

**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INICIAL**

**LAS REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS COMO
ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA
EN EL AULA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DEL
NIVEL INICIAL DE LA I.E. N° 180 DE PITUMAMA, PILLCO
MARCA, HUÁNUCO. 2018.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTORA:

BR. IVONNE ROMY MONTES CABEZAS

ASESOR:

MGTR. WILFREDO FLORES SUTTA

HUÁNUCO – PERÚ

2018

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

LAS REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DEL NIVEL INICIAL DE LA I.E. N° 180 DE PITUMAMA, PILLCO MARCA, HUÁNUCO. 2018.

HOJA DEL JURADO EVALUADOR

Dr. Lester Froilan Salinas Ordoñez

Presidente

Mgtr. Ana Bustamante Chávez

Miembro

Dr. Pbro. Edgardo F. Espinoza Alvino

Miembro

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Católica Los
Ángeles de Chimbote Filial Huánuco
por ser parte de mi formación como
profesional.

A los docentes de la Escuela de Educación
Inicial por sus enseñanzas y orientaciones
para formarme como una gran profesional
y competente ante los cambios de la
sociedad.

Al docente Mgtr. Wilfredo Flores
Sutta por su apoyo y asesoría
constante para la culminación de este
trabajo de investigación.

Al personal directivo, docentes y
estudiantes de la Institución Educativa
Inicial N° 180 de Pitumama; por
haberme brindado las facilidades para la
aplicación de este trabajo de
investigación.

DEDICATORIA

A mi mamá, a mi hermana y a mis hijas que son mi motivo de superación personal.

RESUMEN

La presente tesis estuvo dirigida a determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco. 2018. El estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño de investigación pre experimental con pre test y post test al grupo experimental. Se trabajó con una población muestral de 28 niños y niñas de 5 años del nivel inicial. Se utilizó la prueba estadística de “t” de Student para la prueba de hipótesis de la investigación. Los resultados demostraron que el 32,14% de los niños y niñas obtuvieron en la convivencia en el aula. A partir de estos resultados se aplicó la estrategia de las representaciones dramáticas a través de 15 sesiones de aprendizaje. Posteriormente, se aplicó un post test, cuyos resultados demostraron que el 74,38% de los niños y niñas de cinco años del nivel inicial obtuvieron en la convivencia del aula, demostrando un desarrollo del 42,23%. Con los resultados obtenidos y procesando la prueba de hipótesis T de student se concluye aceptando la hipótesis general de la investigación que sustenta que las representaciones dramáticas mejoran el desarrollo de la convivencia en el aula.

Palabras clave: Representaciones dramáticas, convivencia, participación, moral.

ABSTRACT

This thesis was aimed at determining the extent to which the application of dramatic representations as a strategy improves the coexistence in the classroom of 5-year-old boys and girls from the initial level of I.E. No. 180 of Pitumama, Pillko Marca, Huánuco. 2018. The study was of quantitative type with a pre-experimental research design with pre-test and post-test to the experimental group. We worked with a sample population of 28 children of 5 years of the initial level. Student's t-test was used to test the research hypothesis. The results showed that 32.14% of the boys and girls obtained coexistence in the classroom. From these results the strategy of dramatic representations was applied through 15 learning sessions. Subsequently, a post test was applied, whose results showed that 74.38% of the boys and girls of five years of the initial level obtained in the coexistence of the classroom, demonstrating a development of 42.23%. With the results obtained and processing the hypothesis test of student T is concluded accepting the general hypothesis of the research that supports that the dramatic representations improve the development of the coexistence in the classroom.

Key words: Dramatic representations, coexistence, participation, moral.

INDICE

	Pág.
CARATULA.....	i
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	ii
HOJA DEL JURADO EVALUADOR	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT.....	vii
INDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	15
2.1. Antecedentes.....	15
2.2. Marco Conceptual.....	26
2.2.1. Definición de la dramatización	26
2.2.2. Características e importancia de la dramatización.....	28
2.2.3. Estructura de las representaciones dramáticas como actividad en el aula	32
2.2.4. Técnicas de dramatización.....	36
2.2.5. Convivencia en el aula.....	37
2.2.6. Estilos de convivencia en el aula	38
2.2.7. Normas de convivencia en el aula	40

2.2.8. ¿Cómo se aprende la convivencia?	43
III. HIPÓTESIS	51
3.1. Hipótesis General (Ha)	51
3.2. Hipótesis Nula (Ho)	51
3.3. Hipótesis Específicas	51
IV. METODOLOGÍA	52
4.1. Diseño de investigación	52
4.2. Población y muestra	52
4.3. Definición y operacionalización de variables e indicadores	54
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
4.6. Matriz de consistencia	55
4.7. Principios éticos	58
V. RESULTADOS	59
5.1. Resultados	59
VI. CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	64
Resultado de la convivencia en el aula según la prueba de entrada y salida	
Tabla 2	66
Resultado de la dimensión resolución de conflictos según la prueba de entrada y salida	
Tabla 3	68
Resultado de la dimensión participación grupal según la prueba de entrada y salida	
Tabla 4	70
Resultado de la dimensión desarrollo moral según la prueba de entrada y salida	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01	65
Resultado de convivencia del aula según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 02	67
Resultado de la dimensión resolución de conflictos según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 03	69
Resultado de la dimensión participación grupal según la prueba de entrada y salida	
Gráfico N° 04	71
Resultado de la dimensión desarrollo moral según la prueba de entrada y salida	

I. INTRODUCCIÓN

En el informe de investigación denominado: LAS REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DEL NIVEL INICIAL DE LA I.E. N° 180 DE PITUMAMA, PILLCO MARCA, HUÁNUCO. 2018, nos hemos propuesto fundamentalmente absolver en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial, determinando principalmente de manera cuantitativa, en un nivel pre experimental la forma y el grado de mejoría, siendo también priorizado las dimensiones a estudiar y analizar su nivel de desarrollo (resolución de conflictos, participación grupal y desarrollo moral).

La convivencia escolar en el ámbito mundial, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas Jimerson y Furlong (2006). Este hecho ha tenido como consecuencia que las investigaciones realizadas se hayan desarrollado desde enfoques y ámbitos muy diversos, predominando el interés por la vertiente negativa de la convivencia, esto es, la violencia escolar, en las que, además, la terminología empleada ha sido muy variada (bullying, agresión, acoso, violencia, etc.). La misma que está comprendida en cinco capítulos que a continuación se detalla de la siguiente manera:

En el capítulo I se formula el problema de investigación, los objetivos, justificación.

El capítulo II se menciona algunos trabajos que se han realizado tratando de solucionar el mismo problema. Esboza el marco teórico elaborando los elementos teórico – conceptuales que enmarcan y guían el problema e hipótesis formulados.

En el capítulo III se diseña la Metodología de la Investigación describiendo las variables, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se realiza el tratamiento de los resultados, para poder determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial, se presentará mediante gráficos y tablas.

En el capítulo V se presenta las conclusiones del trabajo de investigación.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se ha formulado el siguiente enunciado:

¿En qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco. 2018?

Para lo cual se formuló el objetivo general: Determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco. 2018.

Y como objetivos específicos:

Determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la resolución de conflictos de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.

Determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora la participación grupal de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.

Determinar en qué medida la aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora el desarrollo moral de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Antecedentes

Espinoza y otros (2010). En su tesis denominada: “CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL DE LA REINA. CONOCIMIENTO DE SU MANUAL DE CONVIVENCIA: UN ESTUDIO DE CASO”, teniendo como objetivo general describir y comprender cuánto saben y qué nivel de apropiación tienen los docentes de Segundo Ciclo de la Escuela básica municipal “X” acerca del Proyecto Educativo Institucional y del Manual de Convivencia de la Escuela y cuál es su efecto en la gestión de la convivencia. Y llegaron a las siguientes conclusiones: La convivencia escolar es un tema que lentamente se ha ido instaurando en el vocablo de los especialistas de la educación, pues forma parte -y cada vez en una progresión mayor- de las preocupaciones de la(s) comunidad(es) escolar(es) a nivel macro desde la mirada estatal y micro desde la óptica del “deber ser” de cada escuela y en particular de la que hemos observado, de carácter básico y municipal.

Hemos conocido las normativas vigentes en nuestro país relacionadas con la convivencia y hemos podido comparar esta propuesta con lo que sucede en la realidad de la “Escuela X”, lo que nos ha llevado a elaborar algunas ideas principales.

Iniciamos este estudio planteándonos que el conocimiento y/o desconocimiento del Manual de Convivencia por parte de todos los estamentos de la unidad escolar debía tener una clara relación con el manejo disciplinario que se gestiona en el colegio, con

el nivel de autodisciplina alcanzado por los alumnos y también por el apoyo de los apoderados en el manejo conductual de sus hijos.

La información obtenida mediante cuestionarios a docentes y alumnos sobre dos ejes, el clima de aula y el conocimiento sobre el Manual de Convivencia, respaldó nuestra hipótesis, quedando demostrado cómo la falta de conocimiento sobre este Manual por parte de docentes y alumnos termina generando climas de aula donde los conflictos de disciplina obstaculizan el logro de un ambiente adecuado y generan estilos de convivencia poco democráticos, donde la arbitrariedad prima en la toma de decisiones, generándose círculos viciosos de comportamiento donde no se “formalizan” las soluciones frente a conflictos y su resolución se realiza intuitivamente.

Los cuestionarios presentados en esta tesis fueron la fuente en que se basaron los análisis concluyeron que una de las claves es la falta de gestión de la disciplina escolar, originada por la falta de participación de los diferentes estamentos de la unidad escolar en la creación y reformulación del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia.

Nos sentimos en la obligación de presentar algunas recomendaciones para mejorar esta situación y ser agentes de cambio.

Si bien debe ser el profesor el encargado de conocer el proyecto educativo, es responsabilidad de los miembros del equipo de gestión de la escuela, velar por el debido conocimiento y fiel cumplimiento de éste, a fin de estar siempre alineados

con una visión y misión clara y coherente. Por ello, es necesaria la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la revisión del Proyecto Educativo Institucional y su Manual de Convivencia, para lograr una apropiación y entendimiento de todo lo que se establezca en ellos, asegurándose también los mecanismos para la revisión y enriquecimiento constante de éstos, garantizándose de este modo la incorporación y el aporte de visiones innovadoras a través de los nuevos profesores, alumnos, directivos, y lo aprendido a través de perfeccionamientos, cursos y talleres.

