Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo mediante el reconocimiento de la autobiografía a través del teatro imagen

Angélica María Prieto Sánchez
Jefersson Arias Alzate

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas

Asesor
Yulian Andrés Olaya Zuluaga, Magíster en Educación y Arte

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Licenciatura en Artes Escénicas
Medellín, Antioquia, Colombia
2025

Cita	(Arias Alzate & Prieto Sánchez, 2025)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Arias Alzate, J., & Prieto Sánchez, A. M. (2025). *Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo mediante el reconocimiento de la autobiografía a través del teatro imagen* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

creative commons CC BY NC SA

Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Vicerrectoría de Docencia

Sistema de Bibliotecas

Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi abuela, Onelia Restrepo Patiño, por motivarme a hacer teatro desde muy pequeño, cuando me contaba sobre su participación en las comedias de su colegio.

- Jefersson Arias Alzate

A mis padres, Jesús Alberto Prieto Rojas y María Nancy Sánchez Morales, por creer en mí y en los talentos que desde pequeña pude descubrir y vivir.

- Angélica María Prieto Sánchez

Agradecimientos

La experiencia académica, pedagógica y social vivida a través de este proyecto de investigación también nos ha permitido a nosotros nuevas formas de autoconocimiento y reconocimiento del otro. Nos descubrimos como constructores de interacciones sensibles y entornos de convivencia saludable mediante el arte dramático. En virtud a esto, consideramos pertinente y necesario expresar nuestros agradecimientos a quienes hicieron posible este proceso investigativo.

En primer lugar, agradecemos especialmente a nuestro asesor de proyecto, Yulián Andrés Olaya Zuluaga, por su orientación, compromiso y valiosos aportes en las diferentes asignaturas que orientó y a lo largo de todo el proceso investigativo.

Expresamos también nuestra gratitud a los docentes de la Licenciatura en Artes Escénicas, en especial a Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo, Lylliana Vásquez Benítez, Zahira María López Quintero y Maritza Chávez Arbeláez por su acompañamiento, disposición y enseñanzas, que enriquecieron significativamente nuestra formación.

Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, especialmente a los estudiantes del grado décimo B y a la rectora María Elena Ríos Henao por su disposición, confianza y colaboración en el desarrollo del proyecto.

Agradecemos, de la misma manera, a nuestra colega y amiga, Viviana Montealegre Lozano, por su asesoría en cuanto aspectos estilísticos de este documento y sobre normas APA.

De manera especial, agradecemos a nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y respaldo emocional, pilares esenciales en la realización de este proyecto académico.

Finalmente, pero no menos importante, nos sentimos agradecidos con nuestros compañeros y compañeras, por su apoyo constante, intercambio de ideas y trabajo colaborativo, que fueron fundamentales en distintos momentos del proceso.

Tabla de contenido

Resumen 9

Abstract 10

Introducción 11

1 Planteamiento del problema 13

1.1 Antecedentes 15

1.2 Justificación 21

1.3 Objetivos 23

1.3.1. Objetivo general 23

1.3.2 Objetivos específicos 23

2. Marco teórico 24

2.1 El juego dramático 24

2.2 Teatro imagen 28

2.3 Autobiografía 30

2.4 Inteligencia emocional 31

2.5 La secuencia didáctica 36

3 Metodología 38

3.1 Enfoque cualitativo 38

3.2 Diseño 39

3.3 Población 39

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 40

3.4.1 Observación no participante y diario de campo 40

3.4.2 Análisis de artefactos 40

3.4.3 Grabación en video y fotografía 41

3.4.4 Grupos focales 41

3.4.5 Muestreo 42

3.4.6 Técnica y recolección de datos 42

3.4.7 Entrevista de grupo focal 43

4. Propuesta didáctica....44

5. Resultados y discusión 65

5.1 Autoconocimiento y reconocimiento del otro 65

5.2 Reflexión emocional y social sobre la experiencia 69

5.3 Exploración y escritura autobiográfica a partir de la partitura corporal dinamizada por juegos dramáticos, teatro imagen, expresión e inteligencia emocional....70

5.4 Expresión emocional 77

5.5 Empatía y reconocimiento del otro 80

5.6 Transformación subjetiva 83

6. Conclusiones 85

7. Recomendaciones....88

Referencias....89

Anexos....95

Lista de tablas

Tabla 1 Modelos de inteligencia emocional....32

Tabla 2 Secuencia didáctica 1 44

Tabla 3 Secuencia didáctica 2 47

Tabla 4 Secuencia didáctica 3 52

Tabla 5 Secuencia didáctica 4 55

Tabla 6 Secuencia didáctica 5 60

Lista de figuras

Figura 1 Fundamentos didácticos del teatro 16
Figura 2 Principios de la dramatización 26
Figura 3 Clases de teatro del oprimido 29
Figura 4 Categorías y subcategorías de análisis 65
Figura 5 Actividad: ponerse en los zapatos del otro 68
Figura 6 Grupo focal inicial 69
Figura 7 Exploración con juegos dramáticos 71
Figura 8 Narraciones autobiográficas 72
Figura 9 Escenificaciones de las narrativas autobiográficas 76
Figura 10 Relajación dirigida 78
Figura 11 Juegos dramáticos 79
Figura 12 Socialización de narrativas autobiográficas 81
Figura 13 Socialización final 84

Resumen

Este estudio de caso cualitativo indaga la relación entre teatro, autoconocimiento y reconocimiento de los demás para una sana convivencia. A través de una secuencia didáctica enmarcada en los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), el estudio tuvo como propósito analizar el impacto del juego dramático basado en la autobiografía y el teatro imagen en el fortalecimiento de la inteligencia emocional. De esta manera, se diseñó e implementó una secuencia didáctica, con los estudiantes de grado décimo de la I.E. Enrique Olaya Herrera de Armenia. A partir del estudio se logró identificar que los juegos dramáticos propuestos coadyuvaron el autoconocimiento de los estudiantes, y el reconocimiento del otro a través de las imágenes escenificadas con base en las autobiografías. Además, se observó el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que fortalecieron la empatía y la cohesión grupal de los estudiantes participantes del estudio.

Palabras clave: juego dramático, autobiografía, teatro imagen, inteligencia emocional, didáctica.

Abstract

This qualitative case study explores the relationship between theater, self-awareness, and recognition of others for healthy coexistence. Through a teaching sequence based on the principles of Participatory Action Research (PAR), the study aimed to analyze the impact of autobiography-based dramatic play and image theater on strengthening emotional intelligence. Thus, a teaching sequence was designed and implemented with tenth-grade students at the Enrique Olaya Herrera School in Armenia. The study identified that the proposed dramatic games contributed to the students' self-knowledge and recognition of others through images staged based on autobiographies. In addition, the development of social and emotional skills that strengthened empathy and group cohesion among the students participating in the study was observed.

Keywords: Dramatic play, Autobiography, Image theater, Emotional intelligence, Didactics.

Introducción

La escuela pública, como otros escenarios educativos, enfrenta actualmente el desafío del desarrollo de competencias emocionales tales como aquellas que se derivan del reconocimiento de la otredad y la empatía. Sobre todo, después de la pandemia del Covid 19 que aisló los grupos escolares, encerró a los estudiantes en sus casas y los acostumbró a la soledad y la interacción meramente virtual. En este contexto, el arte es llamado a recuperar el autoconocimiento y, de allí, el reconocimiento de los demás. Así, este estudio de caso cualitativo busca el fortalecimiento de la inteligencia emocional (IE) (Goleman, 2018) mediante el reconocimiento de la autobiografía a través del teatro imagen (Boal, 2009, 2014). Aquí, el juego dramático adquiere particular relevancia, ya que contribuye a la cohesión grupal y al desarrollo de habilidades de comunicación (Motos, 2017; Tejerina, 1999). Por otro lado, mediante la puesta en escena de las autobiografías, se facilitan el autoconocimiento y el reconocimiento del otro, habilidades propias de la IE.

Este estudio de caso se llevó a cabo en una institución educativa pública de la ciudad de Armenia; específicamente con un grupo de estudiantes de un grado décimo. A partir de la observación participante que se llevó a cabo en la primera fase de esta investigación, se encontró que este grupo se caracteriza por el desconocimiento de los demás, problemas de comunicación que conducen a malentendidos y bullying, etc. Esto a pesar de que la mayoría están en el mismo colegio desde grado prescolar. En dicho contexto, se aplicó una secuencia didáctica (SD) enmarcada en la Investigación Acción Participativa (Sandoval, 2002) que abordó la elaboración de autobiografías, su escenificación por medio del teatro imagen y la evaluación de la actividad por parte de los investigadores docentes y los estudiantes. Así, esta investigación se traza como objetivo principal analizar el impacto del juego dramático basado en la autobiografía y el teatro imagen en el fortalecimiento de la inteligencia emocional a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica, con los estudiantes de grado décimo de un colegio público de Armenia, Quindío. Por consiguiente, se busca responder a la pregunta general de investigación: ¿Cuál es el impacto del uso del juego dramático, basado en la autobiografía y el teatro imagen, en

el desarrollo de la inteligencia emocional, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de Armenia?

Este estudio, además, se justifica en un vacío significativo en la literatura académica colombiana, en la cual no se han encontrado investigaciones previas que conecten la autobiografía, el teatro imagen y la inteligencia emocional dentro del ámbito de la educación secundaria pública. Esta carencia tanto a nivel teórico como metodológico subraya la urgencia de explorar e implementar nuevas estrategias pedagógicas a través del arte. Estas estrategias son cruciales para abordar los complejos desafíos emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes en las escuelas hoy en día.

1 Planteamiento del problema

La Institución Educativa Enrique Olaya Herrera es un establecimiento público con una sólida trayectoria en la ciudad de Armenia y en el departamento del Quindío. Esta institución se distingue por su enfoque en la formación en humanidades, poniendo especial énfasis en la enseñanza del inglés y el español, de acuerdo con su misión y visión. El lema del colegio refleja su compromiso con la formación de ciudadanos comprometidos, fundamentada en principios rectores como el amor, el respeto y la responsabilidad. Ubicada en la comuna 7 de Armenia, en una zona céntrica, la institución atiende niños, niñas y adolescentes entre los estratos socioeconómicos 1 a 3. El colegio se ve influenciado diariamente por las dinámicas sociales propias del área. Su ubicación céntrica le permite beneficiarse de la cercanía a escenarios culturales y deportivos, facilitando a los estudiantes el acceso a actividades formativas y recreativas que enriquecen su desarrollo. Además, la proximidad a áreas comerciales fomenta la colaboración entre las familias trabajadoras de los estudiantes y la escuela, promoviendo un entorno de apoyo mutuo (Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, 2024).

Sin embargo, la institución también enfrenta desafíos significativos derivados de su contexto. Problemas como el expendio y consumo de sustancias psicoactivas, así como los enfrentamientos entre grupos de jóvenes pertenecientes a barras, circundan la comunidad escolar. Situación que preocupa a los estudiantes, los acudientes y los docentes, entre otros. Esto, de alguna manera, ha llevado a mirar al otro desde distancias; a que, por miedo, por ejemplo, los padres de familia no dejen salir a sus hijos de sus casas, o a que les prohíban establecer relaciones con sus compañeros de clase o vecinos[1]. Conscientes de estas realidades, los docentes de la institución han integrado la atención a estos problemas en su planificación, desarrollando actividades preventivas a través de actividades transversales en las asignaturas, las cátedras y proyectos transversales. Este enfoque busca no solo mitigar los efectos de estas problemáticas,

[1] Estos hechos hacen parte del diario de campo docente de uno de los investigadores de este proyecto, que labora como docente de lenguas en la institución.

sino también fomentar un ambiente educativo seguro y propicio para el aprendizaje integral de sus estudiantes.

Entre las estrategias planificadas a principio del año 2024, en el área de lenguaje, se planteó un taller de escritura descriptiva y narrativa de contexto, en el que los estudiantes debían describir su territorio desde los ojos de uno de sus compañeros Al aplicarse este ejercicio en grado décimo, se evidenció que los estudiantes no conocen ciertos aspectos importantes de sus compañeros a pesar de haber pasado al menos cuatro años conviviendo en la escuela en el mismo grupo. Los estudiantes demostraron su desconocimiento de los demás al no saber ni siquiera dónde vivían algunos de sus compañeros, sus nacionalidades, o la composición de sus familias.

