

ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO
“GUILLERMO UGARTE CHAMORRO”



TESIS:

LA PANTOMIMA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR
LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES QUE CURSAN EL
2DO GRADO DE SECUNDARIA EN LA I.E. ASOCIACIÓN EDUCATIVA
“ELIM” DEL CERCAO DE LIMA.

Para optar el Título de Licenciada en Educación Artística, Especialidad Arte
Dramático

AUTORA:

WHITNEY WEDDING ASCANOVA VEGA

ASESORA:

ZAVALA OLLAGUE, MARÍA ELVIRA

LIMA-PERÚ

2019

*A mis dos Anicia's, mis compañeras de vida,
por encaminar y acompañar mis logros como persona, artista y educadora,
desde siempre y hasta siempre.*

*A mis alumnos – y ahora, amigos – que hicieron posible este trabajo,
por su disposición, su mar de emociones y sus vivencias compartidas.*

*A María Elvira Zavala, educadora y artista en toda su extensión,
por sus orientaciones, su cautelosa pedagogía y su amistad.*

ÍNDICE

Índice.....	ii
Índice de anexos.....	iv
Abstract	v
Resumen.....	v
Introducción	vii
Capítulo I: Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Determinación de objetivos	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
1.4. Justificación e importancia de la investigación	4
1.5. Alcances de la investigación.....	5
Capítulo II: Marco teórico	6
2.1. Antecedentes de la investigación.....	6
2.1.1. Antecedentes internacionales	6
2.1.2. Antecedentes nacionales	7
2.2. Fundamentos de la investigación.....	8
2.2.1. Fundamentos filosóficos.....	8
2.2.2. Fundamentos científicos.....	10
2.2.2.1. <i>Neurofisiología de la emoción</i>	10
2.2.2.2. <i>La conducta y las emociones</i>	11
2.2.2.3. <i>La cognición y las emociones</i>	12
2.2.3. Fundamentos pedagógicos.....	12
2.2.3.1. <i>Normatividad</i>	13
2.2.3.2. <i>Howard Gardner y las inteligencias múltiples</i>	14
2.2.3.3. <i>La educación emocional</i>	16
2.2.4. Fundamentos artísticos	17
2.2.4.1. <i>El arte en la educación</i>	17
2.2.4.2. <i>El teatro en la educación</i>	18
2.2.4.3. <i>Las actividades dramáticas</i>	19
2.3. Marco conceptual.....	20
2.3.1. La inteligencia emocional.....	20
2.3.2. Las competencias emocionales.....	22
2.3.3. La conciencia emocional	24

2.3.3.1. Autoconciencia emocional	25
2.3.3.2. Comprensión emocional del entorno	26
2.3.4. La emoción	26
2.3.4.1. La experiencia emocional: Acercamiento a la tipología de la emoción....	27
2.3.4.2. Tipología de las emociones	28
2.3.5. La pantomima	29
2.3.5.1. Orígenes del arte pantomímico	29
2.3.5.2. Aproximaciones conceptuales de la pantomima	30
2.3.5.3. La pantomima: Apertura al sentido pedagógico	30
2.3.5.4. La expresión corporal	33
2.3.5.5. Componentes de la pantomima y el comportamiento cinésico	34
2.3.6. La adolescencia	38
Capítulo III: Método de investigación	40
3.1. Diseño de la investigación	40
3.2. Método de la investigación	40
3.3. Población y muestra	41
3.4. Sistema de hipótesis	41
3.4.1. Hipótesis general	41
3.4.2. Hipótesis específicas	41
3.5. Variables e indicadores	42
3.5.1. Variable independiente	42
3.5.2. Variable dependiente	42
3.6. Instrumentos de recolección de datos	42
3.7. Matriz de consistencia	43
Capítulo IV: Trabajo de campo	45
4.1 Características específicas de la población y muestra	45
4.1.1. Población	45
4.1.2. Muestra	45
4.2. Características fundamentales de la propuesta pedagógica	45
4.2.1. Características del modelo didáctico	46
4.2.2. Enfoque sistemático por módulos	46
4.2.3. Módulos desarrollados por sesiones	51
4.2.4. Proceso de evaluación de la intervención didáctica	69
Capítulo V: Análisis de los resultados	76
5.1. El pre test y el post test	76
5.1.1. Descripción de los instrumentos de recolección de datos	76
5.1.1.1. La ficha de observación	76
5.1.1.2. La encuesta referencial	77
5.1.2. Resultados de la ficha de observación	77
5.1.2.1. Resultados específicos	77
5.1.2.2. Resultados generales	83

5.1.3. Resultados de la encuesta referencial	85
5.2. Observaciones finales	87
5.3. Aportes surgidos de la investigación	87
Conclusiones	89
Recomendaciones	90
Referencias bibliográficas.....	91
Anexos	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Pret test – Ficha de observación.....	99
Anexo 2: Post Test – Ficha de observación	101
Anexo 3: Puntajes Obtenidos en la ficha de observación (pre test).....	104
Anexo 4: Puntajes Obtenidos en la ficha de observación (post test).....	105
Anexo 5: Pres test – Encuesta referencial	106
Anexo 6: Post test – Encuesta referencial	109
Anexo 7: Registro fotográfico durante el taller de pantomima	112

ABSTRACT

The purpose of this research was to establish the relationship and effects existing between pantomime and emotional awareness. For this, an exploratory and applicative research was carried out, with a pre-experimental design. The sample included 13 adolescent students aged 13 and 14, who were in the 2nd grade of secondary education, to whom a pre and post test (observable) was applied. The didactic proposal (workshop) was made up of 4 modules, with 20 sessions or interventions in total, and with a duration of 90, minutes each. After this application, the results demonstrated the finding of a remarkable relationship between the aforementioned variables; specifically between their respective components and dimensions: the relationship between body movement and emotional self-awareness, and the relationship between gesture, body posture and pantomimic action, with the emotional composition of the environment.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito establecer la relación y efectos existentes entre la pantomima y la conciencia emocional. Para ello, se llevó a cabo la realización de una investigación de tipo exploratoria y aplicada, con un diseño pre experimental. La muestra incluyó 13 estudiantes adolescentes de 13 y 14 años de edad, que cursaban el 2do año de educación secundaria; a quienes se les aplicó un pre y post test (observable). La propuesta didáctica (taller) se conformó de 4 módulos, con 20 sesiones o intervenciones en total y con una duración de 90 minutos cada una. Después de dicha aplicación, se encontró una notable relación entre las variables dependiente e independiente, y específicamente entre sus respectivas dimensiones: la relación entre movimiento corporal y autoconciencia emocional; la relación entre gesto, postura corporal y acción pantomímica, con la comprensión emocional del entorno. Los resultados demostraron la veracidad de las hipótesis y la relación significativa entre la pantomima y la conciencia emocional.

Palabras clave: Conciencia emocional, educación emocional, pantomima, emociones, adolescencia, entorno, expresión corporal, desarrollo afectivo emocional, teatro y educación.

INTRODUCCIÓN

Educar las emociones en todos los contextos de la vida, durante la etapa adolescente, no es un trabajo sencillo. No todos los entornos, colaboran para que su desarrollo socio afectivo tenga un acompañamiento secuencial y fluido. Sin embargo, esto no debería ser una excusa para descuidar la situación emocional del adolescente en la formación de su personalidad. El “analfabetismo emocional”, no sólo debería definirse como la falta de inteligencia emocional; sino también como la falta de interés y compromiso para ayudar a erradicarla de la realidad actual.

Una situación problemática en el escenario emocional del adolescente y su correspondiente orientación, es su dificultad para percibir y describir sus propias emociones y distinguir las de los demás; así como la necesidad que tiene para identificar el clima

emocional latente en una situación determinada. Todo ello, da lugar al problema matriz, que se fundamenta en el “*deber ser*” (principios y lineamientos de educación) y las características socio afectivas de los adolescentes de 13 y 14 años de edad.

Esta investigación pretende dar a conocer, cómo la Pantomima, en calidad de estrategia didáctica del Arte Dramático, puede contribuir a la mejora de los niveles de Conciencia Emocional en la etapa adolescente, y cómo cada uno de sus componentes se relacionan e influyen mutuamente. Este trabajo, presenta la siguiente estructura:

El primer capítulo, aborda el planteamiento y formulación del problema general, determinando a partir de ella, las interrogantes específicas, los objetivos, la justificación y alcances de la investigación (impacto en la sociedad).

El segundo capítulo, expone el marco teórico. Comienza desde la compilación de los antecedentes e investigaciones realizadas anteriormente sobre la conciencia emocional, la inteligencia emocional, la pantomima, la expresión corporal y afines. Así mismo, se exponen los fundamentos e información conceptual sobre las variables, sus dimensiones y sus componentes.

El tercer capítulo, aborda el aspecto metodológico: el diseño y el tipo de investigación, la descripción de la población y la muestra provenientes de la Asociación Educativa “ELIM” ubicada en el Cercado de Lima. Además, en este capítulo se hace el planteamiento de las hipótesis, la clasificación de las variables en dimensiones e indicadores, las técnicas e instrumentos de recolección (pre test y post test) y evaluación (propuesta didáctica) y la matriz de consistencia sobre la cual, se desarrollará la aplicación metodológica.

El cuarto capítulo, describe a detalle el trabajo de campo; el cual abarca las características de la propuesta pedagógica, datos generales del modelo didáctico, los módulos desarrollados en capacidades, indicadores de evaluación y sesiones de aprendizaje, y los resultados del proceso de la intervención didáctica del taller.

En el quinto capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del pre test (antes de la intervención didáctica) y el post test (después de la intervención didáctica), mediante cuadros comparativos y la interpretación textual de los mismos. Este capítulo concluye con los aportes surgidos de la investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones de la autora; así como también las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

El perfil ideal de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 (basado en la Ley General de Educación 28044 – Art. 8°), postula que el estudiante de secundaria, “practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas” (p.14). Este perfil, apunta a que el estudiante pueda tener la capacidad de auto comprensión y conciencia de sí mismo, cuidando y respetando su cuerpo, pudiendo exteriorizar su interior aflorando sus posibilidades expresivas, sin miedos ni prejuicios. También, le motiva a participar en diversas actividades individuales y/o colectivas; fortaleciendo de esta manera, sus relaciones interpersonales dentro y fuera del aula (Currículo Nacional 2016). Aquí, no sólo está involucrado el carácter físico, sino también el emocional; es así que, la conciencia y expresión corporal tienen la función de exteriorizar las emociones en relación a los procesos socioafectivos.

Siguiendo una línea semejante, estas competencias exponen también: “Aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros” (Currículo Nacional, 2016, p.15); esto quiere decir, que el estudiante puede interactuar integrando los múltiples lenguajes artísticos, y promover el reconocimiento y la valoración de los mismos; incluso, tener iniciativa para inspirar creaciones e interpretaciones propias que canalicen su necesidad de comunicar ideas, sentimientos y emociones, acordes a su contexto individual y colectivo.

Sin duda, ambos perfiles tienen como denominador común, la expresión y la comunicación de mensajes que provienen del interior creativo, emocional y afectivo del adolescente. La adolescencia, es una etapa donde se instaura gran parte del desarrollo afectivo – emocional, que se evidencia en las actitudes y relaciones sociales.

Pero, ¿realmente existe coherencia entre ambos perfiles y la situación real de los adolescentes peruanos? En un artículo actualizado al 2019, el departamento de salud mental del Ministerio de Salud expone sobre la salud mental de los niños y adolescentes, que:

A través de los 31 Centros de Salud Mental Comunitarios – que se han implementado desde hace dos años en diversas regiones del país–, se han atendido a casi 2 millones de personas y llama mucho la atención que el 70% de pacientes sean niños y jóvenes menores de 18 años (Diario Perú 21, 2019).

Yuri Cutipé, director de Salud Mental del Ministerio de Salud y especialista en niños y adolescentes, emite un comentario optimista a raíz de esta realidad; pues señala que así como existen estas preocupantes cifras, se evidencia también una notable preocupación por parte de los padres y la familia en general, de enfrentar y tratar psicológicamente la vulnerable situación mental de sus niños y adolescentes. En complemento a esta información, el Ministerio de Salud, apunta que por lo general, llegan casos y trastornos originados por “problemas emocionales, como depresión o ansiedad vinculados a conflictos familiares, seguidos por problemas de conducta, de aprendizaje y del desarrollo, como autismo, retardo mental, etc.” (Diario Perú 21, 2019).

A raíz de esta problemática, se evidencia una urgente necesidad de trabajar y proteger la salud mental y emocional de las personas, y especialmente de los menores de 18 años de edad; y es principalmente en las escuelas donde se puede y debe enfatizar esta labor. Sin embargo, la educación emocional se ha concentrado solamente en los departamentos psicológicos o de tutoría y orientación a los estudiantes (si es que la escuela los tuviera), y en las contadas asignaturas que de ellos derivan.

En sí, ¿a qué se deben tantas formas de inestabilidad mental y emocional en los niños y adolescentes? En un análisis de la formación en tiempos atrás, se afirma que:

La educación emocional consistía en enseñar a reprimir ciertas emociones. Por ejemplo, les enseñábamos a los niños a no llorar, porque era un síntoma de debilidad. Esta represión tarde o temprano generaba en el niño poco control sobre sus emociones en diversas situaciones, lo que podía traerle complicaciones en sus relaciones con los demás. (Perúeduca, 2019).

Sin duda, es perceptible aún en gran parte de las instituciones educativas este tipo de represión emocional. En su libro *Desconóctete a ti mismo* (2000), Güell Barceló y Muñoz, apuntan que generalmente se entiende al aspecto emocional como signo de fragilidad o como una interferencia al desarrollo intelectual. Atendiendo a esta concepción, se podría afirmar que aún existe la rivalidad entre la razón y la emoción, que lamentablemente se está manteniendo en muchos espacios escolares y familiares, por ejemplo:

- Cuando un docente o padre de familia se refiere al enamoramiento o la ilusión afectiva del adolescente, como una pérdida de tiempo empleando frases exageradamente represivas, cargadas de prejuicios y frustración emocional.

- En un caso extremo, está el de las demostraciones de afecto por parte del adolescente, las cuales son rechazadas por la misma escuela al momento de concebir el contacto físico respetuoso como un tabú o un exceso de confianza (lo que repercute en los estudiantes promoviendo reacciones similares); haciendo que la expresión corporal cotidiana del adolescente sea vista como una incitación al irrespeto y como un comportamiento de “morbo sexual” en la mente del adolescente. Esto, inevitablemente da cabida a que él la defina de la misma manera.

- Cuando la educación en valores, es malentendida – en términos coloquiales – como “portarse bien”, y aplicada erráticamente en las aulas y en el hogar, generando que se intensifique la confusión e incomprensión emocional del adolescente, y esto frustrará su capacidad de expresar lo que siente o piensa dentro de los diversos contextos en los que se desarrolla, limitando su capacidad de conocerse a sí mismo y a los demás, y evitando involucrarse empáticamente en su sociedad, ser consciente de su entorno y lo que ocurre en él.

En esta investigación se observa el aspecto de la convivencia escolar cotidiana de los adolescentes de 13 y 14 años de edad, que cursan el 2do año de Secundaria, en la Asociación Educativa ELIM, ubicada en el Cercado de Lima; los cuales presentaban problemas para describir y etiquetar las emociones que experimentaban en determinadas ocasiones, así como para identificar la relación existente entre sus reacciones emocionales y las de sus compañeros,

además de distinguir el clima emocional vigente, y las causas y consecuencias que conllevan sus propias manifestaciones emocionales en su entorno de convivencia.

Al detectarse esta problemática, se formula la incógnita de si es posible intervenir mediante el arte dramático en la mejora de la conciencia emocional de los adolescentes; considerando que el rol del arte está orientado al desarrollo de capacidades individuales (imaginación, sensibilización, creatividad, pensamiento crítico, autoconciencia, etc.) y colectivas (comunicación asertiva, expresión de ideas y emociones, escucha activa, empatía, convivencia social, etc.) partiendo de los contenidos que conforman su aplicación.

A nivel mundial, el teatro en y para la educación, aporta conocimientos acerca de su aplicación práctica y metodológica en la formación integral del educando. Las estrategias educativas con actividades dramáticas, son ampliamente estudiadas, pero no son utilizadas en toda su extensión y complejidad; tal es el caso de la Asociación Educativa ELIM, ubicada en Lima Cercado, donde su programa educativo contempla al arte como asignatura, pero no como un proceso formativo permanente y consciente para el reforzamiento de habilidades sociales en la convivencia escolar. Por ende, la presente investigación, propone a la pantomima y sus componentes de expresividad, como herramienta pedagógica para la mejora de la conciencia emocional en los adolescentes; entendiendo el término *mejorar*, como el hecho de realizar un conjunto de acciones estratégicas para convertir una situación carente o escasa, a un estado positivo y beneficioso y con resultados dentro de un promedio aceptable.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general.

¿De qué manera el taller de pantomima como estrategia didáctica, mejora la conciencia emocional en estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?

1.2.2. Problemas específicos.

- ¿Cuál es el diagnóstico situacional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, respecto a las dimensiones de la conciencia emocional?

- ¿Cómo funciona el taller de pantomima en la mejora de la autoconciencia emocional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?

- ¿De qué manera, el taller de pantomima como estrategia didáctica, mejora la comprensión emocional del entorno, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?

1.3. Determinación de objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Determinar los efectos del taller de pantomima como estrategia didáctica, en la mejora de la conciencia emocional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad, de la Asociación Educativa ELIM.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar la situación de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, respecto a las dimensiones de la conciencia emocional.

- Determinar cómo el taller de pantomima, como estrategia didáctica, mejora la autoconciencia emocional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM.

- Determinar cómo el taller de pantomima, como estrategia didáctica, mejora la comprensión emocional del entorno, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

Esta investigación propone estrategias innovadoras para la educación peruana, produciendo un impacto pedagógico y artístico mediante el taller de pantomima, como herramienta aplicable para la mejora de la educación emocional, en los adolescentes de 13 y 14 años de edad, extendida hacia los docentes y padres de familia. Además, es importante porque rescata el papel del arte en la formación general y en especial, en el tratamiento de las emociones, reafirmando su valor educativo.

Además, puede ser utilizada como material de consulta para estudios futuros que pretenden enfocarse en la educación emocional de un determinado colectivo humano; involucrando a la pantomima, no sólo como un hecho artístico, sino también estudiado desde el punto de vista pedagógico y emocional.

1.5. Alcances de la investigación

La presente investigación aporta conocimientos a la Asociación Educativa ELIM, acerca de la situación emocional de un grado de estudios en la institución; y enfatiza en la aplicación de estrategias pedagógicas del taller de pantomima. Su importancia radica en que está dirigida a los adolescentes de 13 y 14 años de edad para que vivan experiencias que abran al conocimiento y toma de conciencia de sus emociones, y cómo estas pueden ser exteriorizadas mediante la expresión corporal en su conjunto; para que tengan una mejor percepción e identificación de sus procesos emocionales en cualquier contexto y circunstancia, ubicando las situaciones adecuadas para expresarse con asertividad.

Esta investigación está direccionada a los padres de familia, a los docentes, y la institución en general; pues se está proporcionando información importante y referencial, para:

- Implementar mejor la educación emocional en los adolescentes que cursan el nivel secundario.

- Demostrar que el taller de pantomima, puede ser utilizado como herramienta pedagógica para obtener beneficios en el desarrollo personal y relaciones interpersonales de los adolescentes.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

Son diversos los estudios realizados en función a la educación, conciencia e inteligencia emocional en adolescentes; así como los que citan la utilización de la pantomima como estrategia pedagógica, la expresión y conciencia corporal mediante diversos lenguajes artísticos en la educación básica.

2.1.1. Antecedentes internacionales.

- Freire, M.M. (2015), en su tesis de pregrado denominada *La Pantomima en el Desarrollo de hábitos en la Autonomía Personal de los niños de 3 a 5 años del Centro de Estimulación Integral Bilingüe “Cristy” del Cantón Ambato en la Provincia de Tungurahua* (Universidad Técnica de Ambato, Ecuador), observa una inadecuada utilización de estrategias creativas y pedagógicas para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, en función a la disciplina en su conducta y su autonomía para los hábitos de aseo personal. Esto, debido a la deficiencia de hábitos de higiene en la familia, generando que el niño no tenga un

ejemplo directo desde su hogar. Finalizada su investigación, concluye y demuestra que los efectos de la pantomima fueron beneficiosos para promover los hábitos de autonomía personal de la muestra intervenida.

- Pacheco, P. (2014), en su tesis de titulación denominada *Programa de estimulación de la inteligencia emocional y su influencia en la formación de la personalidad en niños y niñas de 5 a 6 años del kínder “Manitos Felices”* (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia), pretende demostrar que una adecuada educación emocional, mediante la aplicación de estrategias y actividades lúdicas dirigida a edades tempranas, garantiza la formación de una personalidad más consistente durante el desarrollo humano y su constante interacción.

- Armada, J. (2017), en su tesis doctoral denominada *La expresión corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socio afectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria* (Universidad de Córdoba, España), observa una marcada inestabilidad de procesos bio-psico-sociales, propios de la etapa adolescente. Frente a ello, propone un programa pedagógico donde predomina la educación en expresión corporal, para lograr que el adolescente pueda gestionar su personalidad, su identidad y sus habilidades sociales, durante su interrelación con el entorno.

- Trigoso, M. (2013), en su tesis doctoral *Inteligencia Emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas* (Universidad de León, España); pretende conocer y analizar de manera empírica, la inteligencia emocional y su relación con variables educativas y psicológicas, como el rendimiento académico, procesos de aprendizaje, estados de ánimo, rasgos de personalidad, entre otros. Su investigación, da lugar a concluir que la educación emocional, implementada conscientemente en los niveles de secundaria y superior, supone un trabajo constante en relación al ritmo de la vida actual.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

- Zambrano, G. (2011), en su tesis de maestría, *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao* (Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.), parte de resultados que confirman el bajo rendimiento académico de los alumnos y observaciones sobre su precaria situación psico – emocional desencadenante en comportamientos de ansiedad, y agresividad dentro y fuera del ambiente escolar. Por ello, determina la relación existente entre el rendimiento escolar (en las asignaturas de Historia, Geografía y Economía) con la inteligencia emocional en los alumnos, concluyendo y demostrando que la relación es directa y significativa.

- Egocheaga, C. (2017, en su tesis de maestría denominada *Inteligencia Emocional y la Convivencia Escolar en Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la Institución Educativa "Ciro Alegría" en Carabayllo* (Universidad César Vallejo, Lima, Perú), plantea determinar la relación que existe entre los componentes de la inteligencia emocional y las dimensiones de la convivencia escolar. A raíz de informes de los auxiliares, docentes y padres de familia, conoce la realidad de una precaria convivencia escolar con cuadros de agresividad física y verbal además de la escasa facultad para la resolución de conflictos en el aula. Finalmente, concluye y demuestra que la relación es directa y significativa en ambas variables.

- Arapa, E. y Ayque, R. (2017), en su tesis de titulación *Clima Social Familiar e Inteligencia Emocional en los estudiantes del tercero de Secundaria del Colegio Franciscano "San Román" en Juliaca* (Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú), observan una preocupante ausencia de habilidades sociales entre compañeros de aula; mientras que en los padres, la falta de compromiso con las actividades educativas; evidenciando a la vez, la vacía interacción familiar entre padres e hijos. Se planteó comprobar la influencia familiar en el adolescente al momento de resolver problemas y manejar sus emociones; y después de su estudio, se demuestra una significativa relación e influencia entre el clima emocional familiar y el desarrollo de la inteligencia emocional en la etapa adolescente.

- Córdova, D. y Samaniego, M. (2008), en su tesis de titulación *La Técnica Didáctica del Mimo en el logro de capacidades del área de Comunicación Integral en alumnos del 4to grado de la I.E. N° 30153 "María N. Salazar Aguilar" en Chilca* (Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú), observan que los alumnos tenían muchas dificultades para expresar sus pensamientos en la convivencia escolar, así como también el no poder exteriorizar creativamente sus experiencias personales, mediante el arte teatral. Plantearon que esta problemática se debe a las estrategias educativas "cerradas" de los maestros, generando una frágil capacidad de expresividad oral y corporal, al realizar las actividades académicas comunicativas. Finalmente concluyeron que hubo un crecimiento significativo en las capacidades comunicativas, mediante la técnica didáctica del mimo.

- Ramos, M. (2016), en su tesis doctoral denominada *La Danza como estrategia pedagógica para mejorar la Expresión Corporal de los estudiantes del VI ciclo del Nivel Secundario de la Institución Educativa "Miguel Grau Seminario" del Distrito de Mórrope* (Universidad César Vallejo, Perú), parte a raíz de la poca importancia que se da a la expresión corporal en toda su integridad, dentro de las escuelas, que proviene desde el currículo nacional. Según sus observaciones, los maestros se encargaban de frustrar la expresividad corporal de los estudiantes, impidiendo también su desarrollo integral; por ello, propone un programa de

danzas para mejorar la expresión corporal en los estudiantes. Después de la aplicación de su propuesta didáctica y evaluación de resultados, logró demostrar que la danza funciona como estrategia pedagógica y artística para la mejora de la percepción, control y creatividad corporal.

2.2. Fundamentos de la investigación

2.2.1. Fundamentos filosóficos.

El estudio contemporáneo de las emociones ha estado presente en las investigaciones filosóficas de la Dra. Martha Nussbaum, desde la década del 90; las cuales exponen una nueva teoría filosófica de la mente, denominada *cognitivo – evaluadora*. Esta teoría, “recupera la importancia del hábito, la práctica, la educación y el trabajo, en el ámbito de los afectos y experiencia humanos, para el desarrollo de una vida floreciente” (Benedicto, 2012, p. 592). Para ello, es imprescindible señalar que:

Las emociones se definen en términos cognitivos, es decir, por la presencia de ciertos juicios de valor que, de hecho, son algo más que el frío asentimiento a la verdad de ciertas proposiciones. Como las emociones están referidas al propio esquema de metas y fines, le dan importancia a determinados hechos. Sin ellas, el mundo sería plano, las emociones le dan relieve (Bula, 2008, p. 29).

El componente cognitivo de las emociones está ligado al pensamiento y el juicio que se tiene sobre los objetos del entorno; mientras que el componente evaluador, está relacionado a la repercusión que se establece en función a dichos objetos (Nussbaum, 2008). Este perfil filosófico, se opone totalmente a la arcaica idea que define a las emociones como fuerzas sin control y enajenadas del raciocinio y la conciencia; enfrentándose a gran parte de las teorías filosóficas de toda la historia, que consideran a las emociones como el “enemigo en casa” con el que el ser humano debe pelear, utilizando sus propias “armas de racionalidad” y lograr derrotarlo mediante la represión regida por una disciplina frustrante. Por ello, esta neo teoría filosófica tiene como única visión, direccionarse al rubro educativo y/o a las instituciones de rubro político; ya que ambos suponen una relación entre lo individual y colectivo, entre lo moral y ético, entre lo formativo y el beneficio social. Benedicto (2012), en un artículo sobre Martha Nussbaum denominado *Emociones, mente y cuerpo*, explica:

Las emociones son reveladoras de intuiciones acerca del valor de las cosas y se consideran una capacidad de acceso al mundo moral. Asimismo, se acepta que los elementos cognitivos que están presentes en la emoción permiten a las personas modular su contenido y posibilitan abrir las emociones a la influencia de las construcciones sociales. Aquí llegamos a un punto central de esta argumentación. Nussbaum apuesta por que las instituciones políticas y sociales ayuden al cultivo de las emociones morales, y así la educación emocional se incorpore a la formación de un buen carácter (p. 597).

Sobre la educación emocional, Nussbaum insiste en la idea de formar seres humanos capaces de conocer y comprender la diversidad de procesos afectivos propios y de su entorno. Asimismo, enfatiza su visión filosófica en la educación del formador o la educación del docente, dándole la tarea de estudiar profundamente el funcionamiento de las emociones en los estudiantes de acuerdo a sus etapas de desarrollo natural. Sobre esto, el catedrático Germán Bula (2008) concluye:

El cultivo de las emociones y el de la razón será una y la misma tarea. Desde esta perspectiva se puede ver lo inútil que es saberse una lista de ríos europeos o de elementos químicos si el conocimiento no se relaciona con la propia vida; y lo inútil que es exaltar el amor o la tolerancia en el aula de manera abstracta si no se cambian los juicios de los estudiantes respecto a los potenciales objetos de amor o tolerancia. Es necesario saber cómo funcionan las emociones para poder educarlas (pp. 36 – 37).

Sobre las bases filosóficas de la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, esta investigación propone en su intervención didáctica: el trabajo con objetos, personajes y situaciones ficticias que permiten al adolescente, emitir juicios de valor a partir de la interacción en el hecho de la representación pantomímica. Mientras que el componente evaluador, aparece en la aplicación de estrategias que le permiten identificar la repercusión de sus acciones y reacciones emocionales al momento de interactuar con otros objetos y en situaciones ficticias, expresadas a través de la pantomima.

2.2.2. Fundamentos científicos.

2.2.2.1. Neurofisiología de la emoción.

El presente trabajo de investigación, indaga en las bases biológicas y fisiológicas de la emoción, teniendo como protagonista al cerebro. En este estudio, las emociones son definidas por la investigadora y educadora Begoña Gómez (2013), como:

Los cambios que se desarrollan en el Sistema Nervioso Central, el Sistema Límbico y el Sistema Nervioso Autónomo. Las emociones organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, y la actividad del sistema endocrino (p.78).

El Sistema Límbico (o cerebro emocional) posee la función de controlar las respuestas emocionales, la personalidad, el aprendizaje, la motivación y la memoria, pues interactúa directamente (a nivel bioquímico y nervioso) con la corteza cerebral; además, su línea de acción se ramifica en procesar y recopilar reacciones emocionales. Según Gómez (2013), este sistema se compone de:

- La amígdala, que está ligada a las experiencias negativas. Se le denomina “el centro del miedo”, pues genera reacciones de ansiedad, estrés y nerviosismo; activando así la secreción de hormonas del organismo que propician la riña o la evasión.

- El tálamo, que proporciona información desde nuestros sentidos, enviándola inmediatamente a la amígdala para identificar situaciones de peligro.

- El hipotálamo, que regula respuestas emocionales directas e indirectas.

- El hipocampo, que origina la memoria consciente y explícita. Media en la percepción precisa de la realidad dando lugar a los comparativos contextuales (lo que es y lo que se espera que sea, el ser y estar, lo que debe ser y debe estar).

- La ínsula, relaciona y asocia respuestas automáticas del organismo a experiencias similares entre sí.

- El bulbo olfatorio, que relaciona olores con emociones. Más allá del control racional, existe un impacto emocional luego de la percepción de olores.

