involucra activamente en el ejercicio de una ciudadanía incipiente.



Este proceso, además, es profundamente enriquecido cuando se incorporan elementos de la vida familiar y cultural del estudiante. La escuela, como espacio de intersección entre múltiples identidades, debe acoger y valorar las diversas formas de organización, convivencia y resolución de conflictos que provienen del entorno del niño. En este sentido, **Célestin Freinet** defendía una pedagogía que partiera de la vida y de la experiencia concreta de los estudiantes, integrando sus saberes cotidianos en el quehacer escolar. El interés del niño por compartir aspectos de su cultura familiar no solo fortalece su sentido de pertenencia, sino que permite generar normas que respondan a un marco de diversidad y equidad, trascendiendo visiones homogéneas de la convivencia.

Desde una óptica sociocultural, **Lev Vygotsky** resalta el papel mediador del adulto en estos procesos. El docente, como guía reflexivo, debe facilitar situaciones donde los estudiantes puedan experimentar el conflicto normativo como una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación. La construcción de acuerdos no es un proceso lineal ni mecánico; requiere espacios donde el disenso sea posible, donde se escuche la pluralidad de voces y donde se reconozca el valor formativo del error, del desacuerdo y de la negociación. Así, el maestro se convierte en un articulador de experiencias donde la deliberación ética cobra vida.

Por su parte, **John Dewey** concebía la escuela como una "miniatura de la sociedad", en la que los estudiantes debían aprender haciendo, vivir la democracia en la práctica y no solo como contenido. Bajo esta lógica, la creación de normas y su asunción crítica se convierte en una vivencia profundamente pedagógica, en la que los niños internalizan principios como



la justicia, la solidaridad y la corresponsabilidad. No se trata solo de comportarse bien, sino de comprender por qué es necesario establecer reglas, cómo se negocian y cómo se transforman si dejan de responder al bien común.

En suma, cuando el estudiante participa activamente en la construcción de normas y acuerdos, está desarrollando no solo habilidades sociales, sino también competencias ciudadanas esenciales. Este aprendizaje, promovido intencionadamente en el aula, prepara al niño para una participación activa, crítica y responsable en la vida democrática. En consonancia con los planteamientos del **Currículo Nacional del Ministerio de Educación – MINEDU**, este enfoque no solo organiza el comportamiento escolar, sino que contribuye a cimentar las bases de una sociedad plural, inclusiva y comprometida con el respeto por la dignidad de todas las personas.

2.2.2.2.3. Capacidad 3: Participación activa en bienestar común

La capacidad de *participar en acciones que promueven el bienestar común* representa un componente esencial en la construcción de una ciudadanía activa desde la infancia, tal como lo establece el **Currículo Nacional del Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2016)**. Esta capacidad va más allá del cumplimiento pasivo de reglas; implica el involucramiento consciente y voluntario del estudiante en procesos colectivos orientados al beneficio del grupo, promoviendo valores como la solidaridad, la justicia y la responsabilidad compartida. Desde una edad temprana, los niños y niñas empiezan a comprender que sus acciones tienen repercusiones



más allá del ámbito personal, y que su participación puede contribuir al bienestar de su entorno inmediato y, por extensión, al de su comunidad.

En este proceso formativo, el estudiante colabora activamente en la creación de acuerdos grupales, no solo acatando normas, sino también ejerciendo su capacidad propositiva al plantear soluciones, compartir ideas y tomar decisiones colectivas. Esta experiencia vivencial de construcción comunitaria encuentra eco en los planteamientos de **John Dewey**, quien concebía la escuela como un laboratorio democrático donde los estudiantes debían aprender a vivir en comunidad a través de la experiencia directa, y no solo mediante la instrucción teórica. Para Dewey, educar para la democracia implicaba formar sujetos capaces de actuar con sentido ético en contextos sociales reales, y no únicamente reproducir comportamientos deseables.

La participación orientada al bien común también se manifiesta cuando los estudiantes internalizan la noción de interdependencia: comprenden que el bienestar propio está estrechamente vinculado al de los demás, y que solo en un entorno respetuoso, cooperativo y justo se puede desarrollar una vida plena. Esta conciencia se fortalece a través de la práctica cotidiana en el aula, en actividades en las que se requiere negociar roles, asumir compromisos, compartir responsabilidades y evaluar colectivamente los resultados. **Célestin Freinet** defendía este tipo de experiencias, al afirmar que la verdadera educación debía nacer del trabajo cooperativo y del compromiso con la vida del grupo, no de la imposición externa o la obediencia ciega.

Desde la perspectiva de **María Montessori**, el niño es un ser con un profundo sentido del orden y de la justicia social desde sus primeros años de



vida. Para ella, el aula debía ser un espacio de libertad responsable, en el que los niños aprendieran a respetar los límites comunes como expresión de cuidado por el otro. Esta visión se articula con la propuesta del Ministerio de Educación – MINEDU, que reconoce que la participación en acciones de bienestar común ayuda al estudiante a interiorizar principios ético-políticos como la equidad, la corresponsabilidad y la valoración de la diversidad, todos ellos fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía democrática y transformadora.

Lev Vygotsky, por su parte, enfatizaba el papel del adulto como mediador cultural y facilitador de aprendizajes significativos. En el caso de esta capacidad, el docente debe propiciar espacios donde el estudiante pueda experimentar formas concretas de participación solidaria, tales como proyectos colaborativos, actividades de ayuda mutua o debates sobre temas de interés colectivo. Es en estos escenarios donde los niños aprenden a tomar perspectiva, a valorar el aporte del otro y a proyectarse como actores sociales capaces de incidir positivamente en su entorno.

En suma, la participación en acciones orientadas al bienestar común no solo fortalece las habilidades sociales del estudiante, sino que también activa dimensiones más profundas de su formación ética, afectiva y cívica. Al fomentar esta capacidad desde la educación inicial y primaria, el sistema educativo peruano, en coherencia con los lineamientos del **Currículo Nacional**, se compromete con la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad, actuar con sentido de justicia y contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.



2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Aprendizaje significativo

Desde la perspectiva de Ausubel, el aprendizaje significativo se configura cuando el estudiante establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los nuevos contenidos y sus estructuras cognitivas previas, otorgándoles coherencia conceptual y relevancia personal. Este proceso trasciende la mera retención mecánica de la información, pues supone la comprensión profunda, la asimilación e integración de los conocimientos en esquemas cognitivos preexistentes, así como su transferencia y aplicación en contextos diversos y funcionalmente pertinentes.

2.3.2. Conciencia intercultural

Chachaque Quispe (2022) define esta capacidad como la facultad de examinar y comprender tanto las diferencias como las similitudes entre los valores que caracterizan a diversas culturas, sin caer en prejuicios ni establecer jerarquías culturales que consideren una superior o inferior a otra. Esta habilidad se vincula estrechamente con el desarrollo del conocimiento cognitivo, ya que implica un proceso de reflexión crítica, análisis y comprensión racional de la diversidad cultural, promoviendo una mirada equitativa y respetuosa hacia la pluralidad de formas de vida.

2.3.3. Competencia

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2017), la competencia se entiende como la facultad que posee una persona para articular y movilizar un conjunto de capacidades —como conocimientos,

habilidades, actitudes y valores— con el propósito de enfrentar de manera eficaz una situación específica. Esta actuación debe ser pertinente al contexto en el que se presenta y estar guiada por principios éticos, lo que implica no solo saber qué hacer, sino cómo y por qué hacerlo, en función del bienestar propio y colectivo.

2.3.4. Dramatización intercultural

Este término hace referencia a la dramatización intercultural, entendida como una estrategia pedagógica y artística que emplea recursos del teatro para abordar, representar y reflexionar sobre la diversidad cultural. A través de la escenificación de situaciones que involucran distintas identidades, costumbres y visiones del mundo, esta práctica promueve la comprensión mutua, el respeto por la diferencia y la valoración de las tradiciones culturales ajenas y propias. Su propósito no es solo expresar de manera creativa las realidades culturales, sino también generar espacios de diálogo intercultural, donde los estudiantes puedan interactuar, cuestionar y enriquecer sus perspectivas mediante el contacto con otras formas de vida y pensamiento. Esta herramienta educativa favorece así la construcción de aprendizajes significativos, la empatía y la formación de una ciudadanía inclusiva y consciente de la pluralidad que conforma su entorno.

2.3.5. Habilidad intercultural

Esta definición corresponde a la habilidad intercultural, entendida como la capacidad que tiene una persona para actuar de manera eficaz, respetuosa y pertinente en contextos culturalmente diversos. Implica saber cómo relacionarse con personas de diferentes culturas,



adaptando el comportamiento según el contexto sin perder la propia identidad. En términos prácticos, esta habilidad se manifiesta a través de conductas que integran conocimientos previos, empatía, apertura emocional y sensibilidad cultural, con el fin de generar interacciones positivas. La habilidad intercultural no solo supone tolerancia, sino también la comprensión profunda y la apreciación genuina de la diversidad, permitiendo construir relaciones basadas en el respeto, la equidad y el diálogo intercultural.

2.3.6. Metodología activa

Este enunciado hace referencia al enfoque pedagógico activo, el cual se caracteriza por fomentar la participación consciente, autónoma y comprometida de los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento. Este enfoque coloca al estudiante en el centro del aprendizaje, promoviendo su implicación directa a través de experiencias significativas, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la interacción constante con su entorno. A diferencia de metodologías tradicionales, el enfoque activo valora la acción reflexiva, el aprender haciendo y el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran contenidos, sino que desarrollen competencias y actitudes fundamentales para su formación integral.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DISEÑO

Pre-experimental

Según lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el diseño de investigación preexperimental se caracteriza por su estructura básica centrada en la aplicación de una intervención (variable independiente) a un único grupo, permitiendo observar los efectos de dicha intervención a partir de una comparación entre dos momentos: antes y después del tratamiento. Inicialmente, se realiza una evaluación diagnóstica (O1) que establece una línea base de los participantes en relación con las variables de interés. Posteriormente, se introduce la intervención experimental (X), y tras su implementación, se efectúa una evaluación final (O2) para identificar los posibles cambios o efectos generados por el estímulo aplicado.

Este tipo de diseño se diferencia de los cuasi-experimentales y experimentales clásicos en que no incluye un grupo de control, por lo tanto, las inferencias causales son más limitadas, aunque aún es útil para observar tendencias de cambio dentro del mismo grupo. Su fórmula representativa es:



GE: O1 ——— X ——— O2

Donde:

- **GE:** Grupo experimental
- **O1:** Observación o medición inicial (pretest)
- **X:** Aplicación de la intervención
- **O2:** Observación o medición final (postest)

Este diseño es frecuentemente utilizado en investigaciones educativas o sociales donde no es viable asignar aleatoriamente a los participantes o formar grupos de comparación, pero se desea evaluar el impacto de una estrategia o programa en una población específica.

3.2. TIPO

Según el propósito de la investigación, esta se clasifica como de tipo **aplicada**, ya que su objetivo principal es ofrecer una solución concreta e inmediata a una problemática identificada en un contexto específico. En esta línea, Sánchez et al. (2018) subrayan que las investigaciones aplicadas se orientan hacia el "conocer para hacer", es decir, producir conocimiento útil que pueda ser administrado de forma práctica para construir, transformar o intervenir directamente en una situación real. Este tipo de investigación se distingue por su enfoque pragmático, ya que no solo busca comprender un fenómeno, sino también generar acciones o estrategias que respondan a necesidades específicas, con efectos visibles y contextualizados en el entorno donde se aplica.



3.3. NIVEL

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), una investigación de tipo **explicativo** se orienta a ir más allá de la mera descripción de fenómenos o del establecimiento de relaciones entre variables, ya que su propósito fundamental es identificar las causas que originan un fenómeno y determinar en qué condiciones ocurre. Este tipo de estudio busca responder al por qué y al cómo de las relaciones causales, analizando la incidencia o el efecto que una variable ejerce sobre otra. En este sentido, las investigaciones explicativas permiten construir modelos teóricos más complejos, al ofrecer interpretaciones profundas sobre los mecanismos subyacentes a los hechos observados, lo cual las convierte en una herramienta clave para la comprensión científica y la toma de decisiones fundamentadas.

3.4. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.4.1. Método hipotético – deductivo.

Bernal (2010) sostiene que el método hipotético-deductivo se caracteriza por partir de afirmaciones tentativas o hipótesis, formuladas como posibles explicaciones de un fenómeno, las cuales orientan todo el proceso investigativo. Este método implica la deducción lógica de consecuencias que pueden ser empíricamente verificadas, permitiendo así contrastar si los resultados observados apoyan o refutan las hipótesis planteadas. Su esencia radica en la búsqueda de evidencia objetiva que confirme o descarte dichas proposiciones, por lo tanto, se trata de un enfoque riguroso que articula la teoría con la práctica, y que contribuye a la

validación del conocimiento científico mediante la observación, la medición y el análisis de los datos obtenidos.

3.4.2. Método analítico – sintético.

De acuerdo con Bernal (2010), el método analítico-sintético se caracteriza por su enfoque dual en el proceso de investigación. En primer lugar, emplea la descomposición del objeto de estudio en sus partes o elementos constitutivos, permitiendo analizarlos de manera aislada para comprender su estructura, funcionamiento o relaciones internas (análisis). Posteriormente, los elementos estudiados se reintegran en una visión global, articulando los hallazgos parciales en una comprensión completa y coherente del fenómeno en su totalidad (síntesis). Este método permite una aproximación tanto detallada como holística, facilitando una comprensión profunda e integral de los hechos, situaciones o procesos investigados.

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.

3.5.1. La población

Según Vera (2021), la población, representada con la letra (N), se define como el conjunto total de sujetos u objetos que serán objeto de estudio en una investigación y que comparten características específicas. Estos elementos están delimitados en un contexto determinado, es decir, se ubican en un espacio y tiempo concretos. La población constituye el universo al que se pretende generalizar los resultados y, por tanto, debe ser claramente identificada y descrita según los criterios pertinentes al estudio.