En mesas redondas, los estudiantes han manifestado que el desconocimiento de las vidas de los otros se debe a varias circunstancias tales como el miedo de las familias que los adolescentes interactúen con otros, que los podrían inducir a las drogas o a integrar barras bravas, entre otras; además, también se ha mencionado que, desde el aislamiento durante la pandemia, se originaron comportamientos de reserva y poca interacción con otros. Esto último coincide con varios estudios que demostraron que el confinamiento durante la pandemia del COVID 19 causaron un cambio en nuestras dinámicas cotidianas de interacción social (Martínez-Virto & Sánchez-Salmerón, 2022); y dichos cambios han impactado directamente las dinámicas relaciones entre adolescentes en las escuelas y otros ámbitos (Serratosa, 2022). Así, con una necesidad de ahondar en la comprensión el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, como base para la convivencia humana, este trabajo de investigación propone el (re) conocimiento del otro (y de sí mismo) a partir de juegos dramáticos, basados en la autobiografía y su difusión y socialización a través del teatro imagen. El reconocimiento del otro y de sí mismo se aborda en este trabajo desde la inteligencia emocional (IE), específicamente desde las dimensiones intra e interpersonal (Goleman, 2018; 2024).

Frente a esta problemática, se plantean la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del juego dramático, basado en la autobiografía y el teatro imagen, en el desarrollo de la inteligencia emocional, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de Armenia? A partir de lo anterior, surgen los interrogantes específicos: ¿Cómo diseñar una secuencia didáctica que, a través del juego dramático, la autobiografía y el teatro imagen, contribuya al fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de Armenia? ¿De qué manera la

implementación de la secuencia didáctica, mediante estrategias participativas basadas en la reflexión autobiográfica y la representación dramática, facilita en los estudiantes el desarrollo del autoconocimiento y el reconocimiento del otro, como parte de la gestión de sus emociones? ¿Qué transformaciones en las habilidades de inteligencia emocional, en el autoconocimiento y en el reconocimiento del otro se evidencian en los estudiantes a partir de sus experiencias, producciones dramáticas y testimonios durante y después del proceso pedagógico?

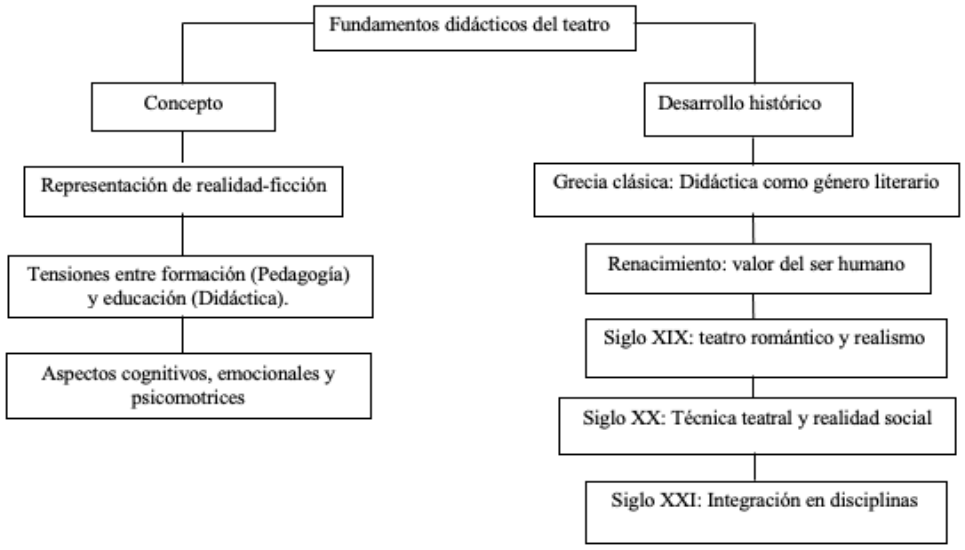
1.1 Antecedentes

En las dinámicas escolares contemporáneas, es cada vez más evidente la necesidad de atender el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en lo relacionado con la IE. Esta capacidad, que implica reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, resulta esencial en la construcción del autoconocimiento, el reconocimiento de los otros, la resolución de conflictos y la convivencia escolar. Sin embargo, en muchos contextos educativos, estas competencias no se abordan con la profundidad ni las estrategias necesarias, lo cual limita el potencial formativo de la escuela en su dimensión humana. En este marco, el teatro, entendido como una herramienta pedagógica expresiva, reflexiva y transformadora, ofrece posibilidades significativas para contribuir al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los jóvenes.

Sin embargo, antes de ingresar en el tema central es pertinente hacer referencia a la didáctica de las artes escénicas, la cual facilita en su proceder, la aplicabilidad de la pedagogía teatral con relación a los elementos teatrales que lo integran en su práctica para el desarrollo de las habilidades expresivas, comunicativas y socioafectivas encaminadas al fortalecimiento de los aspectos físicos, emocionales, cognitivos, dramáticos y sociales (Vergel, 2024).

El fundamento educativo del teatro remite a un ámbito vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de las comunidades, las maneras de representar y la escenificación de numerosas historias que han facilitado ofrecer, tanto al público como a los artistas y educadores, una perspectiva del mundo en un instante específico. Subrayando que la representación constituye siempre una recreación de un suceso pasado, un personaje histórico o un objeto tangible. Además, se asocia con la *mímesis* y la *poiesis* lo cual genera un vínculo entre lo real y lo ficcional (Grajales-Acevedo & Posada-Silva, 2020). En la ***Figura 1*** se representan algunos elementos que permiten entender los fundamentos didácticos del teatro.

Figura 1
Fundamentos didácticos del teatro



Fuente: adaptado de Grajales-Acevedo & Posada-Silva (2020).

El teatro, como herramienta didáctica, ha evolucionado a lo largo de la historia, desde su origen en la Grecia clásica, donde se consolidó como un género literario para transmitir valores cívicos y morales a través de la mímesis y la catarsis (Aristóteles), hasta su incursión en el siglo XXI en disciplinas como la Medicina y las Ciencias Jurídicas, donde la simulación fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Renacimiento, el humanismo resaltó el valor del ser humano mediante la reflexión ética y la innovación escénica (Shakespeare, Molière), mientras que en el siglo XIX el realismo y las técnicas actorales (Macgowan & Melnitz, 1964) enfatizaron la naturalidad y la crítica social. El siglo XX trajo métodos como el de Stanislavski y el distanciamiento de Brecht, enfocándose en la verdad interior y la transformación social (Grajales-Acevedo & Posada-Silva, 2020).

Este proyecto de investigación se centra en la transformación social a través del teatro, desde este enfoque las cualidades expresivas optimizan la práctica teatral desde la didáctica teatral, que pretende desarrollar como herramienta pedagógica estrategias en las que se relacionan criterios técnicos, conceptuales y prácticos sobre los cuales se estructura la pedagogía teatral. En este caso se acogen los planteamientos de Motos y Ferrandis (2015) quienes la relacionan con el teatro aplicado, el cual ahonda en experiencias comunitarias. En estos escenarios se habla de

participantes que aportan todos sus recursos emocionales, intelectuales, creativos y culturales de manera no convencional.

En la pedagogía teatral se parte de la lúdica, es decir, de los juegos teatrales o dramáticos[2], hasta llegar a la creación. Aquí los objetivos no son solo teatrales, pueden ser cognitivos y emocionales (Macías, 2017). El juego dramático como herramienta pedagógica, potencia en los estudiantes sin distinción de edad el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Además, favorece la riqueza expresiva y creativa del ser con las diversas manifestaciones dramáticas expuestas en la pedagogía teatral (Hervitz, 2018).

Las propuestas de pedagogía teatral se fundamentan el teatro como exploración personal para la creación, (expresión corporal - dramática desde la experiencia personal); el teatro como identificación de realidades personales, sociales y culturales para la creación de la expresión crítica del entorno; el teatro como disciplina para la adquisición de técnicas que favorezcan el desarrollo de la pedagogía teatral desde la escuela; para el fortalecimiento de los aprendizajes en función de sus capacidades expresivas con relación a la creación teatral e interacción social y finalmente el teatro como un espacio facilitador para el reconocimiento personal e interacción social, a partir de la expresión creativa para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales (Hervitz, 2018).

No obstante, el amplio respaldo conceptual y metodológico de la pedagogía teatral, su implementación aún es incipiente en muchos entornos escolares, en los que prevalecen metodologías tradicionales y una visión fragmentada del aprendizaje. Esta realidad plantea la necesidad de diseñar propuestas didácticas que integren el juego dramático como medio para promover el desarrollo emocional y social del estudiantado.

Por ello, el presente proyecto de investigación se propone explorar el fortalecimiento de la IE (en las dimensiones intra e interpersonal) en estudiantes de grado décimo mediante una secuencia didáctica centrada juegos dramáticos que permitan auto narrarse, construir y mostrar a los demás la autobiografía a través del teatro imagen. El teatro imagen se propone aquí como dispositivo didáctico que permite el reconocimiento personal, la empatía y la transformación de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. Además, se propone como una alternativa que complemente el tradicional acercamiento a la autobiografía meramente desde la escritura, vinculando otros lenguajes, como el no verbal.

[2] Se usan los términos juego teatral y juego dramático como sinónimos con base en Motos y Ferrandis (2015).

El teatro imagen, en su proceso de escenificación y en los diálogos posteriores a la exploración y presentación de las imágenes, permite visibilizar al ser humano como un ser social, en sintonía con su entorno, y establece una comunicación íntima entre el individuo y los demás. Esta interacción se basa en la empatía y en la necesidad de expresar pensamientos y emociones a través de la palabra y el cuerpo. La combinación de imaginación, creatividad, estética y dramaturgia permite que las historias y las improvisaciones se conviertan en una forma poderosa de comunicación que toca las emociones más profundas (Cantú, 2016; Aguilar, 2022). Así, el teatro imagen se convierte en un espacio de reflexión, expresión y transformación, donde los investigadores pueden observar de cerca la dinámica cotidiana de los estudiantes y su relación con sus historias de vida. Este se presenta como una estrategia para la exploración y liberación de ideas y sentimientos que son fundamentales en sus autobiografías.

En este escenario, Se propone que al elaborar y representar sus propias historias, los jóvenes no solo se adentren en procesos de autoconocimiento, sino que también accedan al universo íntimo de los otros, propiciando una mirada empática, aspecto fundamental de la inteligencia emocional (Cañón-Parra, 2022; Goleman, 2010; Fernández & Hernández, 2019). Tal como propone Cañón-Parra (2022), por ejemplo, "…la empatía es fundamental tanto en escuelas como a nivel general, puesto que esta no sólo contribuirá a mejorar la vida en comunidad, sino que será un gran aporte para la educación, dado que al aprehender de la vivencia del otro puedo comprender el actuar del otro" (p. 282). Esta propuesta busca responder a un contexto institucional donde, a pesar del compromiso con la formación en valores, el entorno social -marcado por el miedo, el aislamiento y otros problemas sociales- ha dificultado el reconocimiento mutuo. En consecuencia, los juegos dramáticos basados en el teatro imagen para la construcción y conocimiento autobiográfico se plantean como estrategias pedagógicas potentes para reconstruir lazos, enriquecer la convivencia y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes desde una educación sensible y transformadora.

En este sentido, la propuesta metodológica no solo se apoya en la narración autobiográfica y la exploración de vivencias personales, sino que también se articula con herramientas expresivas que potencian el involucramiento activo de los estudiantes. Una de estas herramientas es el juego dramático, el cual puede contribuir a expandir la experiencia emocional y cognitiva de estos mediante la representación simbólica de situaciones propias y ajenas.

El juego dramático es una estrategia pedagógica que utiliza el drama o la puesta en escena para facilitar el aprendizaje, así como el desarrollo de destrezas físicas, además habilidades emocionales y cognitivas (García, 2021; Motos, 2015). Se centra en modos de aprendizaje multisensorial y multimodal, lo que permite a los alumnos explorar experiencias y temas diversos en un entorno seguro y colaborativo (García, 2021). Como estrategia pedagógica, el juego dramático estimula la imaginación y permite a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje. También ha sido documentado que el juego dramático promueve la creatividad al difuminar los límites entre la vida real y la ficticia, creando contextos significativos y motivadores para la comunicación y el aprendizaje. Además, se menciona que el juego dramático puede ser utilizado para desarrollar estilos de enseñanza y aprendizaje, reforzando y fortaleciendo el desarrollo de habilidades del lenguaje y promoviendo la competencia, independencia y seguridad en los alumnos (Tejerina, 1999).