El estudio de este sistema, debería ser el punto de partida para reactivar su funcionalidad en la educación básica, propiciando que el docente pueda integrar cuidadosamente una infinidad de estrategias pedagógicas motivadoras, y haciendo que se conviertan en estímulos activadores de sensaciones y emociones agradables en los estudiantes, con el objetivo de facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula; porque “la letra, con sangre no entra”, sino con vivencias y experiencias saludables capaces de impregnar conocimientos novedosos y lúdicos, logrando construir de esta manera el verdadero aprendizaje significativo.

A propósito de la fisiología de las emociones, cabe acotar que el ser humano experimenta múltiples respuestas emocionales involuntarias, manifestadas en pequeñas taquicardias, secreciones hormonales, sudor, resequedad en la boca, entre otras. Estas pueden tomarse como reacciones fisiológicas naturales, dependiendo de la intensidad con que se manifiestan; sin embargo, el psicopedagogo e investigador Rafael Bisquerra (2003) enfatiza que si la carga emocional sobrepasa los niveles de intensidad y/o frecuencia, puede desencadenar en problemas agudos de salud. De allí que es importante la educación emocional y su aplicación permanente en beneficio de la salud integral del ser humano.

En cuanto a la direccionalidad del sistema límbico y sus características, este trabajo de investigación propone a la pantomima como un medio para estimular y exteriorizar emociones de forma saludable. Por ejemplo, al momento en que el estudiante trae al presente sucesos y/o anécdotas personales, para identificar y describir las emociones que participaron en ellas; o también, cuando se plantean espacios donde prima la relajación (mental y corporal) para la

búsqueda de emociones inmersas en el presente o en tiempo real, después de haber percibido estímulos externos (sonidos, objetos, juegos y dinámicas, etc.)

2.2.2.2. La conducta y las emociones.

Estudiar el proceso emocional asociado a la conducta humana, se refiere a cómo se proyectan las emociones en las actitudes y comportamientos cotidianos. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, la tonalidad de la voz, la intensidad y velocidad de elocución, movimientos corporales y afines; son informaciones clave para darse cuenta de las emociones que se están expresando en el mismo momento en que suceden (Bisquerra, 2003).

Existen muchas posibilidades del ser humano para intentar disimular o bloquear el componente conductual de las emociones. Sin embargo, hay 23 músculos faciales operando en comunicación con el Sistema Límbico; haciendo que ese intento no sea tarea fácil. Cuando este “disimulo” alcanza el nivel de conciencia, moldeamiento y/o adaptación acorde al contexto o situación donde se desarrolla la experiencia emocional, se está actuando con madurez y control. Dentro de este rubro, las emociones pueden funcionar como motivadores de conducta. Es importante, tener mucho cuidado con esta funcionalidad, ya que si no hay un seguimiento de los patrones de conducta (sobre todo en la niñez y adolescencia) puede desencadenar en algún trastorno mental o físico.

A partir de las características que dan lugar a la relación entre las emociones y la conducta humana, la presente investigación formula ejercicios donde el estudiante sale frente a sus demás compañeros para mostrar sus propuestas individuales y grupales, ya que al hacerlo: puede ser presa de los nervios, olvidarse todo y no hacer nada; o empoderarse sabiendo que está siendo observado con mucha atención, emocionarse extremadamente y cambiar toda la estructura de su trabajo en el preciso momento que lo está presentando; entre otras reacciones de este tipo. Así mismo, esta investigación da mucho énfasis al reconocimiento de la expresividad y reacción corporal del adolescente, al momento de trabajar ejercicios para que pueda descifrar el gesto y las posturas corporales de sus compañeros.

2.2.2.3. La cognición y las emociones.

Antes de abordar este fundamento, es preciso determinar el concepto de cognición. Su origen proviene del vocablo griego *cognoscere*, el cual se compone de la raíz *con* (acercar) y *gnoscere* (conocimiento). A partir de esta descomposición etimológica, Del Río, en su libro *Trastorno del desarrollo cognitivo* (2018), define que la cognición es la aproximación permanente que el ser humano ejerce hacia el conocimiento desde el primer momento de su vida, es decir, desde su concepción; acumulando a lo largo de ella, secuencias infinitas de aprendizajes provenientes del exterior, mediante su capacidad perceptiva. Entonces, el componente

cognitivo en los procesos emocionales, postula al Dr. Richard Lazarus (citado por Melamed, 2016) con su idea “que cierto tipo de pensamiento o cognición es una precondition necesaria para toda emoción” (p.21), y complementa que ante la existencia inicial de un objeto emotivamente significativo, sucede automáticamente una percepción y valoración por el sujeto, dando lugar al estado emocional. Esta concepción, nace a raíz de las afirmaciones de la investigadora en psicología Magda B. Arnold, que formuló la teoría de las emociones denominada *appraisal theory* o teoría de la valoración, la cual consideraba que la activación emocional en el ser humano, partía de una cognición previa consciente o inconsciente (aunque esta, termina volviéndose consciente por la capacidad inteligente de la reflexión). Estos fundamentos, se complementan con los planteamientos de Bisquerra (2003), pues una vez que el sujeto posee la información emocional a partir de la cognición previa, “ocurre el etiquetado de emociones, logrando que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre”_ (p. 13).

Se vuelve a enfatizar la intencionalidad de esta investigación, sobre la consigna de la conciencia emocional para actuar con equilibrio en su entorno. Por ello, la propuesta didáctica plantea momentos en que el adolescente toma unos minutos (antes o después de las sesiones) para pensar en sus acciones y reacciones emocionales, reflexionar en la repercusión de sus emociones y profundizar en sus causas y consecuencias.

2.2.3. Fundamentos pedagógicos.

El Programa Curricular de la Educación Básica direccionada al nivel secundario, menciona que el estudiante del ciclo VI (grados 1° y 2°) se caracteriza por la preponderancia de cambios, propios de la pubertad y adolescencia, influenciando íntegramente en su desarrollo socioemocional y cognitivo. Se necesita entonces, implementar y adaptar métodos pedagógicos que motiven y den paso a la libre expresión, comunicación e interacción del adolescente, así como la activación de sus potencialidades desde la escuela.

2.2.3.1. Normatividad.

Los artículos de la Ley General de Educación, mencionados en el Diseño Curricular Nacional (DCN, actualmente Programa Curricular de Educación Básica, desde el año 2016), son: *la democracia*, que permita educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la identidad y la conciencia ciudadana, así como la participación; *la ética*, que fortalezca los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública; *la creatividad e innovación*, que promuevan la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. Así mismo, el Art. 9° de la Ley General de Educación postula el siguiente lineamiento:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Esta normatividad educativa, considera que el desarrollo personal del ser humano, involucra también su desarrollo emocional, el cual implica competencias que lo enriquecerán como un ser social. En relación a ella, el Programa Curricular de Educación Secundaria (2016), también sostiene que el estudiante de VI Ciclo, “desde el punto de vista socioemocional, se reconoce a sí mismo como persona y sus sentimientos de cooperación son predominantes en sus relaciones con otros” (p. 7). En el adolescente de 13 y 14 años, estas habilidades e intereses plasmados en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), fundamentan de forma general la intencionalidad de la presente investigación; ya que esta pretende direccionar estrategias que permitan una mejor convivencia en la escuela, a partir de la educación y reconocimiento emocional; además, “evidencia inclinación progresiva hacia el arte y la práctica de actividades físicas (...), debido a la preocupación que tiene por su identidad e imagen corporal, y a la necesidad de buscar medios para expresar sus emociones, intereses, ideas, etc.” (id., p. 7). Aquí, se habla de la inserción de lenguajes artísticos, donde predomina una serie de posibilidades motrices y expresivas del adolescente, otorgándole la facilidad de exteriorizar su yo interno, sin ningún prejuicio, temor, ni auto represión.

2.2.3.2. *Howard Gardner y las inteligencias múltiples.*

El neurocientífico Howard Gardner (1994), establece una teoría donde considera que “la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos” (p. 11), dando lugar a un tipo de filosofía educativa que mantiene un respeto por la diversidad de conocimientos y aprendizajes constantes, que predisponen al ser humano a “mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible” (p. 11). Esta teoría, se opone totalmente a las filosofías educativas reduccionistas, cuyas ideas pretenden centrarse sólo en la persona y excluyendo la participación activa del entorno donde se desenvuelve e incluso el aspecto genético. “Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética” (Luz de Luca, 2004, p. 2), pero es necesario su desarrollo y potencialidad. Esto sólo será posible dentro de un ambiente favorable con experiencias significativas y una educación que integre el equilibrio cognitivo, afectivo y social.

Gardner junto a su equipo de trabajo, propone 8 tipos de inteligencias:

- La inteligencia lógico – matemática: Capacidad para la resolución de problemas lógicos y cálculos numéricos. Se focaliza en el hemisferio lógico.

- La inteligencia lingüística: Capacidad para redactar, crear y/o producir textos narrativos, poéticos, etc.; así como la capacidad sensitiva en el lenguaje oral al momento de emitir un discurso, por ejemplo. Está focalizada en ambos hemisferios.

- La inteligencia espacial: Utilizada al momento de “formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones” (Luz de Luca, 2004, p. 3). Está asociada a la capacidad del ser humano para identificar y relacionar el color, la línea, la forma, la figura y el espacio.

- La inteligencia musical: Está relacionada a la habilidad para distinguir, apreciar, crear y expresar mediante signos y lenguajes musicales.

- La inteligencia corporal – kinestésica: Es la capacidad para “funcionalizar” el cuerpo y fusionarlo a los procesos internos del Sistema Nervioso, logrando el control de los movimientos naturales e intencionales y la conciencia del cuerpo.

- La inteligencia intrapersonal / interpersonal: La primera, está asociada a la capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo en toda su extensión. La segunda, refiere a la interrelación asertiva, comprensión y empatía aplicadas hacia los demás, en cualquier contexto o situación.

- La inteligencia naturalista: Utilizada al momento de observar, analizar, descubrir y apreciar la naturaleza en su conjunto.

Cada una de estas inteligencias funciona en el ser humano, relacionándose y fortaleciéndose entre sí; unas en mayor, igual o menor nivel que otras. Esto, va a depender de la ocupación, conflicto o contexto al que se enfrente la persona. Aquí, el papel docente tiene la ardua misión de enfocar su atención orientativa en los procesos afectivos y emocionales de los estudiantes y comprendiéndolos según sus contextos y experiencias de vida. Si los propósitos de esta misión son claros y concretos dentro de las escuelas, se puede dar cabida a la iniciativa de potenciar las demás inteligencias con estrategias integradoras y flexibles en beneficio de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal, hacen posible la existencia de inteligencia emocional. Sobre ello, Luz de Luca (2004) en su artículo denominado *El docente y las inteligencias múltiples*, señala que:

Si la inteligencia es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura, la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades

que nos permite resolver problemas relacionados con las emociones: con nuestras emociones (inteligencia intrapersonal) y con las de los demás (inteligencia interpersonal) (p. 3).

Se puede considerar que ambas inteligencias, conforman el objeto de estudio de esta investigación; pues la primera, consiste en la capacidad de interiorizar en el conocimiento de los propios procesos cognitivos, afectivos y sociales, y la segunda, es definida como la habilidad que adquiere la persona para interactuar empáticamente con la sociedad, interpretando y comprendiendo sus diversas manifestaciones emocionales, motivacionales y de intencionalidad colectiva. Sobre estas bases, la presente investigación incluye en su propuesta didáctica:

- Ejercicios de sensibilización e interiorización, en base a estímulos y/o diálogos sonoros, que al ser escuchados por el estudiante, generan en él una serie de recuerdos (sucesos personales) y emociones asociadas entre sí; con el objetivo de identificarlos y nombrarlos de acuerdo a sus características.

- Juegos dramáticos donde el adolescente, a raíz de acciones propuestas por su compañero, se pregunta (antes de reaccionar) a sí mismo, cuál sería la reacción más asertiva y saludable en respuesta al estímulo inicial, para después realizarla corporalmente.

- La observación de imágenes y/o videos mostrando escenas muy breves y específicas, para identificar climas emocionales y sus posibles causas y consecuencias.

Sin desmeritar a las demás inteligencias ya expuestas, la inteligencia corporal o cinestésica se considera también dentro de esta investigación, en la medida en que se va desarrollando la intervención didáctica mediante el movimiento corporal, el gesto facial y postura corporal, y la acción (concebida como una actividad corporal, regida por una intencionalidad o motivación).

2.2.3.3. *La educación emocional.*

a. Principios de la educación emocional.

La razón de existir de la educación emocional, se apoya en las bases propuestas por Bisquerra (2002):

- La educación de las emociones, está completamente ligada al desarrollo personal del ser humano, que integra procesos cognitivos, afectivos, sociales, culturales, etc. Por ello, es urgente implementar metodologías y estrategias orientativas que permitan recuperar su presencia en el crecimiento de la persona, como ser individual y colectivo.

- Está sujeta a los saberes que constituyen las competencias de una persona y su potencialidad, ya que las mantiene en constante transformación y evolución.

- Debe seguir una secuencia de enseñanza, que se inicia en las escuelas para ser extendida en el hogar y continuar en los demás focos formativos superiores. Así, se podría otorgar un seguimiento constante a los procesos emocionales que se van manifestando en el camino de la orientación socioafectiva.

Estos principios, requieren la participación del *trinomio pedagógico*, conformado por la familia (padres o tutores), los docentes y el estudiante. En primer lugar, el contexto familiar es considerado como la primera escuela de alfabetización emocional desde la niñez (Goleman, 1966), la cual preparará el camino para el conocimiento y reconocimiento emocional, no sólo para el niño, sino también para la familia en su conjunto; es decir, una enseñanza – aprendizaje emocional interactiva y recíproca. En segundo lugar, el docente es considerado como un modelo humano a imitar o a seguir (dependiendo de la edad del educando), esto es que cada acción y reacción por parte de él, será visualizado como ejemplo y prototipo de conductas adquiridas; por ello, es necesario un educador consciente de sus procesos emocionales y con disposición a comprender las manifestaciones emocionales del mundo exterior (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999).

b. Educación emocional en la escuela.

La educación emocional, cumple un papel importante en todas las etapas de la vida. Sin embargo, esta investigación se focaliza en el adolescente, y es durante esta etapa que la educación emocional adquiere máxima importancia, pues al ser “un proceso dinámico, participativo y equilibrado” (Traveset, 2003, p. 95), es capaz de promover salud física, mental y social, agenciando al adolescente de herramientas necesarias para una convivencia asertiva y buenas relaciones interpersonales. Así como en la niñez, la adolescencia es una etapa donde “lo vivido”, queda grabado a mediano o largo plazo, convirtiéndose en una constante en el proceso de las siguientes etapas de vida. Por ello, importa mucho la actuación inmediata de sus tutores (familia y docentes) para direccionar con cautela, la orientación emocional del adolescente.

“La educación emocional es el proceso educativo que, por medio de programas fundamentados, favorece el desarrollo de todos los componentes emocionales, no sólo en el ámbito educativo, sino en todos los entornos en los que se mueve el sujeto” (Ontoria, 2018, p. 9). Este autor, plantea claramente un enfoque más allá de la importancia de habilitar, entre múltiples programas educativos propuestos por los gobiernos, un programa exclusivo compuesto de estrategias psicopedagógicas aplicables a todo grupo humano y en todo aspecto vivencial. Está demostrado, que una persona con competencias emocionales está más preparada para no involucrarse en algún comportamiento de riesgo; por ello, la educación emocional

necesita hacer su aparición desde el nacimiento, y ser reforzada o fortalecida en las demás etapas de la vida (Bisquerra, 2016).

Y, ¿dónde debe iniciar este trabajo? Sin duda, en el hogar. Rogelia Perea (2009), investigadora en educación para la salud, apunta:

Las actuaciones de la educación emocional se llevarán a cabo inicialmente en la propia familia, al constituir esta la primera escuela para el aprendizaje emocional, donde aprendemos a expresar nuestras esperanzas y temores y cómo los demás reaccionan ante nuestras emociones. Las actuaciones continuarán en la escuela, en donde el poder reflexionar sobre emociones puede surgir naturalmente en las clases de todas las áreas disciplinarias (lengua, sociales, naturales, educación artística, educación para la salud, etc.) para evitar el analfabetismo emocional (p. 40).

¿Y qué ocurre, si no es posible desarrollar la primera educación emocional desde el hogar? Pues definitivamente, son las escuelas las que merecen tomar la iniciativa para implementarla, estudiarla y aplicarla beneficiosamente en el estudiante de secundaria, involucrando indefectiblemente a las familias. Padres y docentes, necesitan hablar un mismo idioma emocional, donde los lenguajes sean visualizados de manera coherente para los adolescentes.

2.2.4. Fundamentos artísticos.

2.2.4.1. Arte en la educación.

Se sabe que, en épocas actuales como las que vivimos, el arte en general se ha cimentado en diversos espacios, facilitando un mayor acceso a su conocimiento y carácter multidisciplinario:

A lo largo de la historia se han ido asignando nombres a los distintos tipos de expresión artística, pero conviene tener presente que, aunque términos como *danza, música, teatro o poesía* se utilizan en todo el mundo, su significado profundo varía de una cultura a otra. Las artes deben irse presentando progresivamente a las personas a través de prácticas y experiencias artísticas, y hay que tener siempre presente la necesidad de valorar no sólo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí mismo. Además, dado que hay muchas formas de arte que no se pueden limitar a una disciplina, hay que resaltar el carácter interdisciplinario de las artes y los puntos en común que existen entre ellas (UNESCO, 2006).

Dentro de las dimensiones multidisciplinarias del arte dramático, figura su inserción en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de las escuelas, y su desempeño funcional en los objetivos de una educación de calidad. Por ello, algunas de las interrogantes que se formula esta investigación, serían: ¿Esta trascendencia artística, realmente ha logrado establecerse en las escuelas? ¿Se está aplicando honestamente la gama de competencias artísticas planteadas

por el currículo nacional? La respuesta, no llega a ser un motivo de preocupación para movilizar el arte en la educación, de manera consciente. Como es lógico, no se enseña arte dramático en las escuelas con la finalidad de formar jóvenes actores, o danzas o artes plásticas para asegurar el futuro profesional de los estudiantes impuesto en la música o la pintura. Galván (2011), en su artículo *El arte en la educación*, considera:

El mayor desafío es el de sensibilizar al docente a través del arte, para que reconozca el lugar que este tiene en su vida personal y en la vida de la humanidad, no sólo como un proceso histórico sino como una experiencia plena de significados por explorar e investigar (p. 36).

El arte en la educación tiene direccionalidades multidisciplinares que arrastran todo un legado de estudios e investigaciones significativas desde hace un buen tiempo. Lo que se necesita, es impulsar la verdadera convicción de lo que significa el arte, como un activador y facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje, sea cual sea la asignatura brindada en las aulas y el contexto que arrullan las escuelas.

2.2.4.2. *El teatro en la educación.*

La forma en cómo el teatro abarca espacio en la educación, va más allá del espectáculo o del “número artístico” preparado para las actuaciones de las escuelas para celebrar fechas cívicas y/o institucionales.

El pedagogo teatral, Sergio Arrau (2011), señala que es necesaria la interacción asertiva entre el teatro y otras materias del currículo, y explica:

El teatro es una herramienta auxiliar para el dictado de otras materias cuya mayor ventaja radica en que los alumnos pueden ver y vivenciar los contenidos del curso de una manera más lúdica y amena. Cada materia obliga a una forma particular en que se instrumentalizan las artes escénicas (p. 25).

Para laborar en una institución educativa de educación básica con: diferentes niveles educativos, múltiples mundos humanos en un solo aula, el estrés del alumnado que considera al estudio como algo aburrido, los contextos externos a la escuela, y muchos otros factores más; el docente necesita tener al menos, un breve pero cimentado conocimiento de artes escénicas. Dicho conocimiento, ramifica sus objetivos en el descubrimiento y fortalecimiento de la versatilidad del docente para hacer que sus estrategias sean realmente significativas para el alumno, y en la iniciativa para aplicar el teatro como herramienta pedagógica orientada al desarrollo de competencias, capacidades y habilidades en el estudiante. Entonces, ¿a quiénes recurrir para motivar enseñanzas y aprendizajes significativos? A pedagogos artísticos. Rubem Queiroz (citado por Alpízar, Claudio y Rodríguez, 2011), menciona:

El teatro educativo o teatro pedagógico consiste en llevar al salón de clases las técnicas del teatro y aplicarlas en la comunicación del conocimiento (...). Es un poderoso medio para grabar en la memoria del estudiante, un determinado tema, o para llevarlo, a través de un impacto emocional, a reflexionar sobre determinado aspecto moral (p. 31).

El educando, tiene todo el derecho a aprender con arte, las materias ya establecidas por el ministerio. Así, sentirá más motivación para atender al estudio y sus niveles de estrés y cargas emocionales, podrían disminuir notablemente.

2.2.4.3. Las actividades dramáticas.

La pedagogía artística ha abierto espacios significativos a múltiples formas, lenguajes y actividades del arte teatral. Magallanes (s.f., p.15), en su libro *Novedoso Manual de Teatro Escolar*, define al arte dramático como “toda actividad que involucra la representación de interrelaciones, conflictos humanos, en los cuales se revelan desde estados de ánimo y situaciones específicas, hasta concepciones de una determinada sociedad”. Así mismo, se refiere al término *drama*, como “todo conflicto humano”, pues cada uno de ellos se va manifestando a lo largo de la vida de la persona al momento de interactuar consigo mismo y con la sociedad; una vez que estas vivencias y conflictos son representados en escena, reciben el nombre de *teatro*. “Como todo arte, forma parte de la misma esencia humana, ya que es expresión de comunicación” (Magallanes, s.f., p. 14). Este autor, clasifica las actividades del arte dramático en:

- Juego dramático, caracterizado por ser simple, espontáneo y natural; utilizando la imitación de acciones y características específicas de personajes tomados del entorno cercano.

- Ejercicio dramático, que se utiliza para el entrenamiento de la expresión corporal y vocal, mediante situaciones imaginarias. Es repetitiva y se orienta a desarrollar los medios de expresión.

- Improvisaciones, son espontáneas y utilizan la creatividad y la velocidad mental para poder fluir en ideas. Se realizan a partir de estímulos y motivaciones imaginarias, objetos, palabras, etc.

- Drama creativo, que consiste en dramatizar historias reales o ficticias, de forma espontánea, improvisada e inmediata, en función a motivaciones determinadas (cuentos, poemas, imágenes, etc.)

- Danza creativa, que refiere a la creación espontánea, donde el cuerpo explora movimientos y expresa emociones e ideas, acompañada de elementos rítmicos.

- Drama terapéutico, que es utilizada en los objetivos del “teatro como terapia”, y consiste en plantear estímulos de carácter ficticio (basados en la realidad) para que el paciente

aflore conductas específicas (psicodrama); también se utiliza como técnica de dinámica grupal, y al igual que el psicodrama, plantea estímulos para crear colectivamente, con el objetivo de observar las fortalezas y debilidades de un grupo al momento de trabajar como equipo.

Cabe mencionar que, mucho antes de las concepciones de este autor, la Mg. Ada Bullón (1975) considera en sus escritos, algunas de estas actividades a las que agrupa bajo el nombre de “experiencias dramáticas” (p. 38), en relación al drama creativo. Estas son: el juego dramático, el ejercicio dramático, el teatro escolar, el teatro de títeres, la pantomima, el rol dramático, el psicodrama y el sociodrama.

No se está pretendiendo establecer diferencias entre una concepción y otra, pero sí la manera en cómo ambos autores las clasifican o agrupan. Por ello, es importante exponerlas en esta investigación, pues la propuesta didáctica que se está planteando se basa en la actividad dramática de la pantomima. Bullón (1979), considera que esta actividad dramática “es de extensión artística” (p. 41), pues supone una gran proyección de la expresión del movimiento y postura corporal, del gesto, de la mímica y de la representación en sí. Además, señala que al ser aplicada en la escuela, mediante juegos y ejercicios de expresión corporal a base de estímulos y referencias vivenciales, se puede lograr que el estudiante adquiera sensibilidad afectiva, expresividad de los procesos internos, fuerza y flexibilidad corporal.

2.3. Marco conceptual.

2.3.1. La inteligencia emocional.

Para ingresar al concepto de Conciencia Emocional, es pertinente explicar lo que significa la inteligencia emocional (IE)¹. Casi al cerrar la década del 90, Peter Salovey y Mayer (citados en Extremera y Fernández, 2004), definen la Inteligencia Emocional como una habilidad, desmembrada en el proceso de percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional, tanto del individuo como el de su entorno; influyéndolo en una complementación mutua entre sus habilidades académicas, sociales y sus habilidades afectivo – emocionales.

Bar – On (1997) por su parte, define a la IE como "un conjunto de habilidades emocionales, personales, e interpersonales, que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Factor muy importante en la determinación de la habilidad de tener éxito en la vida” (citado por Salvador, 2010). Este concepto, extiende su influencia hacia la convivencia en armonía con el exterior, los altibajos contextuales y la manera en cómo el individuo, logra aplicar su tolerancia frente a ellas, así como su actitud resiliente en la lucha por mantener la ecuanimidad y equilibrio emocional.

¹ En adelante se utilizará IE, en referencia a inteligencia emocional.

Poco después, Daniel Goleman (1998), en su libro *La Práctica de la Inteligencia Emocional*, postula que la IE es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse a sí mismo y de manejar adecuadamente las relaciones que se sostiene con los demás y consigo mismo.



Figura 1. (Adaptación en base a Goleman, 1998). Componentes de la inteligencia emocional. Se inicia con el componente Autoconciencia de sí mismo (el ser individual, autoevaluándose y auto aceptándose de manera personal) y se consolida con el componente Motivación (el ser social, encaminándose a diversos contextos para el crecimiento personal).

2.3.2. Las competencias emocionales.

El Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), creado en 1997 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y fundado por el Dr. Rafael Bisquerra; ha venido estudiando las diversas concepciones acerca de las competencias emocionales.

Se entiende como competencia, a “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007 / 2019). Se considera como una de las características principales de una competencia, a los 3 saberes del ser humano planteados y organizados por Delors (1996): “el saber hacer, el saber ser y el

saber conocer” (citado por Tobón, 2013); entre los cuales existe una mancomunidad e integración mutua que va sufriendo cambios y fortaleciéndose a medida que avanza la vida.

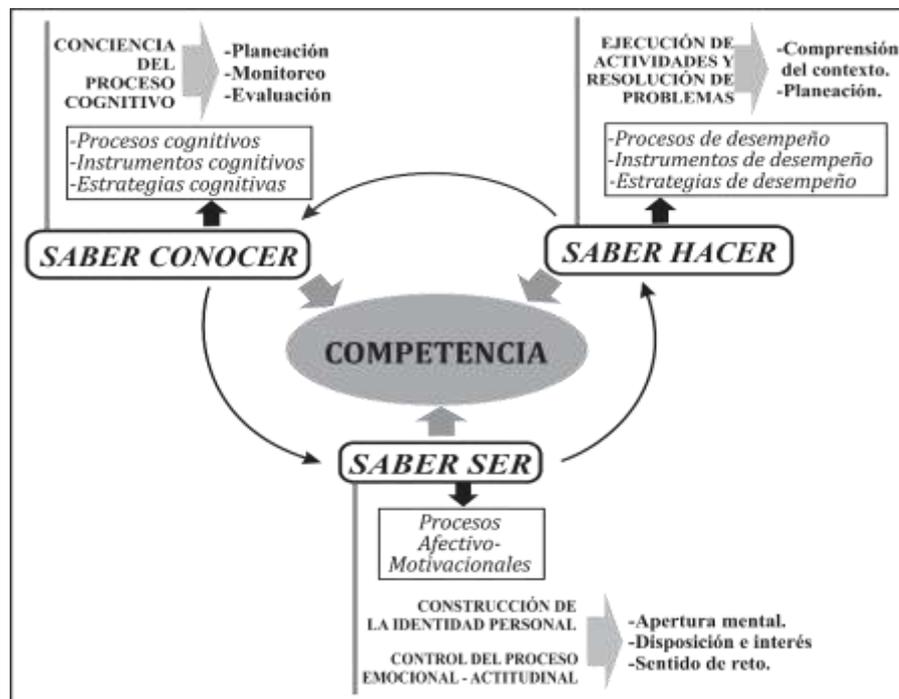


Figura 2. (Adaptado en base a Tobón, 2013). Los saberes como componentes principales en la formación de competencias de una persona.

Ahora bien, hablar de competencia emocional, supone extender la mirada hacia una extensa gama de capacidades, habilidades y actitudes que requieren una atención constante, en los diversos contextos del ser humano: familia, amigos, escuela, centro laboral, y demás entornos que van apareciendo en el caminar cotidiano. De acuerdo a las concepciones de Bisquerra (Grupo de Recerca en Orientación Pedagógica [GROP], 2019), una competencia emocional es el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes vinculadas entre sí, que permiten un eficaz conocimiento, control, libertad, interrelación y convivencia socio afectiva; en cualquier aspecto de la vida donde se moviliza el ser humano. Un artículo realizado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p. 70), clasifica las competencias emocionales de la siguiente manera:

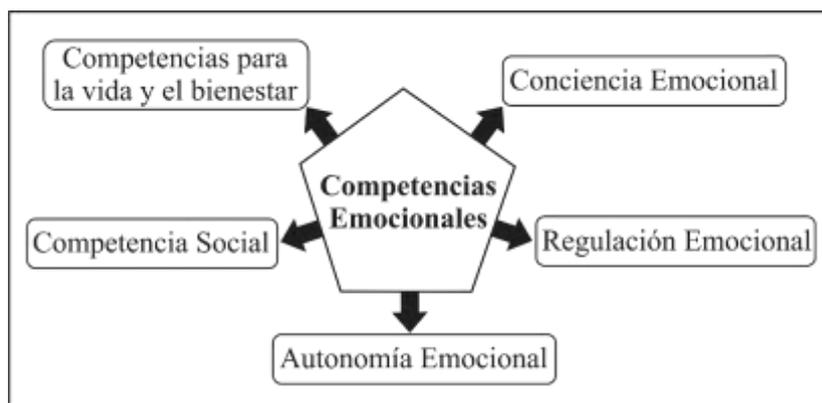


Figura 3. Modelo Pentagonal de las Competencias Emocionales, elaborado por Bisquerra y Pérez Escoda (GROP – 2007). Se tiene como punto de inicio a la Conciencia Emocional para el desarrollo de las demás competencias emocionales.

Antes de describir cada una de las competencias ya ilustradas, es importante destacar que en una competencia emocional (que abarca capacidades interpersonales e intrapersonales) participa un tipo de saber, que consolida la formación de competencias en el desarrollo personal: el saber convivir. Jacques Delors (1994), la considera como uno de los cuatro pilares educativos, junto al aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a ser. Por su parte, el aprender a convivir, trae consigo dos direccionalidades formativas que se complementan entre sí: el descubrimiento del otro y tender hacia objetivos comunes.