Cupi, Pinto y Vela (2014). En su tesis denominada: “EL BULL YING Y SU RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 1248, UGEL N° 06-VITARTE”, teniendo como objetivo general determinar la relación entre el bullying y la convivencia escolar de los estudiantes del V Ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa 1248, UGEL No 06- Vitarte, 2014. Y llegando a las siguientes conclusiones:

Existe relación entre el bullying y la convivencia escolar de los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa 1248, UGEL No 06- Vitarte, donde $\chi^2 = 17,673$ y el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual, se cumple que ($p<0,05$). En consecuencia, se demuestra que existe una correlación directa y significativa entre el bullying y la convivencia escolar. Se puede apreciar, que en los estudiantes y en algún momento de su convivencia escolar, se han visto deterioradas las relaciones interpersonales por la violencia en alguna de sus expresiones.

Existe relación entre el bullying, dimensión: violencia sobre la convivencia escolar, donde $\chi^2 = 18,437$ y el valor de significancia $p = 0,00$, por lo cual, se cumple que ($p < 0,05$). En consecuencia, se demuestra que existe una correlación directa y significativa entre la violencia y la convivencia escolar. Se puede apreciar, que en los estudiantes y en algún momento de su convivencia escolar, se han visto deteriorado las relaciones interpersonales por la violencia en alguna de sus expresiones.

Existe relación entre el bullying, dimensión: maltrato sobre la convivencia escolar, donde $\chi = 16,523$ y el valor de significancia $p = 0,00$, por lo cual, se cumple que ($p < 0,05$). En consecuencia, se demuestra que existe una correlación directa y significativa entre el maltrato y la convivencia escolar. Se puede apreciar, que en los estudiantes y en algún momento de su convivencia escolar, se han visto deteriorado las relaciones interpersonales por el maltrato en alguna de sus expresiones.

Existe relación entre el bullying, dimensión: conflicto sobre la convivencia escolar, donde $\chi^2 = 18,652$ y el valor de significancia $p = 0,00$, por lo cual, se cumple que ($p < 0,05$). En consecuencia, se demuestra que existe una correlación directa y significativa entre el conflicto y la convivencia escolar. Se puede apreciar, que en los estudiantes y en algún momento de su convivencia escolar, se han visto deterioradas las relaciones interpersonales por el conflicto en alguna de sus expresiones.

Existe relación entre el bullying, dimensión: acoso sobre la convivencia escolar, donde $\chi^2 = 17,552$ y el valor de significancia $p = 0,00$, por lo cual, se cumple que ($p < 0,05$). En consecuencia, se demuestra que existe una correlación directa y

significativa entre el acoso y la convivencia escolar. Se puede apreciar, que en los estudiantes y en algún momento de su convivencia escolar, se han visto deterioradas las relaciones interpersonales por el acoso en alguna de sus expresiones.

Zumaeta (2016). En su tesis denominada “NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 15177 “JOSÉ OLAYA BALANDRA” NUEVA ESPERANZA – PIURA”, el objetivo de estudio fue conocer, identificar y describir el cumplimiento de las normas de convivencia que afecta las interrelaciones en los estudiantes de quinto grado de la institución Educativa N° 15177 “José Olaya Balandra” – Piura., llegando a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes de quinto grado de la I.E. N° 15177 José Olaya Balandra, no tienen claro las normas de convivencia, no precisan su significado por lo tanto no las cumplen como debe ser. El docente por su parte, tampoco hace lo necesario para mejorar dicha situación.

Los estudiantes entienden por convivencia, llevarse bien con los demás, ellos entienden como norma de convivencia, al hecho de portarse bien. Además de conocer muy poco las normas de convivencia de su aula. Califican como regular el nivel de conocimiento de las mismas. Debido a que nunca o a veces forman parte del equipo que elabora las normas de convivencia.

Los estudiantes consideran que se elaboran las normas de convivencia de aula para estar tranquilos en el aula. Aunque sienten el deber de cumplirlas en todo momento,

pocas veces las cumplen. Se afirma además que la frecuencia de cumplimiento por parte de los estudiantes es a veces y que la proporción de compañeros que cumplen son muy pocos.

Decimos también que los estudiantes mencionan que las normas de convivencia de su aula, nunca les ayudan a mejorar su comportamiento, sin embargo, sienten que la convivencia en el aula es agradable y el aprecio es normal.

Los estudiantes responden que el profesor pocas veces toma en cuenta las normas de convivencia, pero a la vez, siempre los incentiva a ponerlas en práctica, pues evalúa su cumplimiento constantemente, y los incentiva a cumplirlas cuando les cuenta historias o anécdotas. Sin embargo, la medida que toma el profesor cuando no cumplen es dejarlos sin recreo.

Riquero (2017) elaboró la tesis denominada “CONTRIBUCIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL”. El objetivo consistió en analizar la contribución del juego dramático al desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales en niños de 3 años. Llegando a las siguientes conclusiones:

El juego dramático es el medio fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales para estas edades, ya que al ser este una actividad natural del niño, responde

a las necesidades propias de la autoexpresión y de la socialización, acompañando eficazmente el proceso evolutivo de los niños.

Los juegos dramáticos que promueve dicha institución educativa contiene evidentes oportunidades de participación, expresión y descubrimiento que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales. Ello se debe a que estos juegos se sustentan en la interacción social entre los pares, así como en las diversas experiencias personales que son compartidas, siendo esta una de las principales características que favorece la espontaneidad y la libre expresión de los participantes a través del lenguaje verbal como no verbal contribuyendo así al desarrollo de estas habilidades.

La acción de la maestra responsable del juego dramático, es primordial para lograr avances significativos en las conductas de los niños frente a los conflictos, ya que, si bien el juego dramático se sustenta principalmente en la participación de los niños, también cuenta la participación de la maestra quien asume el rol de intermediaria, según la necesidad y cada vez que el niño lo requiera, motivándolo a dialogar y a establecer acuerdos con sus pares.

El juego dramático, proporciona un clima de confianza y de apertura a la expresión libre en todas sus formas, siendo una experiencia liberadora de las emociones, favoreciendo las relaciones sociales de los niños.

El juego dramático, les permite a los niños actuar con conductas asertivas, puesto que el contexto de interacción social que consiste en la participación y en la cooperación de los niños durante los cuatro momentos les brinda la posibilidad de poner en práctica sus habilidades sociales.

La totalidad de los niños de la muestra han logrado expresar sus intereses y emociones, verbalizando lo que necesitan y sobre todo exponer sus razones. En este sentido, el espacio del juego dramático ha sido un espacio que se constituye en un valioso medio de expresión, que enriquece la comunicación y expresión de intereses y emociones a nivel personal y grupal, por ello, la capacidad expresiva de los niños se ve manifiesta para afrontar y resolver los conflictos de manera directa.

Se constata la importancia de establecer acuerdos en el aula y de la reiteración de los mismos por parte de la maestra, quien enfatiza en lo fundamental que es escuchar para poder iniciar un nuevo juego y así saber en qué consiste. Por consiguiente, Chaux (2012) señala que parte de la labor de los maestros se sustenta en la promoción de las habilidades sociales, siendo la escucha activa un elemento indispensable para la comunicación eficaz entre los niños, ya que, al referirse a la habilidad de escuchar, no sólo implica atender lo que el otro está expresando de manera verbal, sino también, los sentimientos, ideas y emociones que se encuentran implicados en esta.

La mayoría de los conflictos han sido resueltos por los mismos niños y de manera autónoma. La intervención de las maestras ha estado determinada por su decisión y

cuando la situación lo ameritaba, es decir, cuando las maestras observaban que los niños no podían manejar los conflictos. Por ende, la labor de los maestros en este aspecto se caracteriza por ser guía, acompañante y agente motivador para que los conflictos sean resueltos por los propios niños.

Todos los conflictos entre pares han sido afrontados a través del uso de los recursos verbales, siendo las más empleadas las que expresaban quejas o malestares. Su empleo se observa a través de la participación de los niños en los juegos dramáticos, donde se dan situaciones de conflicto en el que las habilidades sociales se ponen en práctica, especialmente, la expresión verbal.

Ocampo (2017) realizó la tesis denominada “LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y EL JUEGO DRAMÁTICO EN NIÑOS DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 346 LAS PALMERAS, LOS OLIVOS 2016” Cuyo objetivo fue determina la relación en la expresión plástica y el juego dramático en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°346 “Las Palmeras” del distrito de los Olivos. Llegando a las siguientes conclusiones:

Existe relación entre la expresión plástica y el juego dramático en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 346 “Las Palmeras” del distrito de los Olivos. Así mismo, para conocer el grado de correlación se utilizó el coeficiente de Spearman, el resultado indica el valor de $R= 0,882$ y $p= 0,000$; por lo tanto, existe correlación es positiva muy alta entre la Expresión Plástica y el Juego Dramático.

Existe relación entre los elementos básicos y el juego dramático en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 346 “Las Palmeras” del distrito de los Olivos. Los resultados del coeficiente de correlación de Spearman $R= 0,089$ y $p= 0,240$; por tanto, no existe correlación entre los Elementos Básico y el Juego Dramático.

Existe relación entre los materiales y el juego dramático en niños de 3 años de la Institución Educativa Inicial N°346 “Las Palmeras” del distrito de los Olivos. El coeficiente de correlación de Spearman es igual a $R= 0,114$ y $p= 0,245$; por tanto, no existe correlación entre los Materiales y el Juego Dramático.

Cámara y Velásquez (2015) en su tesis titulada “LA DRAMATIZACIÓN COMO MEDIO PARA ESTIMULAR LA EXPRESIÓN ORAL Y CORPORAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL SAN MARTIN A DEL DISTRITO DE MARIANO MELGAR 2015”, teniendo como objetivo general utilizar la dramatización como medio de estímulo de expresión infantil oral y corporal, arribando las siguientes conclusiones:

Las docentes de la I.E.I San Martin A del Distrito de Mariano Melgar, utilizan la dramatización como un medio de estímulo para la expresión oral y corporal de los educandos de una manera limitada, y con poca frecuencia, lo que no favorece a los niños y niñas para optimizar su expresión oral y corporal. La dramatización infantil pedagógicamente es comprendida como vital y necesario no sólo para el desarrollo de ciertas capacidades individuales de los niños, sino para su formación integral.