En esta línea, Eines y Montavani (1984) proponen una estructura el juego dramático en función del desarrollo evolutivo de los estudiantes mediante su "Sistema de Teatro Evolutivo por Etapas". Esta metodología plantea una progresión desde los primeros años de vida hasta la adolescencia, integrando etapas como la exploración espontánea, la representación colectiva y la actuación con conciencia crítica, en las que los niños y jóvenes asumen roles diversos -autor, actor, espectador o crítico- que fortalecen tanto su expresión personal como su comprensión del otro. Entre los aportes más significativos de este enfoque se encuentran el desarrollo de la empatía, la diferenciación entre ficción y realidad, la permanencia en el personaje y la posibilidad de reflexionar sobre estereotipos sociales desde el conflicto dramático, convirtiendo al juego teatral en una herramienta para el desarrollo integral, la creatividad y la construcción de identidad (Eines & Montavani,1984).

Otro constructo base de este estudio es la autobiografía que, como se mencionó anteriormente, usualmente se aborda en la escuela desde el discurso escrito. Es así que la autobiografía se propone en las clases de lenguaje desde el género autobiográfico, como subtipología de la narración. Asimismo, las investigaciones sobre autobiografía en entornos escolares frecuentemente se realizan desde la óptica de la didáctica de las lenguas o del lenguaje y relativamente pocas investigaciones se encuentran desde énfasis investigativos en artes o, específicamente, desde las artes escénicas. No obstante, los trabajos investigativos en ciencias del lenguaje han hecho grandes aportes teóricos para definir la autobiografía.

En este sentido, Maganto (2010) define la autobiografía como "la narración de una vida o la historia hecha por la propia persona sobre ella misma, mostrando su nacimiento, orígenes, acontecimientos importantes, experiencias personales destacables, logros y fracasos… la vida de esta persona, los estados de ánimo, las emociones y sentimientos y su desarrollo personal son el asunto del relato" (p. 1). Wissman et al. (2015) realizaron un estudio de tipo cuantitativo en dos contextos urbanos de Estados Unidos en los que encontraron cómo los jóvenes reivindicaban la autobiografía como una práctica social y performativa con impulsos y resultados personales y socialmente transformadores. Sus investigaciones descubrieron que los jóvenes que participaron en las exploraciones autobiográficas que involucraron el performance, pudieron hacer una lectura colectiva del entorno a través de las artes entre ellos y con adultos. En ambos casos, los jóvenes también reescribieron las «historias comunes» que les rodean como adolescentes urbanos.

Mejía y Zapata (2019) estudiaron la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de autobiografías de estudiantes de grado quinto de básica primaria de un colegio público de Pereira. A través de un estudio de corte cuasi experimental basado en los niveles de Jolibert y Sraiki (2009): contexto situacional, superestructura y lingüística textual se encontró que la secuencia didáctica incidió positivamente en la producción de textos narrativos (autobiografía), además de revalidar la importancia de trabajar el texto autobiográfico en el aula para fortalecer las competencias comunicativas. Asimismo, Molina et al. (2021) investigaron las experiencias artísticas de un grupo de teatro con el objetivo de resignificar sus experiencias para la interpretación. Este estudio de corte cualitativo basado en las nociones de teatro, cuerpo y subjetividad encontró que las historias de vida de los jóvenes develaron acontecimientos, anécdotas y testimonios de los jóvenes integrantes del grupo alrededor de la recreación de personajes evidenciando rupturas y aprendizajes de esta práctica transformadora.

En conjunto, estas investigaciones subrayan la importancia de abordar la autobiografía desde perspectivas artísticas o del juego dramático, al constituirse como una herramienta pedagógica y estética que favorece tanto el desarrollo de habilidades comunicativas y personales como una comprensión más profunda del entorno social. Los estudios coinciden en que esta aproximación ofrece un espacio significativo para la reflexión, la creatividad y el empoderamiento individual y colectivo. Sin embargo, también se identifican ciertas limitaciones,

entre ellas la necesidad de ampliar la investigación con diversos participantes y enfoques metodológicos que permitan profundizar en la comprensión de su potencial transformador.

No obstante, al revisar la literatura disponible, no se encontraron estudios que aborden de manera específica la relación entre autobiografía y teatro imagen en contextos escolares, ni en Colombia ni en otros países de América Latina. Aunque existen investigaciones que exploran el uso del teatro en la educación y otras que analizan la escritura autobiográfica como herramienta pedagógica, la articulación de ambas prácticas -auto narrarse a través del teatro imagen- sigue siendo un terreno poco explorado académicamente. Esta ausencia evidencia una oportunidad significativa para indagar en las posibilidades pedagógicas, expresivas y transformadoras que podrían surgir al integrar estas dos dimensiones en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, se espera que los juegos dramáticos propuestos en este proyecto, para los estudiantes de grado décimo de la Institución Enrique Olaya Herrera, permita a los participantes explorar sus realidades y contar sus autobiografías por medio de imágenes. Este proceso no solo inspira nuevas formas de diálogo, sino que también invita a la reflexión profunda sobre la vida, pues a través de la utilización del cuerpo como instrumento de expresión y creación escénica, los estudiantes pueden imaginar, crear y recrear universos sensibles en la interacción entre actores, personajes y escenarios. Además, al usar juegos de teatro imagen para auto narrarse (es decir para construir y dar a conocer sus autobiografías), los estudiantes no solo representan situaciones, sino que también las reinventan desde su experiencia emocional, estableciendo conexiones profundas entre el cuerpo, la memoria y la expresión simbólica. En otras palabras, esta propuesta didáctica prepara el terreno para exploraciones donde las vivencias personales toman forma estética y adquieren un nuevo valor comunicativo y reflexivo.

1.2 Justificación

Con base en lo planteado, la presente investigación nace de la necesidad urgente de fortalecer el vínculo emocional que los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera establecen consigo mismos y con sus compañeros, en una etapa formativa donde el reconocimiento del otro y de sí mismo cobra un valor fundamental. Si bien sus interacciones pueden parecer cercanas a simple vista, en realidad evidencian un distanciamiento profundo respecto al conocimiento mutuo en dimensiones esenciales como lo social, cultural,

biográfico y emocional. Aspectos fundamentales como los sueños, los proyectos de vida, la percepción de sí mismos y el sentido de pertenencia, muchas veces se encuentran relegados u opacados por dinámicas escolares que no propician su expresión ni reflexión.

En este contexto, la autobiografía se erige como un recurso pedagógico clave que permite rescatar esas historias de vida personales y familiares que usualmente permanecen ocultas en la cotidianidad escolar. Reconocer y visibilizar dichas historias no solo aporta a la comprensión del otro, sino que se convierte en un punto de partida valioso para promover procesos de autoconocimiento, fortalecimiento identitario y desarrollo emocional. Al mismo tiempo, estas prácticas contribuyen a humanizar la experiencia escolar en contextos vulnerables marcados por problemáticas sociales.

En ese sentido, el uso de juegos dramáticos basados en el Teatro Imagen -una de las formas del Teatro del Oprimido de Augusto Boal- se plantea como una herramienta pedagógica y artística poderosa (Boal, 2009, 2014). Estas técnicas teatrales permiten dramatizar conflictos reales, generar espacios colectivos de reflexión y dar lugar a la expresión simbólica de experiencias vitales significativas. Así, se abre un camino para que los estudiantes representen y reinterpreten su realidad, desarrollen empatía y se enfrenten activamente a sus emociones, no desde la evasión o la simple catarsis, sino desde la construcción colectiva de sentido, diálogo y alternativas para la transformación social y personal.

Además, esta investigación responde a un vacío en la producción académica nacional, ya que no se han encontrado estudios en el contexto colombiano que articulen de manera integrada los constructos de autobiografía, Teatro Imagen e inteligencia emocional en la educación secundaria. Esta ausencia teórica y metodológica evidencia la necesidad de explorar nuevas formas de intervención pedagógica que respondan a los retos emocionales y sociales del presente escolar.

Frente a esta problemática, la presente investigación propone indagar: ¿Cuál es el impacto del uso del juego dramático, basado en la autobiografía y el teatro imagen, en el desarrollo de la inteligencia emocional, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de Armenia? A partir de esta pregunta, se establecen los objetivos que guían la presente propuesta investigativa.

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar el impacto del juego dramático basado en la autobiografía y el teatro imagen en el fortalecimiento de la inteligencia emocional a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica, con los estudiantes de grado décimo de la I.E. Enrique Olaya Herrera de Armenia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Diseñar una secuencia didáctica basada en el juego dramático, la autobiografía y el teatro imagen, que promueva el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de Armenia.
- Implementar la secuencia didáctica en el aula mediante estrategias participativas que involucren la expresión corporal, la reflexión autobiográfica y la representación dramática, para facilitar el reconocimiento y la gestión de emociones.
- Evaluar de manera cualitativa los cambios observados en las habilidades de inteligencia emocional de los estudiantes a partir de sus experiencias, producciones dramáticas y testimonios, durante y después del proceso pedagógico.

2. Marco teórico

En la intersección del arte, la educación y la reflexión sobre la inteligencia emocional, el teatro se configura como una poderosa herramienta para el desarrollo personal y colectivo. A través de la combinación de diversas metodologías y enfoques, los estudiantes pueden explorar sus emociones y la relación con los demás. Con base en el objetivo general de investigación, el presente marco teórico aborda cinco conceptos clave en este proceso: el juego dramático, el teatro imagen, la autobiografía y la inteligencia emocional. Cada uno de estos aspectos juega un rol fundamental en la construcción de un espacio educativo inclusivo y transformador. (Considero que las variables y el orden de los conceptos los da el objetivo general, y que hasta el momento serían: juego dramático, autobiografía, teatro imagen, la inteligencia emocional, secuencia didáctica).

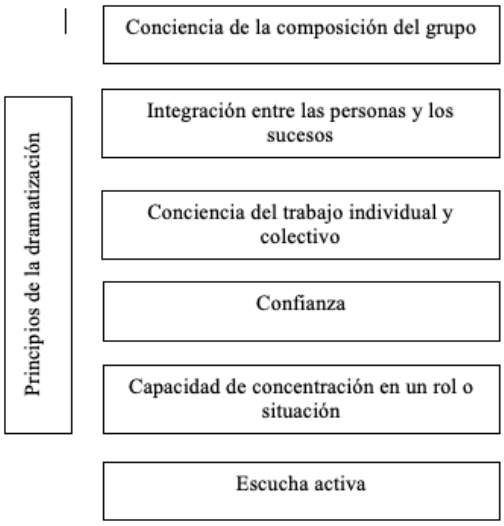
2.1 El juego dramático

El juego dramático es una práctica educativa que, a través de la dramatización, la improvisación teatral y escénica, fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Es considerado como "una pedagogía en sí misma constituida por valores, reglas, principios, preceptos y modelos" (Laferrière, 1993). Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje no solo se facilita a través de la adquisición de conocimientos, sino también mediante la exploración activa y la experimentación (González, 2021). Además, incluye actividades de expresión corporal, lingüística, plástica y musical, las cuales permiten a los estudiantes explorar sus emociones y experiencias en un ambiente colaborativo (Tejerina, 1999). De aquí, es posible colegir que el juego dramático es una práctica que trasciende lo escénico para situarse en el corazón mismo de la experiencia educativa, pues en él confluyen el cuerpo, la emoción y el pensamiento en una dinámica que no separa lo intelectual de lo sensible. Es allí donde emerge una pedagogía viva que invita a habitar el aula como un espacio de creación constante (Cejudo et al., 2021).

También se centra en modos de aprendizaje multisensorial y multimodal, lo que permite a los alumnos explorar experiencias. Esta práctica facilita la creación de un sentido de comunidad y cooperación porque no hay separación entre actor y espectador, por lo tanto, se presenta como una herramienta para el autoconocimiento y la expresión (García, 2021; Motos & Ferrandis, 2015). En este contexto, el cuerpo mismo se convierte en una herramienta para la exploración creativa que expresa, pero a la vez comunica. Aquí lo fundamental es el proceso, no la obra artística terminada, así el juego se convierte en un medio creativo que estimula la concentración y la motivación (Moyles, 1990). Desde esta perspectiva, el cuerpo es la primera herramienta pedagógica. A través de su escucha y expresión, los estudiantes pueden hacer visible lo invisible, dar forma a aquello que no siempre encuentran cómo decir con palabras. Este tipo de aprendizaje -sensorial, corporal y emocional- no solo complementa lo cognitivo, sino que lo transforma y lo enriquece (González, 2015).