Tabla 2

Población

Ciclo	Grado	Sección	Estudiantes	%
II	3 años	Única	16	19.75%
	4 años	Única	35	43.21%
	5 años	Única	44	37.04%
	3	3	95	100%

Fuente: <https://escale.minedu.gob.pe/>

3.5.2. Muestra

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), la muestra se define como un subconjunto de la población sobre el cual se aplican los instrumentos de recolección de datos, con el propósito de obtener información relevante y representativa del fenómeno estudiado. La selección adecuada de la muestra constituye un aspecto esencial para asegurar la validez interna y externa de los hallazgos, en tanto que permite establecer inferencias coherentes en relación con los objetivos de investigación.

En el ámbito educativo, la selección de la muestra adquiere especial relevancia porque los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en contextos heterogéneos, donde las características socioemocionales, cognitivas y culturales de los estudiantes influyen directamente en los resultados pedagógicos (Martínez, 2020). Por ello, definir con claridad los criterios de selección de los participantes no solo garantiza la pertinencia del estudio, sino que también asegura su coherencia con la realidad escolar investigada.



Muestreo no probabilístico por conveniencia

De acuerdo con Tacillo (2016), el muestreo no probabilístico por conveniencia se caracteriza por la elección de los sujetos en función de su accesibilidad, proximidad y disposición, sin recurrir a procedimientos aleatorios. Este tipo de muestreo resulta especialmente adecuado en investigaciones educativas, ya que las restricciones de tiempo, recursos y viabilidad suelen condicionar el acceso a la totalidad de la población. Además, permite trabajar con grupos intactos de estudiantes que constituyen el escenario natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual incrementa la factibilidad del estudio (Creswell & Creswell, 2018).

En este estudio, la muestra estuvo conformada por **44 estudiantes de 5 años de edad**, matriculados en el nivel inicial de dicha institución. La selección respondió al criterio de conveniencia, ya que se trabajó con el grupo completo disponible en la sección a cargo, considerado pertinente y accesible para la aplicación de la estrategia de dramatización intercultural.

La selección se estableció bajo la siguiente relación metodológica:

$$n = N \text{ accesible}$$

Donde:

- n = tamaño de la muestra (44 estudiantes).
- N accesible = totalidad de los estudiantes disponibles en la sección del nivel inicial.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el nivel inicial de la Institución Educativa Privada La Recoleta, en el año 2024.
- Estudiantes con edad cronológica de 5 años cumplidos al momento de la aplicación de la investigación.
- Niños y niñas que asistieron regularmente a las actividades académicas durante el periodo de aplicación.
- Estudiantes cuyos padres o tutores firmaron el consentimiento informado, autorizando su participación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes con ausencias reiteradas que impidieron su participación continua en las sesiones de dramatización.
- Niños que presentaron condiciones de salud temporal que limitaron su intervención en las actividades durante la recolección de datos.
- Estudiantes de otros grados o secciones del nivel inicial que no formaron parte directa del grupo seleccionado.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

3.6.1. Técnicas

Para la obtención de la información, se utilizó la técnica de la **observación**, la cual permite recolectar datos mediante la percepción directa y sistemática de los comportamientos, actitudes o competencias que se manifiestan en el contexto de estudio. En este sentido, Arias (2020) señala que



la observación es una técnica ampliamente empleada en el ámbito educativo, ya que facilita la recopilación de información relevante sobre el desempeño de los estudiantes, basándose en la descripción objetiva de lo que se visualiza durante el desarrollo de las actividades. Esta técnica consiste en ver, examinar y registrar los hechos o acontecimientos tal como ocurren en el entorno natural del sujeto, lo que permite captar datos precisos, inmediatos y no mediados por interpretaciones externas, convirtiéndose así en una herramienta valiosa para evaluar comportamientos auténticos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.6.2. Instrumento.

Los instrumentos de recolección de datos cumplen un rol fundamental en toda investigación, ya que permiten registrar de manera organizada y sistemática la información observada, según la naturaleza del estudio y las características de los fenómenos analizados. En este caso, se utilizó la **lista de cotejo** como instrumento principal, aplicada a través de la técnica de observación. Según Arias (2020), la lista de cotejo es ampliamente utilizada por docentes en contextos educativos, ya que funciona como una guía de verificación que facilita la evaluación de conductas, situaciones, habilidades y capacidades específicas. Este instrumento permite registrar de forma estructurada si determinados indicadores se presentan o no durante el proceso observado. En la presente investigación, la lista de cotejo fue diseñada con una escala tipo Likert, lo cual posibilita graduar los niveles de cumplimiento de los indicadores, proporcionando así datos cuantificables que favorecen el análisis riguroso y objetivo de los resultados.



3.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

3.7.1. Validación

Desde la perspectiva de Corbetta (2007), la validez de los instrumentos radica en su capacidad para registrar con exactitud aquello que se propone medir, asegurando que los datos recolectados sean pertinentes y fieles al objeto de estudio. En esta misma línea, Carrasco (2008) enfatiza que un instrumento válido debe permitir una medición objetiva, precisa, veraz y auténtica de la variable en cuestión. Es decir, la validez implica que el instrumento cumpla con su función evaluativa de manera rigurosa, representando de forma genuina la realidad que se desea analizar. Ambas posturas coinciden en subrayar que la validez es un atributo indispensable en la construcción y aplicación de instrumentos de investigación, ya que de ella depende la credibilidad y utilidad de los resultados obtenidos.

En el presente estudio, la validación del instrumento se llevó a cabo mediante la técnica de juicio de expertos, procedimiento que permitió verificar la pertinencia, claridad y coherencia de los indicadores e ítems en relación con los objetivos de la investigación. Esta validación consideró, además, el contexto específico de aplicación, reconociendo que la validez puede estar sujeta a variaciones dependiendo de las condiciones socioculturales y pedagógicas en las que se utilice el instrumento. La documentación del juicio de expertos se encuentra detallada en el Anexo 3, donde se presenta la valoración técnica realizada por especialistas en el área.

3.7.2. Confiabilidad

En lo que respecta al análisis de confiabilidad del instrumento utilizado en la investigación, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, una técnica

estadística ampliamente reconocida para evaluar la consistencia interna de un instrumento de medición. Según Hernández y Mendoza (2018), este método tiene como finalidad determinar el grado en que los ítems del instrumento producen resultados estables y coherentes a lo largo del tiempo y en diversas aplicaciones. Es decir, permite verificar si el instrumento mide de manera uniforme la variable en estudio, garantizando que sus resultados no se deban al azar o a variaciones no controladas.

La aplicación del Alfa de Cronbach ofrece una base estadística confiable para interpretar los datos recogidos, otorgando solidez al análisis y a la formulación de conclusiones válidas dentro del estudio. Una alta puntuación en este coeficiente indica que el instrumento posee un nivel aceptable o elevado de confiabilidad, lo cual respalda su utilización para futuras investigaciones o contextos similares. En este estudio, este análisis permitió respaldar la precisión y estabilidad de los resultados, fortaleciendo la calidad metodológica del proceso investigativo.

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento de recolección de la variable dependiente

Alfa de Cronbach	N de elementos
.801	15

La tabla presentada a continuación sintetiza los resultados obtenidos del análisis de confiabilidad del instrumento diseñado para evaluar la identidad cultural en el marco de la presente investigación. El valor alcanzado del coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.801, calculado a partir de un total de 15 ítems que conforman la escala aplicada. Este valor no solo supera el umbral mínimo convencionalmente aceptado de 0.70 —establecido por autores como Nunnally (1978) y ampliamente referenciado en estudios metodológicos—,



sino que se sitúa dentro del rango que indica una buena confiabilidad interna, lo cual es fundamental para garantizar la solidez psicométrica del instrumento.

Un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.801 denota que existe una alta consistencia interna entre los ítems del cuestionario, es decir, que las preguntas muestran una adecuada correlación entre sí y apuntan de manera coherente hacia la medición del mismo constructo teórico: la identidad cultural. En términos técnicos, este nivel de homogeneidad implica que las respuestas dadas por los participantes reflejan patrones consistentes y no aleatorios, lo que reduce el margen de error asociado a la medición y aumenta la fiabilidad de los datos recolectados. Además, la consistencia interna es un indicador clave para evaluar si los ítems del instrumento están bien diseñados y si abordan de manera complementaria los diferentes aspectos del constructo bajo estudio.

Cabe señalar que, desde una perspectiva metodológica, alcanzar un Alfa superior a 0.80 en estudios de ciencias sociales se considera un respaldo robusto, ya que equilibra la precisión de la medición con la diversidad temática de los ítems. Si el coeficiente fuera demasiado alto (por ejemplo, superior a 0.90), podría interpretarse como redundancia excesiva entre los ítems; en cambio, un valor como el obtenido en este análisis sugiere que los ítems son suficientemente distintos entre sí como para captar matices del fenómeno, sin dejar de estar cohesionados dentro de una misma dimensión teórica.

Asimismo, este nivel de confiabilidad contribuye significativamente a la validez del instrumento, especialmente en lo que respecta a la validez interna y la credibilidad de las inferencias que pueden extraerse de los datos. En



consecuencia, los resultados aquí reportados otorgan una base sólida para sostener que el instrumento es idóneo para captar información representativa, pertinente y precisa sobre la identidad cultural de los participantes, reforzando así la legitimidad del proceso de recolección de datos y la posterior interpretación analítica de los mismos.

En resumen, la obtención de un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.801 reafirma la calidad técnica del instrumento empleado, confiere confianza metodológica a los hallazgos de la investigación, y permite avanzar con fundamentos sólidos hacia etapas posteriores del análisis estadístico e interpretación de los resultados, dentro de un marco de rigurosidad científica.

3.8. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas

A partir de la **prueba de normalidad** descrita en el capítulo de resultados, se determinó la pertinencia de aplicar la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Esta decisión responde a la necesidad de comparar los puntajes alcanzados por los estudiantes en la variable "capacidad de deliberar sobre asuntos públicos" en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la implementación de la estrategia de aula invertida.

De acuerdo con Bautista-Díaz et al. (2020), esta técnica representa una alternativa robusta frente a la prueba t de Student para muestras dependientes, especialmente cuando los datos no cumplen con el supuesto de normalidad. A diferencia de los métodos paramétricos, el test de Wilcoxon se apoya en los rangos de las diferencias absolutas entre las observaciones emparejadas

(pretest y postest), lo que posibilita obtener inferencias estadísticas confiables incluso en contextos con muestras pequeñas o datos de carácter ordinal.

Fundamento teórico de la prueba de Wilcoxon

La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas se basa en la contrastación de la hipótesis nula (H_0), la cual establece que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dos mediciones dependientes, asumiendo que la mediana de las diferencias entre el pretest y el postest es igual a cero. En oposición, la hipótesis alternativa (H_1) plantea la existencia de una diferencia significativa, ya sea bilateral o unilateral cuando se espera una mejora producto de la intervención.

Las hipótesis se expresan de la siguiente forma:

- **Hipótesis nula (H_0): $Md = 0$**
- **Hipótesis alternativa (H_1): $Md \neq 0$ o $Md > 0$,**
donde **Md** representa la mediana de las diferencias entre las puntuaciones del postest y el pretest.

El estadístico de Wilcoxon se calcula a partir de las diferencias individuales ($D_i = X_{\text{postest}} - X_{\text{pretest}}$), excluyendo los casos nulos ($D_i = 0$), ordenando los valores absolutos y asignándoles rangos. Luego, se suman por separado los rangos positivos (W^+) y negativos (W^-), definiéndose el estadístico como $W = \min(W^+, W^-)$. El criterio de decisión se establece comparando el valor de significancia con el nivel α : si $p \leq \alpha$, se rechaza H_0 y se concluye que existen diferencias significativas atribuibles a la intervención; si $p > \alpha$, se mantiene H_0 al no evidenciarse cambios estadísticamente significativos entre ambas mediciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1. Resultado descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente

Tabla 4

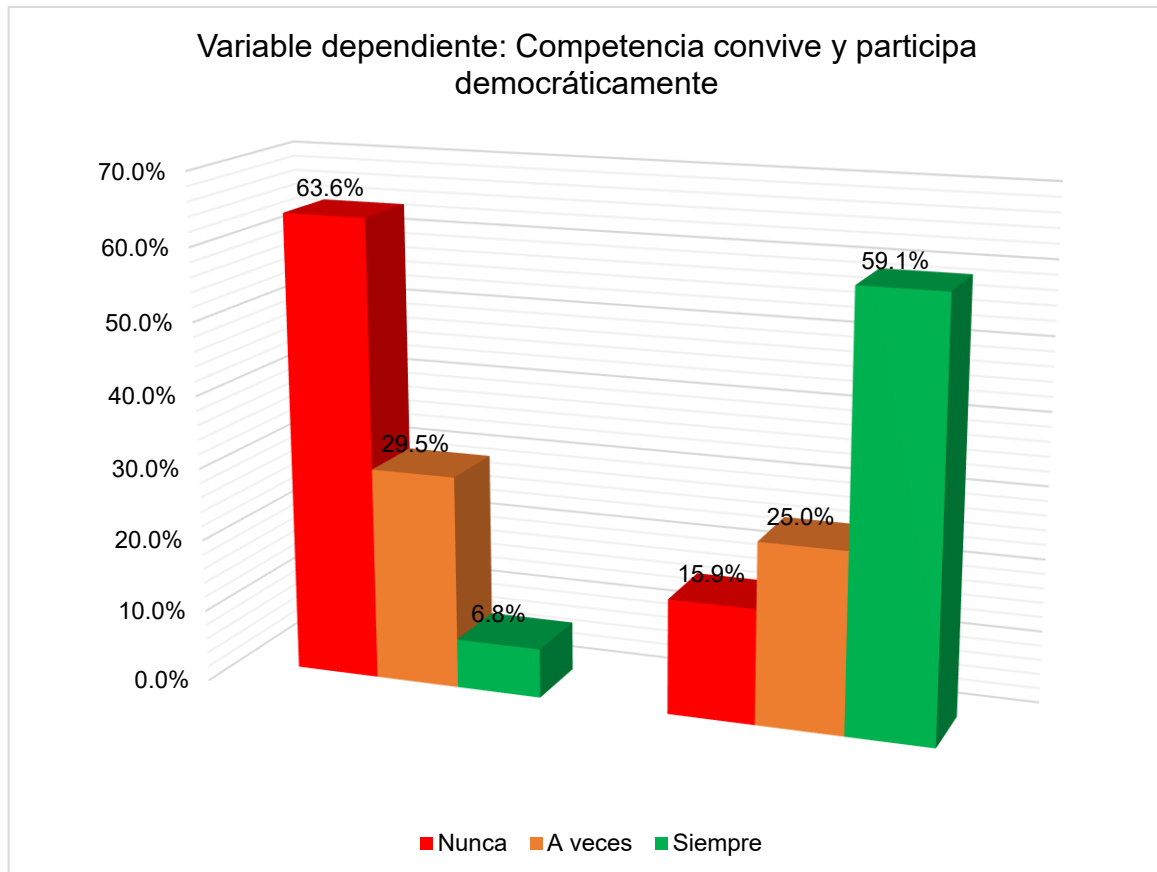
Análisis descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente

Clasificación	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	28	63.6%	7	15.9%
A veces (2)	13	29.5%	11	25.0%
Siempre (3)	3	6.8%	26	59.1%
Total	44	100.0%	44	100.0%

Fuente: elaboración propia

Figura 1.