El descubrimiento del otro, pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación (tanto si la imparte la familia, como si la imparte la comunidad o la escuela) primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. En complementación a ello, cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces, hasta desaparecen las diferencias entre los individuos; (...) además, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes pueden enriquecer la relación entre educadores y estudiantes (Delors, 1994, p.p. 91-103).

Conociendo estas orientaciones individuales y colectivas para el desarrollo de competencias emocionales, se define:

- La conciencia emocional, supone la capacidad para percibir, identificar, designar y expresar emociones propias y colectivas, así como la de observar y reconocer el clima emocional en diversos contextos de la vida.

- La regulación emocional, refiere a la capacidad para direccionar la interacción entre las emociones, el razonamiento y el comportamiento; además de controlar

impulsos y reacciones al momento de exteriorizar las emociones, y la disposición consciente para manejar las emociones en situaciones adversas u opuestas a sus objetivos.

- La autonomía emocional, comprende la capacidad de gestionar, organizar, preparar y aplicar el desarrollo personal. Este camino se inicia desde la valoración y afecto que se tiene por sí mismo, y culmina en la manera cómo se responde a los estímulos, la cultura y el entorno, los altibajos y las transformaciones de la cotidianidad latente.

- La competencia social, es aquella que está direccionada a las relaciones interpersonales, sociales y contextuales. Aquí, la persona se desenvuelve en la colectividad, utilizando sus habilidades sociales, sus valores, sus hábitos y su inmediatez en la búsqueda de soluciones para motivar a resolver problemas de su entorno.

- Las competencias para la vida y el bienestar, son el consolidado de las competencias mencionadas anteriormente, que fusiona la intencionalidad personal y colectiva de velar por el bien común y la resiliencia social, a medida que va movilizándose en la vida y desarrollando sus capacidades a corto, mediano y largo plazo.

2.3.3. La conciencia emocional.

La conciencia emocional, definida como competencia, refiere a la habilidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2019). En el ser humano, adquirir esta habilidad supone la iniciativa individual de autoconocimiento de las emociones, la predisposición social para identificarlas en diferentes contextos y la apertura anímica para detenerse a reflexionar sobre los infinitos ambientes emocionales que se construyen a lo largo de su vida.

A partir de estos conceptos, se formula las siguientes dimensiones de la conciencia emocional:

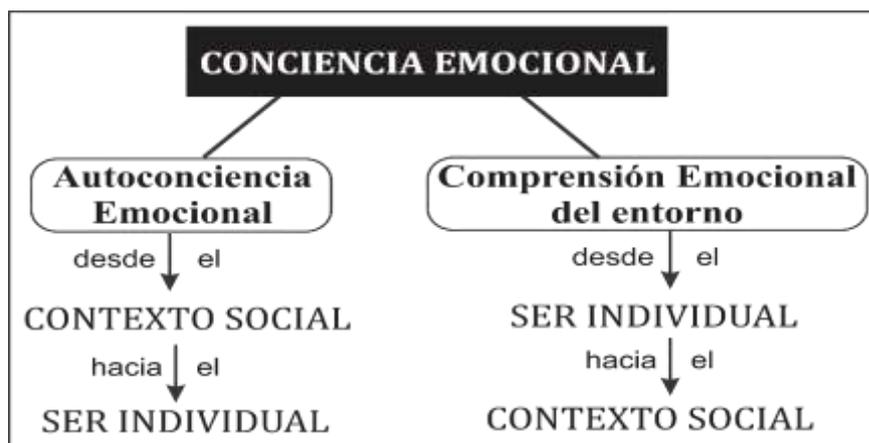


Fig. 4. Dimensiones de la Conciencia Emocional. Ambas dimensiones, suponen procesos. En el caso de la autoconciencia emocional, la persona genera respuestas emocionales individuales y conscientes a raíz de estímulos externos. A su vez, la comprensión emocional del entorno, propicia la disposición emocional colectiva de la persona para “empatizar” con las múltiples manifestaciones anímicas del exterior.

2.3.3.1. *Autoconciencia emocional.*

Esta dimensión, incluye la toma de conciencia de nuestros procesos afectivos, que implica “la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos” (Bisquerra, 2007, p.70). Examina la posibilidad de experimentar múltiples emociones, continuando con la habilidad para reconocer el nivel de autoconciencia emocional de sí mismo. Implica a la vez, dar nombre a las emociones, que consiste en la habilidad para utilizar asertivamente el vocabulario emocional, de acuerdo a cómo se van presentando las situaciones en contextos diversos (Bisquerra, 2007). Supone a la vez, una serie de habilidades para auto observar los procesos afectivos que se van presentando en la cotidianidad, y para auto reflexionar acerca de las causas y efectos que provocan dichos procesos. A partir de ella, se construyen las demás dimensiones de un desarrollo emocional saludable; y sobre esto, Goleman (1998) sustenta que mientras el ser humano sea menos capaz de identificar y diferenciar sus procesos afectivos y emocionales, se vuelve más vulnerable a depender de ellos en cualquier situación que le toque enfrentar. A su vez, López y González (2006), en su libro *Haga de su hijo un gigante emocional*, enfatizan que “cuando los jóvenes toman conciencia de sus emociones, aprenden a entender que los demás también las tienen y que no necesariamente se reacciona de la misma manera e intensidad” (p. 52), dando lugar a una segunda dimensión: la comprensión emocional del entorno.

2.3.3.2. *Comprensión emocional del entorno.*

Esta segunda dimensión, es definida como la capacidad de percibir y reconocer con puntualidad y empatía, las emociones del entorno que acompañan la cotidianidad; además de identificar y reconocer con exactitud, las características de contextos y climas emocionales específicos (Bisquerra, 2007). Las emociones tienen un espacio indispensable y significativo en los procesos de comunicación cotidiana del ser humano. Cuando se establece interacción y relación con el entorno, se intercambian mensajes de múltiples maneras, donde las emociones funcionan como “el color” del mensaje (verbal y/o no verbal) dándole la tonalidad que complementa su significado al llegar a su interlocutor. López y González (2006), sostienen:

Los jóvenes no sólo deben tener en cuenta la forma en cómo emiten el mensaje, sino el impacto que causan en el receptor. Uno de los mejores canales para detectar esto, es aprender a leer las emociones del otro. Cuando están hablando con sus amigos y perciben, por ejemplo, que uno está triste, deben ser capaces de reflexionar sobre la mejor forma de recibir esta información para ayudarlo, si es el caso, a orientar la conversación en ese sentido (p. 36).

Comprender emocionalmente a los demás, implica utilizar habilidades sociales durante la convivencia permanente, como la empatía, la escucha activa, la asertividad, etc. El Dr. Alfredo Goñi (1996), psicólogo e instaurador de innovaciones educativas, fundamenta que con una enseñanza significativa de habilidades sociales, el niño y /o adolescente “perfecciona sus capacidades para pensar y razonar, así como la comprensión y expresión de los mensajes propios y de los demás; el control de los sentimientos y emociones, y el juicio moral” (p. 118).

2.3.4. La emoción

Para Daniel Goleman (2012), hablar de emoción refiere íntegramente a:

Los sentimientos y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones, así como variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. Existen más sutilezas en la emoción, que palabras para describirla (p. 242).

Mientras que, para Bisquerra (2019), las emociones son reacciones que reciben y entregan información durante la interacción social y contextual, siendo dependiente del nivel de intensidad de las experiencias vividas.

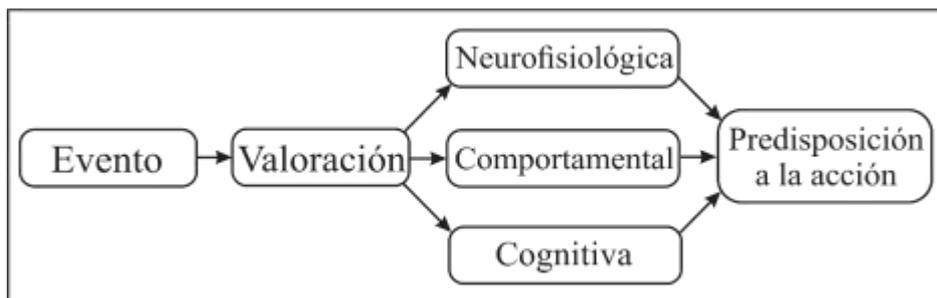


Fig. 5. Esquema conceptual de la emoción, elaborado por Rafael Bisquerra. “La emoción es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2019, p.30).

Se establece entonces, la influencia de las emociones en las actitudes y relaciones interpersonales durante las etapas de vida del ser humano. “Las emociones son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, influyen en las relaciones interpersonales y grupales, y expresan nuestras reacciones ante los valores, costumbres, y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales” (Gondim y Estramiana, 2010, p.33). Ambos autores, visualizan a las emociones como informaciones intermediarias entre los procesos internos y los procesos contextuales que las flanquean permanentemente.

2.3.4.1. *La experiencia emocional: Acercamiento a la tipología de la emoción.*

A medida que avanzan las etapas del desarrollo de la persona y se establecen sus relaciones interpersonales, paralelamente los procesos afectivos hacen su aparición en diversa forma, intensidad, duración y contexto. Matute (2012), en su libro *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*, considera que a lo largo de la vida, se experimenta una serie de “emociones, sentimientos, estados emocionales, alteraciones en dicho estado, actitudes y reacciones emocionales, temperamentos, etc.” (p. 71); además afirma que la aparición de una emoción, no es más que una respuesta sujeta a estímulos y situaciones concretas, en un tiempo determinado. De esta manera, clasifica los procesos afectivos en:

- *El estado emocional.* Carente de precisión y posee menor intensidad que una emoción propiamente dicha, pero que puede durar mucho más que esta.

- *La actitud emocional.* Supone la manera de reaccionar de una persona, frente a la aparición de estímulos y eventos del exterior.

- *El temperamento.* Asociado a la personalidad del ser humano, y cómo este incorpora emociones, sentimientos y estados emocionales a su manera de ser; ya sea esto, de forma adquirida y/o genética.

- *El sentimiento*. El estímulo que lo genera, por lo general, es difuso. Posee mayor duración e intensidad que una emoción.

2.3.4.2. *Tipología de las emociones.*

El mundo emocional cobija un sinnúmero de manifestaciones en la cotidianidad, las cuales están cargadas de información que va y viene en el mundo del ser humano. Así mismo, esta información es fundamental para identificar, nombrar, describir y diferenciar las emociones que se van experimentando a lo largo de la vida, en contextos determinados.

Para adquirir y desarrollar una cimentada conciencia y comprensión de las emociones es necesario conocer sus tipos y denominaciones específicas. Por ejemplo, “las emociones básicas se parecen a los colores primarios (azul, rojo y amarillo), ya que su mezcla provoca a las demás. Normalmente, las emociones no suceden en estado puro, sino que son una mezcla de varias” (Delgado, 2014, p. 37).

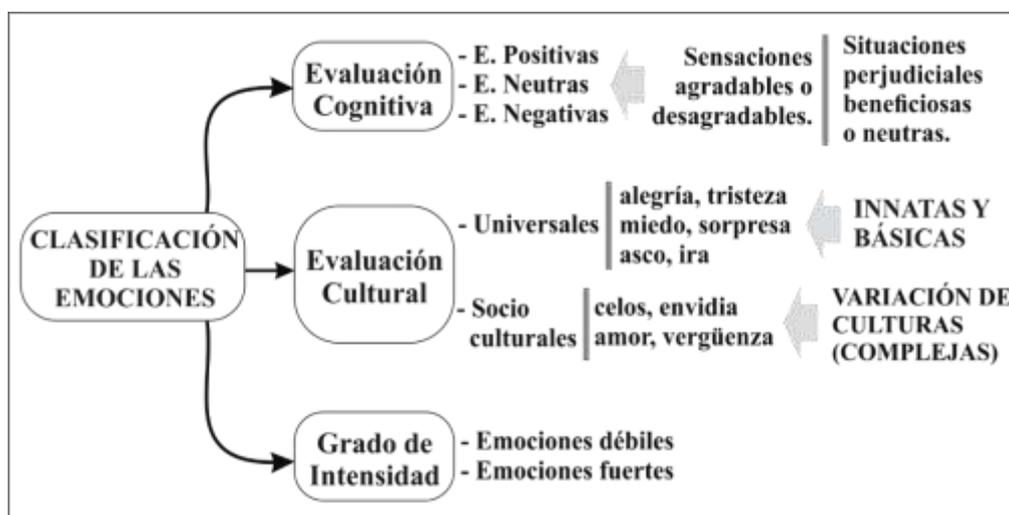


Figura 6. Tipología de la emoción, clasificada en 3 dimensiones.

- *Las emociones positivas*, “son sensaciones agradables que experimentamos al conseguir una meta o satisfacer nuestros deseos” (Delgado, 2014, p.37). Esta tipología es menos duradera, ya que no existe motivación y predisposición a reacciones de enfrentamiento o escape. Estas son: alegría, felicidad, buen humor, alivio, orgullo y asombro.

- *Las emociones negativas*, se definen como el conjunto de respuestas y sensaciones que van en contra de las metas y objetivos personales. Surgen cuando aparece una situación apremiante, de estrés, de amenaza o peligro. Estas son: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.

- *Las emociones primarias o básicas*, surgen como respuesta a un determinado estímulo. Son: tristeza, alegría, asco, miedo e ira.

- *Las emociones secundarias*, llamadas también como complejas. Se generan desde las emociones básicas y se rigen de acuerdo a la experiencia, situación y contexto vivido.

- *Las emociones ambiguas*, también definidas como neutras. Son aquellas que no generan, de manera específica, sensaciones de malestar o de bienestar. La sorpresa, figura como una emoción neutra por excelencia (Psicología y Mente, 2019).

En la propuesta pedagógica de esta investigación, se trabaja con algunas emociones básicas (alegría, tristeza, ira y miedo), neutras o ambiguas (sorpresa) y complejas (la vergüenza, como emoción negativa, y el orgullo como emoción positiva).

2.3.5. La pantomima

Generalmente a nivel conceptual, la pantomima está definida en el ámbito escénico o como espectáculo; son escasos los autores que acreditan su definición a nivel pedagógico y dramático. A partir de ello, esta investigación intentará formular nociones propias para llegar a una definición consistente.

2.3.5.1. Orígenes del arte pantomímico

El término pantomima, proviene de los vocablos griegos: *panto* (todo) y *mima* (imitador o actor), siendo su concepto etimológico *que todo imita*.

La aparición de la pantomima se remonta a la historia romana, de manera muy anecdótica. El joven artista griego, Livius Andronicus, cae prisionero del Imperio Romano después de la derrota de Grecia. Aproximadamente en el 240 a.C., Roma lo convierte en el encargado de escribir y representar comedias y tragedias para todas las festividades del imperio. La investigadora en antropología de la danza, Artemis Markessinis (1995) testimonia:

Aparecía en escenas populares cantando y recitando sin cesar. Un día se le estropeó la voz y como su nombre atraía mucho público, lo anunciaron igualmente, así que encargó a otro actor que recitara el texto mientras él lo mimaba acompañado de flauta y percusión (p. 51).

La anécdota de Livius, no fue una determinante para las primeras apariciones de la pantomima; pero sí un legado para denominarlo posteriormente como, el padre de la pantomima. Es más, existe una versión que justifica la aparición oficial de la pantomima en Roma, la cual dice que “los teatros romanos, resultaron demasiado grandes y los espectadores de los anfiteatros no oían bien los textos de las obras, por estar demasiado alejados de los escenarios; entonces se reemplazó la palabra por el gesto.” (Markessinis, 1995, p. 51).

Con estas referencias históricas, se ilustra a la pantomima como:

Una de las manifestaciones teatrales más antiguas de la humanidad, los romanos desde la época de Augusto, llamaban *pantomimun* a cada uno de los bailarines – actores que representaban una acción con la ayuda exclusiva del gesto y sin usar nunca la palabra (Cañas, 1999, p. 256).

Hacia el siglo XIX, aparece el término mimos, con el cual se denominaba a los actores que realizaban este arte y llamando pantomimas a las representaciones escénicas. José Cañas (1999) en su libro *Didáctica de la expresión dramática*, afirma que en el siglo XX, el mimo es entendido como el arte de representar la vida, exclusivamente mediante gestos corporales.

2.3.5.2. Aproximaciones conceptuales de la pantomima

a. Como arte escénico.

Cristina Soler (2018), doctora en gestión en artes escénicas, basándose en las concepciones de J.G. Noverre, considera que la pantomima detalla la situación, las emociones y sentimientos de los personajes, mediante gestos, desplazamientos, movimientos, sin desligarse de la recreación exacta de las acciones para contar historias. Víctor Hernando (1996), en sus apuntes sobre la pantomima, la define es “todo discurso dramático que se vale del movimiento, el gesto y la acción para evocar una situación y definir personajes” (p. 63). En la escena, la pantomima es el arte de la recreación detallada de historias con situaciones, acciones y emociones de personajes específicos; utilizando cuidadosamente el movimiento, la gestualidad y el desplazamiento corporal.

b. Como arte pedagógico.

Ada Bullón (1975) considera que “la pantomima debe ser tomada como una experiencia creativa, formativa, sin imponer movimientos estereotipados; sino por el contrario, motivando y creando al estudiante el ambiente necesario para expresarse” (p.41). Como actividad pedagógica, se sustenta en el fortalecimiento de la creatividad, la concentración, la sensibilidad, la percepción, conciencia individual y colectiva. En la etapa adolescente, por ejemplo, la educación corporal merece un refuerzo de estrategias dramáticas que se han quedado guardadas y olvidadas. Es momento de activar la motivación en los estudiantes, para impulsar su interés en explorar y utilizar su cuerpo como el medio perfecto para la expresividad creativa de sus emociones y pensamientos. La pantomima trabaja con la expresión corporal en toda su extensión y complejidad, teniendo como constante, la sensibilización y percepción emocional en el ser humano, y más aún en la etapa escolar.

2.3.5.3. La pantomima: Apertura al sentido pedagógico

Partiendo de los orígenes de la Pantomima, planteada como un acto escénico para el ritual (en el caso de Grecia y Roma), para el espectáculo (como es la “Comedia del Arte” con el Arlequín y la pantomima francesa con el bufón) y para el divertimento y arte contemporáneo mundial (con Charles Chaplin y Marcel Marceau); sus características y lenguajes escénicos fueron tratados con suma dedicación por muchos investigadores y educadores del lenguaje corporal y el movimiento dentro de la pedagogía, tales como:

- El pedagogo y compositor musical Emile Jacques Dalcroze (Viena): Introdujo la pedagogía musical en las escuelas, cuya metodología, partía desde la utilización del movimiento y la gestualidad corporal para aprender significativamente los conceptos de la música, el ritmo y los sonidos (Conde, Martín y Viciano, 2004).

- El coreógrafo, filósofo y arquitecto Rudolf Von Laban (Austria): Estudió el movimiento del cuerpo en todos los rubros de la vida. Sus métodos educativos orientados a la danza creativa o danza libre, buscaban la versatilidad y libertad del movimiento a partir de las emociones, las sensaciones y las vivencias culturales y sociales; logrando que el ser humano despierte su lado afectivo emocional en relación al pensar y al hacer (Flores, 2005).

- El actor, mimo y maestro de actuación Jacques Lecoq (Francia): Inició sus estudios del movimiento corporal siendo todavía profesor de educación física e interesándose en la expresión del cuerpo y las artes del mimo y el teatro. Su pedagogía se orientaba a la creación poética de cuerpo, pues sostenía que “si el acto de mimar es un acto de imitación, no se buscará la imitación de la forma, sino la de la dinámica interna del sentido. El mimo está en la base de todas las manifestaciones del hombre” (Salvatierra, 1999, p. 376); destacando así, el carácter natural del movimiento corporal y su importante papel en el aprendizaje durante el desarrollo humano.

Es así, como pedagogía orientada a la expresión y movimiento corporal, el lenguaje gestual, el mimo, etc.; va logrando solidez, pasando de una exclusiva formación del actor a una estructura pedagógica que garantiza la formación de seres humanos.

El valor pedagógico de la pantomima en las escuelas, trae consigo una gran cantidad de aspectos formativos que dan al lenguaje y la expresión corporal, el poder para exteriorizar procesos intrínsecos (pensamientos, emociones, sentimientos, sensaciones, etc.) con libertad; convenciendo al estudiante, que la relación cuerpo – emoción merece ser respetuosamente observado en toda su extensión y complejidad natural. Para Freire (2015), la utilización de la pantomima en el ámbito escolar es sumamente importante “ya que estimula la imaginación, la sensibilidad, obliga a la concentración, y agudiza el sentido de la percepción” (p.23).

Tomando como base los saberes necesarios en la construcción de competencias de aprendizaje propuestos por el economista Jacques Delors (1996), como son el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, todos ellos orientados a los propósitos del saber convivir; la pantomima como actividad dramática que radica en la relación cuerpo – emoción, tiene como objetivos pedagógicos (Pérez, Haro y Fuentes, 2009) los siguientes:

a. *Aspecto conceptual:*

- Conocer el lenguaje corporal y los centros de expresión.
- Explorar de manera personal, las posibilidades de movimiento corporal.
- Relacionar movimientos corporales, gestos y posturas, con emociones y estados de ánimo.

b. *Aspecto procedimental:*

- Expresar ideas, emociones y sensaciones con el cuerpo, el gesto facial y movimientos propios del mimo.
- Enfatizar el control del cuerpo al momento de los procesos de expresión.
- Recrear escenas pantomímicas con personajes y situaciones específicas.
- Propiciar la imaginación y la creatividad para producir narrativas corporales.

c. *Aspecto actitudinal:*

- Fomentar la armonía y la comunicación asertiva durante el trabajo en equipo.
- Valorar las propuestas corporales personales y colectivas en el momento de la creación y/o composición.
- Obtener predisposición anímica para realizar actividades y trabajos corporales.

La idea de “educar el cuerpo”, supone insertar un tipo de pedagogía que impulse todas las potencialidades que emergen de la exploración personal, del autoconocimiento y la autoconciencia. No es sólo sugerirle al estudiante que se mueva, es hacer que se mueva construyendo su propio yo y conociendo sus posibilidades de comunicarse corporalmente. Cañal S. y Cañal R. en su libro *El mimo en la escuela* (2004), fundamentan:

El gesto y el movimiento expresivos nos parecen fundamentales e indispensables en la formación de la sensibilidad de las personas. La educación corporal – entendida como: la armonía gestual, la libertad de movimientos, el dominio de sí mismo, de la propia energía psicofísica, el conocimiento de la vida interior y su proyección, la asimilación, la relajación y expresión del mundo circundante a través de un cuerpo adiestrado – es básica en la conquista del equilibrio y perfeccionamiento humanos (p. 13).

Ambos autores, consideran que la educación corporal está estrechamente relacionada con la educación del interior personal (emociones, sensaciones, ideas, sueños, aspiraciones, etc.), afirmando que la pedagogía de la pantomima funciona como una de las estrategias didácticas más cercanas a esta relación.

Si se pretende destacar una actividad dramática lúdica y cargada de emociones, con fines pedagógicos y artísticos (en adolescentes de 13 y 14 años), sería la pantomima. Así lo

afirma la Dra. Lola Poveda (1995), experta en Pedagogía Teatral, cuando dice: “En los primeros años, predominarán las motivaciones motrices y de concienciación respecto al esquema corporal. A partir de los 14 años, las técnicas propiamente teatrales del mimo y la pantomima serán las motivaciones de la expresión dramática” (p. 121).

Esta investigación plantea esta misma línea de trabajo, la cual se orienta al desarrollo emocional del adolescente dentro y fuera del ambiente escolar, utilizando la funcionalidad formativa de la pantomima constituida a partir de la educación y pedagogía corporal que interiorice y exteriorice el ser; ya que la etapa adolescente da paso a nuevos descubrimientos y contextos, conflictos diversos, sensaciones, actitudes en constante cambio y respuestas múltiples frente a la vida.

2.3.5.4. La expresión corporal.

Las investigadoras y educadoras, Patricia Stokoe y Ruth Harf (1984), conciben que “la expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos” (p. 13). Individualmente, Stokoe destaca como características de la expresión corporal las siguientes:

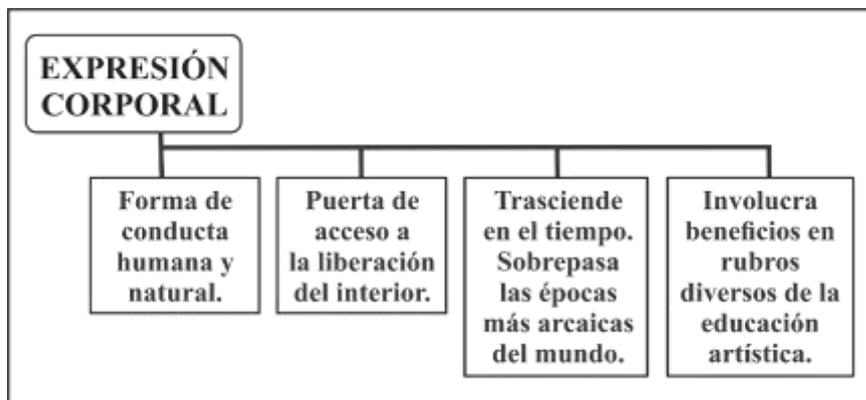


Figura 7. (Adaptación basada en Patricia Stokoe, 1984). Características de la expresión corporal.

Estas nociones, se complementan con las del investigador Javier Gil (2015) que, a partir de la infinidad de concepciones estudiadas en su investigación, consolida el concepto de la expresión corporal como:

La capacidad del ser humano de expresar, a través de un lenguaje corporal propio sin implicación directa del lenguaje verbal (sea hablado o escrito), una serie de emociones, estados de ánimo e ideas originadas o asimiladas en el mundo interno del sujeto, con intención expresiva, comunicativa, creativa y/o estética (p. 29).

La pantomima se aplica sobre los conceptos y dimensiones de la expresión corporal y su funcionalidad formativa, que proponen Sánchez, Coterón, Padilla, y Ruano (2008), citados por Armada (2017):

- *La dimensión expresiva*. Consiste inicialmente en el conocimiento corporal consciente desde el interior, pasando por el conocimiento de las emociones propias en conexión con las posibilidades físicas en la expresión y culminando con el robustecimiento de la esencia propia que fija el estilo expresivo (Schinca, 1988).

- *La dimensión comunicativa*. Plenamente vinculada a la anterior dimensión. Aquí, el lenguaje corporal toma la posta para conectar con el exterior, situando al cuerpo en doble configuración (cuerpo social y cuerpo arte) y haciendo posible el proceso comunicativo.

- *La dimensión creativa*. Es innata y fundamental en el desenvolvimiento personal. Frente a la necesidad de construir y expresar nuevas y originales ideas, se da lugar a generar y organizar pensamientos asociativos y divergentes (Armada, 2017, p. 13). Este proceso depende mucho del entorno en donde se moviliza el ser humano.

- *La dimensión estética*. Interconectada con cada una de las anteriores dimensiones e influyendo fuertemente en ellas, “atribuye características al producto generado en el proceso creativo donde se aprecian factores como el equilibrio, la composición y la armonía” (Sánchez, et al., p.30). Tiene el poder para generar reacciones emocionales en quien observa el producto final.

A partir de estas dimensiones, educar la expresión corporal en toda su magnitud en la escuela en el ambiente escolar – y sobretodo en el nivel secundario –, permite que el adolescente explore su expresividad, partiendo de sus procesos internos (emociones, sentimientos, sensaciones, etc.) y tenga la facilidad de compartirla con el mundo exterior en un ambiente de libertad y conciencia (Villard, 2009).

2.3.5.5. Componentes de la pantomima y el comportamiento cinésico

Según las nociones y concepciones ya expuestas, esta investigación propone desmembrar la pantomima, en componentes.

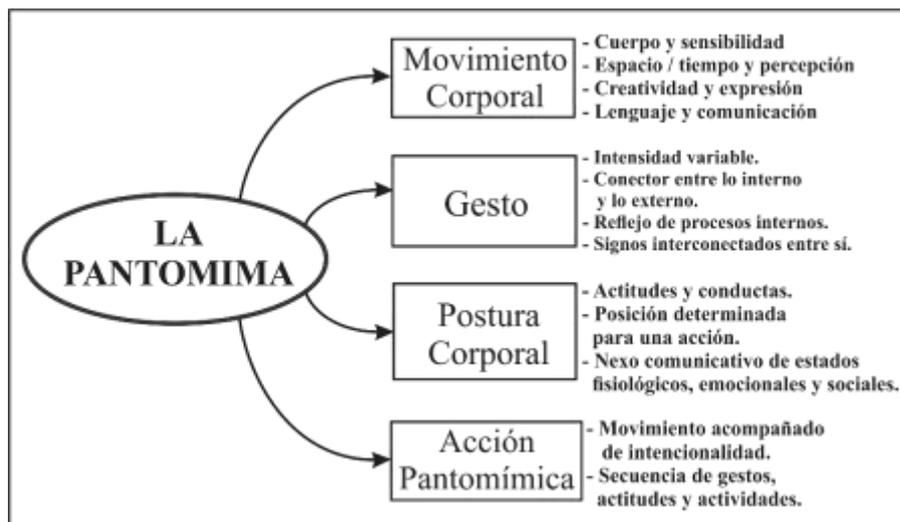


Figura 8. La Pantomima y sus elementos. Parte desde los movimientos corporales, asociados a la gestualidad y postura corporal, para hacer que la acción y/o secuencia de actividades pantomímicas, sean legibles.

a. *El movimiento corporal*: Es inherente al ser humano, ya sea de forma consciente o inconsciente. Anatómicamente, “somos movimiento”, pues nuestro organismo palpita y bombea sin detenerse mientras exista vida. A nivel evolutivo, el hombre ha ido estableciendo precisión en sus movimientos corporales, para realizar actividades específicas en la cotidianidad hasta la actualidad. Como componente de la expresión corporal, para el psicólogo francés Henry Wallon (1987), el movimiento es definido como una serie de emociones manifestadas y netamente ligadas a la motricidad, ramificándose en la conexión expresiva con el mundo extrínseco y la manera en cómo esta conexión influye en las relaciones con los demás (lazos afectivos y cognitivos). Tomás Motos (1983) por su parte, define el movimiento como “el cambio de situación de un ser corpóreo en el espacio” (p. 55), dando lugar al hecho mismo en que el cuerpo cambia de un estado a otro, en un tiempo, espacio e intensidad específica.