Si se asume el juego de esta manera, es posible que se generen espacios propicios para el desarrollo de habilidades físicas y mentales que desembocan en la autoconfianza y en la creatividad, pero también en la comunicación con el otro (Ruiz et al., 2022). Este último aspecto se relaciona con el fortalecimiento de vínculos que se traducen en aprendizaje colaborativo en el que confluyen diversos puntos de vista y donde se llega a comprender que el trabajo colectivo está siempre por encima del individual (Núñez & Navarro, 2003). En la ***Figura 2*** se presenta algunos principios de la dramatización.

Figura 2
Principios de la dramatización



Adaptado de Laferrière (1993).

Los principios mencionados son el fundamento de la improvisación y de las distintas relaciones que se establecen en este ámbito, por lo tanto, la dramatización se convierte en una actividad que aporta a la regulación de conflictos y a la exploración de sentimientos lo cual influye en el desarrollo de la inteligencia emocional (Motos, 1995). Por lo tanto, la improvisación se erige como un terreno fértil para que los estudiantes ensayen respuestas emocionales y sociales en un entorno contenido y seguro, como el que puede ofrecer una clase de teatro u otras que vinculen juegos dramáticos en su desarrollo (las clases de lenguaje o lenguas extranjeras, ética, ciencias sociales, por ejemplo). Estas se pueden constituir en ejercicios de juego libre donde las emociones se procesan, se transforman y se comunican, lo cual fortalece la empatía, la escucha y el reconocimiento del otro como legítimo otro.

Además, la improvisación teatral, en su forma lúdica, ofrece un espacio seguro donde los participantes pueden experimentar diferentes roles y perspectivas y construir múltiples escenarios y escenas. Esta práctica facilita la creación de un sentido de comunidad y cooperación, ya que, en el juego dramático, no hay separación entre actor y espectador (Aguilar, 2022; García, 2021; Motos & Ferrandis, 2015).

En el juego dramático el profesor asume el rol de mediador, lo cual rompe con el esquema de enseñanza tradicional y se convierte en una enseñanza dinámica y participativa. Así, desde la lúdica se fomentan relaciones horizontales y colaborativas que fortalecen los vínculos que pueden llevar a una sana convivencia (Núñez & Navarro, 2007). El artista pedagogo domina las técnicas y las herramientas tanto del campo del teatro, como de la pedagogía y está en capacidad de utilizar recursos en los campos teóricos y prácticos para formar de manera creativa a sus estudiantes (Laferriére & Motos, 2008).

De lo anterior se deduce que el rol del docente de teatro (o del que vincula el juego teatral a su praxis) exige una sensibilidad particular para acompañar procesos que muchas veces desbordan lo planificado. Más que impartir contenidos, su tarea es la de abrir preguntas, provocar búsquedas y facilitar que cada estudiante descubra su propia voz y la vincule a procesos colectivos de creación. Se trata de una práctica que requiere escucha profunda, presencia activa y disposición al asombro. De la misma manera, en el caso del estudiante su papel es activo y creativo con la participación en diferentes escenas, la interpretación de personajes, etc. Desde allí, explora múltiples posibilidades desde la experiencia y desarrolla habilidades intra e interpersonales. De acuerdo con los principios mencionados, el estudiante es consciente de que su práctica individual es significativa desde lo colectivo en un entorno seguro y colaborativo (García-García, 2017).

El fundamento educativo del teatro remite a un ámbito vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de las comunidades, las maneras de representar y la escenificación de numerosas historias que han facilitado ofrecer, tanto al público como a los artistas y educadores, una perspectiva del mundo en un instante específico. En este sentido, se identifica al teatro como "una de las artes de la representación, junto con la ópera, el cine, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura" (Pavis, 1984, p. 422), subrayando que la representación constituye siempre una recreación de un suceso pasado, un personaje histórico o un objeto tangible. Algunas finalidades del juego dramático son: "expresión como comunicación; paso por todos los roles técnicos teatrales; diferenciar la ficción de la realidad, permanecer en el personaje; desarrollo de la posibilidad de adaptación y combate de estereotipos" (Eines & Mantovani, 1980). Así, los juegos teatrales en la escuela se constituyen no solo como herramientas pedagógicas, sino como estrategias artísticas que interpelan, transforman, vinculan y cuestionan. Por tanto, cada historia que se represente en el aula es también un acto de memoria,

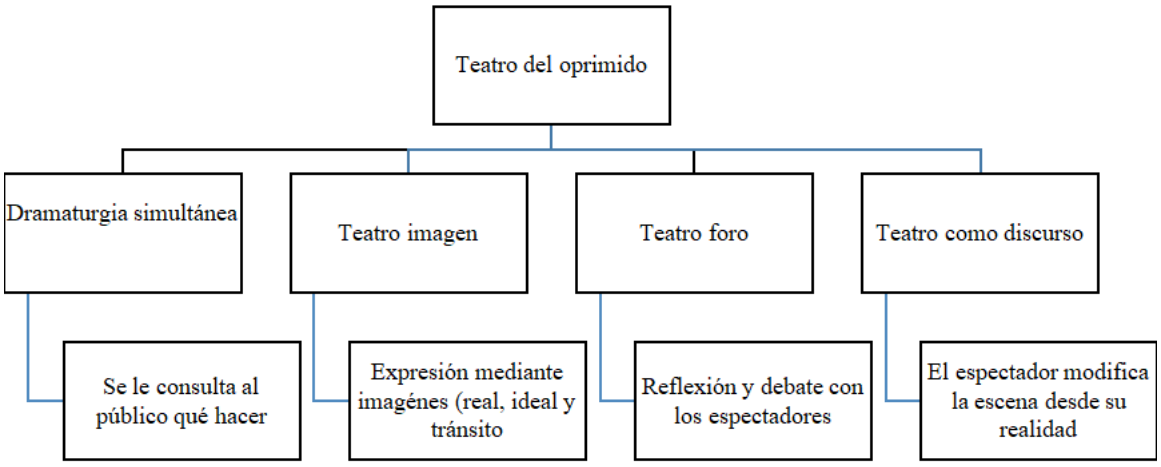
de construcción identitaria y de imaginación crítica. Educar desde el teatro es educar para ver y sentir el mundo con otros ojos, desde múltiples perspectivas.

2.2 Teatro imagen

El teatro imagen es una modalidad del teatro del oprimido (***Figura 3***), este tipo de teatro articula la experiencia con el teatro con un fin reflexivo y transformador desde el escenario como espacio vivo que trasciende en la creación dramática (Motos, 2010). Además, intenta sensibilizar y ubicar en escena situaciones personales y sociales susceptibles de reflexión, a su vez expone la relevancia en la interacción de los participantes desde su corporalidad y el convivio fundamentados desde las experiencias personales o situaciones sociales para reflexionar en torno a la experiencia teatral (Stanciu, 2019).

Al respecto se puede considerar pertinente reflexionar sobre los aportes del teatro imagen a la gestión dinámica de espacios que facilitan el reconocimiento de sí mismo y de los demás. A partir de las historias de vida, se sensibilizan los procesos de interacción individual y social desde una perspectiva dramática donde confluyen las ideas, sueños, pensamientos, emociones, experiencias, creatividad y empatía (Stanciu, 2019; Ponce & Mancilla, 2022). Además, el teatro imagen ofrece posibilidades didácticas y artísticas que aportan al desarrollo de la inteligencia emocional, debido al grado de conexión y empatía social que genera la creación de imágenes como espacio de reflexión individual y diálogo colectivo.

Figura 3
Clases de teatro del oprimido



Fuente: Adaptada de Ortiz (2023).

El teatro imagen impulsa el desarrollo de las bases del teatro del oprimido desde la reflexión, al ofrecer un espacio donde se pueden explorar la imaginación y motivación a través de experiencias vitales, ya sea de manera individual o colectiva (Boal, 2009). Este entorno fomenta la libre expresión de sus perspectivas, ideas, emociones y características personales y sociales, promoviendo un diálogo creativo y dinámico que enriquece su imaginación y habilidades sociales. Además, estimula el reconocimiento del cuerpo como un medio de expresión, integrando la creatividad, el diálogo, el simbolismo y la transformación, todo ello en un contexto social y colectivo (Sierra, 2019).

El teatro imagen se basa en el uso del cuerpo y la iconografía para representar conflictos y emociones. A través de posturas y movimientos corporales, los participantes crean imágenes que expresan estados de conflicto personal o colectivo. Esta técnica, que integra el lenguaje visual y corporal, permite explorar de manera profunda situaciones de opresión, miedo o exclusión, ofreciendo una vía para la reflexión y la búsqueda de soluciones colectivas (Boal, 2009; Motos, 2017).

Es pertinente reconocer, desde la experiencia con el teatro imagen, la inherente relación entre imaginación, creatividad, creación y realidad susceptibles de exponer en escena. La técnica del teatro imagen propicia espacios expresivos en los que es posible comunicar, a través del

cuerpo, situaciones personales y colectivas. Además, genera reflexiones sobre la configuración del tejido social, desde la puesta en escena de personajes o situaciones de la cotidianidad. Es así como, en el aula, el teatro imagen favorece el análisis y la resolución de conflictos porque, a través de la creación de imágenes, los estudiantes pueden representar sus vivencias y explorar nuevas formas de interacción. Como destaca Motos (2017), el teatro imagen permite que los participantes se enfrenten a sus emociones de manera tangible y visual, lo que facilita la comprensión de sus propios procesos internos y de los otros.

Además de su valor educativo, el teatro imagen también potencia la capacidad de comunicación de los estudiantes (Motos, 2020). Al utilizar el cuerpo como medio de expresión, los participantes desarrollan habilidades de expresión no verbal, lo cual es fundamental para el desarrollo de competencias sociales y emocionales. En este sentido, no solo es una forma de representación estética, sino también un vehículo para el cambio social y la creación de una comunidad inclusiva.

2.3 Autobiografía

La autobiografía entendida como la narración de la propia vida, se presenta como una herramienta pedagógica valiosa en el proceso de autoconocimiento (Aguilar, 2023). A través de ella, los estudiantes narran sus experiencias y reflexionan sobre los aspectos que les han marcado a lo largo de su vida. En este sentido, la autobiografía permite que el autor se convierta en el centro del relato, dándole voz a sus recuerdos y emociones. Este proceso de narración, a su vez, facilita un entendimiento más profundo de la identidad personal en relación con los demás (Maganto, 2010; Pellanda & Piccinin, 2020).

En el contexto del juego dramático, la autobiografía se convierte en una herramienta por medio de la cual se pueden escenificar y dramatizar diversas experiencias personales. Al utilizar el teatro para poner en escena sus memorias y emociones, los estudiantes no solo reconocen su propio ser, sino que también logran compartir sus historias con el grupo (Motos & Ferrandis, 2015). Esta práctica fomenta la empatía y el entendimiento mutuo, permitiendo que los estudiantes se reconozcan en la diversidad de experiencias presentes en su comunidad (Gurgel, 2011).

La autobiografía en el contexto educativo no solo promueve la reflexión individual, sino que también puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. La creación de una narrativa personal permite que los estudiantes se expresen de manera auténtica, fortaleciendo su confianza y autoestima. De este modo, la autobiografía, combinada con el juego dramático, se presenta como un recurso poderoso para el crecimiento personal y colectivo. La exploración autobiográfica propicia espacios de interacción libre y espontánea de ideas, sentimientos y emociones que se ven potenciados por la imaginación y la creatividad. A partir del relato autobiográfico, los participantes se reconocen a sí mismos. Estas narrativas se integran al juego dramático y, de allí, es posible hacer una puesta en escena a través del teatro imagen.

Como lo señala Boal (2009), el teatro no es solo una actividad recreativa, sino un medio de intervención social que invita a los participantes a reflexionar sobre sus experiencias y las de los demás. Esta reflexión contribuye a la construcción de una identidad plural y respetuosa de la otredad, elemento esencial en la educación inclusiva. Por ello, la escenificación de relatos autobiográficos favorece la preservación de la memoria, la comprensión de la identidad y el desarrollo de la empatía, aspectos que aportan a la construcción de un discurso del ser desde el contexto educativo, específicamente desde el arte como integrador de eventos íntimos, en el caso de esta investigación.

2.4 Inteligencia emocional

En la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2015) se plantea la existencia de una inteligencia personal que se divide en dos inteligencias: intrapersonal e interpersonal. La primera implica el reconocimiento y la representación de las propios sentimientos, emociones y afectos, a segunda se refiere a la habilidad para percibirlos y comprenderlos en el otro y actuar en concordancia con ello (De Andrés, 2005).