La expresión dramática infantil guarda estrecha relación con el desarrollo de la expresión oral y corporal de los niños del nivel de Educación Inicial de ahí la importancia del desarrollo de actividades y/o acciones referidas al contenido de dramatización; ello lo satisface la docente, pero, lamentablemente, no es aplicada y desarrollada en la cual afecta la posibilidad de experiencias en todos los planos de su personalidad del niño.

Los educandos observados demuestran limitantes en el desarrollo de acciones de dramatización y en consecuencia en su expresión dramática oral y corporal afectando el desarrollo integral. Mediante la dramatización se logra grandes ventajas tales como el cultivo de la capacidad memorística, creativa, imaginativa, participativa, de la palabra, del gesto, de la imagen, de la música, expresión plástica, y del movimiento corporal.

Martínez (2011) en su tesis titulada “RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE AGRESIVIDAD Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E.T. N° 88013 “ELEAZAR GUZMÁN BARRÓN”, CHIMBOTE, 2011”, llegando a las siguientes conclusiones:

No se pudo identificar los niveles de agresividad, ya que los resultados arrojados se sesgaron, producto de la falta de honestidad por parte de la muestra investigada.

Un elevado porcentaje de estudiantes mantienen una buena convivencia en el aula, cuyo porcentaje es de 71,15% y se ubica en el nivel alto.

Existe una correlación positiva leve pero significativa según el coeficiente de correlación de Pearson entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula de $0,87 < 1$ en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Técnica N° 88013 “Eleazar Guzmán Barrón”, Chimbote, 2011.

No existe una correlación, ya que al contrastar los resultados obtenidos con el cálculo de la Chi cuadrado, los datos arrojados fueron contradictorios, de tal manera que en la columna de probabilidades acumuladas con un 0,05; según los grados de libertad de 4, la resultante muestra el valor de 9,49, lo cual se interpreta que no existe una relación estadística significativa.

Se concluye que los factores externos (medios de comunicación, sociedad, familia, medio en el que vive y factores internos sean (personalidad de los estudiantes, biológicos, la educación que reciben) influyen directamente sobre los estudiantes y son la causa de estas conductas violentas y agresivas.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Definición de la dramatización

Según Guilford, (2011). Define las representaciones dramáticas como recurso didáctico, pero sobre todo una estrategia en los niños, siendo esta, parte de la creatividad, el cual forma parte del desarrollo integral de los niños en este nivel educativo y recurrir a las representaciones dramáticas es una forma de estrategia que

me ayudará a que los niños tengan más interés en comunicar sus experiencias y vivencias. (p.80).

A decir de Pablo Riega la dramatización es un juego simbólico genuino que proviene de las representaciones (expresiones dramáticas) que el niño hace tanto de acciones de la vida cotidiana como de creaciones de su imaginación, en el cual se integra plenamente.

Por otro lado, la dramatización se entiende como el proceso para dar forma y condiciones dramáticas. O sea, la conversión en materia dramática de aquello que de por sí no lo es en su origen, o sólo lo es virtualmente. Y como se sabe que drama, por su procedencia griega, significa acción. Aunque en literatura la palabra drama adquiriera el valor de acción convencionalmente repetida con finalidad artística”.

Con respecto a ello, Moreno (2002) afirma que, “La vida infantil no la podemos concebir sin el juego, pues jugar es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del niño de hacer suyo el mundo que le rodea, y el juego dramático cumple un papel fundamental en este proceso.” (p. 45).

De acuerdo con el autor, es a través del juego dramático, que el niño logra comprender y conocer su entorno. Este es un juego que está estrechamente relacionado con la posibilidad de construir, inventar y plantear una situación imaginada que se “aleja” de la realidad, y que pese a ello, sigue manteniendo un

vínculo con ella debido a que las acciones que el niño realiza durante el juego están de acuerdo al modo como él comprende su mundo real.

2.2.2. Características e importancia de la dramatización

Autores tales como Sarlé (2008) y Cañas (1992), han establecido una serie de características propias del juego dramático, las que resumimos así:

- Son juegos que se sustentan en la interacción social entre los pares y en las diversas experiencias personales que son compartidas.
- Los temas en los que se basan los juegos dramáticos, están relacionados a contextos sociales, reales o ficticios, ya sea propuesto por los propios niños o por el maestro.
- Los conocimientos del niño sobre las diversas situaciones de la vida cotidiana, se convierten en una especie de “guion interno”, las cuales permiten realizar una serie de acciones y relaciones durante el juego dramático.
- La espontaneidad y la libre expresión de los participantes son características esenciales del juego dramático.
- Tanto el lenguaje verbal como no verbal constituyen elementos fundamentales para el significado lúdico.
- Los recursos humanos y los materiales son fundamentales para convertir el espacio en objetos simbólicos y así representar ciertas situaciones.
- Es una actividad que no es de carácter formal, sino que este se construye durante el juego.
- El aula se “transforma” en un escenario, debido a la creación y a la libre expresión del niño.

- Todos los niños participan asumiendo diferentes roles sociales según el contexto que representan.
- Es un juego espontáneo del niño sólo o con un grupo pero también cuenta con la participación del maestro quien asume roles, según la necesidad y cada vez que el niño lo requiera.
- Las concepciones que el niño posee del mundo en general y de la realidad que lo rodea son exploradas y manifestadas de manera divertida, las equivocaciones no cuentan.
- En el juego dramático, usualmente los niños crean sus propios disfraces, compartiendo los materiales con los demás, ayudándose mutuamente.

Por tanto, estas características propias del juego dramático favorecen la libre expresión del niño, así como su socialización, propiciando momentos significativos que incrementan la adquisición de las habilidades sociales.

Importancia

Es a partir de los dos años hasta los seis, que el juego dramático se hace presente en el actuar del niño, siendo este el juego más típico y representativo de estas edades. Así pues, según Tejerina (2004), el juego dramático por ser un medio de expresión y de socialización, favorece significativamente el desarrollo integral de los niños, cuyos aportes a nivel general son:

- Conocer e interpretar el entorno que los rodea.
- Comprender y poner a prueba los conocimientos sobre los roles establecidos en la sociedad adulta.

- Desarrollar el lenguaje, puesto que los niños se comunican constantemente durante estos juegos, lo cual ocurre si están solos o acompañados.
- Favorecer la creatividad e imaginación.

Igualmente, Unicef (2010) se centra en dos aspectos que también permiten comprender la importancia del juego dramático en los niños pequeños. Estos son:

El juego dramático, es fundamental para promover el crecimiento integral del niño porque le permite comprender y conocer las actividades cotidianas que forman parte de la vida diaria de los adultos, reflejándolas en sus acciones como parte de su juego, siendo la experiencia un elemento esencial en el proceso de aprendizaje del niño.

El juego dramático se caracteriza por estar asociado a las acciones que el niño realiza con relación al papel que interpreta, por lo que el jugar “a la mamá o al papá” implicará que el niño realice acciones que se suelen realizar en casa como: mecer al bebé, cambiarle la ropa o bañarlo, además de cocinar, limpiar, salir de compras, etc.

De igual forma, estas acciones representan también el mundo laboral, como manejar, dar clase, trabajar en el campo o curar pacientes. Esto significa que el niño se encuentra inmerso en el mundo social en el que vive, percibiendo las acciones y actividades en torno a sus padres y a las personas más cercanas a ellos. Una situación similar ocurre con los personajes de la televisión, dentro de los cuales se observan que los personajes más interpretados por los niños son los superhéroes, robots, piratas y princesas, ya sea de manera directa o a través de los muñecos.

En consecuencia, es importante resaltar que el juego dramático le permite al niño realizar una transición de lo real a lo imaginario, favoreciendo las habilidades de expresión verbal y corporal, así como las habilidades sociales para comprender, interpretar y enfrentar la situación social que se está representando. Parte de una situación imaginaria, son las reglas implícitas del mundo social, las cuales orientan el juego. Es por ello, que los niños que participan en un mismo juego no necesitan establecer acuerdos sobre las acciones y diálogos que implica cada rol del personaje, ya que ello ocurre de manera espontánea.

Desde el punto de vista psicológico, el juego dramático le permite al niño tener una perspectiva distinta de lo real, brindándole la oportunidad de desenvolverse a partir de lo que piensa. Tal como señala Aizecang (2005), en el caso del juego dramático, los “productos” y los “objetivos” no son aspectos que buscan desarrollar en los niños, sino la “imaginación”, la cual le permite aprender acerca de:

- Los roles y sus características.
- Los problemas y conflictos propios de dichos roles.
- Las actitudes que los participantes asumen de acuerdo a situaciones específicas.
- La búsqueda de soluciones de manera conjunta.
- El diálogo y la creación de un tema en común.
- La reelaboración de experiencias personales.

Desde el punto de vista educativo, Azar (1996) también plantea algunas características del juego dramático desde las cuáles se puede valorar su importancia.

Es significativa, ya que los niños se implican en las actividades que realizan cuando saben por qué las hacen, para qué les sirve, qué relación tienen con lo que ya aprendieron y al mismo tiempo, si responden a sus intereses y necesidades.

Es movilizante, ya que pone a disposición del niño una gran variedad de lenguajes y los moviliza a observar, preguntar, comparar, imaginar, involucrarse, integrar y comunicar.

Es participativa, ya que permite que los niños elaboren sus propias estrategias ante las situaciones planteadas y propician las interacciones y producciones grupales. En definitiva, el juego dramático es el medio de socialización por excelencia que además de favorecer la libre expresión del niño y la participación activa del mismo, contribuye a su desarrollo integral, permitiéndole crear, imaginar y diferenciar lo ficticio de lo real, además de manifestar sus emociones, sus pensamientos, así como sus agrados y disgustos.