En un artículo sobre pantomima, Lola Brikman (s.f.), licenciada en artes del movimiento, coreógrafa y educadora argentina; relaciona íntegramente al movimiento con el cuerpo, con el espacio y con la creatividad: La primera relación, postula que “el movimiento constituye una totalidad orgánica de elementos materiales y espirituales integradas” (p. 3). A la par, considera que el movimiento logra conciencia a través de la sensibilidad y la vivencia emocional pues “la atención debe centrarse sobre los huesos y su ubicación, sobre los músculos y su actividad, sobre el comportamiento de la respiración, etc.”. La segunda relación, propone al movimiento como medio de percepción y exploración espacial; delimitando dos formas de espacio: el interno (de la piel hacia adentro, volumen y dimensiones lineales del cuerpo) y el externo (más allá de la piel, el mundo físico circundante). Brikman señala este tipo de relación

“aludiendo al espacio tal como lo vive el sujeto en función a su cuerpo, mero producto de la construcción intelectual” (p. 4). La creatividad y el movimiento, como tercera relación; es movilizadora por contenidos imaginarios, para adquirir “la capacidad de darse cuenta de las posibilidades personales y de enriquecerlas o transformarlas” (p. 4), partiendo de una íntima conexión mental y emocional, y generando (de manera natural) nuevas formas de movimiento y expresión.

b. El Gesto: “El gesto puede expresar mejor que la palabra las emociones, la interioridad individual, en aquellos momentos dramáticos extremos de acciones como: la vida, la muerte, el amor, el sueño, la metamorfosis” (Cañal, 2004, p. 31). El gesto posee la funcionalidad de mediar entre lo interno (emociones, sentimientos, sensaciones, pensamientos) y lo externo (expresión, comunicación, lenguaje no verbal). Es también, al igual que el movimiento, un medio de expresión externa de un contenido psíquico interior (emoción, reacción, significación, etc.).

Para Hernando (1996), como noción general, el gesto se considera como cualquier movimiento expresivo proveniente del cuerpo. Como componente de la pantomima, se diría que se trata del conjunto de movimientos de las manos o de la cara, por medio de los cuales se expresan y acompañan estados emotivos de los personajes en situaciones específicas. “El gesto acude con su carga de significación para darle presencia a lo ausente y significación visual a los contenidos psicológicos internos” (p. 69). Desde allí, se puede definir al gesto, como un conjunto de signos no verbales que se entrelazan entre sí y aportan secuencialmente información clara, logrando el acceso a la “escucha” pantomímica.

c. La Postura Corporal: Gil y Gutiérrez (2005) señalan que la postura corporal refiere a la manera en como el cuerpo adopta posiciones específicas a raíz de situaciones, contextos y emociones diversas; es accesible a la observación e interpretación inmediata desde el exterior, dando así, información considerable sobre los estados emocionales, la personalidad y relación social del ser humano. A partir de esta definición, en la expresión corporal orientada a la pantomima, la postura corporal tendría el mismo sentido conceptual, acompañado de los lenguajes y creatividad propios de la expresividad artística.

d. La Acción: Según el Diccionario AKAL de Teatro (Gómez, 1998) “la acción es un proceso dinámico, integrado por exposiciones verbales, gestos, movimientos y actitudes, así como por distintos recursos de escenografía, iluminación, etc.; destinado a expresar y verificar el drama”. Este autor, propone una concepción generalizada al arte dramático en su conjunto, integrando elementos (algunos, anteriormente mencionados) y recursos que complementan la intención de la acción en escena.

La acción es entendida como todo movimiento (manipulación, gesticulación, desplazamiento) caracterizado de expresión y acompañado inevitablemente, de una intencionalidad. Además, “toda acción se basa en gestos sucesivos que le dan sentido a sus precedentes inmediatos y tomados en conjunto hacen legible el encadenamiento” (Hernando, 1996, p. 72). Dicho encadenamiento, está siempre acompañado de intencionalidad y objetivos explícitos en la acción pantomímica.

Relación con el comportamiento cinésico

El comportamiento cinésico, está considerado como uno de los elementos no verbales de la comunicación. Gil y Gutiérrez (2005), lo definen como el conjunto de “actitudes, conductas o movimientos realizados mediante gestos, miradas, posturas o formas determinadas de moverse y que de forma consciente o inconsciente transmiten información” (p. 26). Según ambos autores, el comportamiento cinésico es relevante y necesario dentro de las relaciones interpersonales e interacción social del ser humano, ya que se complementa activamente con el lenguaje verbal.

Sobre la relación que existe en este tipo de comportamiento, con las funciones expresivas y comunicativas durante la interacción; Mark L. Knapp, investigador sobre comunicación no verbal, señala que de todas las señales no verbales, una parte posee intencionalidad ostensiva (o la exclusiva intención para comunicar algo), mientras que otras no la tienen (cumpliendo un mero papel expresivo); es decir, “algunas pueden proporcionar información acerca de nuestras actitudes y otras, simplemente, de nuestras emociones” (1982, p. 17). Sobre la tipología del comportamiento cinésico, el antropólogo y sociólogo, Fernando Poyatos (1994), considera 3 elementos: el gesto, las maneras y las posturas; las cuales poseen un gran poder comunicativo y expresivo en el ser humano y sus procesos de interacción con el ambiente que lo rodea. Este autor define esta tipología de la siguiente manera:

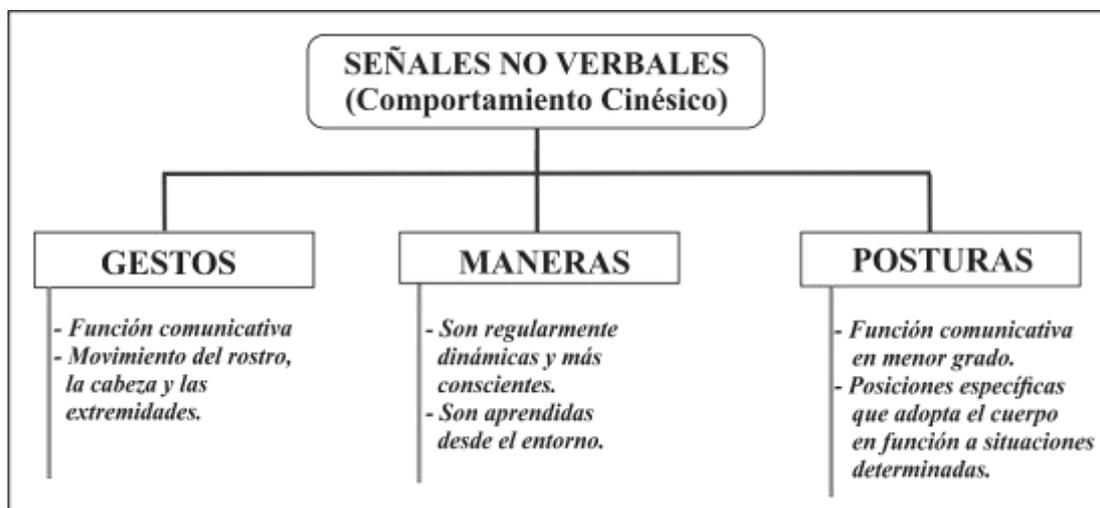


Figura 9. El comportamiento cinésico y sus elementos.

La relación que establece esta investigación, entre las características propias de la pantomima, y el comportamiento cinésico; va más allá de los componentes o elementos que las conforman, ya que ambas siguen una línea de expresión y comunicación corporal. A partir de los fundamentos anteriores se puede concluir también, que la ejecución de la actividad pantomímica y sus características, utiliza formas de comportamiento cinésico consciente, para armonizar el carácter expresivo y comunicativo del cuerpo, de manera individual y/o colectiva. Este binomio *expresivo – comunicativo* es la base fundamental para la estructura de la propuesta didáctica, porque cada componente proveniente de la pantomima, trabaja desde lo intrínseco (motivaciones, emociones, pensamientos) a lo extrínseco (observación, expresión), y viceversa.

2.3.6. La adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), considera que la adolescencia es una etapa del desarrollo que abarca desde los 10 a 19 años de edad, siendo compuesta por dos sub etapas: La adolescencia temprana, comprendida desde los 10 a los 14 años; y la adolescencia tardía, comprendida desde los 15 a 19 años. La adolescencia temprana, se caracteriza por la existencia de conflictos con el entorno adulto, debido a que los cambios conductuales y emocionales se hacen más súbitos y bruscos, a tal punto de sentirse “incomprendidos” por dicho entorno. Posteriormente, la adolescencia tardía implica un notable manejo de impulsos y la maduración en diversos ámbitos, resaltando la toma de decisiones para la proyección de vida del adolescente. Para Moreno (2015), la adolescencia:

Se caracteriza por ser un movimiento vital en el que suceden un gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. Presenta el hecho de conducirnos a la madurez, e incluye transformaciones psicológicas, sociales y culturales significativas” (p. 5).

Así mismo, según el psicólogo Hans Valencia (2019), esta es la etapa perfecta para educar y moldear las emociones, la conciencia de sí mismo, sus manifestaciones expresivas en la sociedad y las actitudes que de ellas derivan.

El proceso emocional en la adolescencia

El desarrollo emocional en esta etapa de vida, va encontrando base sólida en la construcción del desarrollo e identidad personal del adolescente, pues su pensamiento va adquiriendo complejidad, propiciando la capacidad para interiorizar y analizar sus procesos afectivos, cognitivos, y sociales. Pero así como se desarrollan estos aspectos, el adolescente también está expuesto a experimentar confusiones, cambios permanentes en sus estados de ánimo, impulsividad, sensaciones de incompreensión, conflictos con la familia y otras

irregularidades (Zaldívar, 2014), que si no son tomadas en cuenta por los entornos más cercanos (hogar y escuela), podrían expandirse velozmente en su desarrollo personal creando averías en sus relaciones interpersonales. El adolescente posee una conciencia emocional mucho más establecida, ya que adquiere la capacidad de interiorizar en sí mismo logrando definir y describir sus propias emociones (sean básicas, neutras o complejas); también es consciente de la diversidad emocional que le presenta el entorno, generando juicios y planteando un abanico de posibilidades para poder comprender los procesos emocionales de otras personas (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999). No existe duda alguna, que todas estas características afectivas y emocionales, suman gran parte en el despliegue social del adolescente; por ello, su correcta orientación y direccionalidad por parte de los hogares y las escuelas, suman la otra gran parte que complementa su desarrollo.

Teniendo en cuenta estos lineamientos del desarrollo socio afectivo y emocional en la adolescencia, esta no debe ser vista como un problema o una etapa difícil de la vida. Justamente ese prejuicio es el que hace que los tutores (padres y maestros), se distancien de ellos conceptualizándolos como las “ovejas negras de la familia” o “los rebeldes o incomprendidos de la sociedad”. Se admite que esta etapa supone una metamorfosis del ser humano de rincón a rincón, pero ¿qué hace el entorno escolar y familiar para integrarse en ese remolino de cambios? Empezar por suspender prejuicios e imposiciones frente a ellos, es una de las primeras puertas de acceso a aquel remolino.

Esta investigación se centra en el adolescente de 13 y 14 años de edad; es así que este enfoque se complementa con el estudio de la situación emocional o aprendizaje emocional durante esta etapa. Cuando el estudiante ingresa a la secundaria, se enfrenta a un período de cambios y transiciones de múltiples aspectos; entre ellos, el aspecto socio emocional.

Capítulo III

Método de la investigación

3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación es pre experimental, en la modalidad de pre prueba / post prueba con un solo grupo, del cual se pretende determinar una visión general de una realidad específica. Hernández (1998), explica sobre este diseño de investigación:

A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. Existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo; es decir, hay un seguimiento del grupo. (p.141)

Por ello, la investigación es también aplicada, ya que se sustenta en el desarrollo de un taller práctico (estímulo o tratamiento) para aplicar un método didáctico específico, que corresponde a una estrategia del arte dramático para otorgar un acercamiento al problema de investigación en la realidad.

Descripción y estructura del planteamiento:

M: O1 – X – O2

Donde:

M = Muestra.

O1 = Primera observación / Pre test

X = Aplicación del programa/ taller

O2 = Segunda observación / Post test

3.2. Método de investigación

Se utiliza el método descriptivo porque a partir de la observación de las experiencias adquiridas, se procede a describir los procesos aplicados y los resultados obtenidos. Hernández, Fernández y Baptista (2014), sustentan que “los estudios descriptivos, buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier grupo, comunidad, proceso o fenómeno que se someta a un análisis” (p.92). Además, se utiliza el método explicativo, que permite analizar y comparar los resultados obtenidos basados en hechos concretos y registrados de forma directa, con el objetivo de comprobar las hipótesis planteadas inicialmente por la investigación. Niño (2011), sostiene que “la explicación busca respuesta a una pregunta fundamental, averigua los hechos y fenómenos de la realidad” (p. 34), por ello es necesario el planteamiento de hipótesis (para su comprobación) y el establecimiento de variables (para su medición), de acuerdo al objeto de investigación.

Se realizaron los siguientes pasos:

- A. Investigación del marco conceptual.
- B. Determinación de elementos y componentes.
- C. Selección del tema.
- D. Situación problemática y problematización.
- E. Planteamiento y formulación del problema.
- F. Elaboración de la de operacionalización de variables.
- G. Puntualización de la selección de indicadores.
- H. Diseño, elaboración, validación y aplicación de instrumentos.
- I. Recopilación de datos.
- J. Procesamiento de datos y de la información.
- K. Cuantificación de resultados.
- L. Análisis de resultados.
- M. Conclusiones.

3.3. Población y muestra

La presente investigación considera la participación general de todos los estudiantes del 2do grado de educación secundaria de la Asociación Educativa ELIM.

Esta es una investigación intencional, y por ello se justifica la direccionalidad a una cantidad específica de la población, pues el trabajo de la conciencia emocional supone una dedicación casi personalizada.

- Población: Alumnos de 2do año de educación secundaria (sección única).
- Muestra: Adolescentes de 13 y 14 años de edad.

3.4. Sistema de hipótesis

3.4.1. Hipótesis general.

Si se aplica el taller de pantomima, como estrategia didáctica en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, entonces mejorará su conciencia emocional.

3.4.2. Hipótesis específicas.

- El diagnóstico situacional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, presenta deficiencias en relación a las dimensiones de la conciencia emocional.

- Si se aplica el taller de pantomima como estrategia didáctica, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, entonces mejorará el nivel de su autoconciencia emocional.

- Si se aplica el taller de pantomima como estrategia didáctica, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, entonces mejorará su comprensión emocional del entorno.

3.5. Variables e indicadores

3.5.1. Variable independiente: Taller de pantomima.

Tabla 1.

Indicadores del Taller de Pantomima por componentes.

COMPONENTES	INDICADORES
Movimiento Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora sus movimientos corporales, como medios de expresión. - Asocia movimientos corporales con emociones y situaciones planteadas.
Gesto y Postura Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Observa y describe gestos y posturas corporales expresadas por otros. - Relaciona gestos y posturas corporales con emociones en situaciones planteadas.
Acción	<ul style="list-style-type: none"> - Recrea acciones mímicas en situaciones planteadas. - Recrea breves historias, donde resalta la acción / reacción pantomímica en base a estímulos externos.

3.5.2. Variable dependiente: Conciencia emocional

Tabla 2.

Indicadores de la Conciencia Emocional por componentes.

COMPONENTES	INDICADORES
Autoconciencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta. - Describe emociones propias, a partir de estímulos externos e internos.
Comprensión emocional del entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales. - Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales. - Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

a. Pre – Test (Ficha de observación)

Previo a la aplicación y en relación a los módulos del programa. Una *encuesta referencial*, acompañará a la ficha de observación durante el pre test.

- b. *Ficha de observación / Hoja de evaluación*: Utilizada en la aplicación y evaluación del proceso de la propuesta didáctica.
- c. *Cuestionarios / Fichas de preguntas*: Utilizadas de acuerdo a las actividades realizadas en las sesiones de la programación de la propuesta didáctica.
- d. *Post – Test (Ficha de observación)*
Posterior a toda la aplicación de la programación de estrategias didácticas. Al igual que en el pre test, esta ficha viene acompañada de la *encuesta referencial*.

3.7. Matriz de consistencia

Tabla 3.

Matriz de Consistencia.

"LA PANTOMIMA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES QUE CURSAN EL 2DO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. ASOCIACIÓN EDUCATIVA ELIM DEL CERCAO DE LIMA"			
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
	GENERAL		INDICADORES
¿De qué manera el taller de pantomima como estrategia didáctica, mejora la conciencia emocional en estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?	Determinar los efectos del taller de pantomima, como estrategia didáctica, en la mejora de la conciencia emocional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad, de la A.E. ELIM.	Si se aplica el taller de pantomima, como estrategia didáctica en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la A.E. ELIM, entonces mejorará su conciencia Emocional.	<p>Movimiento corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora sus movimientos corporales, como medios de expresión. - Asocia movimientos corporales con emociones y situaciones planteadas. <p>Gesto y postura corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observa y describe gestos y posturas corporales expresadas por otros. - Relaciona gestos y posturas corporales con emociones en situaciones planteadas. <p>Acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recrea acciones mimicas en situaciones planteadas. - Recrea breves historias, donde resalta la acción / reacción pantomímica en base a estímulos externos.
	ESPECÍFICOS		
¿Cuál es el diagnóstico situacional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, respecto a las dimensiones de la conciencia emocional?	Diagnosticar la situación de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, respecto a las dimensiones de la conciencia emocional.	El diagnóstico situacional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM, presenta deficiencias en relación a las dimensiones de la conciencia emocional.	<p>Autoconciencia emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta. - Describe emociones propias, a partir de estímulos externos e internos. <p>Comprensión emocional del entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales. - Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales. - Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.
¿Cómo funciona el taller de pantomima en la mejora de la Autoconciencia Emocional en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?	Determinar cómo el taller de pantomima, como estrategia didáctica, mejora la Autoconciencia Emocional de los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la A.E. ELIM.	Si se aplica el taller de pantomima como estrategia didáctica, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la A.E. ELIM, entonces mejorará el nivel de su autoconciencia emocional.	<p>DEPENDIENTE:</p> <p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p>
¿De qué manera, el taller de pantomima, como estrategia didáctica, mejora la Comprensión Emocional del entorno, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la Asociación Educativa ELIM?	Determinar cómo el taller de pantomima, como estrategia didáctica, mejora la comprensión emocional del entorno, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la A.E. ELIM.	Si se aplica el taller de pantomima, como estrategia didáctica, en los estudiantes de 13 y 14 años de edad de la A.E. ELIM, entonces mejorará su comprensión emocional del entorno.	

Capítulo IV

Trabajo de campo

4.1. Características específicas de la población y muestra

4.1.1. Población.

Compuesta por los adolescentes de 2do grado de nivel secundaria de la Asociación Educativa “ELIM”, del Cercado de Lima. Esta es una institución de filosofía cristiana, que persigue una visión donde predomina el ámbito espiritual y los preceptos religiosos, orientados a una educación en valores y convivencia social. La población pertenece, por lo general, a un estrato social de clase media y media baja.

4.1.2. Muestra.

La aplicación e intervención de esta investigación, se efectuó para todos los alumnos de 2do año, pues eran sección única y por ende, ubicados en una sola aula que albergaba inicialmente 18 alumnos. De allí, son 13 los estudiantes seleccionados para la muestra, ya que sólo ellos cubrían los 13 y 14 años de edad (edades acordes a la investigación).

4.2. Características fundamentales de la propuesta pedagógica

En relación con la dimensión del movimiento corporal, el taller de Pantomima se caracteriza por:

- El reconocimiento y valoración de los movimientos corporales para propiciar la exploración y expresión de emociones.
- La asociación de movimientos corporales con emociones y situaciones planteadas, para facilitar la descripción de emociones propias en relación a estímulos externos e internos.

En relación con las dimensiones del gesto y la postura corporal, el taller de Pantomima caracteriza por:

- La observación y descripción de gestos y posturas corporales, para el reconocimiento y descripción de las emociones expresadas por otros.
- La asociación de gestos y posturas corporales con emociones y situaciones planteadas, para la identificación de las emociones expresadas por otros.

En relación con la dimensión de la acción, el taller de Pantomima se caracteriza por:

- La recreación de acciones mímicas para estimular reacciones corporales en otros, logrando la identificación de las emociones involucradas en ellas.
- La recreación de breves historias para examinar las acciones y reacciones pantomímicas, logrando la identificación y comprensión el clima emocional, sus causas y consecuencias.

4.2.1. Características del modelo didáctico.

Tabla 4.

Descripción y datos generales del taller de Pantomima.

TALLER DE PANTOMIMA				
Institución Educativa: Asociación Educativa “ELIM” (Cercado de Lima)				
Población (Nivel / Grado): Secundaria / Estudiantes de 2do Grado				
Muestra: 13 estudiantes (adolescentes de 13 y 14 años)				
Facilitadora: Whitney Ascanova Vega.				
RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES		MÓDULOS	SESIONES (Intervención Didáctica)	TEMPORALIZACIÓN
Movimiento Corporal	Autoconciencia Emocional	M1: <i>“Emoción en movimiento”</i>	5 SESIONES	Duración de cada sesión: 90 min Duración de hora pedagógica: 45 min Duración total del módulo: 10 horas pedagógicas
		M2: <i>“Gesto en postura, postura en gesto”</i>		6 SESIONES
Acción	Comprensión Emocional del entorno. II	M3: <i>“¡A la acción!”</i>	5 SESIONES	Duración total del módulo: 10 horas pedagógicas
	Comprensión Emocional del entorno. III	M4: <i>“Luces, cámara... ¡emoción!”</i>	4 SESIONES	Duración total del módulo: 8 horas pedagógicas

4.2.2. Enfoque sistemático por módulos: Capacidades e indicadores de evaluación.

Módulo de aprendizaje I: “Emoción en movimiento”

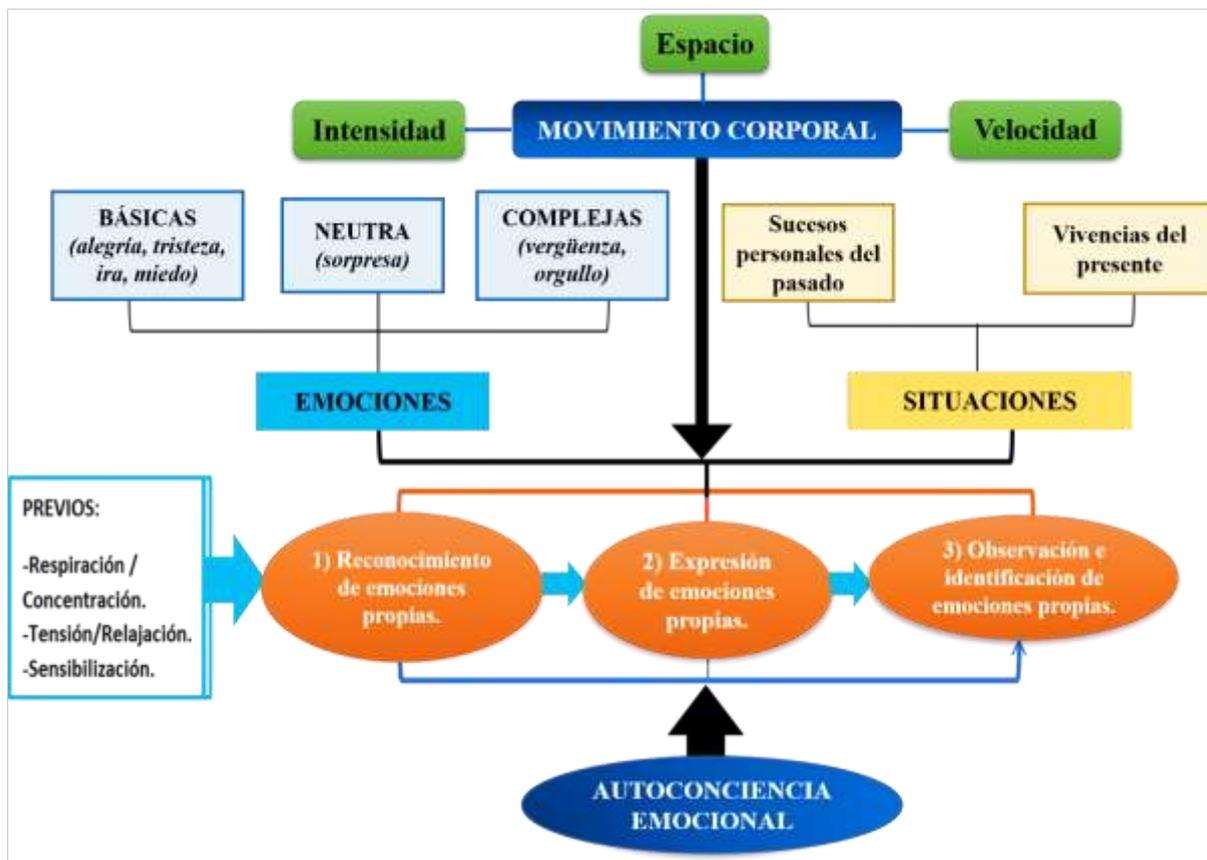


Figura 8. Módulo I de Propuesta Didáctica para la Autoconciencia Emocional.

Tabla 5.

Capacidades e indicadores del módulo I: Movimiento Corporal.

Capacidades Específicas	Indicadores de Evaluación
Observa e identifica emociones propias, mediante el reconocimiento y expresión de las mismas, dentro de una situación planteada.	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta corporalmente, emociones básicas, complejas y neutras. - Identifica las características de las emociones expresadas. - Exterioriza emociones, recordando un suceso personal. - Exterioriza emociones, en función a lo que siente en el presente. - Reflexiona y describe (a detalle) las emociones que ha experimentado en ambas situaciones.

Módulo de aprendizaje II: “Gesto en postura, postura en gesto”

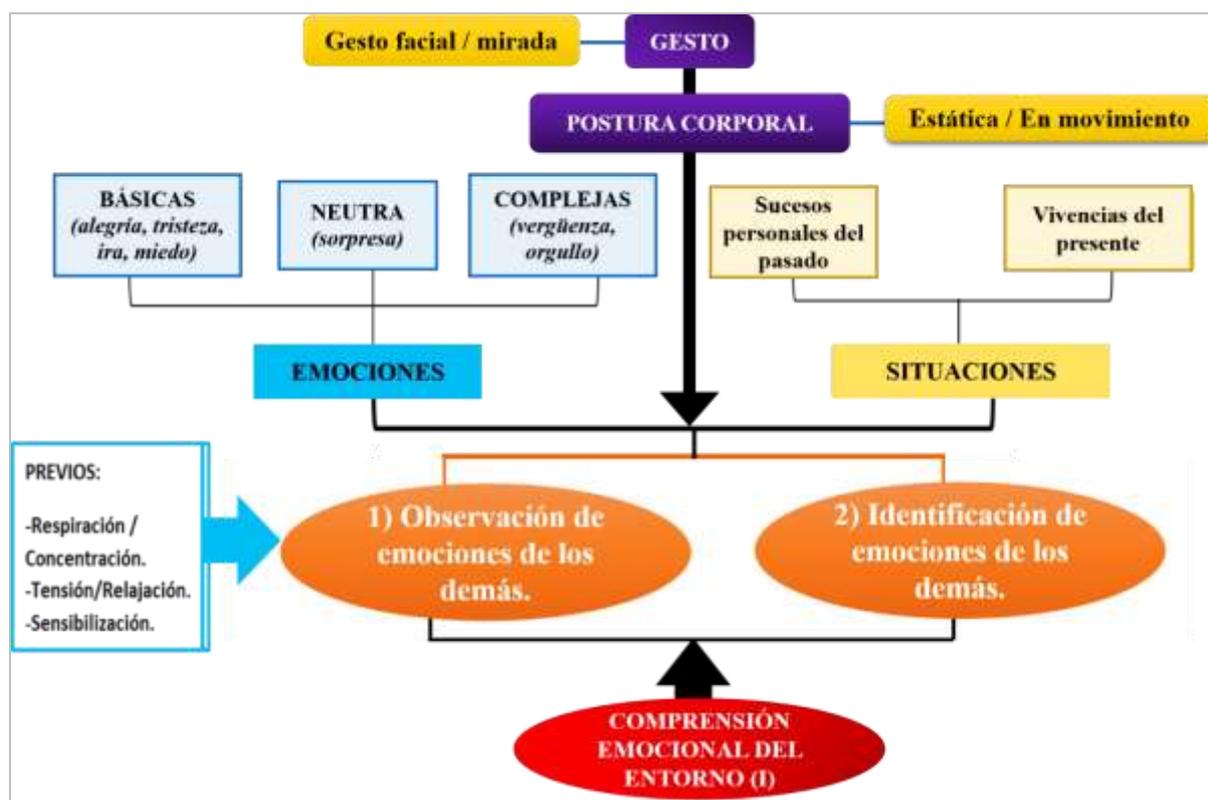


Figura 9. Módulo II de Propuesta Didáctica para la Comprensión Emocional del Entorno.

Tabla 6.

Capacidades e indicadores del módulo II: Gesto y Postura Corporal

Capacidades Específicas	Indicadores de Evaluación
Identifica las emociones de sus compañeros, mediante la observación de gestos y posturas corporales en situaciones planteadas.	<ul style="list-style-type: none"> -Examina las características de las posturas y gestos corporales de su compañero. -Reconoce la emoción (básica, compleja y neutra) asociada a cada postura y gesto de su compañero. - Menciona y describe las emociones que ha experimentado su compañero, en base a diversas situaciones planteadas.

Módulo de aprendizaje III: “¡A la acción!”