Con base en estas inteligencias surge el concepto de inteligencia emocional (IE), la cual se define como la capacidad para interactuar de manera controlada con el mundo, teniendo en cuenta sus emociones y las de los demás para lograr una adaptación. El desarrollo de IE implica una actitud resiliente frente a los retos personales y sociales en comunidad (Goleman, 2010). El autor expresa la importancia del desarrollo de las habilidades interpersonales, las cuales se fundamentan en el autocontrol y la empatía para lograr un control de la inteligencia emocional.

Para lograr el propósito de esta investigación se considera que el desarrollo de esta inteligencia en el ámbito educativo relacionado con la pedagogía teatral es de vital importancia para el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

Con respecto a los modelos de inteligencia emocional (***Tabla 1***) se encuentra que son diversos y que en la actualidad existe una controversia porque no hay un consenso conceptual que permita establecer técnica de medición totalmente confiables. Sin embargo, desde la pedagogía teatral es posible asumir varios aspectos de la inteligencia emocional sin necesidad de circunscribirse a alguno de los modelos.

Tabla 1
Modelos de inteligencia emocional

Categoría	Modelo	Principios	Contexto de aplicación
Modelos mixtos	Goleman (1995)	Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales	Organizacional, laboral
	Bar-On (1997)	Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés, estado de ánimo general	General, enfocado en bienestar
Modelos de habilidades	Salovey y Mayer (1990, 1997, 2000)	Percepción, facilitación, comprensión, gestión emocional	Académico, cognitivo
Otros modelos	Cooper y Sawaf (1997)	Alfabetización, agilidad, profundidad, alquimia emocional	Empresarial
	Boccardo et al. (1999)	Autoconciencia, control, automotivación, reconocimiento, habilidades	General

Categoría	Modelo	Principios	Contexto de aplicación
		interpersonales	
	Martineaud y Engelhart (1996)	Autoconocimiento, gestión del humor, automotivación, control, apertura	General, con enfoque externo
	Elias et al. (1999)	Conciencia, empatía, control, metas positivas, habilidades sociales	Estandarización
	Rovira (1998)	Actitud positiva, reconocimiento de sentimientos y emociones, expresión de sentimientos y emociones control, empatía, toma de decisiones adecuadas, motivación, ilusión, interés, autoestima, saber dar y recibir, valores alternativos, superación de dificultades, integración de polaridades	Medición detallada
	Vallés y Vallés (1999)	Autoconocimiento, automotivación, tolerancia, negociación, autorrefuerzo, contención de la ira, optimismo, control de pensamientos, autoverbalización,	Amplio, menos concreto

Categoría	Modelo	Principios	Contexto de aplicación
		rechazo de peticiones poco razonables, aceptación de críticas injustas, escucha activa, valoración de opiniones, prevención de reacciones, observación del lenguaje, valoración de las cosas positivas, diversión, confianza en sí mismo, dinamismo, conversar.	
	Bonano (2001)	Regulación de control, anticipatoria, exploratoria	Autorregulación
	Higgins et al. (1999)	Regulación anticipatoria, de referencia, enfoque regulatorio	Autorregulación expandida
	Barret y Gross (2001)	Selección, modificación, despliegue, cambio cognitivo, modulación	Proceso integral

Fuente: Adaptada de García-Fernández & Giménez-Mas (2010).

En la investigación se desarrollarán los aspectos planteados por Goleman (2018): autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades intrapersonales e interpersonales, las cuales se convierten en las variables que serán observadas y analizadas en las secuencias didácticas.

Autoconciencia: se define como la capacidad de reconocer las propias emociones. implica "mejor reconocimiento y designación de las emociones; mayor comprensión de las causas de los sentimientos; reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones"

(Goleman, 2018, p. 308). En el caso específico de este proyecto se explorarán emociones a través de la construcción de personajes, brindando un lugar seguro para la introspección, los estudiantes podrán nombrar sus emociones y comprenderán su origen. El teatro imagen permite momentos de reflexión colectiva sobre un hecho concreto lo cual ayuda a comprender las emociones pero también contribuye a encontrar un lenguaje que permita expresarlas.

Autocontrol: es "la capacidad de modular y controlar las propias acciones en forma apropiada a su edad: la sensación del control interno" (Goleman, 2018, p. 215). Al resolver conflictos en escena los estudiantes pueden practicar en el manejo de emociones intensas como la ira o la ansiedad y desde allí avizorar maneras para controlarlas. En el teatro imagen los participantes construyen imágenes para representar situaciones, lo cual requiere de un alto grado de autocontrol, porque deben modular sus movimientos, posturas y acciones para transmitir mensajes claros. Así el participante debe controlar sus impulsos físicos, pero también sus emociones.

> Automotivación: es la capacidad de sentirse lo suficientemente diestro como para encontrar la forma de alcanzar sus objetivos, de asegurarse de que las cosas irán mejor cuando están atravesando una situación difícil, de ser lo bastante flexibles como para encontrar formas diferentes de alcanzar sus objetivos -o de cambiarlos en el caso de que le resulten imposibles de alcanzar - y de saber descomponer una tarea compleja en otras más sencillas y manejables. (Goleman, 2018, p. 104)

En la práctica del teatro imagen se fomenta la automotivación porque la libertad de crear impulsa a los participantes a comprometerse motivados por su deseo de expresar algo significativo. Además, el acto de imaginar y materializar un cambio fomenta la automotivación, ya que se sienten empoderados al visualizar y trabajar hacia un objetivo, reforzando su capacidad de actuar por iniciativa propia.

Empatía: se define como la "capacidad de asumir el punto de vista de otra persona, implica la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás y mayor capacidad de escuchar al otro" (Goleman, 2018, p. 308). Esta capacidad se desarrolla en el teatro imagen porque allí se asume un trabajo colectivo que requiere escuchar, tener en cuenta los sentimientos y responder a las propuestas de los demás. Los participantes deben controlar la tentación de imponer sus ideas y, en cambio, actuar con intención y respeto hacia el grupo. Este equilibrio entre iniciativa y

contención fortalece la empatía porque se debe regular el deseo de actuar inmediatamente para priorizar los puntos de vista de los compañeros y la dinámica grupal.

Habilidades intrapersonales: “es la capacidad para sintonizar con las propias emociones” (Goleman, 2018, p. 52). “Constituye una habilidad correlativa -vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz” (Gardner, como se cita en Goleman, 2018, p. 49). Estas habilidades juegan un papel crucial en el teatro imagen, porque los participantes deben encontrar superar barreras colectivas y comprometerse con la actividad. El entorno de apoyo del taller teatral refuerza las habilidades internas, ya que el éxito colectivo depende de la contribución de cada uno.

Habilidades interpersonales: “son las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás…son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles profundizar, en suma, en el mundo de las relaciones” (Goleman, 2018, p. 130). Participar en el teatro imagen implica dinámicas que se centran en representar problemas sociales o personales. Este proceso enseña a los participantes a abordar conflictos de manera constructiva, practicando habilidades sociales como la negociación, la mediación y la búsqueda de consensos, que son esenciales en la vida cotidiana.

En el marco de esta investigación la armonización de las inteligencias intrapersonal e interpersonal facilitan la apropiación del reconocimiento personal y el de los demás para la optimización de la interacción social a partir de juegos teatrales en los que a su vez confluyan el teatro imagen y la autobiografía como potenciadores de la inteligencia emocional. En este contexto, los jóvenes actúan como protagonistas activos de sus procesos expresivos teatrales en conexión con el rol del pedagogo teatral como facilitador y guía en la liberación y creación dramática en el escenario, a partir de sus experiencias de vida en consonancia con el arte teatral.

2.5 La secuencia didáctica

Para desarrollar este concepto es necesario tener clara la noción de transposición didáctica, la cual se entiende como el proceso mediante el cual se pasa “del saber sabio al saber enseñable” (Chevallard, 1985, como se cita en Gómez, 2005, p. 87). Para lograr lo anterior, el profesor debe desarrollar competencias por medio de elementos del contexto para que el

aprendizaje tenga sentido para los estudiantes. Por medio de la transposición didáctica se les lleva a los estudiantes de forma sencilla y clara los conceptos, así, el estudiante tiene acceso a las diferentes visiones de mundo y podrá construir la suya.

Una manera de organizar el saber es la secuencia didáctica, la cual se define como una estructura de actividades que se organizan de forma coherente y con un propósito pedagógico definido. Las sesiones de la secuencia se organizan en tres fases: introducción, desarrollo y cierre, los cuales se desarrollan a partir de la interrelación entre los conocimientos previos, los conocimientos nuevos y el contexto real (Rodríguez-Reyes, 2014). Lo anterior, permite abordar situaciones relevantes y significativas en las que los estudiantes son activos en la construcción de su aprendizaje. Asimismo, se vincula con el proceso de evaluación (diagnóstico, formativo y sumativo), lo que permite tanto la retroalimentación y la recopilación de evidencias del aprendizaje, y está alineada con una perspectiva que integra contenidos curriculares con contextos específicos (Díaz-Barriga, 2013).

En la secuencia didáctica hay dos momentos que ocurren de manera simultánea, que son el desarrollo de las actividades y la evaluación, por ello es relevante el planteamiento de un problema que le otorgue sentido a los saberes. Si se concibe la secuencia así, es posible que los errores y las dificultades permitan reestructurar, reordenar, revaluar los contenidos y los productos finales constituyan la evaluación (Díaz-Barriga, 2013).

Es relevante aclarar que la secuencia didáctica no es una estructura cerrada y el hecho de que su presentación sea lineal, no quiere decir que se deba desarrollar de forma totalmente consecutiva. Se trata de una propuesta flexible que permite avanzar, retroceder, dialogar, revisar, consultar, borrar, adaptar, reformular y finalmente, construir un conocimiento significativo y contextualizado.

3 Metodología

3.1 Enfoque cualitativo

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, el cual permite adentrarse en la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos, priorizando la experiencia viva de los sujetos sobre los datos cuantificables. Como lo expone Flick (2007), este tipo de investigación busca explorar las percepciones, emociones y comportamientos de los participantes, poniendo énfasis en los significados construidos colectivamente en contextos específicos. Lejos de buscar la verificación de hipótesis cerradas, el enfoque cualitativo se abre a la construcción progresiva del conocimiento, guiado por la interpretación y el diálogo entre investigadores y participantes.

En este proceso, el conocimiento no se impone desde fuera, sino que emerge de la interacción entre las personas involucradas, del reconocimiento de los contextos donde tienen lugar las prácticas pedagógicas y de las voces que usualmente permanecen en los márgenes. Como indican Balcázar et al. (2013), esta perspectiva permite captar no solo los hechos, sino también sus sentidos, y entender cómo se entretejen en las dinámicas escolares factores emocionales, culturales e identitarios. La flexibilidad que caracteriza este enfoque, como lo señalan Cohen y Manion (1990), favorece la incorporación de hallazgos emergentes a lo largo del proceso investigativo, permitiendo una mirada multicíclica y autorreflexiva, en permanente construcción.

Dentro de este marco, se privilegian métodos propios de la etnografía, como la observación participante, el diario de campo y el análisis de narrativas, que hacen posible captar la riqueza de las interacciones humanas en contextos educativos reales. Así, se prioriza la profundidad sobre la cantidad, la vivencia sobre el dato, y el proceso sobre el resultado. En palabras de Flick (2007) y Balcázar et al. (2013), esta metodología nos permite acceder a los “cómos” y los “porqués” de los procesos educativos, abriendo un espacio genuino para escuchar, interpretar y comprender lo que ocurre en el aula más allá de lo observable.

3.2 Diseño

El diseño metodológico que orienta este estudio corresponde a la Investigación Acción Participativa (IAP), un enfoque que articula la indagación académica con la transformación social y educativa. No se trata solamente de investigar lo que sucede en el aula, sino de intervenir en esa realidad junto a quienes la viven, reconociendo su agencia y su capacidad para proponer cambios. La IAP implica una apuesta ética y política por la colaboración, el diálogo horizontal y la construcción conjunta del conocimiento.

En este sentido, como bien lo plantea Sandoval (2002), "la investigación acción se basa en la idea de que el conocimiento se construye a través de la práctica y la reflexión sobre esa práctica, lo que permite a los participantes involucrarse activamente en el proceso de cambio" (p. 106). Esta visión rompe con la separación tradicional entre sujeto y objeto de estudio, abriendo paso a una relación dialógica entre investigadores, docentes y estudiantes, quienes se reconocen como co-investigadores en un proceso de búsqueda compartida.