Análisis descriptivo de la variable dependiente: Competencia convive y participa democráticamente



Fuente: elaboración propia

La tabla presentada ofrece una comparación cuantitativa entre los resultados del pretest y el postest de la competencia "Convive y participa democráticamente," aplicada a una población de 44 estudiantes. En el pretest, se evidencia que el 63.6% (28 estudiantes) nunca manifestaron comportamientos asociados con la competencia evaluada, mientras que el 29.5% (13 estudiantes) los demostraron ocasionalmente y tan solo el 6.8% (3 estudiantes) los reflejaron de manera constante. En contraste, los resultados del postest muestran una mejora significativa: el porcentaje de estudiantes que nunca evidenciaron estas conductas



disminuyó al 15.9% (7 estudiantes), mientras que aquellos que las mostraron ocasionalmente aumentaron al 25.0% (11 estudiantes) y los que las manifestaron siempre crecieron exponencialmente hasta el 59.1% (26 estudiantes). Este cambio refleja un impacto positivo en el desarrollo de la competencia tras la intervención realizada.

La prevalencia inicial de la categoría "Nunca" en el pretest podría atribuirse a la carencia de prácticas pedagógicas que fomenten de manera explícita los valores democráticos en contextos grupales, además de una limitada exposición de los estudiantes a dinámicas que promuevan el respeto, la cooperación y la participación activa. Por otro lado, el incremento en las categorías "A veces" y "Siempre" en el postest sugiere una internalización progresiva de los comportamientos evaluados, lo cual puede estar vinculado a la implementación de estrategias metodológicas específicas, como la dramatización intercultural, que permitieron a los estudiantes practicar y reforzar estas competencias en escenarios concretos y significativos. Estos resultados también destacan una transición en el comportamiento de los estudiantes hacia una mayor integración y comprensión de las dinámicas democráticas.

Desde el marco teórico sustentado en el enfoque socio-constructivista y la educación intercultural, los hallazgos corroboran la eficacia de la dramatización como herramienta para promover habilidades socioemocionales y democráticas. Según Vygotsky, el aprendizaje se facilita mediante la interacción social y el contexto cultural, lo cual es congruente con la notable mejora observada en el postest. La dramatización intercultural ofreció un espacio seguro para que los estudiantes simularan situaciones reales, potenciando habilidades como la empatía, el respeto mutuo y la toma de decisiones colectivas.

Tabla 5

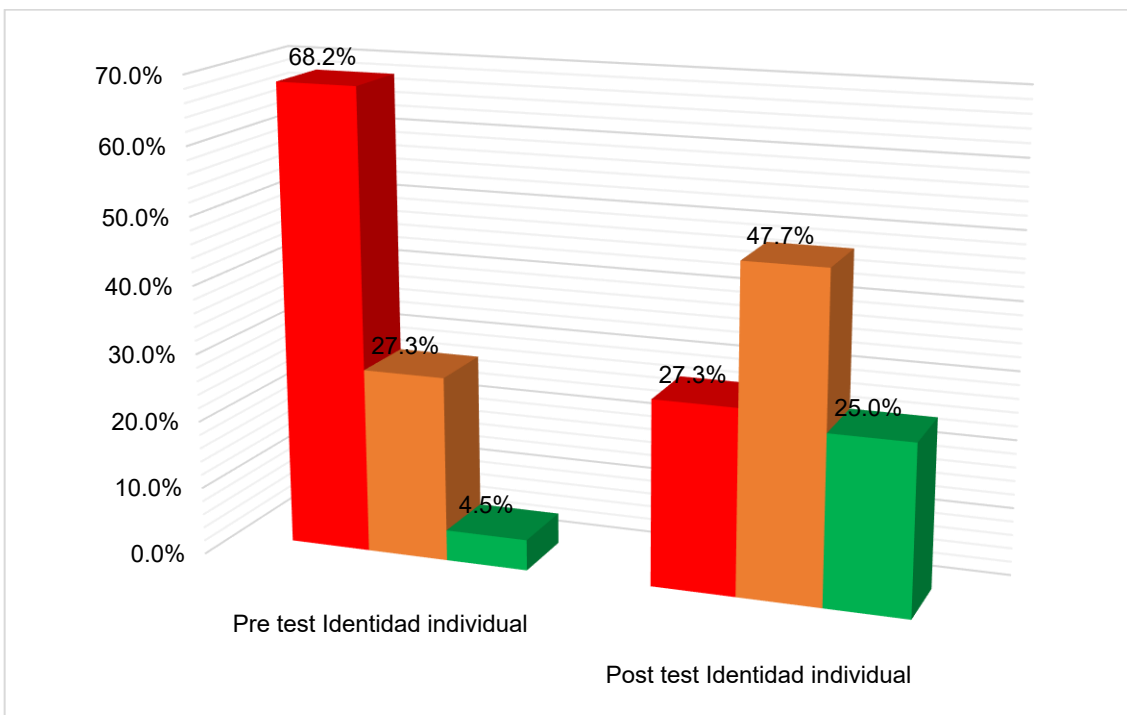
Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 1: Interacción social democrática inclusiva

Clasificación	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	30	68.2%	12	27.3%
A veces (2)	12	27.3%	21	47.7%
Siempre (3)	2	4.5%	11	25.0%
Total	44	100.0%	44	100.0%

Fuente: elaboración propia

Figura 2.

Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 1: Interacción social democrática inclusiva



Fuente: elaboración propia



En la tabla presentada, se observan los resultados de la dimensión "Interactúa con todas las personas" en las categorías "Nunca," "A veces," y "Siempre," tanto en el pretest como en el postest. En el pretest, el 68.2% (30 estudiantes) nunca interactuaron adecuadamente, un 27.3% (12 estudiantes) lo hicieron ocasionalmente, y solo un 4.5% (2 estudiantes) manifestaron un comportamiento constante en esta dimensión. En el postest, se evidencia un cambio significativo: el porcentaje de estudiantes en la categoría "Nunca" disminuyó drásticamente al 27.3% (12 estudiantes), mientras que la categoría "A veces" aumentó al 47.7% (21 estudiantes), y la categoría "Siempre" experimentó un incremento notable, alcanzando el 25.0% (11 estudiantes).

Este cambio sugiere que la intervención pedagógica, posiblemente basada en estrategias activas y contextualizadas, como la dramatización intercultural, favoreció un desarrollo progresivo en la capacidad de interactuar con diversas personas. Los estudiantes inicialmente limitados en su interacción pudieron mejorar mediante actividades que promovieron dinámicas colaborativas y escenarios prácticos de convivencia. Sin embargo, la permanencia de un porcentaje considerable en la categoría "Nunca" indica que aún existen barreras individuales o contextuales que dificultan la aplicación universal de las habilidades de interacción.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque socio-constructivista de Vygotsky resalta que las habilidades sociales, como la interacción, se desarrollan mediante el aprendizaje mediado en un contexto cultural. La dramatización intercultural proporcionó un entorno rico en interacción simbólica y real que facilitó la adquisición de habilidades clave como la empatía, el respeto y la comunicación efectiva.

Tabla 6

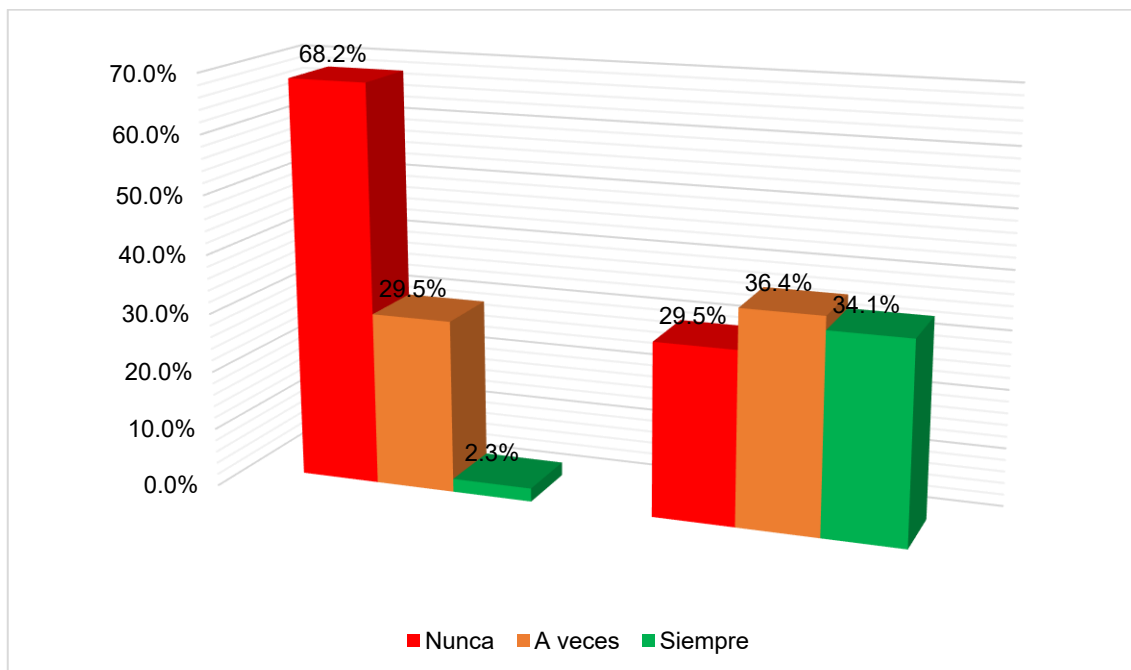
Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 2: Construcción normativa y corresponsabilidad cívica

Clasificación	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca (1)	30	68.2%	13	29.5%
A veces (2)	13	29.5%	16	36.4%
Siempre (3)	1	2.3%	15	34.1%
Total	44	100.0%	44	100.0%

Fuente: elaboración propia

Figura 3.

Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 2: Construcción normativa y corresponsabilidad cívica



Fuente: elaboración propia



La tabla presentada analiza los resultados de la dimensión "Construye normas y asume acuerdos y leyes," comparando el desempeño de los estudiantes en el pretest y el postest. En el pretest, el 68.2% (30 estudiantes) nunca evidenciaron habilidades relacionadas con esta dimensión, mientras que el 29.5% (13 estudiantes) lo hicieron de manera ocasional y solo el 2.3% (1 estudiante) logró demostrarlo consistentemente. Tras la intervención, el postest muestra una notable mejora: la categoría "Nunca" se redujo al 29.5% (13 estudiantes), mientras que "A veces" incrementó su participación al 36.4% (16 estudiantes) y la categoría "Siempre" creció exponencialmente hasta alcanzar el 34.1% (15 estudiantes).

El predominio inicial de la categoría "Nunca" en el pretest refleja una limitada exposición de los estudiantes a dinámicas estructuradas de construcción de normas y acuerdos, probablemente debido a la ausencia de estrategias específicas que promuevan estas competencias en el aula. La transición observada en el postest evidencia que los estudiantes, al ser expuestos a métodos pedagógicos activos y contextualizados, como la dramatización intercultural, desarrollaron progresivamente la capacidad de comprender y asumir roles activos en la creación y respeto de normas colectivas. El aumento significativo en las categorías "A veces" y "Siempre" destaca la efectividad de la intervención para fomentar estos comportamientos.