2.2.3. Estructura de las representaciones dramáticas como actividad en el aula

Para Andrade (2004), la estructura principal de las representaciones dramáticas está conformada por elementos específicos, como la motivación, la creación grupal, el desarrollo de la sesión y la ronda de conversaciones.

De acuerdo a ello, toda estructura, en primer lugar, debe tener un punto de enfoque. Es decir, debe existir un objetivo previamente definido que se desea lograr en el transcurso de la misma, y en base al cual se elegirían las actividades a desarrollar.

En segundo lugar, se debe seguir una secuencia metodológica que se mencionará a continuación, considerando los aportes de Bullón (2001):

Motivación: El inicio de una sesión, debe despertar el interés por participar y ello debe favorecer la capacidad para expresar y comunicar sus ideas de manera espontánea. Este momento se denomina motivación.

Las motivaciones pueden ser muy variadas y surgen a partir de cuentos, objetos, juguetes colocados en el ambiente, una anécdota, una pintura, ilustraciones, títeres, vestuario, máscaras o materiales que por lo general activen los sentidos del niño y lo prepare para la realización de la experiencia posterior, que es la creación dramática.

La creación grupal: En este momento, se considera la participación de todos los niños y se toma en cuenta elementos específicos, los cuales según Tejerina (2004), son los personajes y el escenario.

En cuanto a los personajes, estos son escogidos por los niños, ellos eligen quienes representaran a cada personaje del juego dramático, para ello es conveniente hacer un diálogo acerca de ellos, de cómo eran, qué hacían y donde vivían.

Además, es importante mantener la flexibilidad en la elección de roles, ya que no se debe olvidar en ningún momento la diversión y el placer del juego, intercambiando roles en función de los intereses de los niños.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la creación del escenario. Los niños tienen la oportunidad de crear las casitas de los personajes, el bosque o lo que ellos consideren el ambiente que sea necesario recrear y así fomentar la participación del grupo.

Presentación o desarrollo de las representaciones dramáticas: Dicho momento, es totalmente voluntario. Es decir, que la participación del niño para interpretar, es natural y espontánea; ya que en los casos en que algunos niños no deseen participar en el juego, es posible que se contemple la posibilidad de que el niño observe y posteriormente motivarlo e invitarlo a participar.

Ronda de conversación: Como parte final de la actividad dramática, el docente plantea una evaluación o comentario del juego realizado.

Según Andrade (2004), generalmente los niños comentan como se sintieron en el juego dramático, siendo fundamental que el docente promueva el respeto y la escucha a los comentarios de todos los integrantes del grupo. Se deduce entonces que el juego dramático se realiza como una propuesta del adulto que el niño resuelve personal y colectivamente con sus compañeros de aula y de modo libre.

De otro lado, cabe precisar que las actividades de juego dramático en el aula ameritan un nombre o título escogido por los niños. El título que los niños proponen a sus dramatizaciones en el juego dramático, nos indica sobre lo que desean representar en su juego, lo cual significa que, el tema adquiere un valor fundamental,

ya que este implica la invitación a jugar de unos niños a otros, siendo este un primer acuerdo social sobre lo que sucederá en el juego. Un ejemplo de ello, es cuando parte de su juego los niños mencionan un tema en particular que puede estar relacionado a sus experiencias personales, cuando dice que “había una vez un niño que tenía mucho miedo en su casita” probablemente estaría reflejando en sus acciones dramáticas situaciones de miedo sobre su vida familiar.

Del mismo modo, Saracho y Spodek (1998) afirman que “A child can be a parent, fire officer, chef, doctor, truck driver, puppy, superhero, princess o grouchy monster, and their actions can reflect the real or imaginary world that they know. (p.40)² De acuerdo con el autor, los contenidos temáticos que los niños representan durante el juego dependen del contexto y del momento en el que estos viven, reflejando en sus acciones creatividad y aquello que conocen del mundo que los rodea.

Para Ortega (1992), los contenidos temáticos que los niños llevan a cabo se establecen en las siguientes categorías:

- Contenido real y cercano al contexto social de los niños (realista).
- Contenido real pero lejano del contexto social (poco realista).
- Contenido imaginario, donde no hay un correlato en la realidad (nada realista).

De acuerdo a ello, la autora señala que los temas usualmente empleados por los niños en sus juegos son aquellos que se relacionan directamente con sus vivencias personales, como jugar: a la casita o a la maestra. No obstante, los temas compartidos

con mayor frecuencia por los niños, también son aquellos que se alejan de la realidad, lo cual se observa en los juegos de súper héroes, de los personajes favoritos de la serie y de los dibujos animados.

2.2.4. Técnicas de dramatización

Respecto a las técnicas de dramatización es dar al alumno una libertad absoluta de motivación, realización, coordinación y concretización que le haga capaz de buscar la palabra, el gesto, el sonido y, además, su propia imagen, expresando las imágenes de su propio mundo.

Técnica de aproximación. Nace de la necesidad de hacer comprender a la clase de una manera inmediata la disponibilidad del profesor que es ante todo el estimulante de la creación.

Técnicas de socialización. Se refieren a la canalización de la agresividad del niño en función socializante, estimulando en él la necesidad de trabajar juntos en necesaria colaboración.

Técnicas de comunicación. La comunicación es la finalidad principal de una educación basada en la libre expresión. Este ofrecimiento tiende a brindar a los alumnos todos los medios expresivos sin situar ninguno en lugar privilegiado, colocando en sus exigencias reales la elección del medio más apropiado para su conocimiento y la persona a la que va destinada la comunicación.

2.2.5. Convivencia en el aula

Según Sánchez Fernández (2004) la convivencia escolar es un proceso que se singulariza por existir una relación de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, alcanzando así espacios donde predomina la confianza y el consenso y donde se facilita el proceso enseñanza- aprendizaje.

Dentro del centro, el aula es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás, donde se proporciona la formación y el desarrollo del conocimiento social, ya que ofrece un marco de interacción social no familiar y propicia las relaciones interpersonales entre iguales y entre estamentos sociales (Cerezo, 2007).

Para Ruiz, O. (2006) el término convivencia representa "la acción de vivir comúnmente juntos". Para esta autora, además pueden existir distintos matices de esta palabra, a nivel de habla popular, en el contexto socio-jurídico y en el contexto psicoeducativo. En el contexto psicoeducativo. En el contexto popular, la palabra viene a explicar que no sólo se comparten espacios y actividades, sino también normas que ayudan a mejorar la vida conjunta. En el contexto socio. Jurídico, dicho término viene a significar la existencia de un nivel público donde se respetan los derechos de cada uno sin discriminación de ningún tipo.

Es un modo de relacionarse e interactuar entre los miembros de la comunidad educativa: alumnos, profesores, autoridades, padres de familia, etc. La convivencia en la escuela puede ser valorada como ADECUADA e INADECUADA; es adecuada cuando se consideran las características y diferencias individuales de sus miembros y se respetan los deberes y derechos de las personas independientemente de los roles y

funciones que tengan que desempeñar. Es inadecuada cuando no se toman en consideración la diversidad, las características y diferencias personales, vulnerando los derechos de sus miembros.

Forma de interrelacionarse entre las personas que integran la comunidad educativa (alumnos, docentes y padres) y que conforman vínculos que deben construirse, mantenerse y renovarse cotidianamente, siendo responsabilidad de todos sus integrantes sin excepción.

2.2.6. Estilos de convivencia en el aula

La convivencia escolar es un proceso complejo y dinámico muy difícil de predecir en donde están insertas una serie de variables de comportamiento y condiciones micro y macro que determinaran su funcionamiento.

Éstas pueden sufrir alteraciones por elementos implícitos (conductas, actitudes, creencias) y explícitos (reglamentos, instructivos, procedimientos, organigramas, Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia) en las normas de una institución, por ende la convivencia es la consecuencia de las interacciones de todas las personas que conforman el microsistema educativo (Bronfenbrenner, 1997), sin distinción del rol que desempeñen y que se irán reestructurando en base a las constantes interrelaciones de los miembros del microsistema educativo.

Definir o agrupar tipos o estilos de convivencia no es una tarea sencilla, debido a que son muchas variables las que influyen y no es posible limitarlo a una sola categorización.

Según su estilo de gestión puede ser categorizada en cuatro enfoques dominantes (Mónica Coronado, 2009):

Modelo Normativo Disciplinario: Este modelo nos remite a un estilo de convivencia basado en normas, reglamentaciones, protocolos y procedimientos de acción, los cuales deben ser conocidos y aceptados por todos los integrantes del microsistema educativo, en el cual se explicitan deberes y derechos, como también obligaciones y deberes. Se exige fiel cumplimiento de todas ellas y la convivencia de los actores dependerá exclusivamente de la aceptación, regulación y fiscalización de todas las reglamentaciones. En este estilo no se da a pie a las interpretaciones, menos a la reflexión o diálogo, se aplican sanciones establecidas en cuanto ocurran según la condición de esta, acompañado siempre de discursos de moral y valores. Su principio básico es la aplicación de las normas y las sanciones disciplinarias.

Modelo Rigorista Punitivo: Este modelo considera fundamentalmente el observar, vigilar y castigar toda vez que se produce un incidente disciplinario que infrinja las normativas o que afecte la normal convivencia de la institución. Cuando existe un conflicto o una situación disruptiva debe haber inmediatamente una corrección disciplinaria. El diálogo es irrelevante en este modelo, no altera ni aminora el incidente ni menos aún la sanción, no existe aprendizaje de lo sucedido y el conflicto queda sin resolver, esto es lo que se conoce como mano dura. Su principio básico es ejercer vigilancia y sancionar.

Modelo Psicologista: Este modelo considera como base la contención emocional de los alumnos, ante la ocurrencia de cualquier evento disruptivo, se justifican las actuaciones de las personas de acuerdo a sus condicionantes familiares, sociales, emocionales o económicas por lo que se hace muy complejo lograr un cambio de actitud o aplicar remediales que puedan mejorar las conductas, existe un rol totalmente paterno con todo lo que suceda. Su principio básico de acción es contener y justificar y su prédica es: “Hay que entenderlos porque son así”.