La elección de este enfoque responde a la naturaleza del objeto de estudio, que busca explorar la relación entre autobiografía, juego dramático y teatro imagen en el desarrollo de la inteligencia emocional. Tal como lo indica Garro-González (2015), la investigación acción participativa permite redescubrirnos desde la singularidad y en la diversidad, al centrarse en las experiencias únicas de los participantes y generar ambientes educativos sensibles a sus realidades. Este diseño metodológico no solo recoge múltiples voces, sino que promueve la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, empoderando a los participantes y propiciando procesos de transformación significativos, tanto a nivel individual como colectivo.

3.3 Población

El estudio se desarrollará con un grupo de estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, ubicada en la comuna 7 de la ciudad de Armenia. Esta población está compuesta por 17 niñas y 20 niños, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 17 años, provenientes de barrios pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 a 4.

Se trata de una comunidad escolar atravesada por diversas tensiones, pero también por un importante potencial creativo. Aunque los estudiantes solo reciben una hora semanal de clase de artística -frecuentemente impartida por docentes que no pertenecen al campo del arte - , muchos de ellos muestran un interés espontáneo y genuino por expresarse a través de medios como la música, la danza o las artes plásticas. Además, la cercanía de la Institución a espacios culturales como el Museo de Arte del Quindío (MAQUI), el Teatro Azul o la Casa Museo Musical del Quindío, brinda oportunidades para ampliar su horizonte artístico. Es precisamente en este escenario donde se pretende implementar una secuencia didáctica que, desde el teatro imagen y la autobiografía, fortalezca el desarrollo emocional y contribuya a una educación más sensible, creativa y humana.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Observación no participante y diario de campo

Uno de los principales métodos para comprender las dinámicas que se tejen en el aula será la observación no participante, una técnica en la que el investigador asume un rol de espectador, evitando intervenir activamente en las actividades del grupo. Como explica Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta modalidad permite describir de forma holística los comportamientos, interacciones y contextos sociales, sin alterar la naturalidad de los mismos. El uso de esta herramienta posibilita un análisis inductivo, flexible y atento a los significados emergentes.

El diario de campo, en este caso, funcionará como un registro constante de las vivencias, emociones, diálogos e intuiciones que surjan durante el proceso. Permitirá ir hilando sentidos y observaciones, favoreciendo una mirada interpretativa del aula como espacio vivo, donde se construyen narrativas personales y colectivas a partir del juego dramático y la reflexión autobiográfica.

3.4.2 Análisis de artefactos

El análisis de artefactos se centrará en los productos creados por los estudiantes a lo largo del proceso: diarios autobiográficos, dibujos, fotografías y otros elementos surgidos de las

actividades. Estos objetos -lejos de ser simples evidencias- se comprenden como expresiones simbólicas cargadas de sentido, que dan cuenta de cómo los estudiantes interpretan su mundo emocional y lo reconfiguran en diálogo con el grupo. Según Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de análisis permite adentrarse en las prácticas, valores y contextos del grupo, aportando valiosa información sobre sus procesos de subjetivación. Mediante la matriz de análisis (Ver Anexo 1) se sistematizaron los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos aplicados, relacionándolos con las categorías de observación propuestas. Además, se articularon los datos con el marco conceptual facilitando el reconocimiento de patrones, sentidos compartidos y particularidades en la forma en que los estudiantes dieron cuenta de su dimensión emocional.

3.4.3 Grabación en video y fotografía

La documentación audiovisual constituirá otro recurso clave en este estudio, tal como señala Bryman (2012), los registros fotográficos y videográficos en la investigación cualitativa deben entenderse no como reflejos objetivos de la realidad, sino como representaciones que, puestas en diálogo con otros datos (diarios de campo, artefactos, testimonios), permiten reconstruir el sentido de las experiencias. En este caso, las grabaciones permitirán analizar las interacciones, las expresiones corporales y las dinámicas grupales generadas a través del juego dramático y el teatro imagen.

3.4.4 Grupos focales

Los grupos focales se realizarán a manera de foros de discusión, posteriores a las actividades teatrales. En estos espacios se promoverá la reflexión compartida sobre las emociones vividas, las historias contadas y los aprendizajes construidos. Tal como plantea Bryman (2012), esta técnica facilita una exploración profunda de percepciones y significados, al aprovechar la interacción social como generadora de conocimiento. En el marco de esta investigación, los grupos focales permitirán indagar cómo el teatro imagen, articulado con la autobiografía, contribuye al desarrollo de habilidades como la empatía, la comprensión del otro y la expresión

emocional. Así, se espera no solo recoger información, sino también enriquecer el proceso formativo de los propios estudiantes.

3.4.5 Muestreo

El muestreo cualitativo responde a criterios teóricos y situacionales. Siguiendo a Strauss y Corbin (1990), se parte de un muestreo abierto, propio de las fases iniciales de codificación, el cual puede desarrollarse de manera intencionada, sistemática o incluso fortuita. Este tipo de muestreo permite trabajar con los sujetos allí donde emergen los fenómenos de interés, en este caso, un grupo de estudiantes de grado décimo con quienes se aplicarán las técnicas ya mencionadas.

El muestreo se construye en diálogo permanente con el proceso investigativo. En este sentido, se busca no solo recolectar información, sino establecer una relación horizontal y ética con los participantes, permitiendo que su voz tenga peso en la toma de decisiones y en la interpretación de los hallazgos. Esto no solo amplía la comprensión del fenómeno, sino que potencia el carácter participativo de la investigación.

3.4.6 Técnica y recolección de datos

Desde el inicio del proceso se establecerá una relación cercana con el grupo, iniciando con un acercamiento a través de la observación como técnica preliminar. Esta permitirá familiarizarse con el entorno, las dinámicas grupales y los modos de expresión del grupo. Como lo destaca Sandoval (2002) la observación en fases iniciales busca ubicar al investigador dentro de la realidad sociocultural que desea comprender.

La observación no participante, apoyada en un registro estructurado, permitirá focalizar aspectos significativos del grupo y construir una base sólida para la posterior implementación de las actividades. No obstante, dado el carácter dialógico de la IAP, se incorporará también la observación participante, ya que el investigador no es un observador externo, sino un agente implicado en el proceso de transformación. Como bien lo expresa Sandoval (2002) “la observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para

registrar sus ‘impresiones’ en el llamado diario de campo” (p. 140), un instrumento vital para documentar el proceso desde dentro, con mirada reflexiva y crítica.

3.4.7 Entrevista de grupo focal

Finalmente, se incorporará la entrevista focal semiestructurada, entendida como un espacio colectivo de diálogo que contrasta con la intimidad de la entrevista individual. Según Sandoval (2002), este tipo de entrevista permite una aproximación rica y organizada a la realidad de los participantes, especialmente cuando se trata de explorar vivencias profundas como las que emergen en los relatos autobiográficos.

De acuerdo con Merton (como se cita en Morgan, 1997) se tendrán en cuenta cuatro criterios clave para orientar estas entrevistas: cubrir un rango amplio de temas relevantes; obtener datos específicos; promover una interacción significativa que explore los sentimientos de los participantes, y considerar el contexto personal desde el cual se construyen las respuestas. Todo esto contribuirá a comprender de manera más profunda el impacto emocional y formativo del proceso vivido.

Con el fin de organizar, sistematizar e interpretar los datos recogidos a lo largo del proceso investigativo, se construyó una matriz de análisis cualitativo que recoge las principales categorías y subcategorías emergentes durante la implementación de la secuencia didáctica. Esta matriz articula los hallazgos con las fuentes de información utilizadas -como las grabaciones de momentos clave, los grupos focales inicial y final, y las actividades de juego dramático-, permitiendo establecer relaciones entre las dimensiones emocionales trabajadas, las prácticas expresivas desarrolladas y los procesos de reflexión individual y colectiva. Asimismo, la matriz da cuenta de cómo el juego dramático, la autobiografía y el teatro imagen se constituyeron en dispositivos pedagógicos que facilitaron el reconocimiento, la expresión y la transformación de las emociones en el contexto escolar.

4. Propuesta didáctica

A continuación se presenta cinco secuencias didácticas diseñadas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo, a partir del reconocimiento de la autobiografía mediante la estrategia del teatro imagen (***Tabla 2***, ***Tabla 3***, ***Tabla 4***, ***Tabla 5***, ***Tabla 6***). Cada una de las actividades propuestas busca favorecer espacios de exploración personal y colectiva, en los que los jóvenes puedan identificar, expresar y resignificar sus emociones a través de la representación simbólica del cuerpo y la construcción de imágenes teatrales.

Tabla 2
Secuencia didáctica 1

Secuencia didáctica 1			
Área o asignatura	Artística		
Dirigido a	Grado 10 B		
Docentes	Jefferson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez		
Número de estudiantes	29		
Fecha: 9 de junio de 2025			
Hora de inicio	7:00 am	Hora de finalización	9:30 am
Unidad temática			
Autorreconocimiento y reconocimiento de los demás a través de narraciones y escenificaciones autobiográficas.			
Tema de la sesión			
¿Qué tanto conozco de mí y de los demás? Presentación de conceptos básicos, juegos teatrales y propuesta de sesiones.			

Secuencia didáctica 1
Logros e indicadores de aprendizaje
- Reconozco aspectos que caracterizan mi mundo emocional, social y que contribuyen a afianzar mi subjetividad e identidad en el desarrollo de mi proyecto de vida (Indicador extraído de Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, MEN). - Comprende la necesidad del auto-reconocimiento y el reconocimiento de los otros para la construcción de la identidad en relación con la diferencia. Para ello, admite que conocer a los demás en su diferencia nos permite acercarnos a ellos, además de comprender la diversidad, la desigualdad y el conflicto.
Saberes previos
Nociones básicas sobre narración y autobiografía.
Materiales didácticos de apoyo
Salón de clase o patio para los juegos, cuadernos de los estudiantes, guías de clase, cartulina o papel bond, fotos familiares, revistas, pegante.
Metodología
La clase se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo que es el modelo pedagógico del colegio. Se espera que los estudiantes se involucren activamente en el proceso creativo a través de los juegos teatrales propuestos y actividades colaborativas. Rol del profesor: el profesor actúa como facilitador, guiando a los alumnos a explorar y construir conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones. Los estudiantes trabajan individualmente es las tareas creativas propuestas y en grupos para jugar o desarrollar escenas cuando se les proponga, promoviendo así la cooperación y el pensamiento crítico. Al finalizar las sesiones, a través de la reflexión y el diálogo, se espera que los alumnos conecten el contenido teatral con sus vidas personales y contextos culturales, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo. Esta metodología fomenta una comprensión profunda y duradera basada en el arte. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades sociales y emocionales clave.
Inicio
- Introducción: los docentes se presentan y explican a los estudiantes el propósito de la secuencia didáctica, se indagará qué conocimientos tienen sobre teatro y se dará una breve explicación sobre el primer propósito de la secuencia, llevar a cabo juegos dramáticos basados en el teatro imagen para el autoconocimiento, para ello se realizan las siguientes actividades introductorias. - Primera actividad (Calentamiento): se realizan ejercicios de estiramiento, calentamiento y un Juego de velocidades y congelado, moverse por el espacio en velocidades de 1 a 6 y congelarse cuando la

Secuencia didáctica 1
docente el docente lo indique. “Agruparnos por afinidades”. Caminamos por el espacio en diferentes velocidades y se pedirá a los estudiantes que se agrupen según criterios dados por el profesor. Primero, caminar y formar grupos de 5, 6, 7, 2. Luego se incluirá a la actividad, el juego de congelado, en que los estudiantes deben permanecer inmóviles. Luego se les dará la instrucción de representar con su cuerpo diferentes objetos, animales y/ sentimientos de manera individual. - Segunda actividad: los estudiantes deben agruparse en parejas y jugar al espejo, imitando cada movimiento y gesto que el otro haga. - Tercera actividad, conciencia del cuerpo cuando…: esta actividad consiste en recordar con el cuerpo y con el gesto cómo estamos cuando experimentamos alegría, miedo, asombro, sorpresa, enojo, enamoramiento, entre otras. Para ello, los instructores piden a los estudiantes que se sienten, cierren los ojos y asuman gestos y posiciones en sus lugares a medida que se les pida que transiten por ellos. - Cuarta actividad, la fotografía: como primera instancia, se les pide que representen una fotografía que salió en primera página en el periodo con base en una consigna “Dos niños huyen de un perro y quedan al bordo de un abismo”. Luego se les pide que en grupos representen diferentes fotografías de: un matrimonio, un robo, un bautizo, un velorio, una celebración por un partido, etc. también se realiza un circuito de observación de las fotografías representadas por los estudiantes, para luego introducir el tema de teatro imagen.
Desarrollo
- Quinta actividad: en los zapatos del otro, se hizo una introducción preguntando a los estudiantes qué tanto conocen a sus compañeros. Paso seguido, se pusieron todos los nombres en una bolsa y se les pidió que saquen uno. Luego, se les solicitó ponerse en los zapatos de quien sacaron, personificarlo y presentarse ante los demás diciendo cómo se llaman, dónde nacieron, dónde viven, con quién viven, qué los hace felices y qué los entristece. Para ello, deben ponerse los zapatos de esa otra persona. - Sexta actividad: reflexión en mesa redonda sobre la actividad y sobre el conocimiento que los estudiantes tienen de sus compañeros. Después de escucharlos, los docentes contribuyen a la reflexión haciendo un llamado a conocerse y conocer al grupo, haciendo énfasis en la necesidad del conocimiento grupal para el desarrollo de la inteligencia emocional y de la necesidad de esta para saber tratar a los demás desde el conocimiento de su vida, de la empatía, y la capacidad de ponerse en los zapatos del otro. También se trae a colación el conocimiento de sí mismo y la necesidad de cohesión grupal. Así, se hará énfasis en las inteligencias inter, e intra personal- y se concluye, que el segundo propósito de la secuencia es desarrollar el auto e inter conocimiento en el grupo a través de la exposición de la autobiografía a través del teatro imagen. Discutiremos en mesa redonda las nociones de otredad, hospitalidad y ejemplos de quienes son los otros y qué beneficios tiene la otredad. El