Teóricamente, estos resultados se alinean con los principios del socio-constructivismo de Vygotsky, que sostiene que el aprendizaje es mediado socialmente y se desarrolla mediante interacciones significativas en contextos específicos. La dramatización intercultural proporcionó un entorno rico en interacción simbólica que permitió a los estudiantes internalizar normas y acuerdos de manera activa y reflexiva. Además, desde la perspectiva de la educación intercultural, la construcción de normas inclusivas refuerza el respeto por la diversidad cultural y promueve una convivencia democrática, lo cual resulta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 7

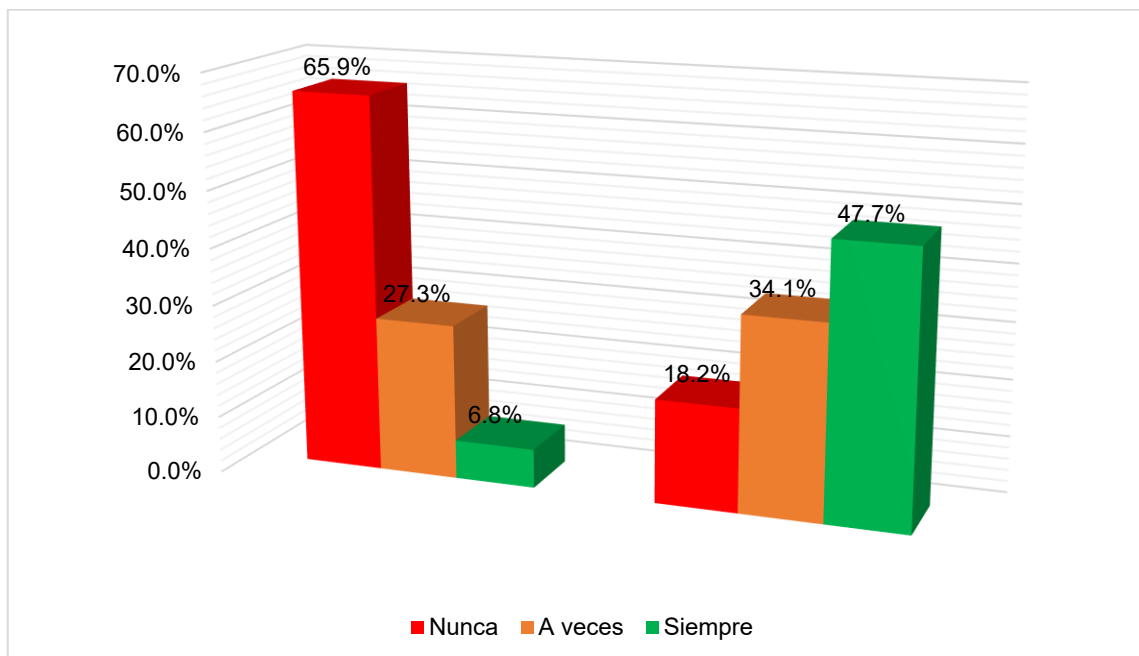
Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 3: Participación activa en bienestar común

Clasificación	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	65.9%	8	18.2%
A veces	12	27.3%	15	34.1%
Siempre	3	6.8%	21	47.7%
Total	44	100.0%	44	100.0%

Fuente: elaboración propia

Figura 4.

Análisis descriptivo pre test y post test de la dimensión 3: Participación activa en bienestar común



Fuente: elaboración propia



La tabla presenta un análisis comparativo del pretest y postest para la dimensión "Participa en acciones que promueven el bienestar común." En el pretest, el 65.9% (29 estudiantes) no participaban en actividades relacionadas con el bienestar común, mientras que el 27.3% (12 estudiantes) lo hacían ocasionalmente, y apenas el 6.8% (3 estudiantes) mostraban una participación constante. En el postest, se evidencia una mejora significativa: la categoría "Nunca" se redujo al 18.2% (8 estudiantes), la categoría "A veces" incrementó su proporción al 34.1% (15 estudiantes) y la categoría "Siempre" alcanzó el 47.7% (21 estudiantes), evidenciando un aumento notable en la participación activa de los estudiantes.

El alto porcentaje inicial en la categoría "Nunca" refleja una falta de prácticas estructuradas que involucraran a los estudiantes en actividades que promovieran el bienestar colectivo. Sin embargo, la notable reducción de esta categoría y el aumento en "A veces" y "Siempre" en el postest sugieren que la intervención pedagógica implementada, como la dramatización intercultural, logró fomentar en los estudiantes una mayor conciencia y compromiso hacia el bienestar común. Las actividades grupales y colaborativas probablemente facilitaron un entorno donde los niños pudieron practicar y reforzar comportamientos como la solidaridad, la cooperación y la participación activa.

Desde el marco teórico, la mejora observada se alinea con los postulados del aprendizaje situado y del socio-constructivismo, que enfatizan la importancia del contexto social y la interacción para el desarrollo de habilidades y valores. La dramatización intercultural permitió a los estudiantes experimentar situaciones prácticas donde sus acciones impactaban directamente en el bienestar del grupo, promoviendo la internalización de valores democráticos y comunitarios. Este

enfoque no solo fortalece competencias específicas, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes al prepararlos para actuar como ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad. Estos resultados reafirman la efectividad de metodologías activas en la promoción de competencias clave desde edades tempranas.

4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

4.2.1. Prueba de normalidad.

Los criterios de decisión se definen considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, a partir del cual se formulan las hipótesis estadísticas. La hipótesis nula (H_0) establece que los datos analizados provienen de una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) sostiene que los datos no se ajustan a una distribución normal. En función del valor de significancia obtenido, si $p \geq 0,05$ se acepta la hipótesis nula y se asume normalidad en los datos; por el contrario, si $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula, concluyéndose que los datos no siguen una distribución normal.

Tabla 8

Prueba de normalidad: Shapiro Wilk

Elementos	Estadístico	gl	Sig.
Pre test Competencia convive y participa democráticamente	0.835	44	0.000
Post test Competencia convive y participa democráticamente	0.894	44	0.001

Fuente: elaboración propia

La tabla presenta los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk aplicada a los datos correspondientes al pretest y postest de la competencia



"Convive y participa democráticamente". Con un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, los valores de significancia obtenidos fueron 0.000 para el pretest y 0.001 para el posttest, ambos inferiores al nivel de significancia establecido. Esto implica que se rechaza la hipótesis nula (H_0) la cual postula que los datos provienen de una distribución normal, aceptándose así la hipótesis alternativa (H_1), que indica que los datos no presentan una distribución normal.

Este resultado determina la necesidad de emplear pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis de los datos, ya que estas no asumen normalidad en la distribución de los mismos. En este caso, se seleccionó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para evaluar las diferencias entre las mediciones del pretest y posttest. Esta prueba es adecuada para datos emparejados o relacionados, como en este estudio, ya que permite comparar las puntuaciones de un mismo grupo antes y después de una intervención, considerando el rango de las diferencias en lugar de sus valores absolutos.

La elección de la prueba de Wilcoxon se fundamenta en su capacidad para detectar cambios significativos en los datos cuando no se cumple la suposición de normalidad, lo que garantiza un análisis robusto y confiable. Esto permite evaluar de manera precisa el impacto de la intervención pedagógica implementada, asegurando que los resultados sean estadísticamente significativos y válidos, independientemente de la distribución de los datos.

4.2.2. Contrastación de hipótesis

Ha: La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.

Ho: La dramatización intercultural no favorece significativamente el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.

Tabla 9

Prueba de Wilcoxon: Competencia convive y participa democráticamente

	Post- Pre test
Z	-4,278b
Sig. asin. (bilateral)	0.000

Fuente: elaboración propia

A partir del análisis estadístico ejecutado mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon sobre los registros obtenidos en las mediciones previas y posteriores a la intervención pedagógica, centrada en la competencia denominada "Convive y participa democráticamente", se obtuvo un coeficiente Z de -4.278, acompañado por un valor bilateral de significancia (p) igual a 0.000. Este último se encuentra sustancialmente por debajo del umbral crítico de significancia convencional ($\alpha = 0.05$), lo cual conduce a la refutación de la hipótesis nula (H_0), que postulaba la ineficacia de la estrategia de dramatización intercultural en el fomento de dicha competencia.

En contraposición, los hallazgos permiten validar la hipótesis alternativa (H_a), que sostiene que la incorporación de la dramatización con enfoque intercultural



incide de forma estadísticamente significativa en el fortalecimiento de la capacidad de convivir y participar democráticamente en el contexto educativo. Esta conclusión se evidencia en la experiencia de los estudiantes de la institución educativa privada La Recoleta, ubicada en el distrito de San Miguel, durante el periodo académico 2024.

En consecuencia, los resultados obtenidos no solo refutan la presunción de neutralidad de la intervención, sino que también consolidan su pertinencia pedagógica, revelando su potencia como instrumento formativo en el desarrollo de competencias ciudadanas desde una perspectiva intercultural.

Comprobación de hipótesis específica 01

HE1. La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.

HO1. La dramatización intercultural no favorece significativamente el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon: Capacidad de Interacción social democrática inclusiva

	Post- Pre test
Z	-4,278b
Sig. asin. (bilateral)	0.000

Fuente: elaboración propia

El procedimiento estadístico de Wilcoxon, empleado con el propósito de examinar la incidencia de la dramatización intercultural sobre la aptitud para relacionarse con individuos de diversa índole, arrojó un valor del estadístico Z de -4.278, acompañado de una significancia bilateral (p) de 0.000. Esta cifra, al situarse



por debajo del umbral convencional de significancia ($\alpha = 0.05$), obliga al descarte de la hipótesis nula (H_{01}), la cual sostenía la inexistencia de efectos relevantes de la intervención en la capacidad analizada.

En virtud de este resultado, se respalda empíricamente la hipótesis alternativa (H_{a1}), que plantea que la dramatización intercultural actúa como un agente potenciador en el desarrollo de la facultad de interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas diversas, en el contexto de los estudiantes pertenecientes a la institución educativa privada La Recoleta, localizada en San Miguel, durante el año académico 2024.

Esta evidencia empírica robustece la validez de la estrategia pedagógica implementada, al demostrar su capacidad para influir de forma significativa en una dimensión clave del desempeño socio-relacional, particularmente aquella que involucra el reconocimiento, la apertura y la convivencia con la alteridad en un entorno educativo.

Comprobación de hipótesis específica 02

HE2. La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.

HO2. La dramatización intercultural no favorece significativamente el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.



Tabla 11

Prueba de Wilcoxon: Capacidad de Construcción normativa y corresponsabilidad cívica

	Post- Pre test
Z	-4,278b
Sig. asin. (bilateral)	0.000

Fuente: elaboración propia

El examen estadístico llevado a cabo mediante la prueba de Wilcoxon, orientado a indagar la repercusión de la dramatización intercultural en la destreza para formular normas, aceptar consensos y acatar disposiciones legales, arrojó un valor del estadístico Z de -4.278, junto con una significancia bilateral (p) de 0.000. Al situarse dicho valor por debajo del umbral crítico preestablecido ($\alpha = 0.05$), se invalida la hipótesis nula (H_{02}), que sugería la ineficacia de la intervención en el desarrollo de esta competencia específica.

En contraposición, se valida empíricamente la hipótesis alternativa (H_{e2}), que sostiene que la estrategia de dramatización con enfoque intercultural ejerce una influencia significativa en la consolidación de la capacidad para generar marcos normativos comunes, comprometerse con acuerdos colectivos y asumir el respeto por las leyes como principio de convivencia. Esta conclusión se sustenta en los resultados obtenidos con la población estudiantil de la institución educativa privada La Recoleta, en el distrito de San Miguel, durante el ciclo lectivo 2024.

Los datos empíricos analizados otorgan solidez al argumento de que la intervención pedagógica aplicada no solo promueve habilidades relacionales, sino que también contribuye al fortalecimiento de una dimensión esencial de la



ciudadanía: la internalización de principios normativos a través de experiencias significativas, dramatizadas y contextualizadas. Así, se confirma la pertinencia de dicha estrategia como medio eficaz para robustecer la formación ética y cívica en contextos educativos contemporáneos.

Comprobación de hipótesis específica 03

HE3. La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.

HO3. La dramatización intercultural no favorece significativamente el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.2024.

Tabla 12

Prueba de Wilconxon: Capacidad de Participación activa en bienestar común

	Post- Pre test
Z	-4,278b
Sig. asin. (bilateral)	0.000

Fuente: elaboración propia

El análisis efectuado mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, destinado a examinar la influencia de la dramatización intercultural sobre la aptitud para involucrarse activamente en iniciativas orientadas al bien común, reveló un estadístico Z de -4.278 y un valor bilateral de significancia (p) igual a 0.000. Esta cifra, al encontrarse por debajo del umbral de significancia convencional ($\alpha = 0.05$), conduce al rechazo de la hipótesis nula (H_{03}), la cual sostenía que dicha estrategia pedagógica carecía de un efecto significativo sobre la competencia evaluada.



En consecuencia, se valida la hipótesis alternativa (H_{e3}), que postula que la dramatización intercultural constituye un recurso didáctico eficaz para potenciar el desarrollo de la capacidad de participar activamente en acciones que persiguen el bienestar colectivo, dentro del contexto estudiantil de la institución educativa privada La Recoleta, en el distrito limeño de San Miguel, durante el año académico 2024.

Estos hallazgos permiten inferir que la intervención propuesta no solo actúa como vehículo de expresión simbólica y cultural, sino que también fomenta actitudes solidarias, sentido de corresponsabilidad social y disposición al trabajo colaborativo. En suma, la estrategia implementada no se limita a la mejora de habilidades interpersonales, sino que se erige como catalizadora de una ética participativa orientada al fortalecimiento de la vida comunitaria desde la escuela.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo central determinar el grado en que la ***dramatización intercultural incide en el desarrollo de la competencia "Convive y participa democráticamente"*** en los estudiantes de la Institución Educativa Privada La Recoleta, ubicada en el distrito de San Miguel, durante el año 2024. Esta competencia, tal como es definida en el Currículo Nacional del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), comprende un conjunto articulado de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permiten al estudiante interactuar con respeto, equidad y sentido de justicia en contextos diversos, contribuyendo activamente al bienestar común. Desde esta perspectiva, la dramatización intercultural fue concebida como una estrategia pedagógica no solo artística, sino



profundamente formativa, al integrar el reconocimiento de la diversidad cultural con el ejercicio de prácticas democráticas en el aula.

En términos metodológicos, se empleó un diseño cuasi-experimental con aplicación de pre y post prueba en un solo grupo, y se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon como técnica inferencial para contrastar los puntajes obtenidos antes y después de la intervención. Los resultados arrojaron una diferencia estadísticamente significativa, reflejada en un estadístico $Z = -4.278$ y un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo cual indica que las variaciones observadas no son atribuibles al azar, sino a los efectos directos de la intervención. En términos prácticos, esto significa que la participación de los estudiantes en actividades de dramatización intercultural promovió cambios sustanciales en su capacidad para dialogar, cooperar, tomar decisiones grupales y valorar la diversidad, todos ellos componentes esenciales de la competencia en cuestión.