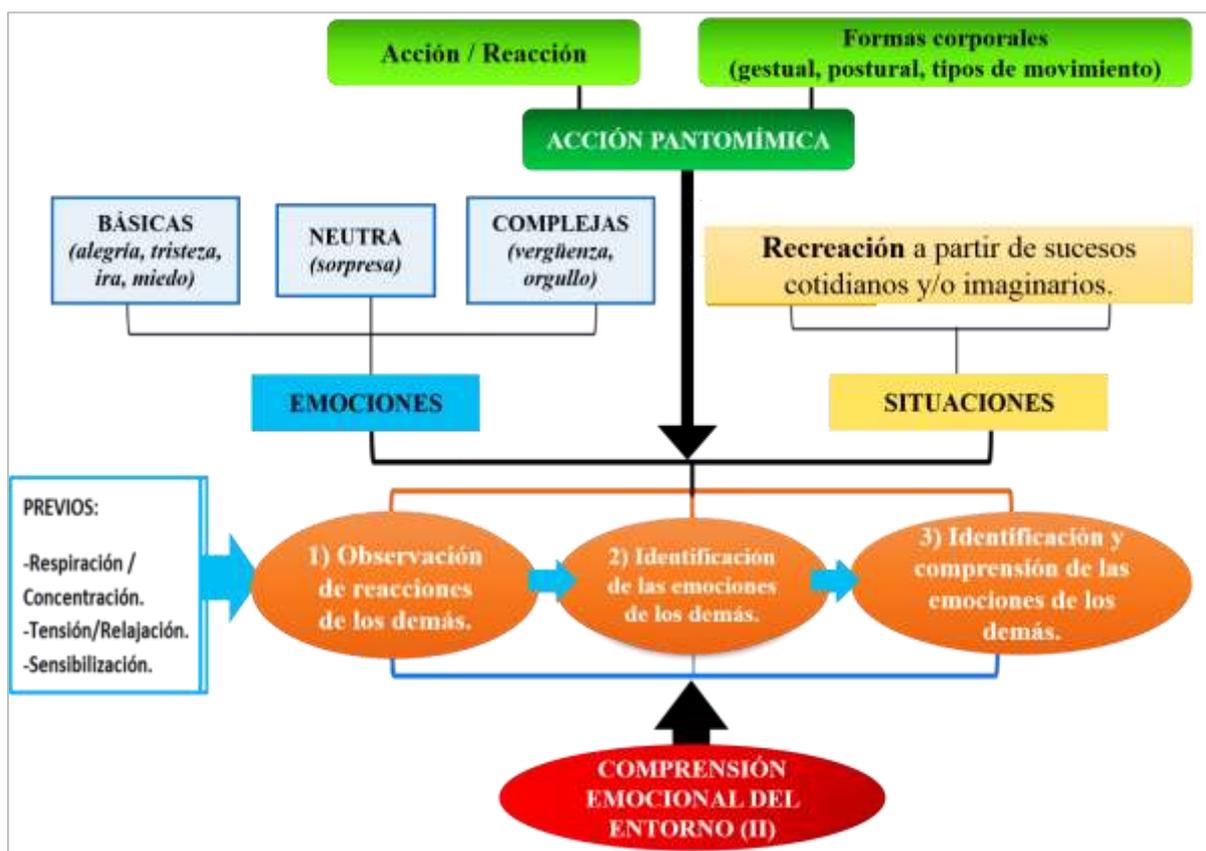


Figura 10. Módulo III de Propuesta Didáctica para la Comprensión Emocional del Entorno.

Tabla 7.

Capacidades e indicadores del módulo III: Acción pantomímica.

Capacidades Específicas	Indicadores De Evaluación
Observa y analiza las reacciones de sus compañeros, a partir de un estímulo (acción inicial), logrando identificar y comprender las emociones que ambas involucran.	<ul style="list-style-type: none"> – Explora la relación entre acción y reacción, mediante la expresión corporal. – Distingue las características de los gestos, las posturas y los movimientos, en relación a acciones y reacciones corporales. – Distingue las acciones, observando las formas corporales (gestos, posturas y movimientos) en cada situación planteada. – Identifica y percibe las emociones que surgen en el planteamiento de cada acción y reacción sugerida.

Módulo de aprendizaje IV: “Luces, cámara... ¡emoción!”

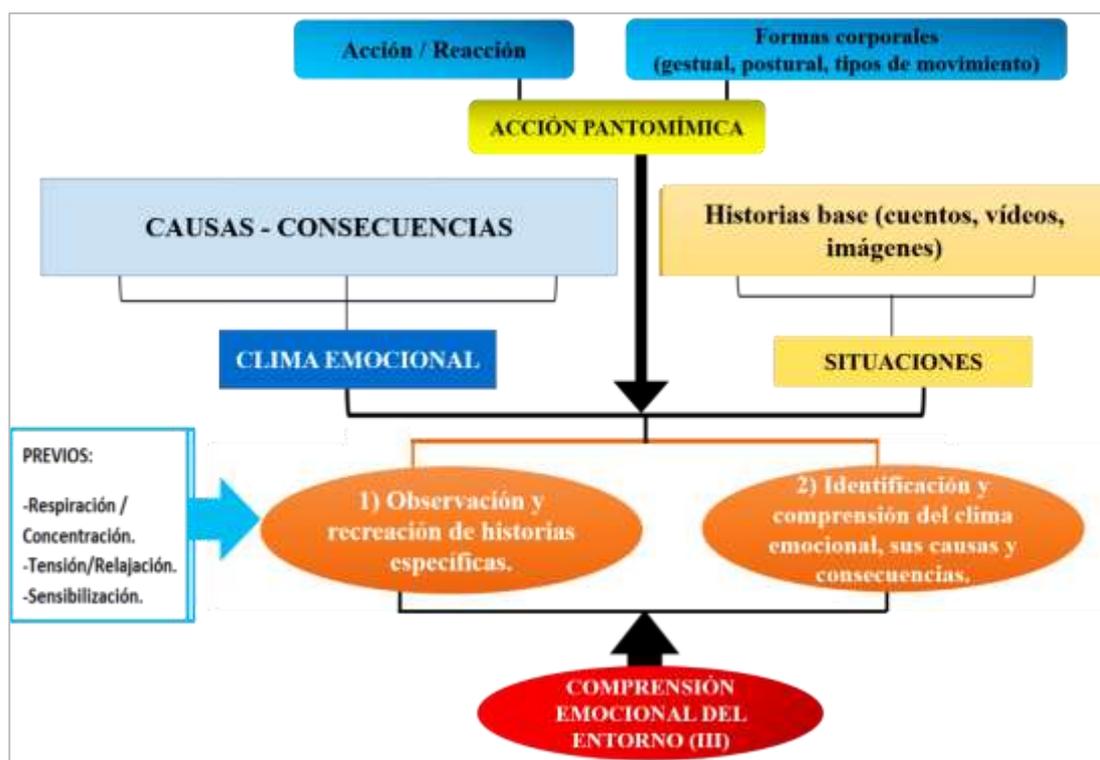


Figura 10. Módulo IV de Propuesta Didáctica para la Comprensión Emocional del Entorno.

Tabla 8.

Capacidades e indicadores del módulo IV: Acción pantomímica.

Capacidades Específicas	Indicadores de Evaluación
Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias; mediante la observación y recreación de breves historias específicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Explora los conceptos de clima emocional. - Señala e identifica el clima emocional, en la observación de imágenes, videos y lectura de historias. -Identifica las posibles causas y consecuencias del clima emocional planteado. -Propone (en equipos) historias cotidianas, en la que se enfatiza la acción y reacción de los personajes, y el clima emocional predominante. -Identifica a detalle, las emociones, clima emocional, y sus causas y consecuencias, en base a las propuestas de cada equipo.

4.2.3. Módulos desarrollados por sesiones.

Módulo de aprendizaje I

Capacidades y destrezas	Sesiones	Estrategias	Tiempo	Medios/ Recursos
<p>Logra concentrarse mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso y relajado.</p> <p>Reconoce su cuerpo en movimiento.</p> <p>Identifica clases y estilos de movimiento.</p> <p>Recuerda sucesos pasados y las emociones que le producen.</p> <p>Relaciona sus movimientos con sus emociones.</p> <p>Expresa con sus movimientos, las emociones que siente</p> <p>Identifica las emociones que expresa.</p>	<p>01: “CUERPO Y EMOCIONES EN LIBERTAD”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. - Estrategia lúdica de integración y confianza. - Estrategia lúdica basada en conceptos de movimiento corporal y clases (ondulantes, rectos, vibratorios, segmentados, articulados, centrípetos y centrífugos), jugando con emociones básicas (<i>alegría, tristeza, ira y miedo</i>), neutras (<i>sorpresa</i>) y complejas (<i>vergüenza y orgullo</i>). <p>Uso de recursos sonoros (sensibilización).</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u></p> <p>Componentes: movimiento corporal - autoconciencia emocional / Aplicación de movimiento y clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estímulo sonoro musical (canciones o instrumentales) <p>¿Qué emoción me produce la música? ¿A qué situación personal me recuerda?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimientos libres y variados a raíz de una situación cotidiana. Posteriormente, identifica la emoción (o emociones) que le produjo el moverse de diferente manera. <p><u>METACOGNICIÓN:</u></p> <p>Ficha de preguntas: ¿Qué siento? ¿Con qué tipo de movimiento identifico esa emoción? ¿Cómo me siento al moverme? ¿Qué emociones transmito mientras me muevo? ¿Qué siento luego de moverme?</p> <p style="text-align: center;">- <i>Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</i></p>	<p>15 min</p> <p>55 min</p> <p>15 min</p>	<p>Equipo de sonido</p> <p>/Tracks musicales (ruidos sonoros y melodías)</p>
<p>Logra concentrarse mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso y relajado.</p> <p>Reconoce su cuerpo en movimiento.</p> <p>Identifica sus movimientos en relación al espacio.</p>	<p>02: “MI ESPACIO EMOCIONAL”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. - Estrategia lúdica de integración y confianza. - Estrategia lúdica basada en la relación: movimiento – espacio (Trayectorias y direcciones, amplitud, recogimiento, desplazamientos lineales y curvos) / Jugando con emociones básicas, neutras y complejas. Uso de recursos sonoros (sensibilización). <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u></p> <p>Componentes: movimiento corporal - autoconciencia emocional / Aplicación movimiento – espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estímulo sonoro musical (canciones / instrumentales) <p>¿Qué emoción me produce la música? ¿A qué situación personal me recuerda?</p>	<p>15 min</p> <p>55 min</p> <p>15 min</p>	<p>Equipo de sonido</p> <p>/Tracks musicales (ruidos sonoros y melodías)</p>

<p>Recuerda sucesos pasados y las emociones que le producen.</p> <p>Relaciona sus movimientos y el espacio, con sus emociones.</p> <p>Expresa las emociones que siente, con sus movimientos (en relación al espacio).</p> <p>Identifica las emociones que expresa.</p>		<p>- Movimientos en relación al componente <i>espacio</i>, a raíz de una situación cotidiana. Posteriormente, identifica la emoción (o emociones) que le produjo el moverse libre y organizadamente.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas: ¿Qué siento? ¿Con qué tipo de movimiento identifico esa emoción? ¿Cómo me siento al moverme usando todo el espacio? ¿Qué emociones transmito mientras me muevo? ¿Qué siento luego de moverme?</p> <p>- <i>Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</i></p>		
<p>Logra concentrarse mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso y relajado.</p> <p>Reconoce su cuerpo en movimiento.</p> <p>Identifica sus movimientos en relación a intensidades.</p> <p>Recuerda sucesos pasados y las emociones que le producen.</p> <p>Relaciona la intensidad de sus movimientos con sus emociones.</p> <p>Expresa las emociones que siente, con la intensidad de sus movimientos.</p> <p>Identifica las emociones que expresa.</p>	<p>03: “¿SUAVE O FUERTE?”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <p>- Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. - Estrategia lúdica de integración y confianza. - Estrategia lúdica basada en la relación: movimiento – intensidad (suavidad, dureza) Jugando con emociones básicas, neutras y complejas. Uso de recursos sonoros (sensibilización).</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: movimiento corporal - autoconciencia emocional / Aplicación movimiento – intensidad.</p> <p>- Estímulo sonoro musical (canciones / instrumentales) ¿Qué emoción me produce la música? ¿A qué situación personal me recuerda? - Movimientos en relación a la intensidad, a raíz de una situación planteada. Posteriormente, identifica la emoción (o emociones) que le produjo el moverse matizando intensidades.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha: ¿Qué siento? ¿Con qué tipo de movimiento identifico esa emoción? ¿Cómo me siento al moverme? ¿Qué emociones transmito mientras me muevo? ¿Qué siento luego de moverme?</p> <p>- <i>Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</i></p>	<p>15 min</p> <p>55 min</p> <p>15 min</p>	<p>Equipo de sonido /Tracks musicales (ruidos sonoros y melodías)</p>

<p>Logra concentrarse mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso y relajado.</p> <p>Reconoce su cuerpo en movimiento.</p> <p>Identifica velocidades de movimiento.</p> <p>Recuerda sucesos pasados y las emociones que le producen.</p> <p>Relaciona las velocidades de sus movimientos, con sus emociones.</p> <p>Expresa con sus movimientos y velocidades, las emociones que siente.</p> <p>Identifica las emociones que expresa.</p>	<p>04: “EMOCIÓN Y VELOCIDAD”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. - Estrategia lúdica de integración y confianza. - Estrategia lúdica en base a la relación: movimiento – velocidad (rápido, lento) Jugando con emociones básicas, neutras y complejas. Uso de recursos sonoros (sensibilización). <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: movimiento corporal - autoconciencia emocional / Aplicación movimiento – velocidad (rápido, lento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estímulo sonoro musical (canciones / instrumentales) ¿Qué emoción me produce la música? ¿A qué situación personal me recuerda? - Movimientos en función a velocidades, a raíz de la situación cotidiana planteada. Posteriormente, identifica la emoción (o emociones) que le produjo el moverse con rapidez y lentitud <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha: ¿Qué siento? ¿Con qué tipo de movimiento identifico esa emoción? ¿Cómo me siento al moverme? ¿Qué emociones transmito mientras me muevo? ¿Qué siento luego de moverme?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</i> 	<p>15 min</p> <p>55 min</p> <p>15 min</p>	<p>Equipo de sonido /Tracks musicales (ruidos sonoros y melodías cantadas y no cantadas)</p>
<p>Reconoce su cuerpo en movimiento.</p> <p>Identifica sus movimientos en función al espacio, intensidad y velocidad.</p> <p>Recuerda sucesos pasados y las emociones que le producen.</p>	<p>05: “¿CÓMO QUIERO MOVERME?”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: movimiento corporal - autoconciencia emocional / Aplicación del movimiento en relación al espacio, intensidad y velocidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estímulo sonoro musical (canciones / instrumentales) ¿Qué emoción me produce la música? ¿A qué situación personal me recuerda? - Movimientos (en relación a: espacio, velocidad e intensidad) dentro de una situación cotidiana planteada. Posteriormente, identifica la emoción (o emociones) que le produjo el moverse con rapidez y lentitud 	<p>15 min</p> <p>50 min</p> <p>Evaluación + Metacognición: 20 min</p>	<p>Equipo de sonido /Tracks musicales (ruidos sonoros y melodías cantadas y no cantadas)</p>

Relaciona sus movimientos con sus emociones.		<p>Evaluación: Muestra laboratorio, sobre lo aprendido en todo el módulo / <i>El movimiento corporal, como herramienta de expresión de ideas y emociones.</i></p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha: ¿Qué siento? ¿Con qué tipo de movimiento identifico esa emoción? ¿Cómo me siento al moverme? ¿Qué emociones transmito mientras me muevo? ¿Qué siento luego de moverme?</p> <p>- <i>Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</i></p>		
Expresa con sus movimientos, las emociones que siente.				
Identifica las emociones que expresa.				

Módulo de aprendizaje II

Capacidades y destrezas	Sesión	Estrategias	Tiempo	Medios/ Recursos
<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo y rostro, tenso o relajado.</p> <p>Aísla adecuadamente las partes de su rostro, y les da expresión.</p> <p>Responde con atención a los juegos gestuales, bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone gestos expresando la emoción producida por un estímulo.</p> <p>Observa y asocia los gestos de sus compañeros, con emociones.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación gestual.</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>	<p>01: “Rostro libre”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal y facial) -Estrategia lúdica de integración. -Estrategia lúdica en base a gestos faciales (exploración y aislamiento de ciertas partes del rostro). -Jugando con situaciones <i>¿Qué gesto me produce (tal momento)?</i> -Jugando con emociones básicas, neutras y complejas. <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: gesto facial - conciencia emocional del entorno.</p> <p><i>Estímulo sonoro:</i> Mensaje escrito o escuchado (audio), dirigido a quien lo escucha.</p> <p>1er momento (yo): ¿Qué emoción me produce el mensaje? ¿A qué situación personal me recuerda? <i>Mis gestos a raíz del mensaje y qué emoción me produce.</i></p> <p>2do momento (mi compañero): Observo la reacción gestual de mi compañero y la describo. Ficha de observación: ¿Qué situación o qué tipo de mensaje pudo ser? ¿Cómo creo que se siente? ¿Qué emociones creo que está transmitiendo?</p>	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Mensaje escrito /Audiomensajes.</p> <p>Equipo de sonido.</p> <p>Ficha de preguntas.</p>

		<u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora		
<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo y rostro, tenso o relajado.</p> <p>Utiliza adecuadamente su expresión visual, dándole intención.</p> <p>Responde con atención a los juegos de expresión visual, bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone miradas expresando la emoción producida por un estímulo.</p> <p>Observa y asocia las miradas vistas en el video, con emociones.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación expresiva visual.</p> <p>Da propuestas donde se utilice solo la mirada.</p> <p>Observa y reconoce la situación planteada y las emociones expresadas.</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>	02: “Miradas”	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <p>- Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal y facial) -Estrategia lúdica de confianza. -Estrategia lúdica en base a la interacción visual (mirada). -Jugando con situaciones. <i>Mis ojos expresan...</i> (En <i>reacción a...</i> / o para <i>causar reacción en...</i>) / Jugando con emociones básicas, neutras y complejas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: mirada - conciencia emocional del entorno.</p> <p><i>Estímulo 01:</i> Visualización de un video corto (<i>Con voz</i> - situación específica, personajes)</p> <p>-Ficha de observación 01: ¿Qué emociones identifico en los personajes? ¿Qué emociones expresan sus miradas? ¿Exageran la expresión de sus miradas?</p> <p><i>Estímulo 02:</i> Visualización de otro video corto (<i>Sin voz</i> – situación específica, personajes.)</p> <p>-Ficha de observación 02: ¿Qué emociones identifico en los personajes? ¿Cómo son sus gestos? ¿Qué emociones expresan sus miradas? ¿Exageran su expresión visual?</p> <p>-En base a una frase, improvisan en grupos de 3 o 4 una mini historia o situación sólo con miradas.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora.</p>	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Video corto / extracto de una película (cine mudo)</p> <p>Equipo de sonido / proyección.</p> <p>Ficha de preguntas. / observación</p>
<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo y rostro, tenso o relajado.</p>	03: “Mirada en gesto”	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <p>- Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal y facial) -Estrategia lúdica de confianza.</p>	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tarjetas con palabras / historias redactadas.</p>

<p>Utiliza adecuadamente su expresión visual y gestual, dándole intención.</p> <p>Responde con atención a los juegos de expresión visual y gestual bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone miradas y gestos, expresando la emoción producida por una palabra o imagen.</p> <p>Observa y asocia las miradas y gestos expresados por sus compañeros.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación expresiva visual y gestual.</p> <p>Da propuestas donde se utilice solo la mirada y el gesto.</p> <p>Observa y reconoce la situación planteada y las emociones expresadas.</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>		<p>-Estrategia lúdica en base a la relación: gesto y mirada.</p> <p>Jugando con situaciones planteadas. Jugando con emociones básicas, neutras y complejas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u></p> <p>Componentes: mirada - conciencia emocional del entorno.</p> <p>-En base a una palabra, improvisan en parejas, una situación sólo con gestos y miradas (utilizar desplazamientos o movimientos)</p> <p>-En base a una imagen, improvisan en grupos de 4 o 5 una mini historia sólo con gestos y miradas (utilizar desplazamientos o movimientos)</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora.</p>		<p>Ficha de preguntas.</p>
<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso o relajado.</p> <p>Acomoda las partes de su cuerpo, y les da una intención postural.</p> <p>Responde con atención a los juegos posturales, bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone posturas, expresando la emoción producida por un estímulo.</p> <p>Utiliza sólo posturas para narrar historias.</p>	<p>04: “Posturas libres”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <p>- Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal) -Estrategia lúdica de confianza. -Estrategia lúdica en base a posturas corporales (personajes, animales, objetos) -Jugando con situaciones planteadas ¿Qué situación o emoción me genera realizar una “x” postura? ¿Qué postura podría utilizar para expresar...? -Jugando con emociones básicas, neutras y complejas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: postura corporal - conciencia emocional del entorno.</p> <p>1er momento Diseminación en parejas o tríos.</p>	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tarjetas con situaciones redactadas.</p> <p>Historias.</p> <p>Ficha de preguntas /observación.</p>

<p>Observa y asocia las posturas de sus compañeros, con emociones.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación postural.</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>		<p>Estímulo: Situaciones breves, con personajes comunes o reales (incluso ficticios).</p> <p>-----Reflexión pareja/trío A: ¿Qué postura corporal puede tener X personaje? De acuerdo a lo que le pasó en la historia, ¿Qué postura identifica su estado de ánimo?</p> <p>(El grupo o pareja reproduce sólo con posturas, lo que la historia corta ha narrado)</p> <p>-----Reflexión parejas/tríos B, C y D: Observo las propuestas de mis compañeros y sus respectivas posturas.</p> <p>Ficha de observación 01: De acuerdo a sus posturas, ¿Qué personajes hay en las situaciones? ¿Qué emociones van experimentando? ¿Qué les ocurre?</p> <p>2do momento Diseminación en grupos de 4 y 5 integrantes.</p> <p>Estímulo 02: Historias breves, con personajes comunes o reales (incluso ficticios), dentro de situaciones diversas.</p> <p>-----Reflexión grupo A: ¿Qué postura corporal puede tener X personaje? De acuerdo a lo que le pasó en la historia, ¿Qué postura identifica su estado de ánimo?</p> <p>(El grupo reproduce sólo con posturas, lo que la historia narra.)</p> <p>-----Reflexión grupo B, C y D: Observo las propuestas de mis compañeros y sus respectivas posturas.</p> <p>Ficha de observación 02: De acuerdo a sus posturas, ¿Qué personajes hay en la historia? ¿Qué situaciones y emociones les ocurren?</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora.</p>		
---	--	--	--	--

<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo tenso o relajado.</p> <p>Acomoda las partes de su cuerpo, y les da una intención postural con y sin movimiento.</p> <p>Responde con atención a los juegos posturales, bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone posturas con y sin movimiento, expresando la emoción producida por un estímulo.</p> <p>Utiliza sólo posturas con y sin movimiento para expresar emociones, personajes, etc.</p> <p>Observa y asocia las posturas de sus compañeros, con emociones.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación postural (con y sin movimiento)</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>	<p>05: “Estatuas en movimiento”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal) -Estrategia lúdica de confianza. -Estrategia lúdica en base a posturas: con/sin movimiento. <p>-Jugando con situaciones planteadas ¿Qué situación o emoción me produce una X postura <i>con/sin movimiento</i>? ¿Qué postura utilizo para expresar...?</p> <p>-Jugando con emociones básicas, neutras y complejas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: postura corporal - conciencia emocional del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diseminación en parejas. <p><i>Estímulo:</i> Audio mensaje o audio situación (diferentes por cada integrante), como una radio novela.</p> <p>1er momento (yo): ¿Qué emoción me produce el mensaje? ¿O a qué situación personal me recuerda?</p> <p>-Propuestas de posturas con o sin movimiento a raíz del audio mensaje o audio situación.</p> <p>2do momento (mi compañero): Observo la reacción postural de mi compañero. Ficha de observación: ¿Qué situación pudo ser? ¿Cómo creo que le hace sentir? ¿Qué emociones creo que están transmitiendo en el audio?</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora.</p>	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Audio mensajes (radionovela)</p> <p>Equipo de sonido.</p> <p>Ficha de observación / preguntas.</p>
<p>Logra la concentración mediante la respiración.</p> <p>Es consciente de su cuerpo y rostro, tenso o relajado.</p>	<p>06: “Gestura”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación (corporal y facial) -Estrategia lúdica de confianza. -Estrategia lúdica en base a la relación gestos faciales y posturas corporales. 	<p>20 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tarjetas con palabras agradables y desagradables.</p> <p>Ficha de preguntas /observación.</p>

<p>Utiliza sus gestos y posturas, dándoles una intención emocional.</p> <p>Responde con atención a los juegos gestuales y posturales, bajo situaciones y estímulos.</p> <p>Propone posturas y gestos, expresando la emoción producida por un estímulo.</p> <p>Utiliza sólo posturas y gestos para expresar emociones, personajes, etc.</p> <p>Observa y asocia las posturas y gestos de sus compañeros, con emociones.</p> <p>Identifica la situación que ocurre en cada manifestación postural (con y sin movimiento) y gestual.</p> <p>Plantea opiniones y preguntas sobre el tema de hoy.</p>		<p>-Jugando con situaciones planteadas ¿Qué situación o emoción me produce una X postura o gesto? ¿Qué postura o gesto utilizo para expresar...?</p> <p>-Jugando con emociones básicas, neutras y complejas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: gesto facial y postura corporal - conciencia emocional del entorno.</p> <p>Diseminados en parejas o tríos.</p> <p>Estímulo 01: Una palabra que denote alguna situación agradable.</p> <p>----- ¿Qué situación agradable (de hoy u otros días, fuera del colegio) me recuerda? Reflexión y respuesta grupal.</p> <p>Estímulo 02: Una palabra que denote alguna situación desagradable.</p> <p>----- ¿Qué situación desagradable (de hoy, fuera del colegio) me recuerda? Respuesta grupal.</p> <p>Mis gestos faciales, mirada y posturas corporales con/sin movimiento, en función a la situación agradable/desagradable que elegimos grupalmente.</p> <p>Mis compañeros: Observo las propuestas posturales de mis compañeros.</p> <p>Ficha de observación: ¿Qué situación pudo ser? ¿Cómo creo que se sienten? ¿Qué emociones creo que están transmitiendo?</p> <p>-----Evaluación: Muestra laboratorio, sobre lo aprendido en las anteriores sesiones / <i>El gesto y la postura, como herramienta expresiva de ideas, sentimientos emociones.</i></p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión (opiniones) y frase del día. Bitácora.</p>		
--	--	---	--	--

Módulo de aprendizaje III

Sesiones	Estrategias	Tiempo	Medios/ Recursos
<p>01: “ACCIONES EN CUERPO LIBRE”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra del cuerpo. - Estrategia lúdica en base a formas corporales (abierta y cerrada), en relación actividades dentro de situaciones cotidianas.</p> <p>Abierta: todos proyectarán el cuerpo <i>hacia arriba</i> “como si... (estuviera sacando algo de lo más alto)”, luego <i>hacia adelante</i> “como si... (pidiera o recibiera algo o a alguien)”, <i>extensión total</i> “como si... (he sintiera libre y feliz)”, <i>tomando impulso</i> “como si... (estuviera a punto de empujar algo o lanzar una piedra)”, <i>hacia atrás</i> “como si... (huyera o evadiera algo amenazante)”.</p> <p>Cerrada: Todos llevarán su cabeza y extremidades hacia el centro de su cuerpo, “como si... (me protegiera de algo)”.</p> <p>Mixta: Todos llevarán sólo una parte del cuerpo a su propio centro y otra se mantendrá abierta, “como si...”</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: acción - comprensión emocional del entorno / Aplicación de <i>formas corporales (abierta y cerrada)</i></p> <p>Organizados en 3 equipos de 4 o 5. A cada equipo tendrá una forma corporal que</p>	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p> <p>Imágenes sobre formas corporales (abiertas y cerradas)</p>

	<p>representar (abierto, cerrado y mixto).</p> <p>Un integrante saldrá al frente, para proponer una forma corporal, expresando una acción o actividad. Los demás integrantes, saldrán a completar la propuesta inicial., hasta construir una situación sencilla.</p> <p>Los demás equipos, resolverán preguntas en una ficha de preguntas: <i>¿Qué emociones observas en la propuesta? ¿Qué acciones y reacciones observas en cada personaje?</i></p> <p>Finalmente, se juntan todos los equipos, y construyen (uno por uno) una situación que conlleva actividades y acciones.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión y frase del día. Tarea para la bitácora.</p>		
<p>02: “DE LA ACCIÓN... ¡A LA ESTATUA!”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra. - Estrategia lúdica sobre movilidad e inmovilidad corporal (una parte o todo el cuerpo), en relación a actividades cotidianas, dentro de situaciones cotidianas. <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u></p> <p>Componentes: acción - comprensión emocional del entorno / Aplicación de movilidad e inmovilidad corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En parejas. Cada una propone una acción donde participen juntos. Luego saldrán al frente a mostrar su propuesta, la consigna es que 	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p>

	<p>una vez que terminen la acción, ambos integrantes deben establecer una comunicación corporal (señal), para detenerse.</p> <p>- Una vez que una pareja se ubique en estatua, saldrá otra inmediatamente y comenzará su acción. La consigna es la misma, de manera sucesiva.</p> <p>- Se unirán dos parejas y se procede a hacer lo mismo, tratando de relacionar sus dos acciones. Se unen tres parejas, cuatro... hasta que todos terminan reaccionando uno al otro al ejecutar las estatuas. Puede haber variaciones para las estatuas.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas: Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora.</p>		
<p>03: “CUERPO GESTUAL PARA LA ACCIÓN”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra. - Estrategia lúdica sobre gesto facial y mirada / gesto corporal y postura, en función a objetos imaginarios, dentro de situaciones cotidianas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> -Componentes: acción - comprensión emocional del entorno. -Aplicación de: 1) <i>gesto facial – mirada (en relación a objetos y externos)</i> 2) <i>gesto corporal – postura (en relación a objetos y externos)</i></p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas. Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</p>	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p>

<p>04: “EN TIEMPO Y ESPACIO”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra. - Estrategia lúdica sobre espacio y tiempo - ritmo, en función a acciones dentro de situaciones cotidianas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: acción - comprensión emocional del entorno / Aplicación de <i>espacio y tiempo - ritmo</i>. (Una acción se puede realizar a un tiempo determinado, y ese a su vez, representar a una emoción.)</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas. Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora.</p>	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p>
<p>05: “ACCIÓN - REACCIÓN”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra. - Estrategia lúdica sobre acción - reacción, en función a actividades dentro de situaciones cotidianas.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: acción - comprensión emocional del entorno / Aplicación de <i>acción - reacción</i>.</p> <p>Evaluación aplicativa final del módulo.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas. Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</p>	<p>15 min</p> <p>55 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p> <p>Tracks musicales (acción – reacción).</p>

Módulo de aprendizaje IV

Sesiones	Estrategias	Tiempo	Medios/ Recursos
<p>01: “EXPRESAR Y DESCIFRAR”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra del cuerpo. - Se organizan en equipos. - Se proyectan imágenes (una para cada equipo), las cuales ilustran diversas situaciones cotidianas. - Cada equipo tendrá un minuto para identificar todas las emociones, acciones y reacciones, valiéndose de los gestos y posturas corporales mostradas en las imágenes. - Al cumplir el tiempo, el equipo tendrá en su poder una pelota que irán pasándose para establecer los turnos. El que recibe la pelota, dirá sólo una característica (emoción, gesto, postura, acción o reacción) que observa en la imagen. Se sugiere hacerlo con la mayor rapidez posible, para trabajar la velocidad mental y la concentración. - Gana el equipo que identificó más características y en un tiempo menor. <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u></p> <p>Componentes: Acción - Comprensión emocional del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A raíz de la motivación anterior, se organizan en parejas. Cada pareja deberá recordar las características que mencionó anteriormente. - La consigna es no imitar lo que ocurre en las imágenes que se han visualizado, sino de construir otra situación que posea las características 	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p> <p>Imágenes sobre diversas situaciones cotidianas.</p> <p>Pelotas de colores.</p>