Modelo Integrativo Educativo: Este modelo cree que los conflictos suscitados son una oportunidad de aprendizaje y crecimiento colectivo, lo que logrará moldear valores morales de las personas. La comunicación, el diálogo y el respeto son mecanismos permanentes de resolución y fortalecen las habilidades sociales. Se recurre a la responsabilidad personal y al autocontrol del sujeto quien es capaz de razonar, analizar consecuencias y predecir implicancias de sus actos en las demás personas, pero por sobre todo ser capaz de tomar decisiones. Su principio básico es ver el conflicto como fuente de aprendizaje.

2.2.7. Normas de convivencia en el aula

En el aula, las normas de convivencia son muy importantes, a través de ellas se regulan los comportamientos y actitudes, favoreciendo el bienestar escolar, éstas surgen democráticamente, de las necesidades e inquietudes propias de los estudiantes. Según el Centro de investigación y desarrollo de la Educación (2001) “para una convivencia armónica hay necesidad de establecer acuerdos y normas pues

éstos permiten poner límites a nuestros comportamientos para que se respeten nuestros derechos y los derechos de los demás”.

Las normas de convivencia, tienen cierto dinamismo, no son fijas o estáticas sino más bien dinámicas, hecho que le permite renovarse constantemente, en la medida que dejen de ser una necesidad.

La convivencia en el aula según Centro de investigación y desarrollo de la Educación (2001) “es el resultado de un quehacer colectivo. Por tanto, son los niños y niñas quienes deben participar activamente en ella definiendo sus responsabilidades, auto controlándose, tomando decisiones, asumiendo roles. Hay que promover que ellos mismos hagan las cosas, no hacerlo todo nosotros tratando de mantenerlos sentados, quietos y callados”.

El docente cumple un rol determinante como mediador al gestionar un clima armonioso dentro del aula lo cual influye en la mejora de los aprendizajes. Según sostiene el Centro de investigación y desarrollo de la Educación (2001) “las interrelaciones que se dan en la vida escolar nos ofrecen una oportunidad para aprender, a través de situaciones cotidianas, una serie de manifestaciones prácticas de una vida en democracia. Mediante situaciones concretas, como establecer normas, tomar acuerdos, compartir los alimentos, elaborar materiales para compartir lo aprendido, solucionar conflictos surgidos en los juegos de recreo, etc., niñas y niños aprenden y ponen en práctica valores y comportamientos que favorecen la convivencia democrática en una atmósfera de respeto y valoración mutua”.

Para que las normas de convivencia queden bien establecidas, deben cumplir con los siguientes criterios según cita Ministerio de Educación del Perú (2009) quien a la vez cita a Charles (1989), Watkins y Wagner (1991), Wielkiewicz (1992), García, Rojas y Brenes (1994), Cubero, Abarca y Nieto (1996), entre otros.

- Deben haber considerado la participación de los estudiantes en la formulación de las normas de convivencia, ya que de esta forma se construye la responsabilidad grupal e individual para su aplicación.
- Deben ser elaboradas en un lenguaje claro y preciso para que sean comprendidas en todos sus alcances. Asimismo, se debe entender que la aplicación de las normas es para todos, incluido el docente, pues estas normas deben ser para la convivencia.
- Al establecer las normas se deben señalar desde el inicio las consecuencias de no cumplirlas.
- Las normas para que sean efectivas, deben aplicarse consistentemente, lo que le da solidez a la normativa y permite que las personas sepan cómo se espera que se comporten. Este aspecto es clave si se quiere trabajar en ayudar a los estudiantes a establecer mecanismos de autocontrol. Cuando la norma no es consistente, el estudiante no tiene claro qué es lo que se espera que haga y cuándo un comportamiento es permitido y cuándo no.
- Deben ser congruentes con la situación, tanto si se trata de reconocer el cumplimiento de las mismas, como si se trata de aplicar una sanción por su trasgresión. Por esta razón, se deben establecer previamente las consecuencias,

pues de esta forma, se evita el subjetivismo y el actuar bajo el influjo del enojo en el momento en que ocurre la trasgresión. g) Debe revisarse periódicamente, su pertinencia y eficacia”.

El Ministerio de educación (2015) establece seis compromisos de gestión escolar para instituciones educativas públicas y privadas para ser trabajados durante el año 2016, enfatizamos el compromiso cinco porque está relacionado con la gestión de la convivencia escolar en la institución educativa, el cual considera la conformación de los comités de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar actualizados en el reglamento interno a nivel de cada institución y a nivel de cada aula. Para establecer relaciones armónicas y favorecer los aprendizajes.

2.2.8. ¿Cómo se aprende la convivencia?

Según sostiene Lanni (2003), para aprender a convivir en el interior y exterior del aula, se deben cumplir determinados procesos, que, por ser constitutivos de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta y obstruye su construcción. Asimismo, Paz (2004), describe pasos de cómo se aprende a convivir:

Aprender a no agredir al congénere, es la base de todo modelo de convivencia social en el aula, ya que el hombre en si es una de las pocas especies que ataca y destruye a sus congéneres. Por eso el ser humano debe aprender y debe ser enseñado a no agredir ni psicológica, ni verbal, ni físicamente a los otros miembros de su especie. La agresividad es natural en la especie animal, sin embargo, el hombre puede y debe aprender a convertir la fuerza de la agresividad en una fuerza para el amor y no para la agresividad.

Aprender a vivir juntos, es aprender a vivir con los demás miembros de un grupo y demanda una serie de compromisos. La escuela es uno de los pilares de los valores de la democracia, desde la más temprana edad enseña a las personas a respetarse y convivir, siendo este el acuerdo de los gobiernos, así se comprometieron ante la UNESCO (1953 y 2008).

Aprender a comunicarse, viene siendo la base de la autoafirmación personal y grupal, siendo así que cuando uno se comunica, espera siempre que el otro lo reconozca, y cuando el otro se comunica espera igualmente ser reconocido. Ese reconocimiento es la autoafirmación y la forma de interrelacionarse con sus pares es la mejor manera de hacer amigos, siendo el medio básico de la autoafirmación, el diálogo. La convivencia social requiere aprender a dialogar, porque es a través del diálogo donde aprendemos a expresarnos, a comprendernos, a aclararnos, a coincidir, a discrepar y a comprometernos, así pues permitimos que todas las personas o grupos puedan expresar sus mensajes en igualdad de condiciones creando mejores ambientes para la convivencia, en un entorno empático, es así que “la sociedad que aprende a dialogar aprende a convivir”.

De la misma manera es aprender a interactuar, siendo esta una de las bases de los modelos de relación social. Ya que todos somos extraños hasta que aprendemos a interactuar, este aprendizaje supone aprendizajes como:

- Aprender a acercarse al otro, siguiendo las reglas de saludo y cortesía.

- Aprender a comunicarse con los otros, reconociendo los sentimientos y los mensajes de los otros, logrando que reconozcan los míos.
- Aprender a estar con los otros, aceptando que ellos están conmigo en el mundo, buscando y deseando ser felices, aprendiendo también a ponerse de acuerdo y a disentir sin romper la convivencia.
- Aprender a cuidarse, base de los modelos de salud y seguridad social, la salud es un bien personal y colectivo que se construye y se desarrolla a base de comportamiento, así mismo, aprender a cuidarse, significa aprender a crear y a cuidar las condiciones de vida de todos (vivienda, alimentación, trabajo, recreación) como factor de convivencia. Aprender a cuidarse supone igualmente aprender a proteger la salud propia y de todos como un bien social, aprender a tener una percepción positiva del cuerpo.
- Aprender a convivir socialmente, es ante todo, aprender a estar en el mundo, cuidando del lugar donde estamos todos, esto es la biosfera, la tierra, sus elementos, sus riquezas y sus propiedades. La convivencia social es posible si aceptamos que somos parte de la naturaleza y del universo, pero que en ningún momento somos superiores a ellos y que no somos “los amos de la naturaleza”. La convivencia social implica también aprender que para nosotros no es posible sobrevivir si el planeta muere.

La mejor forma para atender la diversidad de las personas y situaciones en riesgo es el de procurar un buen clima de convivencia, supone tener en cuenta el estilo personal y el de aprendizaje y de relación de todos los estudiantes, así como las condiciones en las que se desenvuelve fuera del aula, en donde se debe de mantener

en equilibrio, los principios que rigen el sistema educativo, entre el aspecto filosófico y la práctica.

Dimensiones de la convivencia en el aula

Aprender a convivir en la escuela siendo un lugar para la educación donde también se aprende a convivir y también a vivir, así lo cita Almoguera (2006), es esta la esencia de la vida misma, el respeto de normas básicas, así como la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su propagación, cuando ya se han producido, es la interacción con los pares, en un conjunto de coordinaciones y de una comunicación bilateral y correspondencia, asimismo implica la cooperación entre todos los integrantes del ambiente.

Aprender a relacionarse o aprender a vivir juntos, es la base para desarrollarla comprensión con los otros, demostrando respeto hacia el prójimo, para lograr la pertenencia al grupo, realizando proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos; así lo menciona Delors (1997), en su informe ante la Unesco.

Aprender a cumplir normas, ser fiel cumplidor de la ejecución de las normas de convivencia implica cohabitar en un ambiente en forma armónica y libre de violencia, tal como lo plantea Segura (2007).

Indicadores de la convivencia en el aula

Todos los actores están involucrados y son responsables del modo de convivencia, sin embargo, la mayor responsabilidad siempre recae en los adultos, ya que la tarea

principal es facilitar el aprendizaje y el crecimiento armónico de los estudiantes, así lo explican Pérez, Maldonado y Bravo (2006), de los cuales tenemos:

Aprender a vivir y a convivir con el/a otro/s, conservar la amistad, cooperación, una comunicación asertiva y efectiva, cumplimiento de normas y consenso entre todos los integrantes, practica de valores, respeto de los bienes propios, de los pares y del aula, estudiantes con buena autoestima y amor hacia el prójimo, actitudes empáticas, autoestima, buen auto concepto.

Clima o convivencia en el aula

El conflicto es parte inevitable del proceso de crecimiento y desarrollo de cualquier grupo social y del ser humano. Lo importante es ser capaz de tratar los conflictos de forma educativa (para que los alumnos aprendan cómo se resuelven de forma constructiva), así lo manifiesta Alarnes (2006). El docente como responsable del aula, debe lograr un ejercicio de autoridad que le permita crear un ambiente adecuado en el aula lo cual posibilite realizar un trabajo eficaz y así se cumplan los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo esta la tarea principal del profesor.