A nivel descriptivo, se evidenciaron mejoras en todas las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo amplio y consistente, trascendiendo aspectos puntuales del comportamiento y alcanzando una transformación más integral del modo en que los estudiantes se relacionan entre sí. El uso de dramatizaciones con contenidos culturalmente diversos no solo permitió el desarrollo de la empatía y la conciencia intercultural, sino que también ofreció un espacio seguro para la exploración de conflictos sociales, la negociación de acuerdos y la construcción colectiva de normas, lo cual es coherente con los fundamentos del enfoque por competencias del MINEDU.



Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que avalan el uso de la dramatización como herramienta didáctica para fomentar el desarrollo socioemocional. En particular, el estudio de Castillo et al. (2021) evidenció que los programas escolares fundamentados en técnicas de dramatización generaron mejoras significativas en la expresión emocional, la escucha activa y la cooperación entre estudiantes de primaria. De manera similar, autores como Boal (2002) y Heathcote (1991) han argumentado que el teatro educativo no solo es un medio de representación, sino un acto de transformación pedagógica, que permite al estudiante asumir múltiples perspectivas, cuestionar realidades sociales y ensayar formas de convivencia democrática.

En esta línea, la dramatización intercultural no solo se limita a la representación escénica de situaciones diversas, sino que constituye una experiencia pedagógica situada que promueve la interacción intercultural crítica. Esto permite al estudiante comprender y valorar otras formas de vida, asumir una postura ética frente a la diversidad y practicar formas de participación colaborativa, contribuyendo así a la formación de ciudadanos activos, reflexivos y comprometidos con una sociedad plural y equitativa.

En relación con la **dimensión "Interacción social democrática inclusiva"**, los hallazgos obtenidos revelan una evolución significativa en el comportamiento social de los estudiantes tras la implementación de la dramatización intercultural como estrategia pedagógica. Concretamente, se observó un incremento considerable en la proporción de estudiantes que manifestaron esta capacidad de manera constante, pasando del 4.5 % en la fase pretest al 25.0 % en el postest. Paralelamente, se registró una notable



disminución de aquellos que nunca evidenciaban esta capacidad, reduciéndose del 68.2 % al 27.3 %. Este cambio no solo refleja una mejora cuantitativa, sino que da cuenta de un proceso de transformación en las formas de interacción que los estudiantes construyen en contextos educativos diversos.

Esta mejora sugiere que la dramatización intercultural, al constituir un espacio de representación simbólica y expresión corporal, se convierte en un entorno formativo altamente propicio para el desarrollo de habilidades comunicativas, actitudes empáticas y conductas colaborativas. A través de la representación de roles, el juego dramático y el intercambio de puntos de vista, los estudiantes no solo acceden a nuevas formas de comprensión del otro, sino que experimentan formas más enriquecidas de relación social. En este sentido, se promueve el reconocimiento de la otredad y el respeto por la diversidad, elementos esenciales para la convivencia democrática en contextos escolares multiculturales.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Quintanilla (2019), quien en su estudio sobre prácticas teatrales en el aula observó que las estrategias de dramatización fortalecen el clima de convivencia y promueven interacciones positivas entre estudiantes de distintas culturas y contextos familiares. El contacto entre experiencias distintas, mediado por el arte y el juego, potencia la capacidad del niño para salir de sí mismo, ponerse en el lugar del otro y generar vínculos solidarios, lo cual es fundamental en la consolidación de una ciudadanía inclusiva.



Desde una perspectiva teórica, estos resultados se explican adecuadamente a partir del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, quien sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como la autorregulación, el lenguaje interiorizado o la empatía se origina en la interacción social. El contexto grupal y colaborativo que ofrece la dramatización permite que el estudiante se sitúe en la zona de desarrollo próximo, es decir, en un nivel donde, con la ayuda del adulto o de sus pares, puede alcanzar aprendizajes que aún no logra de manera autónoma. En este escenario, las actividades de dramatización no solo estimulan el desarrollo cognitivo, sino que funcionan como mediadoras del crecimiento emocional y social.

Alineado con los lineamientos del Currículo Nacional del MINEDU (2016), este avance en la capacidad de interactuar con todas las personas refuerza la importancia de integrar metodologías activas, inclusivas y culturalmente pertinentes en las aulas peruanas. Promover espacios en los que los estudiantes se reconozcan en la diferencia, cooperen, dialoguen y se escuchen mutuamente no es un fin periférico, sino un componente estructural del desarrollo integral y del ejercicio pleno de la ciudadanía. De este modo, la dramatización intercultural se perfila como una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer no solo la comunicación interpersonal, sino también el tejido social que sustenta la vida democrática desde los primeros años escolares.

En cuanto a la **dimensión “Construcción normativa y corresponsabilidad cívica”**, los resultados obtenidos evidencian un progreso sustancial en la participación activa y reflexiva de los estudiantes respecto a la vida normativa del aula. Específicamente, la categoría correspondiente a los



estudiantes que siempre demostraron esta capacidad pasó de 2.3 % en el pretest a 34.1 % en el posttest, lo que representa un avance significativo no solo en términos estadísticos, sino también en el desarrollo de habilidades cívicas fundamentales. Este cambio sugiere que, tras la intervención pedagógica basada en la dramatización intercultural, los estudiantes no solo fueron más conscientes de la importancia de las reglas colectivas, sino que también asumieron un rol protagónico en su formulación, comprensión y cumplimiento.

La dramatización, al permitir representar situaciones reales o simbólicas en las que se negocian normas, roles y responsabilidades, se convierte en un recurso didáctico idóneo para que los niños interioricen el valor de los acuerdos colectivos. En este contexto, el juego dramático no solo promueve la expresión emocional y la creatividad, sino que también posibilita la vivencia de conflictos simulados, la deliberación conjunta y la búsqueda de soluciones compartidas, fortaleciendo la autonomía moral y la responsabilidad social. En línea con esto, Gaona (2021) concluyó que la implementación de estrategias de dramatización en entornos escolares potencia significativamente la cooperación entre pares, la empatía y el trabajo en equipo, todos ellos elementos esenciales para la construcción legítima de normas dentro de comunidades escolares democráticas.

Este tipo de experiencias pedagógicas encuentra un sólido respaldo en las teorías de Jean Piaget, quien afirmó que el desarrollo moral en la infancia transita desde una obediencia basada en la autoridad externa hacia una comprensión autónoma de la norma, construida en el marco de relaciones de igualdad y reciprocidad. Es precisamente en estos espacios interactivos,



donde los estudiantes dialogan, negocian y establecen reglas de juego o de convivencia, que se gestan los primeros esbozos de pensamiento democrático. La dramatización, en tanto estrategia participativa y cooperativa, potencia esta transición al brindar oportunidades concretas para el ejercicio de la toma de decisiones colectiva.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, el Currículo Nacional del MINEDU (2016) destaca la importancia de generar prácticas de aula donde los estudiantes no solo respeten normas impuestas, sino que las construyan junto a sus compañeros, comprendiendo su sentido y función dentro de una comunidad diversa. En este sentido, la dimensión aquí analizada permite evaluar cómo los niños comienzan a involucrarse en el establecimiento de acuerdos y leyes que regulan su convivencia, desarrollando una conciencia normativa crítica y propositiva. Esta competencia no solo organiza el comportamiento dentro del aula, sino que sienta las bases para la participación activa en espacios públicos más amplios, como la familia, la comunidad y, eventualmente, la sociedad.

En definitiva, el notable incremento en la categoría "siempre" evidencia que los estudiantes no solo mejoraron su capacidad para acatar normas, sino que avanzaron hacia una participación más consciente, deliberativa y colaborativa en la construcción de consensos. Este proceso formativo tiene un valor ético y político profundo, ya que promueve la consolidación de valores como el respeto, la justicia, la equidad y la corresponsabilidad, imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía crítica e inclusiva desde los primeros años de la escolaridad.



En lo que respecta a la **dimensión “Participación activa en bienestar común”**, los resultados obtenidos evidencian un avance notorio en el nivel de implicación de los estudiantes en actividades orientadas al beneficio colectivo. En términos cuantitativos, la proporción de estudiantes que siempre demostraban esta capacidad pasó de 6.8 % en la evaluación pretest a 47.7 % en la postest, lo que representa un incremento considerable y altamente significativo desde una perspectiva pedagógica. Esta mejora sugiere que la dramatización intercultural, utilizada como estrategia didáctica central en la intervención, logró incentivar en los estudiantes un sentido más profundo de responsabilidad social, compromiso grupal y disposición colaborativa.

Este resultado pone de manifiesto la eficacia de la dramatización como medio para cultivar no solo la expresión artística o comunicativa, sino también dimensiones socioemocionales vinculadas al desarrollo de una conciencia cívica emergente. Al representar situaciones de la vida cotidiana y recrear problemáticas que requieren soluciones colectivas, los estudiantes no solo ejercitan habilidades cognitivas, sino que también asumen roles que implican tomar decisiones en función del bienestar común. Este tipo de experiencias los conduce a reconocer que sus acciones pueden tener un impacto positivo en su entorno inmediato el aula, el grupo, la comunidad escolar y que su participación activa contribuye a la construcción de un clima basado en la solidaridad, el respeto y la corresponsabilidad.

En este sentido, el hallazgo se alinea con lo planteado por Ticona et al. (2022), quienes concluyeron que las estrategias basadas en dramatización fortalecen significativamente la autoestima, la seguridad personal y la iniciativa, factores esenciales para que los estudiantes se sientan capaces de



actuar con autonomía y confianza dentro de contextos colaborativos. Cuando el niño se siente valorado, escuchado y reconocido dentro del grupo, es más probable que asuma un papel activo en la mejora del entorno común, lo cual reafirma la relación directa entre el desarrollo socioemocional y la participación democrática.

Desde una mirada socioconstructivista, el enfoque de Lev Vygotsky permite comprender este fenómeno como resultado de la mediación social que ocurre durante las actividades compartidas. El niño no desarrolla su pensamiento de forma aislada, sino en interacción constante con sus pares y adultos significativos, lo que le permite apropiarse de herramientas culturales —como el lenguaje, los valores y las prácticas de colaboración— que luego internaliza. La dramatización, al estar centrada en la co-creación, la cooperación y la negociación de significados, se convierte en un espacio privilegiado para este tipo de aprendizajes.

Este avance también encuentra respaldo en los lineamientos del Currículo Nacional del MINEDU (2016), que establece que una de las metas formativas clave es que los estudiantes se involucren en acciones orientadas al bien común desde edades tempranas. Según este marco, la participación no debe limitarse a la obediencia a normas o a la ejecución de tareas impuestas, sino que debe promover la agencia del estudiante como sujeto de transformación social. Al aprender a colaborar con otros en la resolución de problemas comunes, los estudiantes desarrollan una comprensión práctica de los valores democráticos, como la equidad, la justicia y el respeto por los derechos colectivos.



En conclusión, la dramatización intercultural se presentó como una estrategia efectiva para fortalecer la competencia "Convive y participa democráticamente" en sus diferentes dimensiones. Estos resultados resaltan la importancia de metodologías activas y participativas que fomenten la interacción social, la construcción de acuerdos y la acción colectiva, contribuyendo así a una formación integral de los estudiantes. Este tipo de estrategias no solo mejora el aprendizaje socioemocional, sino que también refuerza prácticas de convivencia democrática necesarias en el contexto educativo actual.



CONCLUSIONES

PRIMERA. Se concluye que la dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la competencia "Convive y participa democráticamente" en los estudiantes de la institución educativa privada La Recoleta, San Miguel 2024. Esto se fundamenta en los resultados obtenidos en la prueba de Wilcoxon (valor $Z = -4.278$, con una significancia asintótica bilateral de $p = 0.000 < 0.05$), que evidencian mejoras significativas en las dimensiones evaluadas. Este resultado demuestra que la dramatización intercultural impactó positivamente en el fortalecimiento de habilidades vinculadas al respeto, la cooperación y la convivencia democrática en los

SEGUNDA. Se concluye que la dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la capacidad de interactuar con todas las personas. Los resultados descriptivos mostraron que el porcentaje de estudiantes en la categoría "siempre" incrementó del 4.5 % al 25.0 %, mientras que la categoría "nunca" disminuyó del 68.2 % al 27.3 %. Esto se confirma con la prueba de Wilcoxon (valor $Z = -4.278$, con $p = 0.000 < 0.05$), lo que demuestra que la estrategia implementada promovió interacciones respetuosas y empáticas entre los estudiantes.

TERCERA. Se concluye que la dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la capacidad de construir normas, asumir acuerdos y leyes en los estudiantes. Los resultados reflejan un incremento en la categoría "siempre", pasando del 2.3 % en el pretest al 34.1 % en el postest. Este cambio también fue validado por la prueba de Wilcoxon



(valor $Z = -4.278$, con $p = 0.000 < 0.05$), lo cual evidencia que los estudiantes mejoraron en la creación y cumplimiento de normas colectivas, desarrollando actitudes democráticas y participativas.

CUARTA. Se concluye que la dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la capacidad de participar en acciones que promueven el bienestar común. Los datos descriptivos indican que la categoría "siempre" aumentó del 6.8 % al 47.7 %, reflejando un compromiso más activo con el bienestar colectivo. Este resultado se sustenta en la prueba de Wilcoxon (valor $Z = -4.278$, con $p = 0.000 < 0.05$), lo que confirma que los estudiantes adoptaron actitudes solidarias y colaborativas gracias a la intervención pedagógica.



RECOMENDACIONES

PRIMERA. Se recomienda a los docentes de la institución educativa privada La Recoleta continuar implementando la dramatización intercultural como una estrategia pedagógica permanente en las actividades curriculares. Asimismo, es fundamental que diseñen sesiones de aprendizaje orientadas a fortalecer la interacción respetuosa, la construcción de normas colectivas y la participación en acciones que promuevan el bienestar común. Para maximizar el impacto, se sugiere que los docentes integren esta estrategia con dinámicas grupales y proyectos interdisciplinarios que fomenten la convivencia democrática.