	<p>que sólo ambos identificaron en la motivación anterior, mediante la expresión pantomímica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendrán 10 minutos para hacerlo. - Cada pareja mostrará su propuesta pantomímica frente a sus compañeros. - Luego, los demás identificarán las características (emociones, acciones y reacciones) en cada propuesta pantomímica, mediante una ficha de preguntas: <i>¿Qué emociones observaste? / ¿Qué acciones y reacciones observaste? / Entonces, ¿qué crees que ocurrió en la pequeña historia? Explícalo con tus propias palabras.</i> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión y frase del día.</p>		
<p style="text-align: center;">02: “¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO REALMENTE?”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra del cuerpo. - Organizados en equipos, se le alcanza a cada uno una breve historia, que leerán juntos. Se realizarán dos lecturas a la historia. Tendrán de 5 a 10 minutos para esta actividad. <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: Acción - Comprensión emocional del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al culminar las dos lecturas de cada historia, los integrantes de cada equipo responderán las preguntas: 	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p> <p>Historias cortas.</p>

	<p><i>¿Qué tema identifica a la historia? Explícalo con tus propias palabras.</i></p> <p><i>¿Qué emociones están presentes?</i></p> <p><i>¿Cuáles prevalecen más en la historia?</i></p> <p><i>¿Cómo logras saberlo?</i></p> <p>La consigna no es contar los sucesos de la historia, sino desmembrar qué les ocurre a los personajes (emociones, acciones y reacciones, que predominan en ellos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionan el pasaje de la lectura que más les haya impactado. - Identificarán el clima emocional o conjunto de emociones que caracterizan a la situación de dicho pasaje. - Luego, le cambiarán el clima emocional por otro totalmente distinto. Por ejemplo: Si la situación del pasaje elegido es una muerte, y el clima emocional predominante abarca la tristeza, indignación, rabia, etc.; los alumnos pueden cambiarlo por uno que abarque alegría, regocijo, paz, etc. <p>Finalmente representarán su propuesta de forma pantomímica frente a todos, y analizaremos juntos cada propuesta.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Conversación, reflexión y frase del día.</p>		
<p>03: “UN ANTES (CAUSA) Y UN DESPUÉS (CONSECUENCIA)”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra. - Juego inicial: El juego 	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p> <p>Tarjetas de emociones / clima emocional.</p>

	<p>consiste en que cada alumno propone una acción simple, que mostrará pantomímicamente frente a todos. Luego, tendrá sólo 15 segundos para mostrar pantomímicamente un antes y un después a la acción propuesta.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: acción - comprensión emocional del entorno.</p> <p>- El juego del antes: El juego consiste en que cada alumno propone una acción y/o reacción que realizará de forma inmediata. Luego, su compañero del costado (que ha observado atentamente la propuesta) tendrá 5 segundos para proponer un antes a la acción/reacción planteada. Este antes, debe tener la intención emocional relacionada al de la propuesta inicial. De la misma forma será con el siguiente alumno, este se guiará siempre de su antecesor; hasta formar una cadena emocional o una historia que va hacia atrás.</p> <p>- El juego del después: Es la misma dinámica del juego del <i>antes</i>, pero hacia adelante.</p> <p>Se trata de no olvidar la intención emocional y dejar que fluya la construcción del clima emocional en ambos juegos.</p> <p>- Breve análisis del clima emocional que se formó en ambos juegos. <i>¿Qué clima emocional se formó en el juego del antes/después?</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>¿Cómo lo descubriste o lo fuiste descubriendo?</i></p> <p>A continuación, se forman en dos equipos. La profesora les dará una tarjeta a cada equipo, con un conjunto de emociones. Descubrirán qué clima emocional predomina y en base a ella, crearán una situación central, asignándole un antes y un después; los cuales representarán pantomímicamente</p> <p>- Por último analizaremos cada elemento (acción emocional, clima emocional, causa y consecuencias)</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas. Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora</p>		
<p>04: “SITUACIÓN EMOCIONAL”</p>	<p><u>PREVIOS + MOTIVACIÓN:</u> - Respiración consciente y reflexión corporal/Tensión Relajación. Posición neutra.</p> <p><u>PROCESO DE APRENDIZAJE:</u> Componentes: acción - comprensión emocional del entorno /</p> <p>Evaluación final del módulo, aplicando las estrategias didácticas anteriores, a detalle.</p> <p><u>METACOGNICIÓN:</u> Ficha de preguntas. Conversación, reflexión y frase del día. Bitácora.</p>	<p>15 min</p> <p>60 min</p> <p>10 min</p>	<p>Tracks musicales – relajación.</p>

4.2.4. Proceso de evaluación de la intervención didáctica.

Para obtener el seguimiento de los procesos de logro durante la aplicación del modelo didáctico del Taller de Pantomima, se ha utilizado un **instrumento de evaluación** por cada sesión, compuesto de una escala valorativa de 0 a 20 y clasificada de la siguiente manera:

ESCALAS DE EVALUACIÓN	DE VALORACIÓN (Rangos)
DEFICIENTE	(0 – 10)
REGULAR	(11 – 14)
BUENO	(15 – 17)
ÓPTIMO	(18 – 20)

A continuación, se presenta de manera específica, los resultados obtenidos en cada módulo de aprendizaje. Como ya se ha mencionado anteriormente, las variables de esta investigación, son:

- *Variable Dependiente (V.D.):* Conciencia Emocional
- *Variable Independiente (V.I.):* Taller de Pantomima

Módulo I: “Emoción en movimiento”

Tabla 9

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes a la relación entre Movimiento Corporal y Autoconciencia Emocional.

DIMENSIÓN (V.I.): Movimiento Corporal					
DIMENSIÓN (V.D.): Autoconciencia Emocional					
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR I (V.I.): Reconoce y valora sus movimientos corporales, como medios de expresión.				
	INDICADOR I (V.D.): Explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta.				
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05
DEFICIENTE	77%	69%	54%	31%	15%
REGULAR	15%	23%	15%	30%	23%
BUENO	8%	8%	23%	31%	39%
ÓPTIMO	-	-	8%	8%	23%

ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): Asocia movimientos corporales con emociones y situaciones planteadas. INDICADOR II (V.D.): Describe emociones propias, a partir de estímulos externos e internos.				
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05
DEFICIENTE	69%	54%	38%	31%	15%
REGULAR	31%	38%	38%	23%	23%
BUENO	0	8%	16%	38%	46%
ÓPTIMO	0	0	8%	8%	16%

Se observa:

- La relación entre los primeros indicadores de la V.I. y de la V.D., muestra resultados *deficientes* y *regulares* en la evaluación de la primera intervención didáctica, en más de la mitad de la muestra (92%). Esta situación se modifica en la tercera evaluación, ya que los niveles *bueno* y *óptimo* incrementan su puntaje en un 23%; y este hace notar su incremento en la quinta evaluación, abarcando al 62% de la muestra estudiada.

- El indicador II de la V.I. en relación al indicador II de la V.D., apuntan que los niveles *deficiente* y *regular*, aparecen con un 100 % en la primera evaluación. Para la segunda evaluación, estos niveles disminuyen en un 24%; dando lugar a un incremento notorio a los niveles *bueno* y *óptimo* que alcanzan el 62%, durante la última evaluación.

Módulo II: “Gesto en postura, postura en gesto”

Tabla 10

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes a la relación entre el Gesto y la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN (V.I.): Gesto DIMENSIÓN (V.D.): Comprensión Emocional del entorno						
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR I (V.I.): Observa y describe gestos y posturas corporales expresadas por otros. INDICADOR I (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05	INTERV. DIDÁC. 06
DEFICIENTE	85%	85%	62%	Se trabajó sólo POSTURA CORPORAL.		Se trabajó GESTO y POSTURA CORPORAL
REGULAR	15%	15%	15%			
BUENO	-	-	15%			
ÓPTIMO	-	-	8%			

ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): - Relaciona gestos y posturas corporales con emociones en situaciones planteadas. INDICADOR II (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05	INTERV. DIDAC. 06
DEFICIENTE	76%	61%	38%	Se trabajó sólo POSTURA CORPORAL.		Se trabajó GESTO y POSTURA CORPORAL
REGULAR	16%	23%	31%			
BUENO	8%	16%	23%			
ÓPTIMO	-	-	8%			

Se observa:

- Durante la primera evaluación de los primeros indicadores referentes al gesto y la comprensión emocional del entorno, los niveles *deficientes* y *regulares* ocuparon el 100% de la muestra. Este porcentaje disminuye en un 23%, durante la tercera evaluación, dando lugar a un incremento del 23% en los niveles *bueno* y *óptimo*.

- La segunda relación entre los siguientes indicadores de ambas dimensiones, obtuvo resultados *deficientes* y *regulares* durante la primera evaluación, con el 92%. Esta situación disminuye en un 23% durante la tercera evaluación, dando lugar a que los niveles *bueno* y *óptimo* incrementaran su porcentaje alcanzando al 31% de la muestra.

Tabla 10

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes a la relación entre la Postura Corporal y la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN (V.I.): <i>Postura Corporal</i> DIMENSIÓN (V.D.): <i>Comprensión Emocional del entorno</i>						
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR I (V.I.): Observa y describe gestos y posturas corporales expresadas por otros. INDICADOR I (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05	INTERV. DIDAC. 06
DEFICIENTE	Se trabajó sólo GESTO			62%	46%	Se trabajó GESTO y POSTURA CORPORAL
REGULAR				38%	46%	
BUENO				-	8%	
ÓPTIMO				-	-	

ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): - Relaciona gestos y posturas corporales con emociones en situaciones planteadas. INDICADOR II (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INTERV. DIDÁC. 01	INTERV. DIDÁC. 02	INTERV. DIDÁC. 03	INTERV. DIDÁC. 04	INTERV. DIDÁC. 05	INTERV. DIDAC. 06
DEFICIENTE	Se trabajó sólo GESTO			61%	31%	Se trabajó GESTO y POSTURA CORPORAL
REGULAR				23%	23%	
BUENO				8%	31%	
ÓPTIMO				8%	15%	

Se observa:

- La relación entre los primeros indicadores referentes a la postura y la comprensión emocional del entorno, obtuvo resultados *deficientes* y *regulares* en un 100 %, durante la cuarta evaluación. Este porcentaje disminuye en un 8%, durante la quinta evaluación.

- La relación entre los siguientes indicadores durante la primera evaluación, obtuvo un 84% en los niveles *deficientes* y *regulares*. Estos disminuyen en un 30% durante la quinta evaluación, dando lugar a que los niveles *bueno* y *óptimo*, alcancen el 46% de la muestra.

Tabla 11

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes al Gesto y la Postura Corporal, en relación a la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN (V.I.): Gesto y Postura Corporal DIMENSIÓN (V.D.): Comprensión Emocional del entorno						
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR I (V.I.): Observa y describe gestos y posturas corporales expresadas por otros. INDICADOR I (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INT. DID. 01	INT. DID. 02	INT. DID. 03	INT. DID. 04	INT. DID. 05	INT. DID. 06
DEFICIENTE	Se trabajó sólo GESTO			Se trabajó sólo POSTURA CORPORAL		15%
REGULAR						15%
BUENO						46%
ÓPTIMO						24%

ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): - Relaciona gestos y posturas corporales con emociones en situaciones planteadas. INDICADOR II (V.D.): Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.					
	INT. DID. 01	INT. DID. 02	INT. DID. 03	INT. DID. 04	INT. DID. 05	INT. DID. 06
DEFICIENTE	Se trabajó sólo GESTO			Se trabajó sólo POSTURA CORPORAL		15%
REGULAR						15%
BUENO						46%
ÓPTIMO						24%

Se observa:

- La relación entre los primeros indicadores correspondientes a ambas dimensiones, muestran que después de 5 intervenciones didácticas, los niveles *deficiente* y *regular* disminuyen al 30%; mientras que los niveles *bueno* y *óptimo*, se incrementan alcanzando el 70% de la muestra.

- La relación entre los siguientes indicadores correspondientes a ambas dimensiones, muestran que después 5 intervenciones didácticas, los niveles *deficiente* y *regular* disminuyen también al 30%; mientras que los niveles *bueno* y *óptimo*, se incrementan alcanzando el 70% de la muestra.

Módulo III: “¡A la acción!”

Tabla 12

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes a la relación entre la Acción y la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN (V.I.): Acción DIMENSIÓN (V.D.): Comprensión Emocional del entorno					
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR I (V.I.): Recrea acciones mímicas en situaciones planteadas. INDICADOR II (V.D.): Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales.				
	INT. DIDÁC. 01	INT. DIDÁC. 02	INT. DIDÁC. 03	INT. DIDÁC. 04	INT. DIDÁC. 05
DEFICIENTE	54%	38%	38%	15%	15%
REGULAR	31%	31%	23%	32%	23%
BUENO	15%	23%	31%	38%	38%
ÓPTIMO	-	8%	8%	15%	23%

ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): Recrea breves historias, donde resalta la acción / reacción pantomímica en base a estímulos externos. INDICADOR II (V.D.): Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales.				
	INT. DIDÁC. 01	INT. DIDÁC. 02	INT. DIDÁC. 03	INT. DIDÁC. 04	INT. DIDÁC. 05
DEFICIENTE	54%	46%	31%	23%	15%
REGULAR	31%	23%	15%	15%	8%
BUENO	15%	23%	46%	47%	54%
ÓPTIMO	-	8%	8%	15%	23%

Se observa:

- El indicador I (de la dimensión Acción) en relación al indicador II (de la dimensión Comprensión Emocional del Entorno), muestra resultados *deficientes* y *regulares* durante la primera evaluación, del 85%. Estas disminuyen en un 24%, durante la tercera evaluación; dando lugar a que en la última intervención, los niveles *bueno* y *óptimo* incrementen su porcentaje alcanzando el 61% de la muestra.

- La relación entre los siguientes indicadores correspondientes a ambas variables durante la primera evaluación, muestran que el 85% de la muestra obtuvo resultados *deficientes* y *regulares*. Durante la tercera evaluación, estos disminuyen en un 39%; dando lugar a que en la última evaluación, los niveles *bueno* y *óptimo* incrementen su porcentaje alcanzando el 77% de la muestra.

Módulo IV: “*Luces, cámara... ¡emoción!*”

Tabla 13

Resultados de evaluación por intervención didáctica, correspondientes a la relación entre la Acción y la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN (V.I.): <i>Acción</i> DIMENSIÓN (V.D.): <i>Comprensión Emocional del entorno</i>				
ESCALAS DE EVALUACIÓN	INDICADOR II (V.I.): Recrea breves historias, donde destaca la acción / reacción pantomímica en base a estímulos externos. INDICADOR III (V.D.): Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.			
	INT. DIDÁC. 01	INT. DIDÁC. 02	INT. DIDÁC. 03	INT. DIDÁC. 04
DEFICIENTE	46%	38%	23%	16%
REGULAR	31%	31%	47%	23%
BUENO	15%	23%	15%	38%
ÓPTIMO	8	8%	15%	23%

Se observa:

- El indicador II (correspondiente a la Acción) en relación al indicador III (correspondiente a la Comprensión emocional del entorno), durante la primera intervención, obtuvo el 77% en los niveles *deficiente* y *regular*. Durante el proceso de intervenciones didácticas (segunda y tercera) y su evaluación, se hace notar una disminución de dichos niveles. Es así, que en la última evaluación, los niveles *bueno* y *óptimo* incrementan su porcentaje alcanzando el 61% de la muestra.

Capítulo V

Análisis de los resultados

5.1. El pre test y el post test

El pre test (aplicado antes del trabajo de campo) y el post test (aplicado después del trabajo de campo), consta de un instrumento de recolección de datos: la ficha de observación. Este instrumento, está acompañado (sólo de manera referencial) de una encuesta realizada también antes y después del trabajo de campo.

5.1.1. Descripción de los instrumentos de recolección de datos.

5.1.1.1. La ficha de observación.

Este instrumento determinante de la investigación, se compone de una serie de ítems observables, para los cuales se ha tomado acciones básicas de la variable independiente (pantomima) para generar respuestas referentes a la variable dependiente (conciencia emocional). El puntaje máximo de cada ítem, es de 2 puntos. Se expone a continuación la descripción a detalle (por dimensión, indicadores, ítems y escalas) del instrumento determinante en esta investigación.

Los puntajes planteados en la ficha de observación, se observan de la siguiente manera:

Tabla 14

Puntajes de evaluación por indicadores, de la dimensión Autoconciencia Emocional

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE (por ítem)	PUNTAJE (por indicador)
Autoconciencia Emocional	Indicador I:	A	2 pts.	8 pts.
		B	2 pts.	
		C	2 pts.	
		D	2 pts.	
	Indicador II:	A	2 pts.	4 pts.
		B	2 pts.	
PUNTAJE TOTAL DE LA DIMENSIÓN				12 pts.

El puntaje máximo de esta dimensión, será de 12 puntos. A continuación, se muestra la tabla de validación de los puntajes clasificados por escalas:

Tabla 15

Escalas de evaluación de la Autoconciencia Emocional.

DEFICIENTE	REGULAR	BUENO
De 0 a 4 pts.	De 5 a 8 pts.	De 9 a 12 pts.

Tabla 16

Puntajes de evaluación por indicadores, de la dimensión Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE (por ítem)	PUNTAJE (por indicador)
Comprensión Emocional del Entorno	Indicador I:	A	2 pts.	8 pts.
		B	2 pts.	
		C	2 pts.	
		D	2 pts.	
	Indicador II:	A	2 pts.	4 pts.
		B	2 pts.	
	Indicador III:	A	2 pts.	6 pts.
		B	2 pts.	
		C	2 pts.	
PUNTAJE TOTAL DE LA DIMENSIÓN				18 pts.

Estos indicadores, pertenecen a la segunda dimensión de la conciencia emocional denominada *Comprensión Emocional del entorno*. Su puntaje máximo será de 18 puntos. A continuación, se muestra la tabla de validación de los puntajes clasificados por escalas:

Tabla 17

Escalas de evaluación de la Comprensión Emocional del Entorno.

Deficiente	Regular	Bueno
De 0 a 6 pts.	De 7 a 12 pts.	De 13 a 18 pts.

5.1.1.2. La encuesta referencial.

Este instrumento de apoyo, consta de 30 preguntas divididas en grupos por cada indicador correspondiente a las dimensiones de las variables planteadas en esta investigación. Las modalidades de las interrogantes, son tres: Con sólo alternativas, con alternativas seguidas de una repregunta, y preguntas abiertas sin alternativa alguna y de libre respuesta. Esta encuesta fue aplicada en el pre test y el post test, como un agregado de recolección de información escrita de la muestra.

5.1.2. Resultados de la ficha de observación.

5.1.2.1. Resultados específicos.

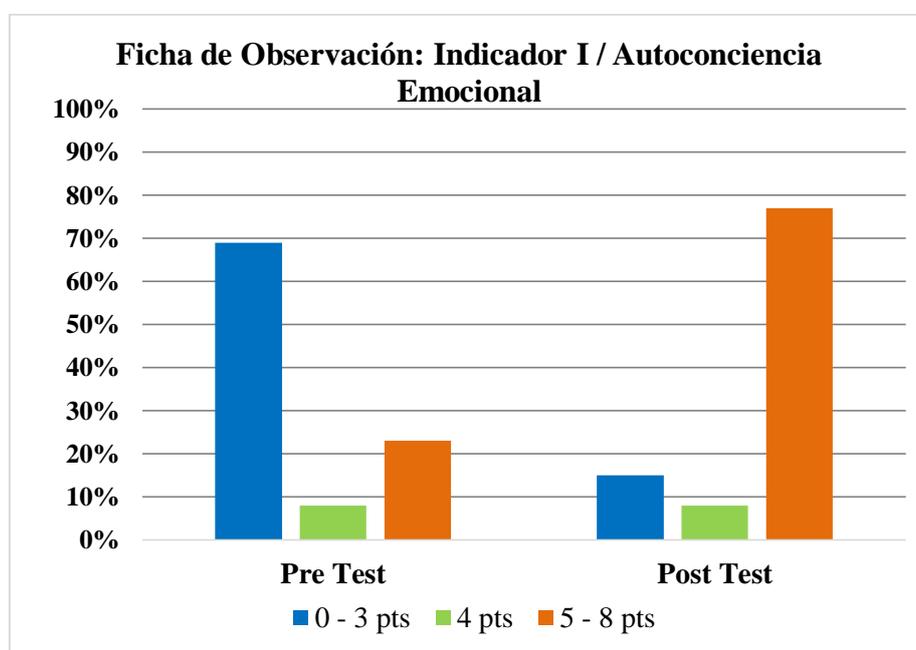
El informe específico arroja los siguientes resultados, considerando que la muestra estudiada al 100%, consta de 13 estudiantes.

- Dimensión I: Autoconciencia emocional.

A continuación se expone detalladamente los resultados de los puntajes obtenidos durante la aplicación de la ficha de observación, en el pre y post test:

Tabla 22
Resultados del indicador I.

INDICADOR I: Explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta.						
PUNTAJES (intervalos)	(0 – 3 pts)		(4 pts)		(5 – 8 pts)	
PRE TEST	69 %	9 estudiantes	8 %	1 estudiante	23 %	3 estudiantes
POST TEST	15 %	2 estudiantes	8 %	1 estudiante	77 %	10 estudiantes



Entonces:

Puntaje	(≤ 4 pts)		(> 4 pts)	
PRE TEST	77 %	10 estudiantes	23 %	3 estudiantes
POST TEST	23 %	3 estudiantes	77 %	10 estudiantes

Se entiende que antes de la aplicación del trabajo de campo, sólo el 23% de la muestra alcanzó un puntaje mayor a 4 puntos (que representa la mitad del puntaje máximo); mientras que el 77% obtuvo puntajes iguales y por debajo de los 4 puntos, demostrando que más de la mitad de la muestra, tenía deficiencias para explorar y expresar corporalmente las emociones

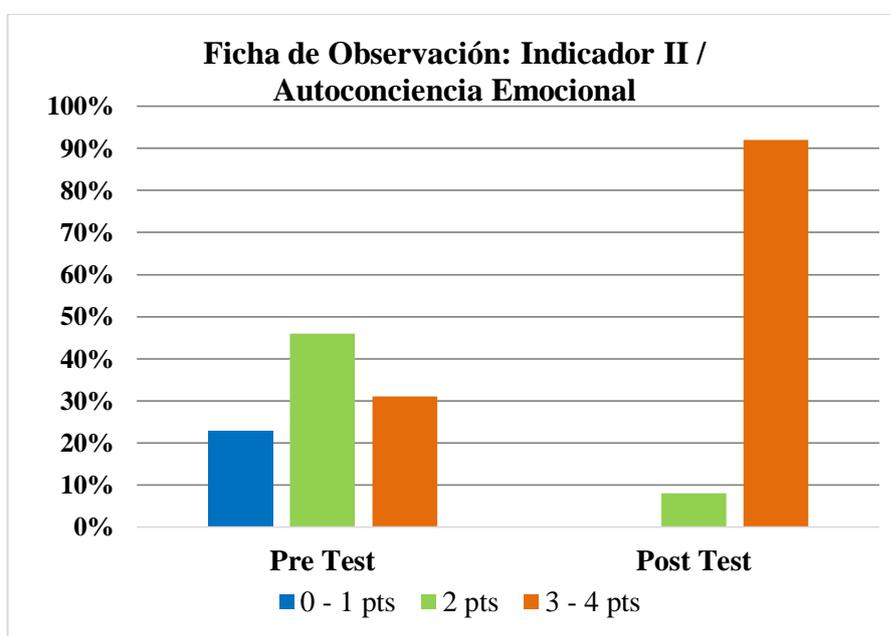
que experimenta. Sin embargo, después de la aplicación de la propuesta didáctica, esta situación mejora; pues se muestra un incremento del puntaje mayor a 4 puntos, en un 54%.

En cuanto, al indicador II se muestran los siguientes resultados:

Tabla 23

Resultados del indicador II.

INDICADOR II: Describe emociones propias, a partir de estímulos externos e internos.						
PUNTAJES (intervalos)	(0 – 1 pts)		(2 pts)		(3 – 4 pts)	
PRE TEST	23 %	3 estudiantes	46 %	6 estudiantes	31 %	4 estudiantes
POST TEST	-	-	8 %	1 estudiante	92 %	12 estudiantes



Entonces:

Puntaje	(≤ 2 pts)		(> 2 pts)	
PRE TEST	69 %	9 estudiantes	31 %	4 estudiantes
POST TEST	8 %	1 estudiante	92 %	12 estudiantes

Antes de la aplicación del trabajo de campo, sólo el 31% de la muestra alcanzó un puntaje mayor a 2 puntos (que representa la mitad del puntaje máximo); mientras que el 69% obtuvo puntajes iguales y por debajo de los 2 puntos, demostrando que más de la mitad de la muestra, tenía deficiencias para describir emociones propias, en función a estímulos externos

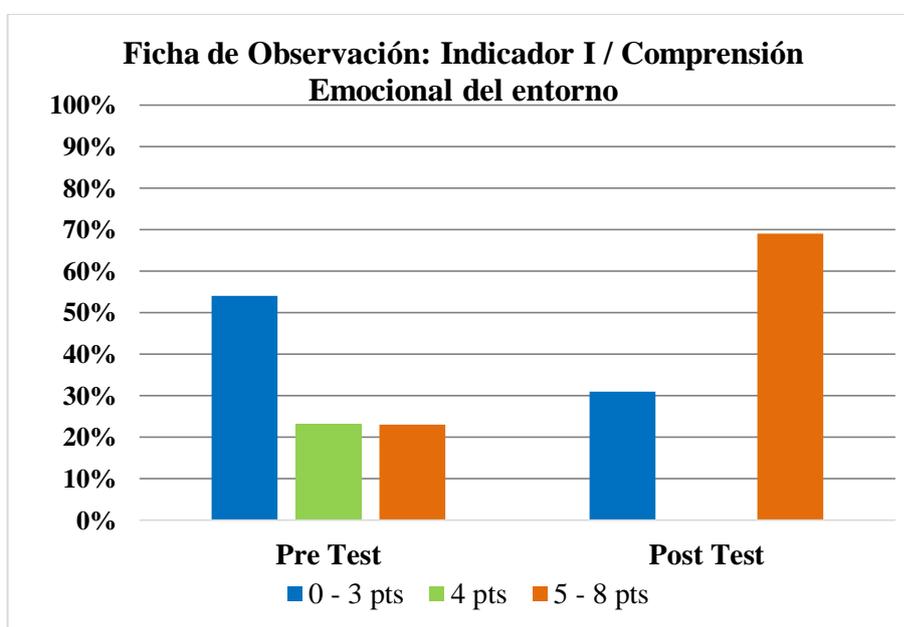
e internos. Sin embargo, después de la aplicación de la propuesta didáctica, esta situación mejora; pues se muestra un incremento del puntaje mayor a 2 puntos, en un 61%.

➤ Dimensión II: Comprensión emocional del entorno.

Tabla 24

Resultados del indicador I.

INDICADOR I: Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.						
PUNTAJES (rangos)	(0 – 3 pts)		(4 pts)		(5 – 8 pts)	
PRE TEST	54 %	7 estudiantes	23 %	3 estudiantes	23 %	3 estudiantes
POST TEST	31 %	4 estudiantes	-	-	69 %	9 estudiantes



Entonces:

Puntaje	(≤ 4 pts)		(> 4 pts)	
PRE TEST	77 %	10 estudiantes	23 %	3 estudiantes
POST TEST	31 %	4 estudiantes	69 %	9 estudiantes

Se interpreta, que antes de la aplicación del trabajo de campo, sólo el 23% de la muestra alcanzó un puntaje mayor a 4 puntos (que representa la mitad del puntaje máximo); mientras que el 77% obtuvo puntajes iguales y por debajo de los 4 puntos, demostrando que más de la mitad de la muestra, tenía deficiencias para descifrar y describir emociones de los demás, observando sus gestos y posturas corporales. Sin embargo, después de la aplicación de

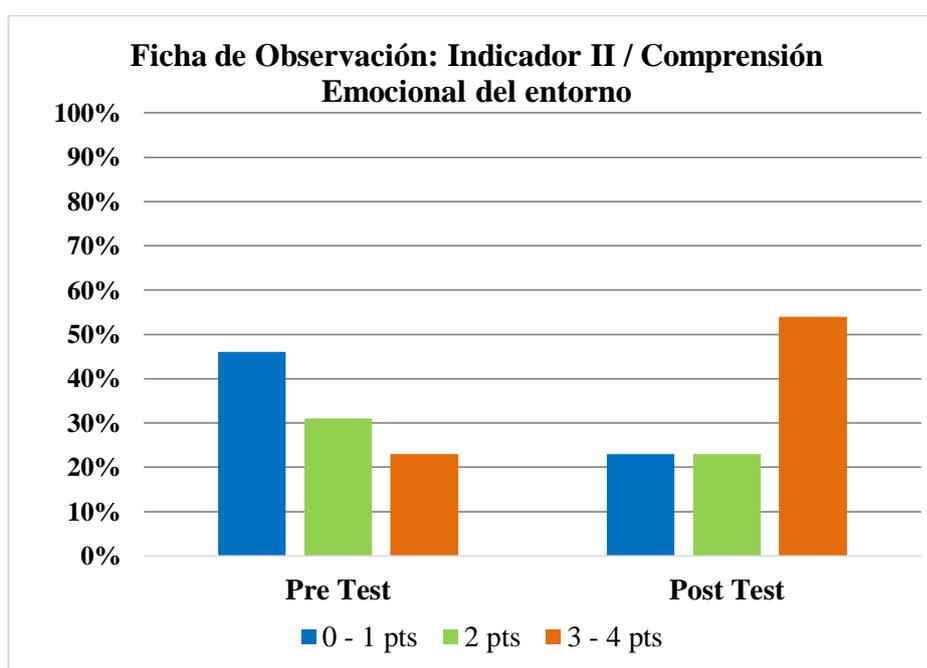
la propuesta didáctica, esta situación mejora; pues se muestra un incremento del puntaje mayor a 4 puntos, en un 46%.

A continuación, se muestran los resultados del segundo indicador:

Tabla 25

Resultados del indicador II.