Es así que Domínguez (1996), sostiene que frecuentemente se consideran sinónimos “clima” con “convivencia escolar”. Pero, ¿son lo mismo?, ¿se trata de una misma cosa?, ¿es posible encontrar diferencias?

La convivencia en el aula se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. La

convivencia en el aula es a la vez un desafío y un aprendizaje, puesto que supone una enseñanza que está íntimamente ligada con el proceso educativo de la persona y, como tal, en directa relación con el contexto, el medio social y familiar donde se ha desarrollado.

Así también Paz (2004), sostiene que la convivencia se aprende y se practica en el entorno familiar, en la escuela, en el barrio y en el mundo social más amplio. Tiene que ver con la capacidad que poseen las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros. Es por ello que la convivencia vivida y experimentada en la institución escolar es el germen del ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. Aprender a convivir constituye la base para la construcción de una sociedad más justa, más humana y una cultura de paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona; en el respeto y cuidado de sus derechos y sus deberes.

Desde esta perspectiva, el clima escolar es producto y fruto de la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en el aula, en las actividades curriculares y extracurriculares, en los recreos, en el deporte, en las salidas al campo, en los actos oficiales, donde los adultos tienen una responsabilidad central ya que se constituyen modelos para los niños y niñas. Los estudiantes al ser personas en proceso formativo, observan e imitan los comportamientos de los adultos en la interrelación, en la resolución de los conflictos y en el manejo de su agresividad.

Asimismo, Núñez (2009), psicólogo y catedrático de psicología educativa, en sus trabajos de investigación, sostiene que el clima escolar es la clave para el aprendizaje en el aula, siendo así un indicador en el aprendizaje de la convivencia y es una condición para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en el currículum nacional. Pero es importante tener presente que el clima escolar no se asocia exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender. Asimismo, Fernández (1999), menciona que la mejor manera para desarrollar una convivencia pacífica es la prevención de la violencia y así obtener una resolución de conflictos amigables.

Como dice Torrego y Moreno (2003), violencia escolar, comportamiento antisocial, conflicto de convivencia o bullying; según como se considere la solución será muy distinta. Cuando se habla de violencia en el aula, hay que ir mucho más allá de lo que sale en las noticias, de lo excepcional.

En el día a día puede haber disrupción en las aulas, problemas de disciplina, conflictos interpersonales entre profesores y alumnos, bullying, vandalismo, agresión física, acoso sexual, absentismo o abandono de los estudios y fraude, lo cual también es violencia. A los profesores les causa una crisis de identidad, tanto personal como profesional, perdiendo confianza en su papel como educadores. Muchos creen que la violencia viene de fuera y que la solución debe darse desde fuera, mientras ¿qué están haciendo nuestras escuelas, nuestros profesores y las autoridades respectivas?

El objetivo sería adoptar una serie de medidas que afronten la influencia del contexto social, dado la enorme influencia que éste tiene sobre los gustos, valores, aspiraciones y comportamiento del niño. Este conocimiento puede servir para anticiparnos a los problemas y conflictos de convivencia que puedan surgir, es así que nuestra propuesta es la de promover un programa con una campaña integral con charlas y talleres de autoestima y liderazgo, ya que, si una persona se quiere a sí mismo y se aprecia, difícilmente tratará mal o agredirá a su semejante.

III. HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis General (Ha)

La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco. 2018.

3.2. Hipótesis Nula (Ho)

La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia no mejora significativamente la convivencia en el aula de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco. 2018.

3.3. Hipótesis Específicas

La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente la resolución de conflictos de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco.

La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente la participación grupal de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco.

La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente el desarrollo moral de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de investigación

Según Hernández, R. y otros (2010) nuestra investigación corresponde al diseño pre experimental por cuanto este tipo de estudio está interesado en la determinación del grado de mejoría de la variable dependiente de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente fenómenos, con la siguiente fórmula:

$$GE = O_1 X O_2$$

Dónde:

GE = Grupo experimental de estudio.

O₁ = Pre test al grupo experimental.

X = Aplicación del experimento (representaciones dramáticas)

O₂ = Post test al grupo experimental.

4.2. Población y muestra

En la presente investigación la población está constituida por niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa N° 180 de Pitumama, Pillko Marca, Huánuco, que en su totalidad conforman 28 niños y niñas del nivel inicial.

En cuanto a las caracterizaciones podemos decir que la mayoría proceden de la zona urbano - rural presentando una situación económica baja cuyos padres muestran despreocupación para la educación de hijos repercutiendo en la convivencia en el

aula, por tanto, inferimos que nuestra población es representativa constituida por el grupo experimental.

Muestra

De acuerdo a Sánchez Carlessi, Hugo y otros (2002) en su texto “Metodología y Diseños de Investigación” la muestra corresponde al muestreo no aleatorio o intencionado tomando para ello el criterio de dificultades en las relaciones interpersonales.

Por ello la muestra equivale a 28 niños y niñas de 5 años del nivel inicial.

CUADRO N° 01

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE INICIAL DE LA I.E. N° 180 DE PITUMAMA, PILLCO MARCA, HUÁNUCO. 2018.

AULA (INICIAL)	ALUMNOS				
	SEXO		TOTAL	EDAD	TOTAL
	F	M		5	
5 AÑOS	18	10	28	28	28
TOTAL	18	10	28	28	28

Fuente : Nómina de Matrícula 2018 de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa N° 180 de Pitumama.

Elaboración : La investigadora.

4.3. Definición y operacionalización de variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
VI Las representaciones dramáticas	La dramatización se hace referencia a la representación actoral en medios como el teatro, el cine o la televisión. En estos espacios, los actores crean personajes a partir de un guión que les indica qué decir, cómo moverse, cómo actuar y cómo demostrar al público determinadas sensaciones, ideas, pensamientos y situaciones generales.	El proyecto de investigación se ha producido en base al esquema de investigación cuantitativa y en los procedimientos técnicos científicos.	Planificación Ejecución Evaluación	Se diseña el programa para la aplicación de las representaciones dramáticas para los niños y niñas de cinco años. Se aplica las representaciones dramáticas para los niños y niñas de cinco años del nivel inicial. Se evalúa los resultados de la aplicación de las representaciones dramáticas al grupo experimental.	Escala de litkert
VD Convivencia en el aula	La convivencia en el aula está constituida por el conjunto de relaciones humanas que establecen entre todos los actores que forman parte de una institución educativa (alumnos, docentes, directiva, padres, entre otros) en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias.	Se aplica el diseño experimental y los instrumentos para la recolección de datos y finalmente la sistematización	Resolución de conflictos Participación rupal esarrollo moral	Evita los conflictos y propone soluciones. Genera integración e incentiva el trabajo grupal. Se muestra seguro ante las actividades que realiza.	

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó el método experimental y esto nos permite manipular o realizar un tratamiento a una o más variables independientes y observar la variable dependiente si ésta sufre modificaciones o variaciones tras la aplicación del experimento.

De tal forma se utilizó las siguientes técnicas:

La técnica del fichaje. - Para realizar una adecuada recopilación de información bibliográfica, hemerográfica u otros; se dio uso a los diferentes tipos de fichas para facilitar nuestra investigación.

Observación directa. - Nos ayuda a recoger y realizar las observaciones a la muestra seleccionada.

4.5. Plan de análisis

Se aplicará el método estadístico, como procesamiento de análisis de datos recogidos de la muestra de estudio y lo presentaremos a través de tablas de frecuencia sinople; así como de medidas de tendencia central: media, varianza, desviación estándar y covarianza para distribuciones bidimensionales y la T student para la prueba de hipótesis.

4.6. Matriz de consistencia

<p>aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora el desarrollo moral de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.</p>	<p>dramáticas como estrategia mejora el desarrollo moral de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.</p>	<p>La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente la participación grupal de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.</p> <p>La aplicación de las representaciones dramáticas como estrategia mejora significativamente el desarrollo moral de los niños y niñas de 5 años del nivel inicial de la I.E. N° 180 de Pitumama, Pillco Marca, Huánuco.</p>			
--	---	---	--	--	--

4.7. Principios éticos

Los profesionales en cada área disciplinar o académica, desarrollan estatutos éticos y que concluimos en el caso de la investigación educativa que los códigos tienen dos funciones: la primera, identificar el estatus profesional de sus miembros. La categoría de trabajo, estableciendo sus obligaciones, funciones prácticas, etc.; en segundo lugar, los códigos de ética constituyen un intento de explicitar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige, por encima de cualquier otra consideración. En ese sentido en la presente investigación se pretende respetar los siguientes códigos de ética:

- El rigor científico
- Privacidad y confidencialidad
- Respeto por la intimidad
- Validez y confiabilidad de los datos
- El respeto a los derechos que las personas tienen legal y moralmente reconocidos.