SEGUNDA. Se recomienda a la UGEL-San Román promover capacitaciones dirigidas a los docentes de su jurisdicción sobre el uso de la dramatización intercultural como herramienta pedagógica para desarrollar competencias ciudadanas y socioemocionales. Estas capacitaciones deberían incluir talleres prácticos y guías metodológicas que permitan replicar los resultados obtenidos en esta investigación en otras instituciones educativas. Además, sería conveniente realizar un monitoreo del impacto de esta estrategia en el desarrollo de competencias de convivencia democrática.

TERCERA. Se recomienda a la Dirección Regional de Educación de Puno incluir la dramatización intercultural como una estrategia prioritaria en los lineamientos pedagógicos regionales. Esto implicaría su integración en los programas curriculares de la región, especialmente en aquellas



escuelas ubicadas en contextos interculturales. Adicionalmente, la DRE debería fomentar la investigación educativa local para validar y adaptar esta estrategia a las características culturales específicas de las distintas provincias de la región.

CUARTA. Se recomienda a el MINEDU: Es fundamental que el Ministerio de Educación incorpore la dramatización intercultural como una estrategia pedagógica en los documentos de gestión curricular nacionales, tales como el Currículo Nacional de Educación Básica. Asimismo, se sugiere que el MINEDU desarrolle programas nacionales de formación docente que incluyan esta metodología, asegurando su implementación sistemática en las instituciones educativas del país. Por último, el MINEDU debería financiar investigaciones a nivel nacional para evaluar el impacto de esta estrategia en diversos contextos educativos y garantizar su efectividad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS GONZÁLES, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Arequipa: ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Avalos Gonzales, K., & Chata Pari, M. (2021). *Taller de dramatización como técnica para el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de la I.E.I 245 Cuna Jardín Yunguyo 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/16954>
- Bautista Prado, L. (2023). *Inteligencia emocional en estudiantes de primaria en una institución educativa pública en, Ayacucho, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Retrieved <https://hdl.handle.net/20.500.13032/31670>.
- Bautista-Díaz, M., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, L., & Hernández-Chamosa, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 9(17), 78-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>
- Bernal Torres, C. (2010). *Metodología de la investigación* (tercera ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Cámara Escriba, R. (2010). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Aplicaciones y experiencias didácticas*, 214 - 228. https://doi.org/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/15_aplicaciones_02.pdf
- Carcausto Vargas, Z., & Rizalaso Incacutipa, S. (2018). *Juegos cooperativos en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 4 años de edad de la I.E.I. N°275 "Llavini" - Puno 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9510>
- Carrasco Diaz, S. (2008). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2 ed.). EDITORIAL SAN MARCOS E I R LTDA.



- Castillo Viera, E., Moreno Sánchez, E., Tornero Quiñones, I., & Sáez Padilla, J. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la dramatización. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. [https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Chachaque Quispe, H. (2022). *Competencias interculturales y la identidad cultural de los estudiantes de la escuela profesional de derecho de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, 2021*. [Tesis de Segunda especialidad, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/4549>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cruz Pérez, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, pp. 119-132.
- Farlane Chipoco, S. (2019). *La dramatización y el desarrollo de la autoestima de niños de cuatro y cinco años de edad. Un estudio de caso*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/635435>
- Fernández-Martínez, A., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Gaona Flores, C. (2021). *La dramatización en los niños de 5 años de la I.E los ángeles 20845 Piura, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/27671>
- Goleman, D. (2018). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Por qué es mas importante que el coeficiente intelectual*. B DE BOLSILLO. <https://lelibros.org/>
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa* 21, 99 - 119.



- Hernández Méndez, E., & Valdez Hernández, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros.*, 12(14), 91-115.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación* (septima ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Huaracha Covarrubias, P. (2018). *Nivel de desarrollo socioemocional en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Particular "Sonqo Ruru Muhuchakuna" - Urubamba - 2017.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/11668>
- Mamani, R. Q., & Calsin, M. L. (2022). La dramatización y su influencia en el desarrollo socioemocional de niños de educación inicial (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano). Repositorio Institucional UNA. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/2022-Drama01>
- Mamani Flores, M. (2023). *Inteligencia emocional en contexto educativo y resiliencia en coyuntura de pandemia en estudiantes del sexto grado de la IEP N° 70024 Barrio Laykakota, Puno - 2022.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19795>
- Mamani Maron, B. (2023). *La influencia de los juegos tradicionales en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes del primer grado de la IES Politécnico Huáscar de la ciudad de Puno - 2019.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19795>
- Mamani Turpo, L., & Calsin Huacani, G. (2022). *Dramatización de cuentos andinos en Quechua para la mejora de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial N°295 Collana del distrito de Paucarcolla 2020.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/18922>



- Martínez-Zelaya, G., Mera-Lemp, M., & Bilbao, M. (2020). Preferencias aculturativas, sensibilidad intercultural y bienestar: chilenos como sociedad receptora ante la inmigración latinoamericana. *REVISTA DE PSICOLOGÍA*, 29(2), 1-15 .
- MINEDU. (2017). *Curriculo Nacional de la Educación Basica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Muquis Tituaña, K. (2022). Inteligencia emocional (Salovey y Malovey) y aprendizaje social en estudiantes universitarios. *RES NON VERBA REVISTA CIENTÍFICA*, 12(2), 16–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654>
- Paragua Morales, M., Bustamante Paulino, N., Norberto Chávez, L., Paragua Macuri, M., & Paragua Macuri, C. (2022). *INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis*. unheval. <https://www.unheval.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2022>
- Quintanilla Ocampo, H. (2019). *Dramatización de relatos de identidad para mejorar la convivencia intercultural de los estudiantes del 5to. grado del nivel de educación primaria de la I.E. "Luz Casanova" del distrito de Breña*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro"]. <https://hdl.handle.net/20.500.13078/34>
- Ramos Larico, G., & Velasquez Mamani, L. (2021). *La dramatización con cuentos infantiles para mejorar la expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la institución educativa inicial N°248 Barrio Magisterial Puno*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/16969>
- Ríos Ramírez, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales S.L. <http://www.eumed.net/libros/libro.php?id=1662>
- Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V., & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*(36), 131-151. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039008>



- Solis Ortiz, R. (2021). *La dramatización en la autoestima en niños y niñas de 4 años de la I. E. N°20503 "José Carlos Mariátegui", Paramonga 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/6384>
- Tarapa Mamani, C. (2019). *Nivel de inteligencia emocional de las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Altiplano Puno en el periodo 2018 – II*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano Puno]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/11624>
- Ticona Arapa, H., Zela Payi, N., & Avalos Gonzales, K. (2022). La dramatización como estrategia para fortalecer la autoestima en niños y niñas de la zona aimara. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), pp. 497 - 510. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.352>



Anexo 1: Matriz de consistencia.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿En qué medida favorece la dramatización intercultural en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar en qué medida favorece la dramatización intercultural en el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la competencia convive y participa democráticamente en los estudiantes de la institución educativa privada la Recoleta, San Miguel 2024.</p>	<p>V.I.</p> <p>Dramatización intercultural</p>	<p>TIPO: Aplicada</p> <p>Nivel: Explicativa</p> <p>DISEÑO: Pre experimental</p> <p>MÉTODO: Método científico. Método hipotético y deductivo.</p>
<p>PROBLEMAS ESPECIFICOS</p> <p>¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Determinar en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la interacción social democrática inclusiva en los estudiantes.</p>	<p>V.D.</p> <p>Convive y participa democráticamente</p>	<p>POBLACIÓN: 30 Estudiantes de 5 años</p> <p>MUESTRA: 44 estudiantes</p> <p>TÉCNICAS: Observación</p>
<p>¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes?</p>	<p>Establecer en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.</p>	<p>La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la construcción normativa y corresponsabilidad cívica en los estudiantes.</p>		<p>INSTRUMENTOS: Lista de cotejo</p>
<p>¿En qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes?</p>	<p>Determinar en qué medida la dramatización intercultural favorece el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.</p>	<p>La dramatización intercultural favorece significativamente el desarrollo de la participación activa en el bienestar común en los estudiantes.</p>		<p>Contrastación de hipótesis: Wilcoxon</p>

Fuente: Elaboración propia.



Anexo 2: Instrumento de recolección de información y validación

Lista de Cotejo para la Competencia Convive y Participa Democráticamente

Instrucciones:

El propósito de la lista de cotejo es recolectar información acerca de la competencia convive y participa democráticamente, en los estudiantes del nivel inicial.

Código del estudiante

_____.

Escala	Puntaje
Nunca	1
A veces	2
Siempre	3

Ítems		Valoración		
		3	2	1
Dimensión 1: Interactúa con todas las personas				
1.	Participa en la organización de juegos o actividades simples con sus compañeros.			
2.	Se relaciona de forma respetuosa y afectuosa con otros niños y adultos.			
3.	Dibuja o marca símbolos para expresar acuerdos o ideas colectivas.			
4.	Habla y escucha a sus compañeros durante actividades grupales.			
5.	Comparte juguetes, materiales y otros recursos con sus compañeros.			
Dimensión 2: Construye normas y asume acuerdos y leyes				
6.	Participa en la creación de reglas básicas para el juego o las actividades.			
7.	Sigue las reglas acordadas con sus compañeros y adultos.			
8.	Colabora en la elaboración de normas simples junto a sus compañeros.			
9.	Motiva a sus compañeros a respetar las normas creadas entre todos.			
10.	Reflexiona con ayuda del docente sobre las consecuencias de no seguir las normas.			
Dimensión 3: Participa en acciones que promueven el bienestar común				
11.	Colabora en actividades grupales para ayudar a su grupo o comunidad.			
12.	Toma responsabilidad en pequeñas tareas asignadas.			
13.	Aporta ideas creativas para solucionar problemas simples del grupo.			
14.	Sugiere ideas para mejorar la convivencia o el bienestar del grupo.			
15.	Identifica con ayuda del docente cómo sus acciones benefician a todos.			
Total:				



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ "JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE



VALIDEZ DE INSTRUMENTO

TÍTULO DE TESIS: DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024.

Autor: Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES

I. REFERENCIAS

- EXPERTO NOMBRES Y APELLIDOS: Jesús Mamani Mamani
- PROFESIÓN: Docente
- CARGO ACTUAL: Doctor de la Investigación E.P.G
- GRADO ACADÉMICO: Doctor

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Escala de Evaluación				
		Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado	1	2	3	4	5
2. Creatividad	Está expresado en capacidades observables	1	2	3	4	5
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia	1	2	3	4	5
4. Organización	Existe una organización lógica de los ítems con las variables	1	2	3	4	5
5. Suficiencia	Valora las dimensiones en cantidad y calidad suficientes	1	2	3	4	5
6. Intencionalidad	Adecuado para cumplir los objetivos de la investigación	1	2	3	4	5
7. Consistencia	Está basado en aspectos técnicos y científicos	1	2	3	4	5
8. Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores, ítems e índices	1	2	3	4	5
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación	1	2	3	4	5
10. Pertinencia	El instrumento es útil y adecuado para la investigación	1	2	3	4	5

III. OBSERVACIÓN Y RECOMENDACIÓN

IV. RESOLUCIÓN

- a. Aprobado (C ≥ 75% = 0.75)
- b. Desaprobado (C ≤ 75% = 0.75)

Lugar y fecha



 Firma del experto
 DNI N° _____
 N° Celular 985 85 85 36



Anexo 3: Aplicación de la propuesta de investigación
EL DESAFÍO CULTURAL: UN VIAJE DE EMOCIONES

BIMISTRE 2

Unidad 1

Ciclo II – 5 años

1. Propósitos de aprendizaje.

Competencias / capacidades	Desempeño
CONSTRUYE SU IDENTIDAD	
Se valora a sí mismo	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones. Participa activamente en diversas actividades de juego o cotidianas asumiendo diversos roles sin distinciones de género. Además, se identifica como parte de su familia, grupo de aula e institución educativa, compartiendo momentos relevantes de su historia familiar y mostrando un sentido de pertenencia tanto en el ámbito familiar como escolar.
Autorregula sus emociones	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón. Se organiza con sus compañeros para llevar a cabo actividades cotidianas y juegos que reflejen sus intereses. Además, es capaz de expresar sus emociones a través de palabras, gestos y movimientos corporales, identificando las causas subyacentes que las provocan, lo que indica un nivel de autoconciencia emocional y comunicativa.
CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN	
Interactúa con todas las personas	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula
Construye normas, y asume acuerdos y leyes.	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.
Participa en acciones que promueven el bienestar común.	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.
SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA	
Obtiene información del texto oral	Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.
Infiere e interpreta información del texto oral	Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales.
Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.	Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones pueda salirse de este.
Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica	Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente y, estratégicamente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz, según su interlocutor y propósito.



Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	Reflexiona sobre la relevancia y efectividad del texto oral escuchado, evaluando tanto su contenido como su contexto.

Enfoque transversal

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES QUE SUPONEN	ACTIVIDADES EN AULA (PROMUEVE EL DOCENTE)
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar, excluir a ninguna en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
			Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.
			Los docentes respetan todas las variantes del castellano que se hablan en distintas regiones del país, sin obligar a los estudiantes a que se expresen oralmente solo en castellano estándar.
	Justicia	Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde	Los docentes previenen y afrontan de manera directa toda forma de discriminación, propiciando una reflexión crítica sobre sus causas y motivaciones con todos los estudiantes.
	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.

2. Situación significativa

En un contexto real de una comunidad rural donde conviven las culturas aimara y quechua, se plantea el desafío de organizar un evento cultural que promueva el entendimiento y la integración entre ambas comunidades, enfocándose especialmente en el fortalecimiento del desarrollo emocional de los niños a través de la dramatización.