Secuencia didáctica 1
profesor hace una exposición breve sobre la manera cómo construir la autobiografía y el compartirla contribuye al reconocimiento de la otredad. Propone a los estudiantes la construcción de la autobiografía y las actividades posteriores en las que se compartirá la autobiografía a través de juegos teatrales, entre otros.
Cierre
Se cierra la actividad con un pequeño canto y un ejercicio de mindfulness que consiste en respirar y preguntarse ¿Quién soy?, ¿dónde estoy? Y ¿Qué estoy haciendo? Se pide a varios estudiantes al azar que comenten su experiencia en la clase y sus expectativas con el taller.
Sistema y criterios de evaluación
Heteroevaluación: se hace con base en la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas.
Tareas y compromisos
En casa recolectar imágenes que asocien a los momentos más importantes en sus autobiografías (Dado que esto es un tema que ya se ha trabajado en una asignatura en el colegio, según averiguación de los docentes, se les dará la opción de usar las mismas que han usado en las tareas de dichas asignaturas). Las imágenes podrán dibujar o pegar fotos de álbumes familiares o revistas, tipo collage. Esto servirá de insumo para empezar a escribir las autobiografías.
Notas de bitácora
Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar en las actividades propuestas. Participaron activamente en la conversación y se mostraron motivados para realizar las actividades propuestas. Manifestaron que les parece importante conocerse, puesto que se desconocen a pesar de compartir tanto tiempo juntos.

Tabla 3
Secuencia didáctica 2

Secuencia didáctica 2			
Área o asignatura	Artística transversalidad con inglés		
Dirigido a	Grado 10 A		
Docentes	Jefferson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez		
Fecha	10 de junio de 2025		
Número de estudiantes	29		
Hora de inicio	6:30 am	Hora de finalización	8:30 am
Unidad temática			

Secuencia didáctica 2
- Reconocimiento de sí mismo y de los demás a través de juegos dramáticos ,basados en la autobiografía y el teatro imagen para el fortalecimiento de la inteligencia emocional. - Reconocimiento y exploración de la sensibilidad expresiva de la partitura corporal individual y colectiva a través de narraciones y escenificaciones autobiográficas.
Tema de la sesión
- Reconocerse y reconocer a los demás a partir de ejercicios de sensibilización e interacción que fortalezcan la inteligencia emocional y capacidad expresiva. - Exploración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen a partir de escenificaciones autobiográficas. - Escritura de un primer texto autobiográfico denominado “Mis orígenes”.
Logros e indicadores de aprendizaje
- Narra sus orígenes en su autobiografía de manera concisa, con base en un árbol genealógico simple. - Se apoya en imágenes, símbolos y fotografías para construir una pieza visual en la que representa su árbol genealógico simple. - Participa de juegos teatrales basados en teatro imagen que faciliten la creación de escenificaciones autobiográficas. - Presenta escenificaciones autobiográficas basadas en el teatro imagen a partir de la partitura corporal individual y colectiva, para el reconocimiento propio y de los demás. - Se apoya en imágenes, símbolos y fotografías para construir una pieza visual en la que representa su árbol genealógico simple. - Integra en las escenificaciones, la sensibilidad de su partitura corporal individual o colectiva con las narrativas espontáneas y autobiográficas facilitando la interacción y desarrollo de la inteligencia emocional. - Desarrolla propuestas de creación artística, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades en clase o en jornadas culturales en mi comunidad educativa. Aplica conceptos provenientes de las diferentes prácticas artísticas para el desarrollo de mis proyectos creativos. (Indicadores extraídos de Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, MEN)
Saberes previos
Los estudiantes ya deben saber hacer un árbol genealógico. Lo han trabajado en grados anteriores, en diferentes asignaturas. Los estudiantes reconocen aspectos del movimiento o expresión corporal elementales, para realizar y seguir instrucciones en el espacio que ocupan de manera individual y colectiva. Materiales didácticos de apoyo

Secuencia didáctica 2
Salón de clase o patio para los juegos, cuadernos de los estudiantes, guías de clase, cartulina o papel bond, fotos familiares., revistas, pegante, música relajante, bafle.
Metodología
La clase se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo que es el modelo pedagógico del colegio. Se espera que los estudiantes se involucren activamente en el proceso creativo a través de los juegos teatrales propuestos y actividades colaborativas. Rol del profesor: El profesor actuará como facilitador, guiando a los estudiantes a explorar y construir conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones. Los estudiantes trabajan individualmente es las tareas creativas propuestas y en grupos para jugar o desarrollar escenas cuando se les proponga, promoviendo así la cooperación y el pensamiento crítico. Al finalizar las sesiones, a través de la reflexión, el diálogo e interacción, se espera que los estudiantes conecten el contenido teatral con sus vidas personales y contextos culturales, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo. Esta metodología fomenta una comprensión profunda y duradera basada en el arte. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades sociales y emocionales relevantes en su formación .
Inicio
Primera actividad: iniciamos con el saludo y bienvenida, seguido continuamos con la socialización del objetivo e instrucciones previstas para la apertura del juego de presentación, activación corporal y juegos teatrales propios del encuentro. El juego de presentación consiste en ubicarse en un círculo mientras cantan una canción corta ,la cual se repite cada vez que dicen el nombre de cada compañero y así recordar los nombre de todos. (Un sapito , dos sapitos buscando la manera de meterse a mis zapatos a chi chi wa wa , a wa wa chi chi ,que lo repita...) Como es probable que los estudiantes no recuerden los apellidos de sus compañeros, se hará una reflexión al respecto del conocimiento de los demás y luego se pasará a la segunda fase. Se pide a tres estudiantes que recapitulen lo trabajado en la anterior clase y el significado de los conceptos tratados. Seguido se solicita realizar el movimiento en el espacio según las instrucciones dadas por números: velocidad 1 camina normal, velocidad 2 trotar, velocidad 3 congelados, velocidad 4 sentarse, velocidad 5 lento. Este juego varía con acciones propuestas en el movimiento para la escenificación .Por ejemplo: Caminar como si tuvieran un gran peso en la espalda, de igual manera construir las imágenes relatadas por los docentes facilitadores como parte del proceso de creación propios de la propuesta en marcha.
Desarrollo
Segunda actividad: sensibilización de la memoria autobiográfica a partir de la partitura corporal como vínculo de interacción que facilita la empatía y el desarrollo de la inteligencia emocional, con la

Secuencia didáctica 2

experiencia de la relajación dirigida:

Los estudiantes con las instrucciones de la docente facilitadora ,experimentarán con una relajación dirigida la emotividad de su memoria autobiográfica, sensibilizados por un espacio en calma , acompañado de música ambientada por los sonidos de la naturaleza facilitando la relajación corporal y mental de los estudiantes.

Para la relajación en curso se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

- Socialización del ejercicio e instrucciones pertinentes.(Es muy importante recordar a los estudiantes sobre la necesaria reserva y respeto en la práctica de los ejercicios propios de la intervención en curso).
- Se solicita a los estudiantes escuchar y seguir las instrucciones orientadas evitando la conversación.
- Se solicita a los estudiantes ubicarse en el suelo de la manera más cómoda posible acostados boca arriba preferiblemente, seguido se les indica cerrar los ojos y seguir la voz del o la docente, después se les solicita de manera paulatina la tensión de cada parte del cuerpo iniciando por las piernas, hasta lograr que todo el cuerpo se encuentre en una sola tensión por unos 5 segundos aproximadamente, seguido se les indica relajar el cuerpo completamente acompañado de una respiración guiada donde se toma aire profundamente en 5 segundos se retiene 3 segundos y exhalan lentamente en 8 segundos en tres repeticiones, en esta fase la docente facilitadora los guía en un recorrido con palabras que evocan su memoria autobiográfica desde el momento en el que se encuentran en el vientre de su madre, hasta aquellos momentos de mayor recordación. Seguido se ambienta con la música con sonidos de la naturaleza para lograr la sensibilización esperada en los estudiantes durante 20 minutos aproximadamente.

Finalmente, después de haber guiado la sensibilización individual y colectiva de los estudiantes, se les solicitó continuar en silencio una vez culminada la relajación, abrir los ojos e incorporarse despacio y continuar sentados en el suelo para escuchar la nueva instrucción relacionada con la escenificación autobiográfica.

Exploración de juegos dramáticos y escenificaciones espontáneas o guiadas basadas en el teatro imagen a partir de su memoria autobiografía:

Después de la experiencia sensible con su memoria autobiográfica a partir de la relajación, la docente facilitadora los guía a realizar la escenificación de las imágenes que con mayor agrado o añoranza recuerden. Para este ejercicio es muy importante que los estudiantes aquieten la voz para lograr muestras genuinas, reales y emotivas. Finalmente se les solicita a los estudiantes realizar de manera individual en sus escritorios, su primera escritura autobiográfica.

Escritura de la autobiografía: los estudiantes escribieron la primera parte de su autobiografía titulada “mis orígenes”, con base en los árboles genealógicos. La tarea es escribir un párrafo en el que expongan

Secuencia didáctica 2
sus árboles que habían quedado de tarea en la clase anterior. El párrafo se escribió con base en la explicación del profesor sobre esta narración. Tercera actividad: los estudiantes expondrán sus árboles genealógicos (leyendo el primer párrafo de la autobiografía).
Cierre
Construcción de la primera escritura autobiográfica: los estudiantes sensibilizados por la relajación evocarán en sus escritos aspectos relevantes y determinantes de su vida como parte vital de su historia.(En este primer ejercicio pueden relacionar imágenes fotográficas si es el caso). En esta fase los estudiantes expondrán su primer ejercicio escrito autobiográfico, relacionado con su árbol genealógico, haciendo uso importante de la escucha ,la palabra , la escenificación, la empatía e interacción entre pares desde la colectividad e individualidad. (La socialización continúa en el siguiente encuentro , si es el caso.
Sistema y criterios de evaluación
Heteroevaluación: los docentes observarán la partitura corporal y actitudinal - emocional de los estudiantes en las escenificaciones antes , durante y después de la relajación. El docente observa y valora la realización de los primeros escritos autobiográficos. El profesor evaluó los escritos con base en una rúbrica que evalúa la producción textual de acuerdo a los parámetros dados durante la clase.(Línea del tiempo con los cinco momentos escogidos por los estudiantes). Coevaluación: los estudiantes observan y valoran la participación, compromiso y respeto en los ejercicios autobiográficos escenificados , así como la construcción del primer escrito autobiográfico.
Tareas y compromisos
Los estudiantes deberán terminar en el cuaderno acompañado de imágenes fotográficas, una línea de tiempo en la que plasmen los siete momentos más importantes de su vida, aquellos que prevalezcan en su memoria. Deberán representar esos momentos con imágenes fotográficas de esos momentos, dibujos o imágenes recortadas y puestas en collage. Este será el insumo para escribir la segunda parte de su autobiografía.
Notas de bitácora
Los estudiantes participaron de los diferentes ejercicios teatrales, así como de la relajación de manera activa y genuina. Los estudiantes se observaron receptivos y cómodos por ser parte de un espacio integrado por el arte, que les permite interactuar libre y espontáneamente a partir de las experiencias personales.(Autobiografía).