V. RESULTADOS

5.1. Resultados

TABLA N° 01

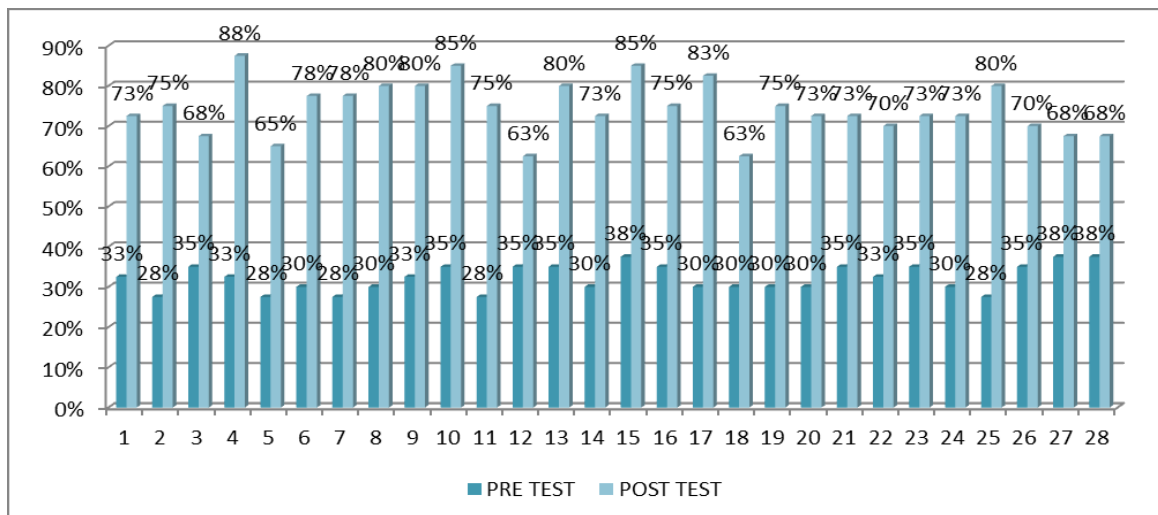
RESULTADOS DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	13	33%	29	73%	16	40%
2	11	28%	30	75%	19	48%
3	14	35%	27	68%	13	33%
4	13	33%	35	88%	22	55%
5	11	28%	26	65%	15	38%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	11	28%	31	78%	20	50%
8	12	30%	32	80%	20	50%
9	13	33%	32	80%	19	48%
10	14	35%	34	85%	20	50%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	14	35%	32	80%	18	45%
14	12	30%	29	73%	17	43%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	30	75%	16	40%
17	12	30%	33	83%	21	53%
18	12	30%	25	63%	13	33%
19	12	30%	30	75%	18	45%
20	12	30%	29	73%	17	43%
21	14	35%	29	73%	15	38%
22	13	33%	28	70%	15	38%
23	14	35%	29	73%	15	38%
24	12	30%	29	73%	17	43%
25	11	28%	32	80%	21	53%
26	14	35%	28	70%	14	35%
27	15	38%	27	68%	12	30%
28	15	38%	27	68%	12	30%
PROMEDIO	12,86	32,14%	30	74,38%	16,89	42,23%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 01
RESULTADOS DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA SEGÚN LA
PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 01

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 01 se observa que:

1. La convivencia en el aula en los niños y niñas antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 32,14% y luego de aplicar el programa obtuvo el 74,38%.

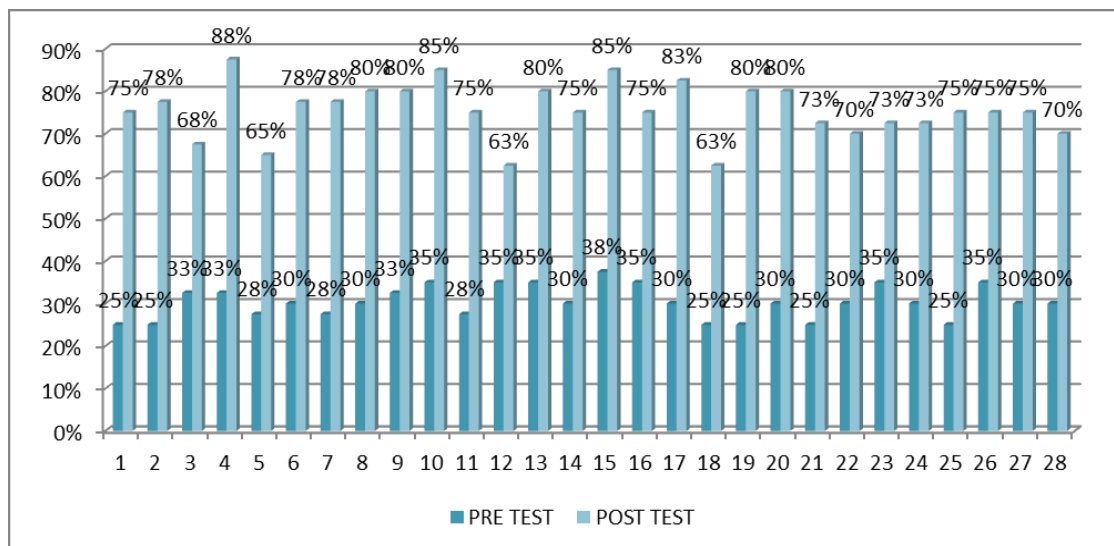
2. La convivencia en el aula en los niños y niñas se desarrolló en un promedio de 42,23 %.

TABLA N° 02**RESULTADOS DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA**

ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	10	25%	30	75%	20	50%
2	10	25%	31	78%	21	53%
3	13	33%	27	68%	14	35%
4	13	33%	35	88%	22	55%
5	11	28%	26	65%	15	38%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	11	28%	31	78%	20	50%
8	12	30%	32	80%	20	50%
9	13	33%	32	80%	19	48%
10	14	35%	34	85%	20	50%
11	11	28%	30	75%	19	48%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	14	35%	32	80%	18	45%
14	12	30%	30	75%	18	45%
15	15	38%	34	85%	19	48%
16	14	35%	30	75%	16	40%
17	12	30%	33	83%	21	53%
18	10	25%	25	63%	15	38%
19	10	25%	32	80%	22	55%
20	12	30%	32	80%	20	50%
21	10	25%	29	73%	19	48%
22	12	30%	28	70%	16	40%
23	14	35%	29	73%	15	38%
24	12	30%	29	73%	17	43%
25	10	25%	30	75%	20	50%
26	14	35%	30	75%	16	40%
27	12	30%	30	75%	18	45%
28	12	30%	28	70%	16	40%
PROMEDIO	12,11	30,27%	30	75,45%	18,07	45,18%

Fuente: Guía de Observación.**Elaboración: Propia**

GRÁFICO N° 02
RESULTADOS DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS SEGÚN
LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 02

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 02 se observa que:

1. En la dimensión la resolución de conflictos en los niños y niñas antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 30,27 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 75,45%.
2. En la dimensión la resolución de conflictos de los niños y niñas se desarrolló en un promedio de 45,18 %.

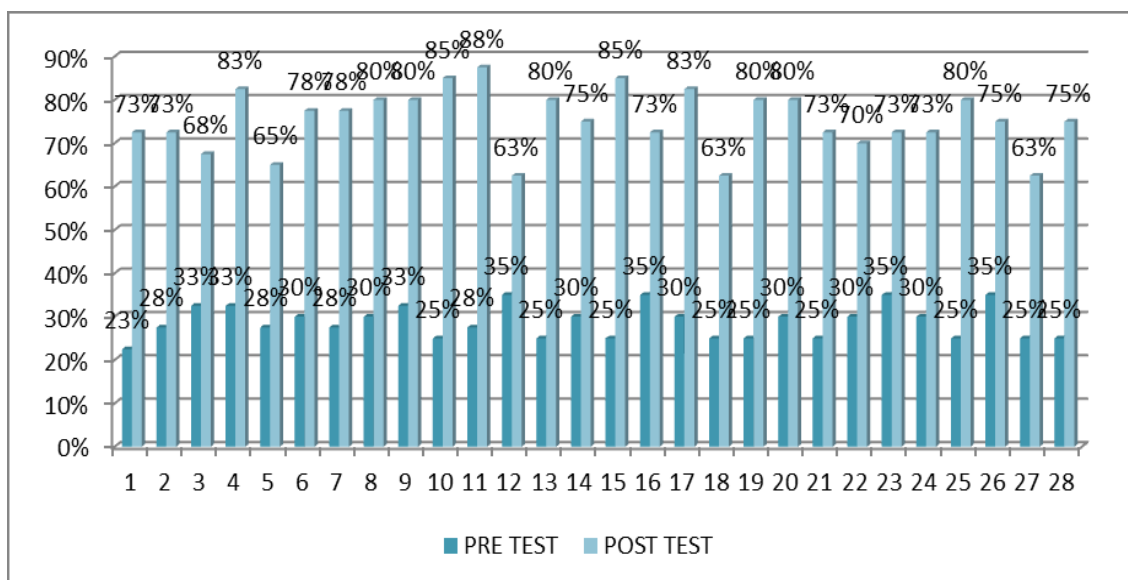
TABLA N° 03
RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN GRUPAL SEGÚN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	9	23%	29	73%	20	50%
2	11	28%	29	73%	18	45%
3	13	33%	27	68%	14	35%
4	13	33%	33	83%	20	50%
5	11	28%	26	65%	15	38%
6	12	30%	31	78%	19	48%
7	11	28%	31	78%	20	50%
8	12	30%	32	80%	20	50%
9	13	33%	32	80%	19	48%
10	10	25%	34	85%	24	60%
11	11	28%	35	88%	24	60%
12	14	35%	25	63%	11	28%
13	10	25%	32	80%	22	55%
14	12	30%	30	75%	18	45%
15	10	25%	34	85%	24	60%
16	14	35%	29	73%	15	38%
17	12	30%	33	83%	21	53%
18	10	25%	25	63%	15	38%
19	10	25%	32	80%	22	55%
20	12	30%	32	80%	20	50%
21	10	25%	29	73%	19	48%
22	12	30%	28	70%	16	40%
23	14	35%	29	73%	15	38%
24	12	30%	29	73%	17	43%
25	10	25%	32	80%	22	55%
26	14	35%	30	75%	16	40%
27	10	25%	25	63%	15	38%
28	10	25%	30	75%	20	50%
PROMEDIO	11,50	28,75%	30	75,27%	18,61	46,52%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 03
RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN GRUPAL SEGÚN LA
PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 03

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 03 se observa que:

1. En la dimensión la participación grupal en los niños y niñas antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 28,75% y luego de aplicar el programa obtuvo el 75,27%.