Las condiciones y limitaciones del contexto incluyen la necesidad de superar las divisiones históricas y promover un sentido de unidad y respeto mutuo entre las comunidades. Además, el desafío requiere que los estudiantes respondan a preguntas que despierten su interés y los impulsen a combinar estratégicamente las competencias necesarias para resolverlo, como: ¿Cómo podemos utilizar la dramatización para explorar y expresar nuestras emociones? ¿Cómo podemos crear un espacio seguro donde los niños puedan compartir y comprender mejor sus sentimientos?

El reto demanda que los estudiantes utilicen sus saberes previos sobre las culturas aimara y quechua, así como sus habilidades emocionales y de comunicación, para diseñar y organizar un evento cultural que incluya actividades de dramatización centradas en el desarrollo emocional de los niños. A



medida que planifican y ejecutan el evento, los estudiantes progresan hacia un nivel mayor de desarrollo al comprender y manejar mejor sus propias emociones, así como al cultivar empatía y comprensión hacia los demás.

La relación entre el reto y los productos que realizarán los estudiantes es clara: el evento cultural incluirá presentaciones teatrales y actividades de dramatización que servirán como herramientas para promover el desarrollo emocional de los niños y brindarán evidencia de los aprendizajes. Estos productos no solo representarán el conocimiento adquirido, sino que también servirán como catalizadores para el crecimiento emocional y la integración intercultural de la comunidad.

3. Criterios, evidencias de aprendizaje e instrumentos de valoración

Criterios:

- Expresión Emocional: ¿Los estudiantes muestran una variedad de emociones durante la dramatización intercultural?
- Empatía y Comprensión: ¿Los estudiantes demuestran empatía y comprensión hacia los personajes y situaciones representadas?
- Participación Activa: ¿Los estudiantes participan activamente en las actividades de dramatización, mostrando interés y compromiso?
- Colaboración: ¿Los estudiantes trabajan en equipo y colaboran con sus compañeros durante la dramatización?
- Creatividad: ¿Los estudiantes muestran creatividad al interpretar los roles y desarrollar las escenas dramáticas?
- Respeto Cultural: ¿Los estudiantes muestran respeto hacia las culturas aimara y quechua en la representación de las escenas?

Evidencias de Aprendizaje:

- Observación directa durante la dramatización intercultural.
- Registro de las emociones expresadas por los estudiantes durante la actividad.
- Observación de la participación y colaboración de los estudiantes.
- Evaluación de la creatividad en la interpretación de los roles y desarrollo de las escenas.
- Análisis de la capacidad de los estudiantes para mostrar empatía y comprensión hacia las diferentes culturas representadas.
- Registro de cualquier muestra de falta de respeto cultural durante la actividad.

Instrumento de valoración: Lista de Cotejo

4. Secuencia de sesiones

Actividad
<p>Sesión de aprendizaje 1: "Explorando nuestras raíces: Conociendo la cultura aimara a través de la dramatización"</p> <p>Descripción: Durante esta sesión, se introduce a los niños a la cultura aimara a través de actividades de dramatización y juegos interactivos. Los niños tienen la oportunidad de explorar y comprender aspectos clave de la cultura aimara, como su vestimenta, música, bailes y tradiciones.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 2: "Tejiendo historias: Dramatización intercultural de cuentos quechuas"</p> <p>Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de escuchar y dramatizar historias quechuas, lo que les permite sumergirse en la rica tradición oral de esta cultura. A través de juegos, actividades de dramatización y la narración de cuentos, los niños pueden experimentar de manera práctica la narrativa quechua y aprender sobre sus valores, costumbres y personajes.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 3: "Caminando en sus zapatos: Desarrollando empatía a través de la dramatización aimara"</p>



<p>Descripción: La dramatización se utiliza como una herramienta pedagógica efectiva para que los niños exploren situaciones cotidianas y aspectos de la vida de las personas aimaras. A través de juegos de roles y actividades de dramatización, los niños pueden experimentar cómo es vivir y interactuar en el contexto aimara, lo que contribuye al desarrollo de la empatía y la comprensión intercultural.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 4: Imaginando en quechua: Creando escenas teatrales inspiradas en la cultura quechua"</p> <p>Descripción: La actividad principal de la sesión implica que los niños trabajen juntos para concebir y dramatizar escenas que reflejen la riqueza cultural de la comunidad quechua. Esto fomenta la creatividad, la colaboración y el respeto por la cultura quechua, al mismo tiempo que brinda a los niños la oportunidad de expresarse de manera artística y vivencial.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 5: "Ritmos y danzas ancestrales: Explorando la cultura aimara a través de la dramatización corporal"</p> <p>Descripción: La actividad central de la sesión implica que los niños se involucren en la práctica de ritmos y danzas aimaras. Esto no solo les permite conectarse con la cultura aimara de manera física y sensorial, sino que también fomenta su coordinación motora y su aprecio por las expresiones artísticas tradicionales. Los niños pueden experimentar la cultura aimara de una manera activa y participativa.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 6: "Voces ancestrales: Rescatando y representando historias orales aimaras en la dramatización"</p> <p>Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de escuchar y aprender historias orales aimaras transmitidas por generaciones. Luego, participan en actividades de dramatización en las que representan y reimaginan estas historias. Esto no solo les permite conectarse con el patrimonio cultural aimara, sino que también fomenta su creatividad y habilidades narrativas.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 7: "El poder de los mitos y leyendas: Dramatizando relatos quechuas para comprender nuestra identidad cultural"</p> <p>Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de sumergirse en los mitos y leyendas de la cultura quechua. A través de actividades de dramatización, los niños pueden dar vida a estos relatos, lo que les permite no solo comprender la narrativa cultural quechua, sino también reflexionar sobre cómo estas historias influyen en su propia identidad cultural.</p>
<p>Sesión de aprendizaje 8: "Encuentro de dos culturas: Integrando la cultura aimara y quechua en una dramatización intercultural"</p> <p>Descripción: Durante esta sesión, los niños tienen la oportunidad de explorar elementos culturales tanto de la cultura aimara como de la quechua. A través de actividades de dramatización, pueden crear representaciones que integren aspectos de ambas culturas, lo que les permite comprender y valorar las similitudes y diferencias culturales. Esta experiencia promueve la tolerancia, el respeto y la apreciación de la diversidad.</p>

5. Materiales y recursos

- **Vestuario tradicional:** Trajes típicos aimaras y quechuas para los estudiantes, que les ayudarán a sumergirse en el ambiente cultural de cada comunidad.
- **Instrumentos musicales:** Instrumentos tradicionales como zampoñas, quenas, tambores y charangos para acompañar las actividades de dramatización.
- **Espacio escénico:** Un área amplia y adecuada para las representaciones teatrales y actividades de dramatización.
- **Grabaciones de música y canciones tradicionales:** Para ambientar las actividades y proporcionar inspiración a los estudiantes.
- **Fotografías y videos:** Recursos visuales que muestren aspectos de la vida cotidiana, vestimenta, danzas y ceremonias de las culturas aimara y quechua.
- **Libros y cuentos tradicionales:** Recursos literarios que presenten narrativas y leyendas de ambas culturas, para inspirar las dramatizaciones.
- **Objetos simbólicos:** Elementos como tejidos, máscaras, instrumentos musicales y alimentos tradicionales que representen aspectos importantes de las culturas aimara y quechua.
- **Pizarras o cartulinas:** Para realizar lluvias de ideas, mapas conceptuales o dibujos que ayuden a los estudiantes a planificar sus dramatizaciones.
- **Grabadora de audio o video:** Para documentar las representaciones teatrales y actividades de dramatización, permitiendo la revisión y reflexión posterior.



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 1
Explorando nuestras raíces: Conociendo la cultura aimara a través de la dramatización

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración de la cultura aimara a través de la dramatización.			
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES		
<p>Enfoque intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo 		

SECUENCIA DE APRENDIZAJES		
Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación: Se da la bienvenida a los estudiantes y se explica el propósito de la sesión. ● Motivación: Se muestra una breve presentación de imágenes y objetos típicos de la cultura aimara para despertar el interés de los niños. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Recojo de Saberes Previos: Se les pregunta a los estudiantes qué saben sobre la cultura aimara y si tienen alguna experiencia previa relacionada. • Conflicto Cognitivo: Se plantea una situación donde se destaque la importancia de respetar y valorar las diferentes culturas. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización: Los estudiantes participan en actividades de dramatización donde representan escenas de la vida cotidiana aimara, como la vestimenta, la música, los bailes y las tradiciones. • Análisis de la Información: Después de cada dramatización, se detiene la actividad para reflexionar sobre las emociones experimentadas durante la representación y la importancia de respetar y valorar las diferencias culturales. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Se discute en grupo cómo pueden aplicar lo aprendido en sus vidas diarias para convivir en armonía y promover el bienestar de todos. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación: Se repasa brevemente lo aprendido durante la sesión. • Reflexión Final: Se invita a los estudiantes a compartir cómo se sintieron durante la dramatización y qué aprendieron sobre la cultura aimara. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para la próxima actividad. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 2
Tejiendo historias: Dramatización intercultural de cuentos quechuas

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración de cuentos quechuas a través de la dramatización intercultural.			
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común. 	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES		
<p>Enfoque intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo 		

SECUENCIA DE APRENDIZAJES		
Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Breve explicación sobre la importancia de conocer y respetar diferentes culturas a través de historias. • Recojo de Saberes Previos: Se les pregunta a los estudiantes si conocen algún cuento quechua o alguna historia de su cultura. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se plantea una situación donde se destaque la importancia de aprender sobre la cultura quechua y valorar la diversidad cultural. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización Intercultural: Los estudiantes participan en la dramatización de cuentos quechuas, representando personajes y escenas clave de las historias seleccionadas. • Problematización: Después de cada dramatización, se detiene la actividad para reflexionar sobre las emociones experimentadas durante la representación y la importancia de respetar y valorar las diferencias culturales. • Análisis de la Información: Se discute en grupo el mensaje o moraleja de cada cuento y cómo se relaciona con las experiencias y valores de los estudiantes. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Se reflexiona sobre cómo pueden aplicar las lecciones aprendidas en su vida diaria para convivir en armonía y promover el bienestar de todos. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación: Se repasa brevemente lo aprendido durante la sesión. • Reflexión Final: Los estudiantes comparten cómo se sintieron durante la dramatización y qué aprendieron sobre la cultura quechua y la importancia de respetar la diversidad cultural. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para la próxima actividad. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 3
Caminando en sus zapatos: Desarrollando empatía a través de la dramatización aimara

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la práctica de la empatía a través de la dramatización aimara.			
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES		
<p>Enfoque intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo 		

SECUENCIA DE APRENDIZAJES		
Momentos	Actividades	Tiempo
<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Breve explicación sobre la importancia de comprender y respetar los sentimientos de los demás a través de la empatía. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han experimentado alguna vez cómo se siente otra persona y cómo se han sentido ellos mismos en situaciones similares. 	<p>20 min</p>



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se plantea una situación donde los estudiantes deben ponerse en el lugar de otra persona para comprender sus emociones y necesidades. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización Aimara: Los estudiantes participan en actividades de dramatización donde representan situaciones cotidianas de la vida aimara, poniéndose en el lugar de los personajes y experimentando sus emociones. • Problematización: Después de cada dramatización, se detiene la actividad para reflexionar sobre las emociones experimentadas por los personajes y cómo se relacionan con las propias emociones de los estudiantes. • Análisis de la Información: Se discute en grupo cómo podrían haber actuado de manera diferente para comprender y ayudar a los personajes en sus situaciones. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes proponen y acuerdan acciones concretas que pueden tomar en sus vidas diarias para ser más empáticos con los demás. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación: Se repasan las lecciones aprendidas durante la sesión. • Reflexión Final: Los estudiantes comparten cómo se sintieron al ponerse en el lugar de los personajes y qué aprendieron sobre la importancia de la empatía en las relaciones humanas. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para la próxima actividad. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 4

Imaginando en quechua: Creando escenas teatrales inspiradas en la cultura quechua

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la creación de escenas teatrales inspiradas en la cultura quechua, fomentando la creatividad y la valoración de la diversidad cultural.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.	Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores. Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.	Lista de cotejo
	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.		
	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula		
	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.		
	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.		