INDICADOR II: Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales.						
PUNTAJES (rangos)	(0 – 1 pts)		(2 pts)		(3 – 4 pts)	
PRE TEST	46 %	6 estudiantes	31 %	4 estudiantes	23 %	3 estudiantes
POST TEST	23 %	3 estudiantes	23 %	3 estudiantes	54 %	9 estudiantes



Entonces:

Puntaje	(≤ 2 pts)		(> 2 pts)	
PRE TEST	77 %	10 estudiantes	23 %	3 estudiantes
POST TEST	46 %	6 estudiantes	54 %	7 estudiantes

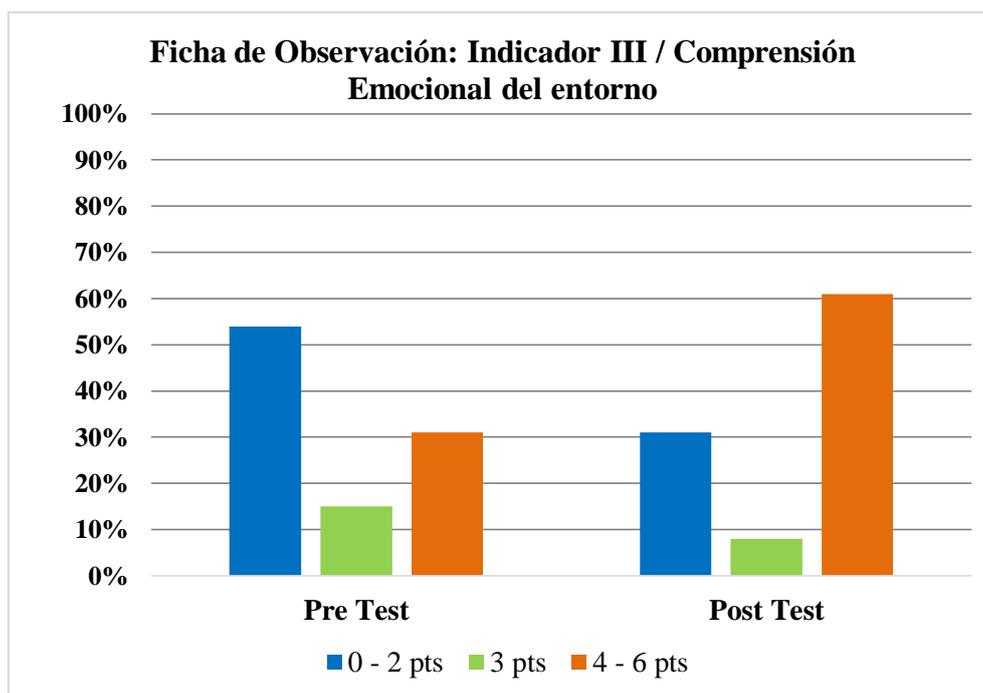
Para este indicador, se entiende que antes de la aplicación del trabajo de campo, sólo el 23% de la muestra alcanzó un puntaje mayor a 2 puntos (que representa la mitad del puntaje máximo); mientras que el 77% obtuvo puntajes iguales y por debajo de los 2 puntos, demostrando que más de la mitad de la muestra, tenía deficiencias para localizar emociones involucradas en las acciones y reacciones corporales de otros. Sin embargo, después de la aplicación de la propuesta didáctica, esta situación mejora; ya que se visualiza un incremento del puntaje mayor a 2 puntos, en un 31%.

Finalmente, se muestran los resultados del tercer indicador:

Tabla 26

Resultados del indicador III.

INDICADOR III: Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.						
PUNTAJES (rangos)	(0 – 2 pts)		(3 pts)		(4 – 6 pts)	
PRE TEST	54 %	7 estudiantes	15 %	2 estudiantes	31 %	4 estudiantes
POST TEST	31 %	4 estudiantes	8 %	1 estudiante	61 %	8 estudiantes



Entonces:

	(≤ 3 pts)		(> 3 pts)	
PRE TEST	69 %	9 estudiantes	31 %	4 estudiantes
POST TEST	39 %	5 estudiantes	61 %	8 estudiantes

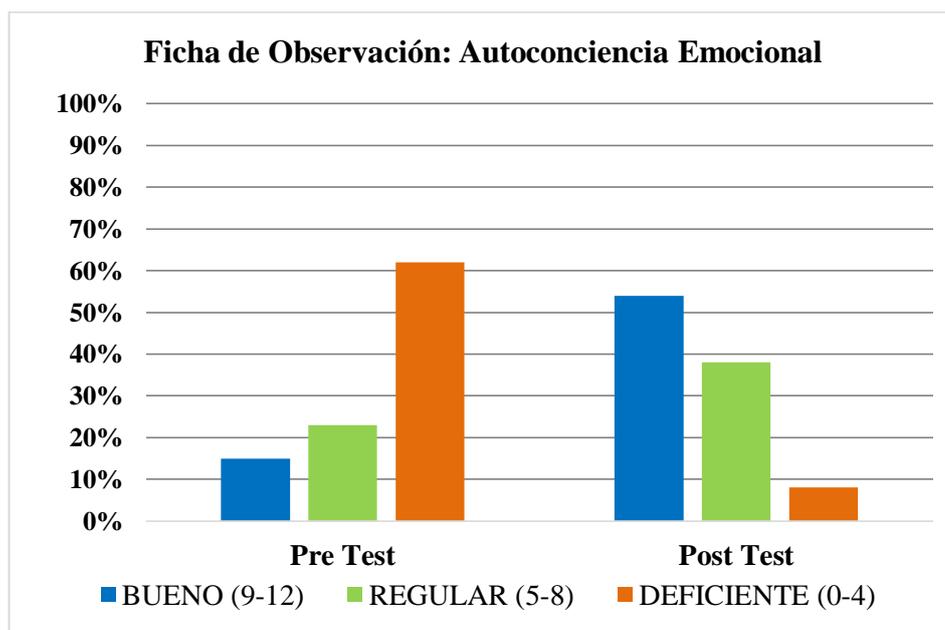
Los resultados de este indicador, muestran que antes de la aplicación del trabajo de campo, sólo el 31% de la muestra alcanzó un puntaje mayor a 3 puntos (que representa la mitad del puntaje máximo); mientras que el 69% obtuvo puntajes iguales y por debajo de los 3 puntos, demostrando que más de la mitad de la muestra estudiada, tenía deficiencias para localizar el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando situaciones específicas. Sin embargo, después de la aplicación de la propuesta didáctica, esta situación mejora; pues se muestra un incremento del puntaje mayor a 3 puntos, en un 30%.

5.1.2.2. Resultados generales.

Tabla 27

Resultados del indicador I y II.

DIMENSIÓN I: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL						
Indicador I: Explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta.						
Indicador II: Describe emociones propias, en función a estímulos externos e internos.						
FICHA DE OBSERVACIÓN	RESULTADOS (%)					
	BUENO (9 – 12)		REGULAR (5 – 8)		DEFICIENTE (0 – 4)	
<i>PRE TEST</i>	15%	2 estudiantes	23%	3 estudiantes	62%	8 estudiantes
<i>POST TEST</i>	54%	7 estudiantes	38%	5 estudiantes	8%	1 estudiante



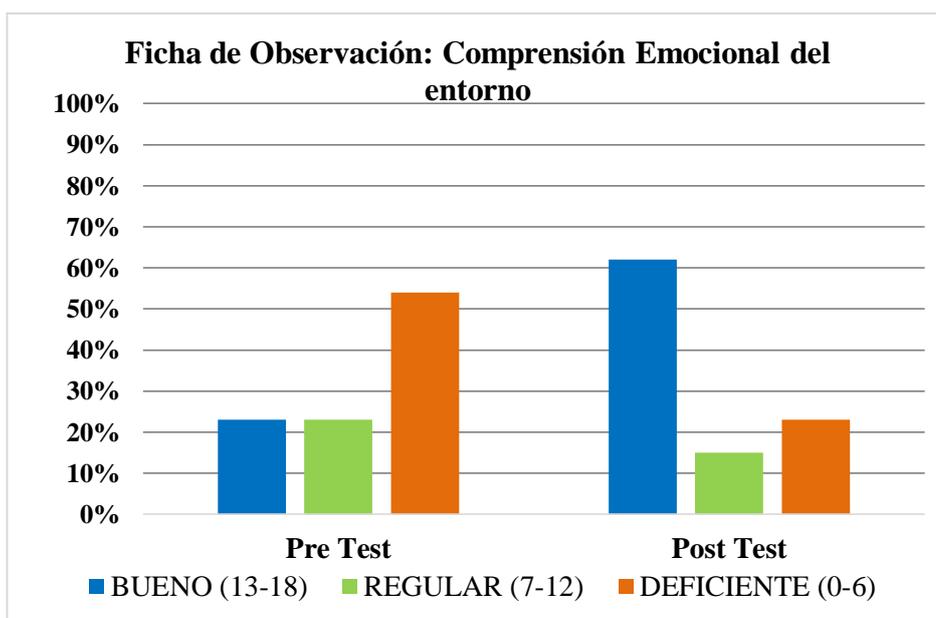
Los resultados generales de esta primera dimensión de la conciencia emocional, demuestran que ante el máximo porcentaje de deficiencias en la muestra estudiada; la intervención didáctica mediante el movimiento corporal que propone el Taller de Pantomima, ha provocado cambios en esa situación real, logrando reducir en un 54%, las deficiencias de la autoconciencia emocional en los estudiantes. Es importante considerar, que el porcentaje de estudiantes que ha logrado estas mejorías, se ha repartido entre el nivel *regular* y el nivel *bueno*.

En el caso de la segunda dimensión de la Conciencia Emocional, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 28

Resultados con intervalos de escalas y niveles, del indicador I, II y III.

DIMENSIÓN II: COMPRENSIÓN EMOCIONAL DEL ENTORNO						
Indicador I: Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.						
Indicador II: Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales.						
Indicador III: Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.						
FICHA DE OBSERVACIÓN	RESULTADOS (%)					
	BUENO (13 – 18)		REGULAR (7 – 12)		DEFICIENTE (0 – 6)	
<i>PRE TEST</i>	23%	3 estudiantes	23%	3 estudiantes	54%	7 estudiantes
<i>POST TEST</i>	62%	8 estudiantes	15%	2 estudiantes	23%	3 estudiantes



Aquí se demuestra que ante el máximo porcentaje de deficiencias en la muestra estudiada; la intervención didáctica mediante el gesto, la postura corporal, y la acción pantomímica, ha provocado cambios en esa situación real, logrando reducir en un 31%, las deficiencias en la comprensión emocional del entorno de los estudiantes. Cabe recalcar también, que el porcentaje de estudiantes que ha logrado estas mejorías, se ha repartido entre el nivel *regular* y el nivel *bueno*.

5.1.3. Resultados de la encuesta referencial.

Antes de mostrar los resultados obtenidos mediante la ficha de observación, se expondrá un consolidado general de la información recogida en la encuesta referencial (enfocada solamente en las preguntas que tienen alternativas), realizada antes y después del trabajo de campo:

Tabla 18

Resultados de encuesta referencial (pre y post). Preguntas referentes a la Autoconciencia Emocional

DIMENSIÓN: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL													
ENCUESTA	RESULTADOS (%) – PREGUNTAS CON ALTERNATIVAS												
Indicador I: Reflexiona, explora y expresa corporalmente las emociones que experimenta.	P2: ¿Pienso en mis emociones cuando estoy solo (a)?				P3: ¿Me resulta fácil describir las emociones que siento, con mis propias palabras?		P4: ¿Guardo mis emociones para mí mismo (a)?				P8: ¿Me resulta fácil dar un abrazo o sonreír a mis compañeros/amigos?		
	N	AV	S	SR	SÍ	NO	N	AV	S	SR	SÍ	NO	NLH
PRE TEST	38%	38%	16%	8%	39%	61 %	15%	69%	16%	-	31%	54%	15%
POST TEST	-	38%	62%	-	62%	38%	62%	38%	-	-	69%	31%	-

Descripción por preguntas. **P2:** N (Nunca) / AV (A veces) / S (Siempre) / SR (Sin respuesta). **P3:** SÍ / NO. **P4** (ídem P2). **P8:** SÍ / NO/ **NLH** (Nunca lo hago)

Tabla 19

Resultados de encuesta referencial (pre y post). Preguntas referentes al primer indicador de la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN EMOCIONAL DEL ENTORNO								
ENCUESTA	RESULTADOS (%) – PREGUNTAS CON ALTERNATIVAS							
Indicador I: Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.	P16: Identifico cómo se siente mi compañero/amigo, sólo con observar sus gestos?				P17: ¿Reconozco cuándo mi compañero /amigo se siente mal o bien, por la postura que tiene al caminar, pararse o sentarse?			
	CD	CF	NPI	SR	CD	CF	NPI	SR
PRE TEST	46%	38%	8%	8%	38%	31%	31%	-
POST TEST	8%	84%	-	8%	15%	85%	-	-

Descripción por preguntas. **P16:** CD (Con dificultad) / CF (Con facilidad)/ NPI (No puedo identificarlo) / SR (Sin respuesta) **P17:** CD (Con dificultad) / CF (Con facilidad)/ NPI (No puedo identificarlo) / SR (Sin respuesta).

Tabla 20

Resultados de encuesta referencial (pre y post). Preguntas referentes al segundo indicador de la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN EMOCIONAL DEL ENTORNO															
ENCUESTA	RESULTADOS (%) – PREGUNTAS CON ALTERNATIVAS														
Indicador II: Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales.	P18: ¿Me fijo en las reacciones corporales de mis compañeros cuando salgo al frente a hablar o exponer?			P19: ¿Sé cuándo mis compañeros se están burlando de mí o no, por sus reacciones corporales?			P20: ¿Sé cuándo mi mejor amigo (a) / compañero (a) está contento (a), triste o enojado (a), al observar sus reacciones corporales hacia los demás?			P21: ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás, son positivas?			P22: ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son negativas?		
	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	CF	CD	NPI	N	AV
	8%	69%	23%	15%	54%	31%	15%	54%	31%	38%	38%	24%	8%	69%	23%
<i>POST TEST</i>	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	CF	CD	NPI	N	AV	S
	-	46%	54%	-	38%	62%	-	23%	77%	69%	23%	8%	-	31%	69%

Descripción por preguntas. **P18:** N (Nunca) / AV (A veces) / S (Siempre). **P19, P20 y P22:** Ídem P18. **P21:** CD (Con dificultad) / CF (Con facilidad) / NPI (No puedo identificarlo).

Tabla 21

Resultados de encuesta referencial (pre y post). Preguntas referentes al tercer indicador de la Comprensión Emocional del Entorno.

DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN EMOCIONAL DEL ENTORNO					
INDICADOR III: Identifica y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.	RESULTADOS (%) – PREGUNTAS CON ALTERNATIVAS				
	P24: ¿Reconoces una situación de emergencia en la calle, en el colegio o en tu casa?	<i>PRE TEST</i>	CF	CD	NPI
<i>POST TEST</i>		77%	15%	8%	-
P26: ¿Identifico el porqué de mis reacciones emocionales, hacia mis compañeros?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	31%	46%	23%	
P27: ¿Identifico las consecuencias de mis reacciones emocionales hacia mis compañeros?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	23%	62%	15%	
P28: ¿En qué momento me doy cuenta o pienso en las causas y consecuencias de mis reacciones emocionales?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	8%	23%	69%	
P29: ¿Soy indiferente ante las situaciones donde hay problemas (peleas, discusiones, etc.) y decido alejarme de ellas?	<i>PRE TEST</i>	A	D	MD	SR
	<i>POST TEST</i>	15%	31%	46%	8%
P30: ¿Soy indiferente ante las situaciones donde todo va bien y decido alejarme de ellas?	<i>PRE TEST</i>	A	D	MD	SR
	<i>POST TEST</i>	46%	31%	23%	-
P25: ¿Reconozco una situación de emergencia en la calle, en el colegio o en tu casa?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	23%	31%	46%	
P26: ¿Identifico el porqué de mis reacciones emocionales, hacia mis compañeros?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	23%	31%	46%	
P27: ¿Identifico las consecuencias de mis reacciones emocionales hacia mis compañeros?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	
	<i>POST TEST</i>	54%	23%	23%	
P28: ¿En qué momento me doy cuenta o pienso en las causas y consecuencias de mis reacciones emocionales?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	SR
	<i>POST TEST</i>	46%	46%	8%	-
P29: ¿Soy indiferente ante las situaciones donde hay problemas (peleas, discusiones, etc.) y decido alejarme de ellas?	<i>PRE TEST</i>	N	AV	S	SR
	<i>POST TEST</i>	62%	30%	8%	-

Descripción por preguntas. **P24:** CD (Con dificultad) / CF (Con facilidad) / NPI (No puedo identificarlo) / SR (Sin respuesta). **P26, P27 y P29:** N (Nunca) / AV (A veces) / S (Siempre). **P28:** A (Antes) / D (Después) / MD (Mucho después) / SR (Sin respuesta). **P30** N (Nunca) / AV (A veces) / S (Siempre) / SR (Sin respuesta)

En función a la encuesta referencial ejecutada antes de la aplicación de la propuesta didáctica de la variable independiente: taller de pantomima (pre test), se observan deficiencias en los indicadores planteados por cada dimensión de la variable dependiente: conciencia emocional. Inmediatamente después de la aplicación del taller de pantomima, y al desarrollar la misma encuesta referencial a manera de post test, los resultados arrojan diferencias notables, concluyendo que la situación de la conciencia emocional en los adolescentes pertenecientes a la muestra, obtuvo mejoría.

5.2. Observaciones finales

- Teniendo en cuenta el total de alumnos (entre 13 y 14 años), la población inicial para nuestra investigación fue de 18 alumnos.

- La prueba de pre test, se aplicó a toda la población.

- Al culminar el módulo I, 1 alumno de la población se ausenta del taller; quedando así, 17 alumnos. Esto, no afecta a la muestra en estudio.

- Al culminar el módulo II, 1 alumno abandona el taller, y se incorporan 2 alumnos más (los cuales no son contados como parte de la muestra a pesar de cubrir la edad correspondiente para la investigación, pues no han sido parte del taller desde su inicio)

- Al culminar el módulo IV, y antes del post test, 2 alumnos se retiran del taller, y se incorporan 2 alumnos más (que tampoco son contados como muestra).

- La cantidad de alumnos muestra (1) se mantuvo hasta el final de la aplicación del post test.

5.3. Aportes surgidos a la investigación

La presente investigación, ha obtenido una serie de logros observables en la conciencia emocional de los estudiantes; todo ello, mediante la secuencia de intervenciones didácticas del taller de pantomima. Cada uno de los ejercicios y estrategias didácticas han sido cuidadosamente diversificadas en función a las deficiencias del desarrollo emocional de los adolescentes de 13 y 14 años de la Asociación Educativa “ELIM”; por esta razón, es que a medida que iba avanzando la aplicación de la propuesta pedagógica, se pudo apreciar cambios significativos al llegar a las últimas sesiones de cada módulo. Por ejemplo:

- En el primer módulo (movimiento corporal), se encuentra una marcada diferencia entre la primera y la última sesión, más del 90% de la muestra ingresó con deficiencias en su

autoconciencia emocional. Sin embargo, al llegar a la última sesión, este bajo nivel disminuye en un 60%.

- En el segundo módulo (gesto y postura corporal), se observa que en la sesión 1 (correspondiente al gesto) y la sesión 4 (primera sesión correspondiente a la postura corporal); el 100% tenía deficiencias notables para entender el lenguaje corporal de los demás e identificar sus emociones. Sin embargo, al llegar a la última sesión (6), esta situación disminuye en un 70%.

- En el tercer módulo (acción I), se encuentra que el 80% de la muestra tuvo deficiencias para identificar y etiquetar las emociones involucradas en las acciones y reacciones corporales de los demás. Pero, cuando el módulo llega a su fin con la sesión 5, el nivel deficiente disminuye en un significativo 50%.

- En el cuarto módulo (acción II), se observa que en la sesión 1, el 70% de la muestra ingresa con niveles deficientes en su capacidad para identificar el clima emocional de una situación específica, además de distinguir y comprender sus causas y consecuencias. Sin embargo, al llegar a la última sesión (4), estas deficiencias disminuyen en un 40%.

Ahora bien, existen otros logros que se observaron en la convivencia durante las clases: una mejor y respetuosa comunicación corporal (gestual) entre compañeros, mayor iniciativa a actitudes empáticas en el aula, mejor conocimiento y asimilación de las emociones en su etapa de desarrollo (adolescencia), la apertura a expresar sus emociones sin tabúes ni prejuicios (o vergüenza) y la habilidad para “pensar mientras se siente” y “sentir mientras se piensa” (reacciones, causas y consecuencias).

Conclusiones

En el pre test observable (antes de la aplicación del taller) y en las evaluaciones iniciales por módulo (durante la intervención didáctica), se demuestra que los alumnos de 13 y 14 años, tenían problemas y deficiencias en el desarrollo de la conciencia emocional y sus componentes, en su etapa adolescente.

En el post test observable (después de la aplicación del taller) y a medida que se iban efectuando las últimas evaluaciones por módulo (durante la intervención didáctica), se concluye que:

- Considerando que el nivel *deficiente* de la autoconciencia emocional de la muestra, disminuyó en un 54 %, dando lugar al incremento del nivel *bueno* de esta dimensión en un 39 %; se determina que la aplicación del movimiento corporal como estrategia didáctica, mejoró los niveles de autoconciencia emocional en la muestra.

- Señalando que el nivel *deficiente* de la comprensión emocional del entorno de la muestra disminuyó en un 31 %, haciendo que el nivel *bueno*, aumentara en un 39 %; se determina que la aplicación de gestos, posturas corporales y acción pantomímica, como estrategia didáctica, mejoró los niveles de comprensión emocional del entorno en la muestra.

El análisis de estos resultados, permiten demostrar la veracidad de la hipótesis general; afirmando que el taller de pantomima y sus componentes, han funcionado como estrategia y 14 años de edad que cursan el 2do año de secundaria en la Asociación Educativa “ELIM”.

De esta manera, se concluye que el arte dramático en la educación constituye un valor significativo para el desarrollo emocional del adolescente; permitiéndole conectar con su mundo interno, para proyectarlo libremente en el entorno que le rodea, buscando siempre el bienestar mutuo y el “saber convivir”.

Recomendaciones

Se recomienda considerar esta investigación para hacer un efecto multiplicador del valor real que se debería dar a la educación emocional, y específicamente a la conciencia emocional en los adolescentes, dentro de las escuelas.

Se recomienda a los docentes, profundizar en los conocimientos del arte dramático y específicamente de la pantomima, como una herramienta metodológica y pedagógica influyente en el desarrollo socio afectivo de los adolescentes.

Tener una especial atención e interés por la educación emocional, implementando talleres, cursos y capacitaciones de orientación al docente, referentes al alfabetismo emocional en la etapa adolescente, incluyendo las estrategias que debería utilizar para brindar un eficaz y significativo proceso de enseñanza – aprendizaje emocional.

Se recomienda utilizar este trabajo como referente teórico y de aplicación teniendo en cuenta el desarrollo de la propuesta pedagógica en general, los módulos y sesiones de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Alpízar, M., Claudio, G., y Rodríguez, Y. (2011). El teatro como herramienta metodológica en la enseñanza de la Matemática. *Estudio Teatro*, (1), 29-34.
- Arapa, E. y Ayque, R. (2017). *Clima Social Familiar e Inteligencia Emocional en los estudiantes del tercero de Secundaria del Colegio Franciscano “San Román” en Juliaca* (tesis de Titulación). Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú.
- Ardil, A. (2016). *El lenguaje no verbal. Claves culturales para la competencia comunicativa e intercultural* (tesis de maestría). Universidad de Oviedo, España.
- Armada, J. M. (2017). *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Arrau, S. (2011). El teatro como auxiliar de asignaturas escolares. *Estudio Teatro*, (1), 25-28.
- Benedicto, R. (2012). Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. *Thémata Revista de Filosofía*, (46), 591 – 598. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/46886>
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra R., y Pérez-Escoda, N. (2007). La Competencias Emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educaciónXXI/ARTICLE/VIEW/297>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra, R. (2016). Educación Emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el aula.
- Bueno, L.F. *Técnicas de Expresión*. Colombia: CIMPEC - OEA
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Revista de estudiantes de filosofía* (17), 28 – 37. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15089>
- Bullón, A. (1975). *Hacia una personalidad creativa*. Lima, Perú: INIDE / Ediciones Previas.
- Cañal, F., y Cañal M. (2004). *El mimo en la escuela*. Andalucía, España: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática: Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, España: Octaedro S.L.
- Casas, J. y Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos. Revista electrónica de España. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf).
- Conde, J.L., Martín, C., y Viciano, V. (2004). *Las Canciones Motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música (3 ed.)*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Córdova, D. y Samaniego, M. (2008). *La Técnica Didáctica del Mimo en el logro de capacidades del área de Comunicación Integral en alumnos del 4to grado de la I.E. N° 30153 “María N. Salazar Aguilar” en Chilca* (tesis de Titulación). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.
- Delgado, I. (2014) *Destrezas Sociales*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- Del Río, G.M. (2018). *Trastorno del desarrollo cognitivo (2 ed.)*. Bogotá, D.C.: El Manual Moderno S.A.S.

- Egocheaga, C. (2017). *Inteligencia Emocional y la Convivencia Escolar en Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la Institución Educativa "Ciro Alegría" en Carabayllo* (tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15 (2), 117-137.
- Flores, M. (2005) *Propuesta Metodológica para la enseñanza de la técnica de danza en el niño de la tercera infancia* (tesis de titulación de especialización en Danza). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Freire, M.M. (2015). *La Pantomima en el Desarrollo de hábitos en la Autonomía Personal de los niños de 3 a 5 años del Centro de Estimulación Integral Bilingüe "Cristy" del Cantón Ambato en la Provincia de Tungurahua* (tesis de Pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Galván, L. (2011). El arte en la educación. *Estudio Teatro*, (1), 35-46.
- Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil, J. (2016). *Los contenidos de la expresión corporal en el título de grado en ciencias del deporte* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Gil, P. y Gutiérrez, D. (2005). *Expresión Corporal y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen Ediiitorial Deportiva S.L.
- Goleman, D. (1998) *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.
- Goleman, D. (2012) *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.
- Gómez, B. (2013). *Lateralidad cerebral y zurdería*. EE.UU: Palibro.

- Goñi, A. (1998) *Psicología de la Educación Sociopersonal*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Guedes-Gondim, S., y Estramiana, J.L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, (13), 31-47.
- Güell Barceló, M, y Muñoz Redón, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación (6 ed.)*. México D.F.: Interamericana Editores.
- Hernando, V. (1996). *Mimografías: Un recorrido por la historia, la teoría y la técnica del Mimo y la pantomima*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Vuelo Horizontal.
- Knapp, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- López, F., Extebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, M.E., y González, M.F. (2006). *Haga de su hijo un gigante emocional*. Colombia: Ediciones Gamma S.A.
- Luz de Luca, S. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34 (1), 1-12.
- Magallanes, J. (sin fecha). *Novedoso Manual de Teatro Escolar*. Lima: Ediciones J.C.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid, España: Editorial Librerías Deportivas Esteban Sanz Martier S.L.
- Matute, E. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas (2 ed)*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Melamed, A. F. (2016). Las Teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la Filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y*

Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, 49, 13-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=185>

Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.

Niño, R (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones la U.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La Inteligencia de las Emociones (ed. Castellano)*. Barcelona: Paidós.

Ontoria, M. (2018). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: Editorial Editex S.A.

Pacheco, P. (2014). *Programa de estimulación de la inteligencia emocional y su influencia en la formación de la personalidad en niños y niñas de 5 a 6 años del kínder “Manitos Felices”* (tesis de titulación). Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

Perúeduca. (2009). *La Educación Emocional en los niños*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/web/especial-educacion-emocional/>

Perea, R. (2009). *Promoción y Educación para la salud: Tendencias innovadoras*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Pérez, R., Haro, M., y Fuentes, A. (2009). El mimo como recurso en expresión corporal a nivel educativo y recreativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com>

Poveda, L. (1995). *Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, Kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.

- Ramos, M. (2016). *La Danza como estrategia pedagógica para mejorar la Expresión Corporal de los estudiantes del VI ciclo del Nivel Secundario de la Institución Educativa "Miguel Grau Seminario" del Distrito de Mórrope* (tesis Doctoral). Universidad César Vallejo, Perú.
- Salvador, C., (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería, España: Editorial Universidad de Almería.
- Salvatierra, C. (2006) *La Escuela de Jacques Lecoq: una pedagogía para la creación dramática* (tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., y Ruano, K. (2008). *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Sanchidrián, R. (2013). *Expresión Corporal: Desarrollo de la desinhibición a través del juego* (tesis de titulación). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Schinca, M. (1998). *Expresión Corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Soler, C. (2018). *Artes escénicas y derechos de autor*. Madrid, España: Editorial Reus
- Stokoe, P., y Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECEOE.
- Traveset, M. (2003). Educación emocional: Estrategias de intervención. En Graó (Ed.), *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp.95). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas* (tesis doctoral). Universidad de León, España.