2. En la dimensión la participación grupal en los niños y niñas se desarrolló en un promedio de 46,52%.

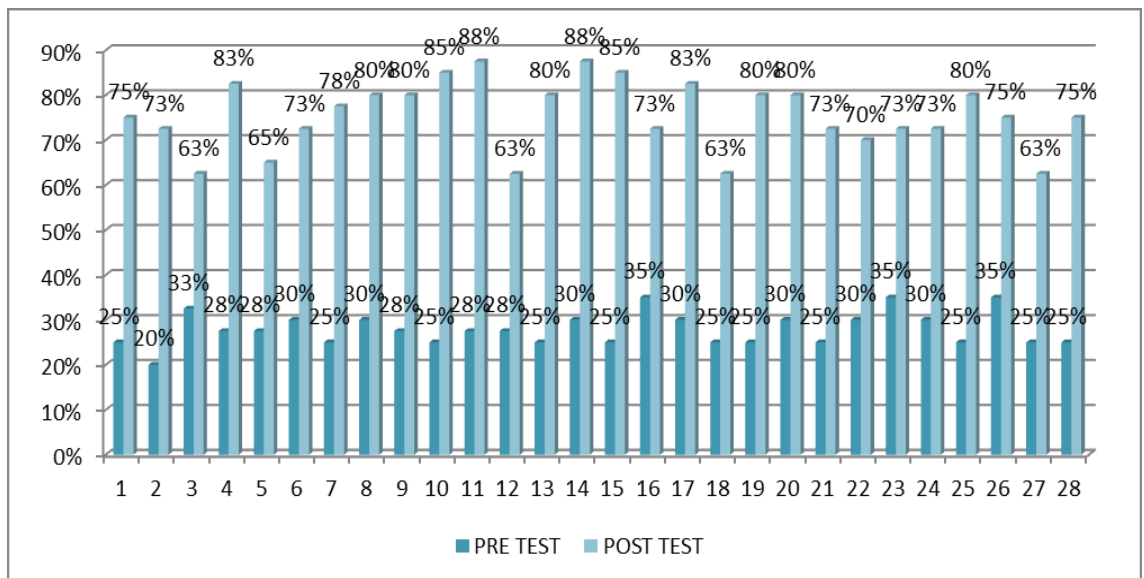
TABLA N° 04
RESULTADOS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN LA PRUEBA DE
ENTRADA Y SALIDA

ESTUD.	PRE	%	POST.	%	DIFERENCIA	%
1	10	25%	30	75%	20	50%
2	8	20%	29	73%	21	53%
3	13	33%	25	63%	12	30%
4	11	28%	33	83%	22	55%
5	11	28%	26	65%	15	38%
6	12	30%	29	73%	17	43%
7	10	25%	31	78%	21	53%
8	12	30%	32	80%	20	50%
9	11	28%	32	80%	21	53%
10	10	25%	34	85%	24	60%
11	11	28%	35	88%	24	60%
12	11	28%	25	63%	14	35%
13	10	25%	32	80%	22	55%
14	12	30%	35	88%	23	58%
15	10	25%	34	85%	24	60%
16	14	35%	29	73%	15	38%
17	12	30%	33	83%	21	53%
18	10	25%	25	63%	15	38%
19	10	25%	32	80%	22	55%
20	12	30%	32	80%	20	50%
21	10	25%	29	73%	19	48%
22	12	30%	28	70%	16	40%
23	14	35%	29	73%	15	38%
24	12	30%	29	73%	17	43%
25	10	25%	32	80%	22	55%
26	14	35%	30	75%	16	40%
27	10	25%	25	63%	15	38%
28	10	25%	30	75%	20	50%
PROMEDIO	11,14	27,86%	30	75,45%	19,04	47,59%

Fuente: Guía de Observación.

Elaboración: Propia

GRÁFICO N° 04
RESULTADOS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN LA PRUEBA
DE ENTRADA Y SALIDA



Fuente: Tabla N° 04

Elaboración: Propia

ANÁLISIS

En la TABLA N° 04 se observa que:

1. En la dimensión del desarrollo moral en los niños y niñas antes de aplicar el programa tuvo un desarrollo en promedio de 27,86 % y luego de aplicar el programa obtuvo el 75,45%.

2. En la dimensión del desarrollo moral en los niños y niñas se desarrolló en un promedio de 47,59%.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

En la prueba de hipótesis se utilizó la prueba “t” de Student a partir de los datos de la prueba de entrada y salida como se muestra en la tabla.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	0,32357143	0,74642857
Varianza	0,00108307	0,00428307
Observaciones	28	28
Coeficiente de correlación de Pearson	-0,06264304	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	27	
Estadístico t	29,8049234	
P(T<=t) una cola	1,6957E-22	
Valor crítico de t (una cola)	1,70328845	
P(T<=t) dos colas	3,3914E-22	
Valor crítico de t (dos colas)	2,05183052	

El valor calculado de “t” ($t = 29,805$) resulta superior al valor tabular ($t = 1,7207$) con un nivel de confianza de 0,05 ($29,805 > 1,7207$). Como la diferencia entre los valores de “t” mostrados es significativa, entonces se acepta la hipótesis general de la investigación y se rechaza la hipótesis nula.

VI. CONCLUSIONES

1. El análisis de datos comparados permite aceptar la hipótesis general de la investigación porque los resultados muestran un crecimiento de la convivencia en el aula de 42,23 %, tal como indica la tabla 01 y gráfico 01. Lo que quiere decir que antes de aplicar las representaciones dramáticas, la convivencia en el aula de los niños y niñas, en promedio, era limitada con una media de 32,14% y después de aplicar las representaciones dramáticas, la convivencia en el aula de los niños y niñas de la muestra alcanzó un excelente promedio con una media de 74,38%.
2. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización de las representaciones dramáticas desarrolló la dimensión resolución de conflictos creciendo en 45,18 %, tal como indica la tabla N° 02 y gráfico N° 02. Esto quiere decir que antes de aplicar las representaciones dramáticas la dimensión resolución de conflictos, en promedio, era limitada con una media de 30,27% y después de aplicar las representaciones dramáticas, la dimensión resolución de conflictos de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 75,45 %.
3. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización de las representaciones dramáticas desarrolló la dimensión participación grupal creciendo en 46,52%, tal como indica la tabla N° 03 y gráfico N° 03. Esto quiere decir que antes de aplicar las representaciones dramáticas, la dimensión la participación grupal de los niños y niñas, en promedio era limitada con una

media de 28,75% y después de aplicar las representaciones dramáticas, la dimensión participación grupal de los niños y niñas de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 75,27%.

4. El análisis de datos comparados permite aceptar que la utilización de las representaciones dramáticas desarrolló la dimensión desarrollo moral creciendo en 47,59%, tal como indica la tabla N° 04 y gráfico N° 04. Esto quiere decir que antes de aplicar las representaciones dramáticas, la dimensión desarrollo moral de los niños y niñas, en promedio era limitada con una media de 27,86% y después de aplicar las representaciones dramáticas la dimensión desarrollo moral de los niños y niñas de la muestra alcanzó un nivel excelente con una media de 75,45%.

RECOMENDACIONES

1. Ante los resultados que arrojaron la investigación se recomienda a las docentes del nivel inicial que tengan estudiantes con problemas de convivencia en el aula utilizar las representaciones dramáticas como estrategia, ya que se demostró su efectividad en la mejora de la convivencia en el aula de los niños y niñas.
2. Se recomienda a los directores de las UGEL's que motiven la aplicación de las representaciones dramáticas en los niños y niñas del nivel inicial, porque promueve la mejora de la convivencia en el aula, ya que desarrolla la dimensión de la resolución de conflictos y que esto a su vez es coherente a su desarrollo educativo.
3. Se sugiere el uso de las representaciones dramáticas, porque tras los resultados de la investigación se comprobó una mejoría en la dimensión participación grupal de la convivencia en el aula, además, su desarrollo se da en forma activa propiciando el buen desarrollo personal de los niños y niñas.
4. Se sugiere a las docentes del nivel inicial de utilizar la estrategia de las representaciones dramáticas para mejorar el desarrollo moral de los niños y niñas del nivel inicial de la educación básica regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANTILLO, J., Domínguez, A., Encinas, S., & otros. (2005). *Dilemas morales*. Valencia: Nau Llibres - Edicions culturals valencianes, S.A.
- CARPIO, R. (2012). *Factores de convivencia escolar para el mejoramiento de la gestión institucional: Un estudio de caso*. Caracas - Venezuela.
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro: Barcelona.
- GIL, F. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física*. Granada.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). México, D. F.: McGraw - Hill.
- LAGUNA, E. (1995). *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. CEAC. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima, Perú: Quebecor Word Perú SA.
- MORALES, L y ARTEAGA, I (2002) *El Juego Dramático y su Influencia dramática en su lenguaje Receptivo Expresivo en niños normales de 05 años*. Tesis (Licenciatura en Educación) Trujillo : UNT

MOTOS, T.; y TEJEDO, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Humanitas: Barcelona.

TEJERINA LOBO, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Siglo Veintiuno de España editores. Madrid.

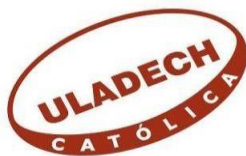
TRAHEMBERG, León (1997) *Educación para el tercer milenio*. Edit. Bruño, lima

TRIANES TORRES, M. V.; MUÑOZ, A. M. Y JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Ed. Pirámide, S.A., Madrid.

VIGOTSKY, L.S (1968) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, La Habana: Edición Revolucionaria

ANEXOS

ANEXO N° 01



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Marcar con un aspa (x) debajo de cada número, según corresponde.

Nota:

Siempre = 1

Casi Siempre = 2

Rara vez = 3

Nunca = 4

Indicadores	1	2	3	4
Escucha a las personas de su entorno				
Participa en los juegos grupales				
Sigue indicaciones sencillas				
Comparte los materiales con sus compañeros				
Comunica lo que piensa con las personas de su entorno.				
Expresa sus emociones a través de gestos o de manera verbal				
Acepta a sus compañeros permitiendo el acercamiento				
Espera su turno para hablar y/o recibir los materiales				
Al cumplir mis deberes en el aula, siento que se mofan de mí.				
¿Te has burlado de un compañero/a, o le has puesto apodo?				

¿Te molestan cuando alguien te ofende verbalmente?				
¿Reaccionas agresivamente cuando alguien te agrede físicamente?				
Cuando observo discusiones en el aula, me incluyo en la discusión.				
Si trato superarme en mis estudios, mis compañeros se molestan conmigo.				
Soy parte de la chacota, cuando se burlan de alguien.				

ANEXO N° 02
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Foto N° 01: Aplicando las representaciones dramáticas en los niños y niñas.



Foto N° 02: Aplicando las representaciones dramáticas en los niños y niñas.



Foto N° 03: Niños representando los dos amigos y el oso.



Foto N° 04: Niños representando los dos amigos y el oso.