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Breve introducción sobre la importancia de la creatividad y la valoración de la cultura quechua. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si conocen algo sobre la cultura quechua y qué les gustaría aprender o representar en las escenas teatrales. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se plantea una situación donde los estudiantes deben pensar en cómo representarían aspectos de la cultura quechua en una obra teatral. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de Escenas Teatrales: Los estudiantes trabajan en grupos para crear y ensayar escenas teatrales basadas en aspectos de la cultura quechua, como sus costumbres, tradiciones, música o vestimenta. • Problematización: Durante la creación de las escenas, se detiene la actividad para reflexionar sobre la importancia de representar con respeto y precisión la cultura quechua y cómo pueden transmitir emociones a través de sus actuaciones. • Análisis de la Información: Se discute en grupo cómo cada escena refleja aspectos importantes de la cultura quechua y cómo pueden mejorarla para transmitir mejor el mensaje cultural. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes acuerdan los detalles finales de sus escenas y cómo las presentarán al resto del grupo. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Escenas Teatrales: Cada grupo presenta su escena teatral al resto de la clase, mostrando su creatividad y lo que han aprendido sobre la cultura quechua. • Reflexión Final: Se realiza una breve reflexión sobre lo aprendido durante la sesión y la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras actividades. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 5	
Explorando nuestras raíces: Conociendo la cultura aimara a través de la dramatización	

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración de la cultura aimara a través de ritmos y danzas ancestrales, utilizando la dramatización corporal como herramienta de aprendizaje y expresión.			
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	Lista de cotejo
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES		
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo 		

SECUENCIA DE APRENDIZAJES		
Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación: Introducción sobre la importancia de la música y la danza en la cultura aimara y cómo puede influir en nuestras emociones. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han escuchado música o visto danzas aimaras antes y qué saben al respecto. • Conflicto Cognitivo: Se plantea la pregunta de cómo podrían expresar emociones a través del movimiento corporal y la música. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de Ritmos y Danzas: Los estudiantes participan en actividades de exploración de ritmos y movimientos corporales inspirados en la cultura aimara, guiados por música tradicional. • Problematización: Se detiene la actividad para reflexionar sobre cómo se sienten al realizar los diferentes movimientos y cómo pueden expresar emociones a través de ellos. • Análisis de la Información: Se discute en grupo la relación entre la música, el movimiento corporal y las emociones, y cómo esto se relaciona con la cultura aimara. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden qué movimientos y ritmos les gustaría incorporar en una breve presentación de danza aimara. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Danzas: Los estudiantes realizan una breve presentación de danza aimara, mostrando los movimientos y ritmos aprendidos durante la sesión. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo la música y la danza pueden influir en nuestras emociones y conectar con otras culturas. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras exploraciones culturales. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 6
Explorando nuestras raíces: Conociendo la cultura aimara a través de la dramatización

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración de la cultura aimara a través de ritmos y danzas ancestrales, utilizando la dramatización corporal como herramienta de aprendizaje y expresión.			
COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS			
<p>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto oral - Infiere e interpreta información del texto oral - Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 			
ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES		
<p>Enfoque intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo 		

SECUENCIA DE APRENDIZAJES		
Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Introducción sobre la importancia de la música y la danza en la cultura aimara y cómo puede influir en nuestras emociones. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han escuchado música o visto danzas aimaras antes y qué saben al respecto. • Conflicto Cognitivo: Se plantea la pregunta de cómo podrían expresar emociones a través del movimiento corporal y la música. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de Ritmos y Danzas: Los estudiantes participan en actividades de exploración de ritmos y movimientos corporales inspirados en la cultura aimara, guiados por música tradicional. • Problematización: Se detiene la actividad para reflexionar sobre cómo se sienten al realizar los diferentes movimientos y cómo pueden expresar emociones a través de ellos. • Análisis de la Información: Se discute en grupo la relación entre la música, el movimiento corporal y las emociones, y cómo esto se relaciona con la cultura aimara. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden qué movimientos y ritmos les gustaría incorporar en una breve presentación de danza aimara. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Danzas: Los estudiantes realizan una breve presentación de danza aimara, mostrando los movimientos y ritmos aprendidos durante la sesión. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo la música y la danza pueden influir en nuestras emociones y conectar con otras culturas. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras exploraciones culturales. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 7

Voces ancestrales: Rescatando y representando historias orales aimaras en la dramatización

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración y representación de historias orales aimaras, promoviendo la empatía y la apreciación de la cultura aimara.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.	Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores. Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.	Lista de cotejo
	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.		
	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula		
	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.		
	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.		

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Introducción sobre la importancia de las historias orales en la cultura aimara y cómo pueden enseñarnos sobre valores y tradiciones. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han escuchado alguna vez una historia oral y qué les gustaría aprender sobre la cultura aimara. 	



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se plantea la pregunta de cómo podrían representar una historia oral aimara utilizando la dramatización. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Rescate y Representación de Historias Orales: Se narra una historia oral aimara y luego los estudiantes trabajan en grupos para representarla utilizando la dramatización. • Problematización: Durante la representación, se detiene la actividad para reflexionar sobre los valores y enseñanzas que transmite la historia y cómo pueden identificarse con ellos. • Análisis de la Información: Se discute en grupo sobre las emociones que experimentaron al representar la historia y cómo esto les ayuda a comprender mejor la cultura aimara. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden qué elementos de la historia oral aimara les gustaría resaltar en su representación. 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Representaciones: Cada grupo presenta su dramatización de la historia oral aimara al resto de la clase, compartiendo sus interpretaciones y emociones. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo la dramatización puede ayudarnos a entender y apreciar otras culturas. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras exploraciones culturales. 	

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 8

Voces ancestrales: Rescatando y representando historias orales aimaras en la dramatización

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración y representación de historias orales aimaras, promoviendo la empatía y la apreciación de la cultura aimara.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.	Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores. Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.	Lista de cotejo
	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.		
	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula		
	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.		
	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.		

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Introducción sobre la importancia de las historias orales en la cultura aimara y cómo pueden enseñarnos sobre valores y tradiciones. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han escuchado alguna vez una historia oral y qué les gustaría aprender sobre la cultura aimara. 	



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se plantea la pregunta de cómo podrían representar una historia oral aimara utilizando la dramatización. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Rescate y Representación de Historias Orales: Se narra una historia oral aimara y luego los estudiantes trabajan en grupos para representarla utilizando la dramatización. • Problematización: Durante la representación, se detiene la actividad para reflexionar sobre los valores y enseñanzas que transmite la historia y cómo pueden identificarse con ellos. • Análisis de la Información: Se discute en grupo sobre las emociones que experimentaron al representar la historia y cómo esto les ayuda a comprender mejor la cultura aimara. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden qué elementos de la historia oral aimara les gustaría resaltar en su representación. 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Representaciones: Cada grupo presenta su dramatización de la historia oral aimara al resto de la clase, compartiendo sus interpretaciones y emociones. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo la dramatización puede ayudarnos a entender y apreciar otras culturas. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras exploraciones culturales. 	

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 9

El poder de los mitos y leyendas: Dramatizando relatos quechuas para comprender nuestra identidad cultural

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la exploración y dramatización de mitos y leyendas quechuas, promoviendo la comprensión de su propia identidad cultural y la apreciación de la diversidad cultural.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.	El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.	Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores. Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.	Lista de cotejo
	El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.		
	Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula		
	Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.		
	Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.		

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y bienvenida a los estudiantes. • Motivación: Introducción sobre la importancia de los mitos y leyendas en la cultura quechua y cómo pueden ayudarnos a entender nuestra propia identidad cultural. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes si han escuchado alguna vez un mito o leyenda y qué les gustaría aprender sobre la cultura quechua. • Conflicto Cognitivo: Se plantea la pregunta de cómo los mitos y leyendas pueden influir en nuestra comprensión de nuestra propia cultura. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización de Mitos y Leyendas: Se selecciona una leyenda quechua para dramatizar y los estudiantes participan en la representación de los personajes y eventos. • Problematización: Durante la dramatización, se detiene la actividad para reflexionar sobre los valores y enseñanzas transmitidos por la historia y cómo se relacionan con la cultura quechua y la propia identidad. • Análisis de la Información: Se discute en grupo sobre las emociones que experimentaron al representar la leyenda y cómo esto les ayuda a comprender mejor su propia cultura. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden qué aspectos de la leyenda les gustaría destacar en su representación y cómo pueden expresarlos. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Dramatizaciones: Cada grupo presenta su dramatización de la leyenda quechua al resto de la clase, compartiendo sus interpretaciones y emociones. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo la dramatización puede ayudarnos a comprender y apreciar nuestra propia identidad cultural y la de los demás. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para futuras exploraciones culturales. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



SESIONES DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 10

Encuentro de dos culturas: Integrando la cultura aimara y quechua en una dramatización intercultural

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes mediante la integración y representación de elementos culturales aimaras y quechuas en una dramatización intercultural, promoviendo el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad cultural.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p>Construye su identidad -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<p>Registro de las emociones expresadas por los niños durante la dramatización y las discusiones posteriores.</p> <p>Colaboración y trabajo en equipo durante las actividades de dramatización.</p>	<p>Lista de cotejo</p>

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes - Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde - Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: Saludo inicial y contextualización sobre el encuentro de las culturas aimara y quechua. • Motivación: Se plantea el desafío de explorar y representar aspectos culturales de ambas culturas mediante la dramatización. • Recojo de Saberes Previos: Se pregunta a los estudiantes qué saben sobre la cultura aimara y quechua y qué les gustaría aprender. 	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto Cognitivo: Se invita a reflexionar sobre cómo podemos integrar y representar de manera respetuosa las dos culturas en una dramatización. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización Intercultural: Los estudiantes participan en la creación y representación de escenas que integren elementos de la cultura aimara y quechua. • Problematización: Se promueve la reflexión sobre los desafíos y oportunidades de integrar dos culturas diferentes en una dramatización. • Análisis de la Información: Se discute en grupo sobre las similitudes y diferencias entre las culturas aimara y quechua y cómo pueden representarse de manera auténtica en la dramatización. • Acuerdo o Toma de Decisiones: Los estudiantes deciden cómo organizar la dramatización intercultural y qué aspectos culturales destacar. 	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la Dramatización: Cada grupo presenta su escena intercultural al resto de la clase, compartiendo sus aprendizajes y experiencias. • Reflexión Final: Se realiza una reflexión grupal sobre el proceso de integración cultural y cómo esto promueve el respeto y la valoración de la diversidad. • Despedida: Se concluye la sesión con palabras de agradecimiento y motivación para seguir explorando y respetando las culturas diversas. 	20 in

RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, quenas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca,

.....
V°B° DIRECTIVO

.....
DOCENTE



Anexo 4: Base de datos de recopilación previo a la intervención

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15
Estudiante 1	1	3	1	2	2	2	3	2	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 2	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 3	1	2	1	3	2	3	2	2	1	2	3	1	1	2	3
Estudiante 4	1	2	1	2	2	2	3	3	1	1	3	1	1	3	3
Estudiante 5	1	2	1	2	3	2	2	3	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 7	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 8	1	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2
Estudiante 9	1	3	1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	3
Estudiante 10	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Estudiante 11	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 12	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 14	1	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 15	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 16	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 17	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3
Estudiante 18	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 21	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 22	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 23	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 24	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2
Estudiante 25	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
Estudiante 26	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3
Estudiante 27	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Estudiante 28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 30	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
Estudiante 31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 34	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1
Estudiante 35	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 36	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
Estudiante 37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 38	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 39	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
Estudiante 40	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
Estudiante 41	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
Estudiante 42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Estudiante 43	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2
Estudiante 44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	50	72	50	74	80	76	75	76	48	74	73	50	47	77	78
MODA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MEDIA	1.14	1.64	1.14	1.68	1.82	1.73	1.7	1.73	1.09	1.68	1.66	1.14	1.07	1.75	1.77
MEDIANA	1	1	1	1.5	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2



Anexo 4: Base de datos de recopilación posterior a la intervención

	PRG.1	PRG.2	PRG.3	PRG.4	PRG.5	PRG.6	PRG.7	PRG.8	PRG.9	PRG.10	PRG.11	PRG.12	PRG.13	PRG.14	PRG.15
Estudiante 1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3
Estudiante 3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2
Estudiante 4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Estudiante 5	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1
Estudiante 6	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2
Estudiante 7	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Estudiante 8	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 9	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3
Estudiante 10	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Estudiante 11	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2
Estudiante 12	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2
Estudiante 13	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2
Estudiante 14	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Estudiante 15	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2
Estudiante 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 17	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Estudiante 18	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 19	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2
Estudiante 20	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3
Estudiante 21	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2
Estudiante 22	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
Estudiante 23	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Estudiante 24	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
Estudiante 25	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3
Estudiante 26	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
Estudiante 27	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
Estudiante 28	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3
Estudiante 29	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Estudiante 30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 31	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3
Estudiante 32	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
Estudiante 33	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2
Estudiante 34	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3
Estudiante 35	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2
Estudiante 36	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Estudiante 37	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2
Estudiante 38	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
Estudiante 39	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3
Estudiante 40	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3
Estudiante 41	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3
Estudiante 42	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3
Estudiante 43	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2
Estudiante 44	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2
TOTAL	96	96	101	96	94	98	99	91	92	98	98	95	97	99	95
MODA	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2
MEDIA	2.18	2.18	2.3	2.18	2.14	2.23	2.25	2.07	2.09	2.23	2.23	2.16	2.2	2.25	2.16
MEDIANA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE



VALIDEZ DE INSTRUMENTO

TITULO DE TESIS: DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024.

Autor: Bach. LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES

I. REFERENCIAS

- EXPERTO NOMBRES Y APELLIDOS: Jesus Mamani Mamani
- PROFESIÓN: Docente
- CARGO ACTUAL: Doctor de la investigación E.P.G.
- GRADO ACADÉMICO: Doctor

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios					
		Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado	1	2	3	4	5
2. Creatividad	Está expresado en capacidades observables	1	2	3	4	5
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia	1	2	3	4	5
4. Organización	Existe una organización lógica de los ítems con las variables	1	2	3	4	5
5. Suficiencia	Valora las dimensiones en cantidad y calidad suficientes	1	2	3	4	5
6. Intencionalidad	Adecuado para cumplir los objetivos de la investigación	1	2	3	4	5
7. Consistencia	Está basado en aspectos técnicos y científicos	1	2	3	4	5
8. Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores, ítems e índices	1	2	3	4	5
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación	1	2	3	4	5
10. Pertinencia	El instrumento es útil y adecuado para la investigación	1	2	3	4	5

III. OBSERVACIÓN Y RECOMENDACIÓN

IV. RESOLUCIÓN

- a. Aprobado (C ≥ 75% = 0.75)
- b. Desaprobado (C ≤ 75% = 0.75)

Lugar y fecha



Firma del experto

DNI N° _____



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital

Fecha de entrega: 29-12-2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: LIZBETH VERONICA MAMANI FLORES

Dirección: AV. 2 DE SETIEMBRE SANTIAGO GIRALDO

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 70231649

Teléfono: 983 363 483 email: liz801595@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

Título o Grado Académico a optar: LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

Asesor: Mgr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional Trabajo Académico

Título: DRAMATIZACIÓN INTERCULTURAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA LA RECOLETA SAN MIGUEL 2024

Palabras claves, (3 a 5 términos): Dramatización intercultural, convivencia democrática, habilidades socioemocionales, estrategias pedagógicas

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1, 2}?

1

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

Bachiller Título 2da Especialidad Maestría Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- Sí autorizo
- No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción “internacional” o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción “internacional” emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción “internacional” goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P03

Firma de Autor



huella digital

29 de Diciembre 2025

Fecha