- Unesco. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. In *Conferencia mundial sobre la educación artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Autor.
- Villard, M. (2009). Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional. Conceptos fundamentales. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*. 4(2), p.0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202>
- Zambrano, G. (2011) *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Anexos

➤ Anexo 01: Pre test – Ficha de observación

- FICHA DE OBSERVACIÓN - "EE T201"

Facilitadora: Whitney Wedding Acuña Vega Alumno (a): Nicolás Sanguino (13 años)

DIMENSIONES	INDICADOR	ITEMS (Situación + resultado)	VARIABLE DEPENDIENTE: Conciencia Emocional			RESULTADOS / CONSOLIDADO				
			Deficiente (0)	Regular (1)	Buena (2)	Deficiente (0)	Regular (1)	Buena (2)		
Tra: Autoconciencia Emocional Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos, expresarlos y regularlos.	I Reflexiona, señala y expresa corpóreamente las emociones que experimenta.	A En el ejercicio "Visión al mar" utiliza la respiración diafragmática (relajación y exhalación profunda) imaginando estar solo (a) frente al mar, para poder concentrarse y reconocer lo que siente internamente en ese preciso instante.	-No logra realizar adecuadamente, la respiración diafragmática. -No logra concentrarse ni reconocer lo que siente internamente.	-Realiza con dificultad, la respiración diafragmática. -Le cuesta concentrarse y reconocer lo que siente internamente.	-Realiza con facilidad, la respiración diafragmática. -Se concentra y reconoce con facilidad, lo que siente internamente.		X		0 puntos	
		B Realiza la dinámica individual "Sin palabras" expresando con su cuerpo y libremente (sólo gestos, muecas, movimientos, etc.), la emoción que siente o lo identifica en ese momento.	-No logra identificar la emoción que siente en ese instante. -No logra expresar la emoción que siente, mediante gestos, muecas, movimientos, etc.	-Identifica con dificultad, la emoción que siente en ese instante. -Expresa con dificultad la emoción que siente, mediante gestos, muecas, movimientos, etc.	-Identifica con facilidad, la emoción que siente en ese instante. -Expresa con facilidad la emoción que siente, mediante gestos, muecas, movimientos, etc.		X			2 puntos
		C Propone movimientos, dentro del juego individual "Puedo moverme!", relacionando sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-No logra proponer movimientos libres y propios. -No logra relacionar sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-Propone con dificultad, movimientos libres y propios. -Relaciona con dificultad, sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-Propone con facilidad, movimientos libres y propios. -Relaciona con facilidad sus movimientos con emociones o estados de ánimo.		X			1 punto
		D En la dinámica individual "Le que dice mi interior...", mediante un estímulo musical, identifica y reconoce la emoción que le produce la música y propone movimientos en función a ella.	-No logra identificar ni reconocer la emoción que le produce el estímulo musical. -No logra proponer	-Reconoce con dificultad, la emoción que le produce el estímulo musical. -Propone con dificultad, movimientos en	-Reconoce con facilidad, la emoción que le produce el estímulo musical. -Propone con facilidad, movimientos en función al estímulo musical y a la emoción.		X			1 punto

			no interviene en función al estímulo motoril y a la intención que lo produce.	funciona al estímulo motoril y a la intención que lo produce.	que lo produce.			
II Describe emociones propias, a partir de estímulos y respuestas externas.	A	Mediante la expresión no-verbal, dentro del juego individual "Digo movimiento" y luego en estímulos visuales, identifica e interpreta la emoción que le produce el hecho narrado o escrito, por todo el espacio, en relación a situaciones como se encuentran en otros contextos, en un juego de movimiento, en una propuesta de juego, en la danza, en una presentación, en una exposición, en una feria o feria de ciencias, etc.	-No logra identificar ni interpretar la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.	-Identifica e interpreta con dificultad, la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.	-Identifica e interpreta con facilidad, la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.			2pts
	B	Mediante una ficha de preguntas, identifica y analiza las situaciones y emociones expresadas anteriormente. Por ejemplo: "Cuál de mis movimientos identifico a "X" emoción?", "Qué sentí durante "después de moverme", etc.	En la ficha de preguntas: -No logra identificar ni analizar las emociones expresadas anteriormente.	En la ficha de preguntas: -Identifica e analiza con dificultad, las emociones expresadas anteriormente.	En la ficha de preguntas: -Identifica y analiza con facilidad, las emociones expresadas anteriormente.		X	
III Conciencia Emocional del Entero			-No logra aislar las diversas partes de su cuerpo.	-Aísla con dificultad, las diversas partes de su cuerpo.	-Aísla con facilidad, las diversas partes de su cuerpo.			
Capacidad para sentir y reconocer empíricamente frente a las manifestaciones emocionales de los demás, e incluso de reconocer el alma emocional	I Reconoce y describe emociones de los demás, observando gestos y posturas corporales.	A	Aísla las diversas partes de su cuerpo, en el ejercicio individual "Rostro discernible", moviéndolas y dándole una intención emocional (o de estado de ánimo) a cada uno de ellos. Luego propone dos gestos aplicando lo realizado en el ejercicio.	-No logra dar una intención emocional al movimiento de las diversas partes de su cuerpo.	-Con dificultad, da una intención emocional al movimiento de las diversas partes de su cuerpo.			
			-No logra proponer dos gestos en la aplicación de lo ejercitado.	-Propone con dificultad, dos gestos en la aplicación de lo ejercitado.	-Propone con facilidad, dos gestos en la aplicación de lo ejercitado.			X 2pts

existen.			anteriormente.	ejercitado anteriormente.								
			B	Observa la propuesta de sus compañeros y mediante una ficha de preguntas identifica y reconoce la intención facial y el estado de ánimo que le corresponde, plantada en la dinámica anterior. (Una vez en cada pregunta de la ficha, a medida que salen sus compañeros a dar sus dos propuestas)	En la ficha de preguntas: -No logra identificar ni reconocer la intención facial plantada en la dinámica anterior.	En la ficha de preguntas: -Identifica y reconoce con dificultad, la intención facial plantada en la dinámica anterior.			X	1pts		
			C	Aísla las partes de su cuerpo y realiza cambios de posición corporal, con la dinámica individual "En qué postura?", dándole una intención postural (personaje, animal u objeto) y emocional (o de estado de ánimo) a cada posición corporal. Luego propone dos posturas aplicando lo realizado en el ejercicio.	-No logra aislar las partes de su cuerpo.	-Realiza con dificultad, cambios de posición corporal.	-Aísla con facilidad, las partes de su cuerpo.	-Realiza con facilidad, cambios de posición corporal.			X	0pts
			D	Observa las propuestas de sus compañeros y mediante una ficha de preguntas, identifica y reconoce el personaje al que representa, la intención postural y el estado de ánimo	En la ficha de preguntas: -No logra identificar ni reconocer el personaje al que se representa en la	En la ficha de preguntas: -Identifica y reconoce con dificultad, el personaje al que se representa en la	En la ficha de preguntas: -Identifica y reconoce con facilidad, el personaje al que se representa en la			X	1pts	

		que le corresponde. (Un listado cada pregunta de la ficha, a medida que salen sus compañeros a dar sus dos preguntas)	actividad anterior. -No logra identificar si reconoce la intención postural que le corresponde al personaje. -No logra identificar si reconoce el estado de ánimo que le corresponde al personaje.	actividad anterior. - Identifica y reconoce con dificultad, la intención postural que le corresponde al personaje. - Identifica y reconoce con dificultad, el estado de ánimo que le corresponde al personaje.	- Identifica y reconoce con facilidad, la intención postural que le corresponde al personaje. - Identifica y reconoce con facilidad, el estado de ánimo que le corresponde al personaje.			
II Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales de los demás.	A	Observa un vídeo corto de una situación cotidiana, extrae y analiza las acciones y las reacciones de los personajes, identificando las emociones que los acompañan, mediante un ficha de preguntas.	En la ficha de preguntas: -No logra extraer ni analizar las acciones y reacciones de los personajes. -No logra identificar las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.	En la ficha de preguntas: -Extrae y analiza con dificultad, las acciones y reacciones de los personajes. -Identifica con dificultad, las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.	En la ficha de preguntas: -Extrae y analiza con facilidad, las acciones y reacciones de los personajes. -Identifica con facilidad, las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.			X
	B	Mediante el juego de improvisación en parejas "Acción vs. Reacción", el alumno interpreta la acción que le plantea su compañero, y reacciona inmediatamente en función a ella; luego, ambos identifican las emociones involucradas en la acción y la reacción.	-No logra interpretar la acción que le plantea su compañero. -No logra reaccionar inmediatamente en función a la acción que le plantea su compañero. -No logra identificar las emociones involucradas en la acción y reacción.	-Interpreta con dificultad, la acción que le plantea su compañero. -Reacciona con dificultad, en función a la acción que le plantea su compañero. -Identifica con dificultad, las emociones involucradas en la acción y reacción.	-Interpreta con facilidad, la acción que le plantea su compañero. -Reacciona con facilidad, en función a la acción que le plantea su compañero. -Identifica con facilidad, las emociones involucradas en la acción y reacción.			X

1 punto

0 puntos

III Distingue y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, examinando escenas de situaciones específicas.	A	En forma grupal, observa una imagen (en la cual se plantea una situación agradable o desagradable), identifica los personajes, sus gestos, sus posturas y el clima emocional que la acompaña, analizando cada uno de ellos.	-No logra identificar ni analizar los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmanlo en la imagen.	-Identifica y analiza con dificultad, los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmanlo en la imagen.	-Identifica y analiza con facilidad, los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmanlo en la imagen.			X
	B	A raíz de la imagen como grupo, se plantea a un grupo, un antes y un después para la misma, mediante la siguiente reflexión: "¿Qué crees que pasó antes de lo que se muestra en la imagen?", "¿Qué le hizo descubrir lo que está pasando en ella?", "¿Qué crees que pasará después de lo que ocurre en la ilustración?"	-No logra aportar en la reflexión grupal (preguntas). -No logra aportar en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.	-Aporta con dificultad, en la reflexión grupal (preguntas). -Aporta con dificultad, en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.	-Aporta con facilidad, en la reflexión grupal (preguntas). -Aporta con facilidad, en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.			X
	C	Observa las propuestas de los demás grupos, analiza y describe lo que ocurre en cada uno de ellos, mediante una ficha de observación - preguntas.	En la ficha de preguntas: -No logra analizar ni describir lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.	En la ficha de preguntas: -Analiza y describe con dificultad, lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.	En la ficha de preguntas: -Analiza y describe con facilidad, lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.			X

2 puntos

1 punto

0 puntos

➤ Anexo 02: Post Test – Ficha de observación

- FICHA DE OBSERVACIÓN - FOP TEST

Facilitadora: Whitney Wedding Acunaza Yago

Alumno (a): *Graciele Parra (Nais)*

		VARIABLE DEPENDIENTE: Cambios Emocional				RESERVA DE PUNTO		
DIMENSIONES	INDICADOR	ITEMS (Observación + resultados)	ENCALAS			Deficiente (0) Regular (1) Buena (2)		
			Deficiente (0)	Regular (1)	Buena (2)	Deficiente (0)	Regular (1)	Buena (2)
Ira: Autoconciencia Emocional Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos, expresarlos e actuarlos.	Reflexiona, señala y expresa espontáneamente las emociones que experimenta.	A En el ejercicio "Frente al mar" realiza la respiración diafragmática (inhalación y exhalación profunda) incorporando como sólo se finge al mar, para poder calmarse y reconocer lo que siente internamente en ese primer instante.	-No logra realizar adecuadamente, la respiración diafragmática. -No logra concentrarse ni reconocer lo que siente internamente.	-Realiza con dificultad, la respiración diafragmática. -Le cuesta concentrarse y reconocer lo que siente internamente.	-Realiza con facilidad, la respiración diafragmática. -Se concentra y reconoce con facilidad, lo que siente internamente.			X 2 pts
		B Realiza la dinámica individual "Sin palabras" expresando con su cuerpo y libremente (con gestos, mímica, movimientos, etc.) la emoción que siente o le identifica en ese momento.	-No logra identificar la emoción que siente en ese instante. -No logra expresar la emoción que siente, mediante gestos, mímica, movimientos, etc.	-Identifica con dificultad, la emoción que siente en ese instante. -Expresa con dificultad la emoción que siente, mediante gestos, mímica, movimientos, etc.	-Identifica con facilidad, la emoción que siente en ese instante. -Expresa con facilidad la emoción que siente, mediante gestos, mímica, movimientos, etc.			X 2 pts
		C Propone movimientos, dentro del juego individual "Puedo moverme!", relacionando sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-No logra proponer movimientos libres y propios. -No logra relacionar sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-Propone con dificultad, movimientos libres y propios. -Relaciona con dificultad, sus movimientos con emociones o estados de ánimo.	-Propone con facilidad, movimientos libres y propios. -Relaciona con facilidad sus movimientos con emociones o estados de ánimo.		X	1 punto
		D En la dinámica individual "Lo que dice mi interior...", mediante un estímulo musical, identifica y reconoce la emoción que le produce la música y propone movimientos en función a ella.	-No logra identificar ni reconocer la emoción que le produce el estímulo musical. -No logra proponer	-Reconoce con dificultad, la emoción que le produce el estímulo musical. -Propone con dificultad, movimientos en	-Reconoce con facilidad, la emoción que le produce el estímulo musical. -Propone con facilidad, movimientos en función al estímulo musical y a la emoción		X	1 punto

			mediante una función al estímulo musical y a la emoción que le produce.	función al estímulo musical y a la emoción que le produce.	que le produce.			
II Describe emociones propias, a partir de estímulos y respuestas externas.	A Mediante la ejecución de movimientos, dentro del juego individual "Digo movimiento!" y bajo un estímulo sonoro musical, identifica e interpreta la emoción que le produce el hecho mismo de moverse por todo el espacio, en diversas situaciones, como si estuviera en un escenario, en un primer momento libre, en una segunda etapa, bajo la dirección de una persona que genera un ambiente o presentación, etc.	-No logra identificar ni interpretar la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.	-Identifica e interpreta con dificultad, la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.	-Identifica e interpreta con facilidad, la emoción que le produce moverse por todo el espacio, en relación a diversas situaciones planteadas.			X 2 pts	
		B Mediante una ficha de preguntas, identifica y analiza las situaciones o emociones exploradas anteriormente. Por ejemplo: "Cuál de mis movimientos identifica 'X' emoción?", "Qué sentí durante / después de moverme?", etc.	En la ficha de preguntas: -No logra identificar ni analizar las emociones exploradas anteriormente.	En la ficha de preguntas: -Identifica y analiza con dificultad, las emociones exploradas anteriormente.	En la ficha de preguntas: -Identifica y analiza con facilidad, las emociones exploradas anteriormente.		X	1 punto
III Conciencia Emocional del Otro Capacidad para percibir y reconocer espontáneamente frente a las manifestaciones emocionales de los demás, e incluso de reconocer el clima emocional.	A Ayuda las diversas partes de su rostro, que el ejercicio individual "Rostro desarmable", moviéndolas y dándole una intención emocional (o de estado de ánimo) a cada una de ellas. Luego propone dos gestos aplicando lo realizado en el ejercicio.	-No logra ayudar las diversas partes de su rostro. -No logra dar una intención emocional al movimiento de las diversas partes de su rostro. -No logra proponer dos gestos en la aplicación de lo ejercitado.	-Ayuda con dificultad, las diversas partes de su rostro. -Con dificultad, da una intención emocional al movimiento de las diversas partes de su rostro. -Propone con dificultad, dos gestos en la aplicación de lo	-Ayuda con facilidad, las diversas partes de su rostro. -Con facilidad, da una intención emocional al movimiento de las diversas partes de su rostro. -Propone con facilidad, dos gestos en la aplicación de lo ejercitado anteriormente.			X 2 pts	

ejercicios		anteriormente.	ejercitado anteriormente.				
	B Observa las propuestas de sus compañeros y mediante una fecha de preguntas identifica y reconoce la intención facial y el estado de ánimo que le corresponde, plantada en la distancia anterior. [Debe llenarse cada pregunta de la ficha, o modifica que sólo sus compañeros a dar sus dos propuestas]	En la fecha de preguntas: -No logra identificar ni reconocer la intención facial plantada en la distancia anterior. -No logra identificar ni reconocer el estado de ánimo correspondiente a cada intención facial.	- En la fecha de preguntas: -Identifica y reconoce con dificultad, la intención facial plantada en la distancia anterior. -Identifica y reconoce con dificultad, el estado de ánimo correspondiente a cada intención facial.	- En la fecha de preguntas: -Identifica y reconoce con facilidad, la intención facial plantada en la distancia anterior. -Identifica y reconoce con facilidad, el estado de ánimo correspondiente a cada intención facial.			X Jpab
	C Ajala las partes de su cuerpo y realiza cambios de posición corporal, con la distancia individual "¿En qué postura?", diseñando una intención postural (personaje, animal u objeto) y emocional (o de estado de ánimo) a cada posición corporal. Luego propone dos posturas aplicando lo realizado en el ejercicio.	-No logra ajalar las partes de su cuerpo. -No logra realizar cambios de posición corporal. -No logra dar una intención postural y emocional a cada posición corporal. -No logra proponer dos posturas, en la aplicación de lo ejercitado anteriormente.	-Ajala con dificultad, las partes de su cuerpo. -Realiza con dificultad, cambios de posición corporal. -Con dificultad, da una intención postural y emocional a cada posición corporal. -Propone con dificultad, dos posturas, en la aplicación de lo ejercitado anteriormente.	-Ajala con facilidad, las partes de su cuerpo. -Realiza con facilidad, cambios de posición corporal. -Con facilidad, da una intención postural y emocional a cada posición corporal. -Propone con facilidad, dos posturas, en la aplicación de lo ejercitado anteriormente.			X Lpab
	D Observa las propuestas de sus compañeros y mediante una fecha de preguntas , identifica y reconoce al personaje al que representa, la intención postural y el estado de ánimo.	En la fecha de preguntas: -No logra identificar ni reconocer al personaje al que se representa en la	En la fecha de preguntas: -Identifica y reconoce con dificultad, al personaje al que se representa en la	En la fecha de preguntas: -Identifica y reconoce con facilidad, al personaje al que se representa en la actividad anterior.			X Lpab

	que le corresponde. [Debe llenarse cada pregunta de la ficha, o modifica que sólo sus compañeros a dar sus dos propuestas]	actividad anterior.	actividad anterior	Identifica y reconoce con facilidad, la intención postural al personaje. -Identifica y reconoce con facilidad, el estado de ánimo que le corresponde al personaje.			
	A Observa en vídeo parte de una situación cotidiana, crítica y analiza las acciones y las reacciones de los personajes, identificando las emociones que les acompañan, mediante una fecha de preguntas .	En la fecha de preguntas: -No logra extraer ni analizar las acciones y reacciones de los personajes. -No logra identificar las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.	En la fecha de preguntas: -Extrae y analiza con dificultad, las acciones y reacciones de los personajes. -Identifica con dificultad, las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.	En la fecha de preguntas: -Extrae y analiza con facilidad, las acciones y reacciones de los personajes. -Identifica con facilidad, las emociones que acompañan las acciones y reacciones de los personajes.			X Lpab
II Distingue las emociones involucradas en acciones y reacciones corporales de los demás.	B Mediante el juego de imitación en parejas "Acción vs. Reacción", el alumno interpreta la acción que le plantea su compañero, y reacciona inmediatamente en función a ella; luego, ambos identifican las emociones involucradas en la acción y la reacción.	-No logra interpretar la acción que le plantea su compañero. -No logra reaccionar inmediatamente en función a la acción que le plantea su compañero. -No logra identificar las emociones involucradas en la acción y reacción.	-Interpreta con dificultad, la acción que le plantea su compañero. -Reacciona con dificultad, en función a la acción que le plantea su compañero. -Identifica con dificultad, las emociones involucradas en la acción y reacción.	-Interpreta con facilidad, la acción que le plantea su compañero. -Reacciona con facilidad, en función a la acción que le plantea su compañero. -Identifica con facilidad, las emociones involucradas en la acción y reacción.			X Lpab

<p>III Distingue y comprende el clima emocional, sus causas y consecuencias, etimolizando escenas de situaciones específicas.</p>	<p>A En forma grupal, observa una imagen (en la cual se plasma una situación agradable o desagradable); identifica los personajes, sus gestos, sus posturas y el clima emocional que lo acompaña, analizando cada uno de ellos.</p>	<p>-No logra identificar ni analizar los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmados en la imagen.</p>	<p>-Identifica y analiza con dificultad, los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmados en la imagen.</p>	<p>-Identifica y analiza con facilidad, los personajes, sus gestos, posturas y el clima emocional existente; plasmados en la imagen.</p>				
	<p>B A raíz de la imagen construye cooperativamente y junto a su grupo, un antes y un después para la misma, mediante la siguiente reflexión: "¿Qué crees que pasó antes de lo que se muestra en la imagen?", "¿Qué te hizo descubrir lo que está pasando en ella?", "¿Qué crees que pasará después de lo que ocurre en la ilustración?"</p>	<p>-No logra aportar en la reflexión grupal (preguntas). -No logra aportar en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.</p>	<p>-Aporta con dificultad, en la reflexión grupal (preguntas). -Aporta con dificultad, en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.</p>	<p>-Aporta con facilidad, en la reflexión grupal (preguntas). -Aporta con facilidad, en la construcción grupal de un antes y un después para la situación plasmada en la imagen.</p>			X	2pts
	<p>C Observa las propuestas de los demás grupos, analiza y describe lo que ocurre en cada una de ellas, mediante una ficha de observación – preguntas</p>	<p>En la ficha de preguntas: -No logra analizar ni describir lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.</p>	<p>En la ficha de preguntas: -Analiza y describe con dificultad, lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.</p>	<p>En la ficha de preguntas: -Analiza y describe con facilidad, lo que ocurre en cada una de las propuestas de los demás grupos.</p>			X	2pts

➤ **Anexo 03: Puntajes obtenidos en la ficha de observación (pre test)**

		VARIABLE DEPENDIENTE: CONCIENCIA EMOCIONAL																						
N°	NOMBRES Y APELLIDOS	DIMENSIÓN 1: Autoconciencia Emocional								Puntaje (0/12)	DIMENSIÓN 2: Conciencia Emocional del Entorno								Puntaje (0/18)					
		INDICADOR I				INDICADOR II					INDICADOR I				INDICADOR II									
		ítem A	ítem B	ítem C	ítem D	ítem A	ítem B	ítem C	ítem D		ítem A	ítem B	ítem C	ítem D	ítem A	ítem B	ítem C	ítem D						
1		1	2	1	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17
2		2	2	2	2	2	2	11	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	15
3		2	2	0	0	0	0	7	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
4		2	1	1	1	2	2	8	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9
5		1	2	2	2	2	2	10	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	15
6		2	2	2	2	2	2	11	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17
7		2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17
8		2	1	2	1	2	1	9	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	13
9		0	0	1	1	1	1	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
10		2	2	0	1	2	2	8	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
11		2	1	2	1	2	1	9	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
12		1	0	1	1	2	1	6	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
13		2	1	1	1	2	1	8	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	13

➤ Anexo 05: Pre test – Encuesta referencial

Genesis Esther S.C. CUESTIONARIO-

2do Semestre

13 años

Facilitadora: Prof. Whitney Wedding Ascanova Vega

A continuación se te muestra una serie de preguntas que deberás responder.

Muchas de las preguntas poseen alternativas para marcar con un aspa (X) o para encerrar con un círculo. Otras en cambio, tienen espacios vacíos para responder de forma libre y por escrito.

Alumno(a):

Edad:

1. ¿Qué emociones siento con más frecuencia?

Felicidad porque no me gusta estar triste

2. ¿Pienso en mis emociones cuando estoy solo (a)?

a) Nunca A veces c) Siempre

3. ¿Me resulta fácil describir las emociones que siento, con mis propias palabras?

 Sí b) No

¿Por qué?

Sí porque así puedo expresar lo que siento a mis amigos

4. ¿Guardo mis emociones para mí mismo (a)?

a) Nunca A veces c) Siempre

5. ¿Cómo me siento cuando a veces no expreso o no puedo expresar mis emociones?

Nunca me a pasado para se sentir estresante

6. Por lo general, ¿cómo demuestro mi cariño y afecto hacia mis compañeros? (palabras, gestos, detalles o regalos, etc.)

gestos o palabras

7. Por lo general, ¿cómo expreso las emociones que siento, frente a mis compañeros? (palabras, gestos, acciones, reacciones, etc.)

Reacciones

8. ¿Me resulta fácil dar un abrazo o sonreír a mis compañeros/amigos?

a) Sí b) No c) Nunca lo hago

¿Por qué?

Masomenos no me gusta ser tan cariñosa soy mas sola

9. ¿Qué siento cuando mis compañeros/amigos me demuestran cariño con una sonrisa, un abrazo o una mirada de afecto?

les hago lo mismo

10. Cuando salgo al frente a leer o exponer una tarea, y se burlan de mí o se rien de lo que estoy diciendo, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Me produce vergüenza o tristeza. pero no lo

demuestro.

11. Cuando veo discutir a mis compañeros, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Siento que algo está contra mí tengo que arreglarlo

12. Cuando me equivoco frente a los demás, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Verguenza porque no se una respuesta y ellos si

13. Si alguna vez saqué malas calificaciones en el colegio, ¿qué emoción me produjo esto o cómo me sentí?

Me senti triste porque pienso que no di Todo a mí

14. Cuando saco buenas calificaciones en el colegio, ¿qué emoción me produce esto o cómo me siento?

Feliz porque se que me esfoise

15. Cuando trabajo en grupo y me toca dar ideas y opinar, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Ninguna estar concentrada como va hacer todo

16. ¿Identifico cómo se siente mi compañero/amigo, sólo con observar sus gestos?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo identificar

17. ¿Reconozco cuándo mi compañero/amigo se siente mal o bien, por la postura que tiene al caminar o pararse?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo reconocer

18. ¿Me fijo en las reacciones corporales de mis compañeros cuando salgo al frente a hablar o exponer?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

19. ¿Sé cuándo mis compañeros se están burlando de mí o no, por sus reacciones corporales?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

20. ¿Sé cuándo mi mejor amigo (a) / compañero (a) está contento (a), triste o enojado (a), al observar sus reacciones corporales hacia los demás?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

21. ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son positivas?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo reconocer

22. ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son negativas?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

23. ¿Cómo reconozco si las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son positivas o negativas?

Porque veo sus gestos o cosas que hacen que yo pienso eso

24. ¿Reconozco una situación de emergencia en la calle, en el colegio o en mi casa?
 a) Con facilidad - ¿Cómo? b) Con dificultad - ¿Por qué? ~~c) No lo puedo reconocer~~

25. Frente a una situación de emergencia (en la calle, en el colegio, o en tu casa) ¿Cómo es o sería mi reacción?

Mea patteada no se muy nerviosa

26. ¿Identifico el porqué de mis reacciones emocionales, hacia mis compañeros?

a) Nunca b) A veces ~~c) Siempre~~

27. ¿Identifico las consecuencias de mis reacciones emocionales hacia mis compañeros?

a) Nunca b) A veces ~~c) Siempre~~

28. ¿En qué momento me doy cuenta o pienso en las causas y consecuencias de mis reacciones emocionales frente a los demás?

~~a) Antes de mi reacción~~ b) Durante mi reacción c) Mucho después de mi reacción

29. ¿Soy indiferente ante las situaciones donde hay problemas (peleas, discusiones, etc.) y decido alejarme de ellas?

a) Nunca b) A veces ~~c) Siempre~~

30. ¿Soy indiferente ante las situaciones donde todo va bien y decido alejarme de ellas?

~~a) Nunca~~ b) A veces c) Siempre

➤ Anexo 06: Post test – Encuesta referencial

→ Nicole Guillen - CUESTIONARIO- 2 secundaria
 13 años $\frac{1}{2}$. Facilitadora: Prof. Whitney Wedding Ascanova Vega

A continuación se te muestra una serie de preguntas que deberás responder. Muchas de las preguntas poseen alternativas para marcar con un aspa (X) o para encerrar con un círculo. Otras en cambio, tienen espacios vacíos para responder de forma libre y por escrito.

Alumno(a):
 Edad:

1. ¿Qué emociones siento con más frecuencia?

Tranquilidad, en buena onda, feliz.

2. ¿Pienso en mis emociones cuando estoy solo (a)?

a) Nunca A veces c) Siempre

3. ¿Me resulta fácil describir las emociones que siento, con mis propias palabras?

a) Sí No

¿Por qué?

Porque a veces siento muchas emociones que parecen bipolar y eso es muy difícil de explicar. :)

4. ¿Guardo mis emociones para mí mismo (a)?

a) Nunca A veces c) Siempre

5. ¿Cómo me siento cuando a veces no expreso o no puedo expresar mis emociones?

Me siento media extraña con mígo misma.

6. Por lo general, ¿cómo demuestro mi cariño y afecto hacia mis compañeros? (palabras, gestos, detalles o regalos, etc.)

Con mis actitudes, gestos.

7. Por lo general, ¿cómo expreso las emociones que siento, frente a mis compañeros? (palabras, gestos, acciones, reacciones, etc.)

Abrazos, cariño, gestos.

8. ¿Me resulta fácil dar un abrazo o sonreír a mis compañeros/amigos?

a) Sí No c) Nunca lo hago

¿Por qué?

Porque para eso soy muy expresiva.

9. ¿Qué siento cuando mis compañeros/amigos me demuestran cariño con una sonrisa, un abrazo o una mirada de afecto?

Me siento aguillosa porque sé que me quieren y para mí eso es lo mejor.

10. Cuando salgo al frente a leer o exponer una tarea, y se burlan de mí o se ríen de lo que estoy diciendo, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Nervios, ya que tartamudeo y a veces me acen substitulos y eso me hace caer cuando no lo demuestro.

11. Cuando veo discutir a mis compañeros, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Extrañeza por que no se acaban de apoyar

12. Cuando me equivocó frente a los demás, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Nervios por que quizás se ríen de mí :)

13. Si alguna vez saqué malas calificaciones en el colegio, ¿qué emoción me produjo esto o cómo me sentí?

Deprimida por que se que no di todo de mí.

14. Cuando saco buenas calificaciones en el colegio, ¿qué emoción me produce esto o cómo me siento?

Orgullo, por que se que soy capaz de eso y más.

15. Cuando trabajo en grupo y me toca dar ideas y opinar, ¿qué emoción me produce o cómo me siento?

Incomoda por que no se si estan bien.

16. ¿Identifico cómo se siente mi compañero/amigo, sólo con observar sus gestos?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo identificar

17. ¿Reconozco cuándo mi compañero/amigo se siente mal o bien, por la postura que tiene al caminar o pararse?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo reconocer

18. ¿Me fijo en las reacciones corporales de mis compañeros cuando salgo al frente a hablar o exponer?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

19. ¿Sé cuándo mis compañeros se están burlando de mí o no, por sus reacciones corporales?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

20. ¿Sé cuándo mi mejor amigo (a) / compañero (a) está contento (a), triste o enojado (a), al observar sus reacciones corporales hacia los demás?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

21. ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son positivas?

a) Con facilidad b) Con dificultad c) No lo puedo reconocer

22. ¿Reconozco cuándo las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son negativas?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

23. ¿Cómo reconozco si las reacciones corporales y emocionales de mis compañeros hacia los demás son positivas o negativas?

Por sus gestos, su mirada.

24. ¿Reconozco una situación de emergencia en la calle, en el colegio o en mi casa?
 a) Con facilidad - ¿Cómo? b) Con dificultad - ¿Por qué? c) No lo puedo reconocer

Por que a veces no hago caso a las emergencias.

25. Frente a una situación de emergencia (en la calle, en el colegio, o en tu casa) ¿Cómo es o sería mi reacción?

Con postura por que hay gente menor y quizas ellos se mueren de miedo.

26. ¿Identifico el porqué de mis reacciones emocionales, hacia mis compañeros?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

27. ¿Identifico las consecuencias de mis reacciones emocionales hacia mis compañeros?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

28. ¿En qué momento me doy cuenta o pienso en las causas y consecuencias de mis reacciones emocionales frente a los demás?

a) Antes de mi reacción b) Durante mi reacción c) Mucho después de mi reacción

29. ¿Soy indiferente ante las situaciones donde hay problemas (peleas, discusiones, etc.) y decido alejarme de ellas?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

30. ¿Soy indiferente ante las situaciones donde todo va bien y decido alejarme de ellas?

a) Nunca b) A veces c) Siempre

➤ **Anexo 07: Registro fotográfico durante el taller de pantomima.**