Secuencia didáctica 2
Los estudiantes se esforzaron por ejercitar su expresión desde su partitura corporal, seguir instrucciones a partir de juegos teatrales, escenificar y escribir desde su autobiografía. En la escritura, la mayoría logró el primer objetivo de narrar sus orígenes según indicaciones dadas.

Tabla 4
Secuencia didáctica 3

Secuencia didáctica 3			
Área o asignatura	Artística		
Dirigido a	Grado 10 B		
Docentes	Jefferson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez		
Fecha	11 de junio de 2025		
Número de estudiantes	29		
Hora de inicio	7:00 am	Hora de finalización.	9:30 am
Unidad temática			
Reconocimiento de los demás a través de narraciones y escenificaciones autobiográficas.			
Tema de la sesión			
El teatro imagen aplicado a la autobiografía.			
Logros e indicadores de aprendizaje			
- Reconozco aspectos que caracterizan mi mundo emocional, social y que contribuyen a afianzar mi subjetividad e identidad en el desarrollo de mi proyecto de vida (Indicador extraído de Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, MEN). - Comprende la necesidad del auto-reconocimiento y el reconocimiento de los otros para la construcción de la identidad en relación con la diferencia. Para ello, admite que conocer a los demás en su diferencia nos permite acercarnos a ellos, además de comprender la diversidad, la desigualdad y el conflicto.			
Saberes previos			
Nociones básicas sobre narración y autobiografía.			
Materiales didácticos de apoyo.			
Salón de clase o patio para los juegos, cuadernos de los estudiantes, guías de clase, cartulina o papel bond, fotos familiares, revistas, pegante.			
Metodología			

Secuencia didáctica 3
La clase se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo que es el modelo pedagógico del colegio. Se espera que los estudiantes se involucren activamente en el proceso creativo a través de los juegos teatrales propuestos y actividades colaborativas. Rol del profesor: El profesor actuará como facilitador, guiando a los alumnos a explorar y construir conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones. Los estudiantes trabajan individualmente es las tareas creativas propuestas y en grupos para jugar o desarrollar escenas cuando se les proponga, promoviendo así la cooperación y el pensamiento crítico. Al finalizar las sesiones, a través de la reflexión y el diálogo, se espera que los alumnos conecten el contenido teatral con sus vidas personales y contextos culturales, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo. Esta metodología fomenta una comprensión profunda y duradera basada en el arte. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades sociales y emocionales clave.
Inicio
Introducción: se realizan ejercicios de estiramiento, calentamiento y lleva con las partes del cuerpo. Primera actividad (calentamiento): trayendo a escena diferentes fotos e imágenes. A manera de introducción al teatro imagen, los docentes ejemplifican algunas escenas extraídas de fotos de su infancia par contarle un poco de sí mismos a los estudiantes. Segunda actividad: imitación corporal y gestual de imágenes y fotos en parejas y grupos… Esta actividad consiste en imitar lo más parecido posible imágenes y fotografías que los docentes asignaran a los estudiantes. Para ello se involucran imágenes y fotos de personajes de dibujos animados y programas de ficción conocidos por los estudiantes. Primero se les pedirá que en parejas imiten una foto, luego en grupos de tres, una foto en la que aparecen tres personajes y, así mismo, en grupos más grandes. Cada que los estudiantes realicen las fotos con sus cuerpos, el grupo se dividirá en dos mitades, una mitad que observa y otra que se queda congelada. Los estudiantes que observan, podrán reformar las imágenes, indicando a sus compañeros gestos o posiciones, o interviniendo en la foto, moviendo partes de sus cuerpos. En esta actividad, se hará énfasis en la imitación casi exacta, con los recursos faciales y corporales que se cuentan, especialmente en el gesto.
Desarrollo
Tercera actividad: reconociéndose en el otro… En grupos y en un espacio cómodo, se pedirá a los estudiantes que lean a los demás sus autobiografías y compartan con sus compañeros las fotos o dibujos de los siete momentos más importantes en sus vidas. Se les pedirá que reflexionen sobre aspectos comunes o diferentes según sus narraciones.

Secuencia didáctica 3
Cuarta actividad: representación de imágenes autobiográficas. Se pide a los estudiantes que escojan una de las autobiografías del grupo, la más completa en imágenes y narración y que comiencen a esculpir las tres primeras imágenes de esa autobiografía. Se les pedirá que apliquen los conocimientos que han adquirido antes sobre el gesto y la corporalidad para que cada imagen sea fiel a la que están escenificando. Mientras los estudiantes ensayan, los docentes visitan los grupos y les indican que hagan las transiciones de una imagen a la otra atendiendo a indicaciones básicas concernientes a la economía del movimiento, la asepsia escénica y la mirada al horizonte. Quinta actividad: los docentes guían la actividad, se le pide a cada grupo que represente las tres primeras imágenes mientras los demás observan. Los que observan estudiantes podrán intervenir para mejorar las imágenes.
Cierre
Se cierra la actividad con una pequeña meditación de relajación y conciencia plena que nos lleve a recordar lo trabajado en la sesión. Se deja de tarea, terminar las autobiografías en casa y tener propuestas para mejorar las imágenes o para las siguientes escenas, se les da a los estudiantes la posibilidad de usar recursos de su cotidianidad en el salón de clase para escenificar las fotos, si así lo requieren.
Sistema y criterios de evaluación
Heteroevaluación: Se hace con base en la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas.
Tareas y compromisos
Todos deben complementar sus autobiografías con las observaciones de los docentes y traer ideas para el enriquecimiento de las imágenes.
Notas de bitácora
Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar en las actividades propuestas. Participaron activamente en la conversación y se mostraron motivados para realizar las actividades propuestas. Manifestaron que les parece importante conocerse, puesto que se desconocen a pesar de compartir tanto tiempo juntos.

Tabla 5
Secuencia didáctica 4

Secuencia didáctica 4	
Área o asignatura	Artística transversalidad con inglés

Secuencia didáctica 4			
Dirigido a	Grado 10 A		
Docentes	Jefferson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez		
Fecha	12 de junio de 2025		
Número de estudiantes	29		
Hora de inicio	6:30 am	Hora de finalización	8:30 am

Unidad temática

- Reconocimiento de sí mismo y de los demás a través de juegos dramáticos ,basados en la autobiografía y el teatro imagen para el fortalecimiento de la inteligencia emocional.
- Reconocimiento de la sensibilidad expresiva de la partitura corporal individual y colectiva a través de narraciones y escenificaciones autobiográficas

Tema de la sesión

-Escenificación autobiográfica a través de juegos dramáticos basados en el teatro imagen y fotografía para la creación de
imágenes en transición relacionadas con las narrativas autobiográficas favoreciendo desde la expresión corporal, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para el reconocimiento de sí mismo y de los demás.
(Creación e imitación de imágenes fotográficas). Continuidad en la construcción del texto autobiográfico "Mis Orígenes".
-Integración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen y narrativa autobiográfica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional .

Logros e indicadores de aprendizaje

- Complementa su narrativa autobiográfica basada en el teatro imagen, a través de juegos dramáticos e interacción con sus compañeros.
- Participación en los juegos teatrales y creación de imágenes espontáneas de manera individual y colectiva para fortalecer
sus habilidades expresivas, emocionales e interacción grupal.(Sensibilización del grupo).
- Representa con su expresión corporal imágenes relacionadas con su autobiografía y la de sus compañeros.(Según la técnica del teatro imagen orientada por los docentes dinamizadores).
- Presenta escenificaciones autobiográficas basadas en el teatro imagen a partir de la partitura corporal individual y colectiva, para el reconocimiento propio y de los demás.
- Integra en las escenificaciones, la sensibilidad de su partitura corporal individual o colectiva con las narrativas espontáneas y autobiográficas facilitando la interacción y desarrollo de la inteligencia emocional.

Secuencia didáctica 4

-Escenificación de secuencias de imágenes y fotografías relacionadas con los 5 momentos más relevantes de sus narrativas autobiográficas con las que se realizarán transiciones en escena para la muestra final.

- Recreo, organizo y represento con mi cuerpo de manera lúdica y creativa imágenes narradas desde la autobiografía.(Escenificación de imágenes individuales y colectivas), en torno a la experiencia con los juegos dramáticos basados en teatro imagen, como punto de partida para la representación desde la expresión corporal, para el fortalecimiento de la creatividad, inteligencia emocional e interacción social de los estudiantes ,propiciando espacios de formación integral flexibles y significativos desde el aula para el reconocimiento ,respeto de sí mismo y de los demás en el marco de actividades o jornadas culturales de la comunidad educativa.(Indicadores extraídos de Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, MEN).

Saberes previos

-Los estudiantes reconocen aspectos del movimiento o expresión corporal elementales, para realizar y seguir instrucciones en el espacio que ocupan de manera individual y colectiva.

-Juegos dramáticos: ejercicios teatrales de interacción, uso del cuerpo en el espacio, expresión corporal, juego de roles, improvisaciones, escenificación ,narrativas autobiográficas técnica del teatro imagen, fotografía humana y sus transiciones en escena.

Materiales didácticos de apoyo

Salón de clase o patio para los juegos, cuadernos de los estudiantes, guías de clase, cartulina o papel bond, fotos familiares, revistas, pegante, música relajante, bafle.

Metodología

La clase se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo que es el modelo pedagógico del colegio. Se espera que los estudiantes se involucren activamente en el proceso creativo a través de los juegos teatrales, basados en la técnica del teatro imagen , fotografía humana en transición escenificadas en las muestras individuales y colectivas.

Rol del profesor: el profesor actuará como un facilitador flexible, guiando a los estudiantes a explorar, expresar y construir conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones.

Los estudiantes realizan de manera individual y grupal las tareas creativas propuestas para escenificar imágenes ,fotografías en transición de acuerdo a las indicaciones dadas promoviendo así la participación, el respeto, el reconocimiento, la cooperación y el pensamiento crítico en torno al propósito del tema.

Al finalizar la sesión, se espera que los estudiantes relacionen la experiencia con los juegos dramáticos basados en el teatro imagen ,con el reconocimiento de sus vidas personales, así como la de sus

Secuencia didáctica 4
compañeros, como parte vital y significativa del convivio con su entorno social y contexto cultural, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo para el fortalecimiento y desarrollo de la inteligencia emocional e interacción social. Esta metodología fomenta una comprensión profunda y duradera basada en el arte. Al mismo tiempo, facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales necesarias en la formación de los estudiantes para el reconocimiento de sí mismo y los demás desde la puesta en escena de las narrativas autobiográficas como experiencia significativa de encuentro y convivio entre pares.
Inicio
Continuidad de los procesos. Primera actividad, sensibilización y desarrollo de la expresión corporal: - El grupo participa de manera individual y colectiva de ejercicios propios de los juegos dramáticos para fortalecer la experiencia sensible de la escenificación. - La continuidad de los ejercicios teatrales,(juegos dramáticos), dinamizan la expresión corporal espontánea de los estudiantes participantes para dar paso a la creación de imágenes más elaboradas de acuerdo a la línea de vida expuestas en la autobiografía. - El grupo escucha y realiza las instrucciones del docente facilitador, donde deberán tener presente la numeración dada para el movimiento y expresión corporal guiada. - Los estudiantes inicialmente caminan por el espacio cambiando de dirección y velocidades donde se incluyen variaciones emocionales reguladas desde el cuerpo como instrumento vital de comunicación genuina desprovista de la palabra en su inicio. Seguido, alterno con la numeración y velocidades se integran palabras que evocan imágenes para su representación.(1 caminan en velocidad normal -2 trotar -3 congelado - 4 sentarse - 5 representar un sentimiento - 6 representar un recuerdo de su línea de vida -7 representar imágenes autobiográficas). Escenificación de imágenes y transición de fotografías humanas.(Narrativas autobiográficas) En esta fase los estudiantes como continuidad de los ejercicios teatrales ya aplicados en torno a la creación de Imágenes dinamizadas desde su corporalidad y momentos significativos de narraciones autobiográficas, los estudiantes participantes se disponen a la creación de fotografías con sus respectivas transiciones en escena guiados por el docente facilitador. Este momento de la experiencia debe ser guiado de manera minuciosa y cuidadosa por parte del docente facilitador para generar espacios seguros en los estudiantes en torno al respeto por las narrativas autobiográficas escenificadas. Las escenificaciones tendrán una secuencia coherente con los procesos y aprendizajes abordados con anterioridad con los estudiantes.

Secuencia didáctica 4
Finalmente se propone a los estudiantes en mesa redonda describir con una palabra la impresión en torno a las imágenes expuestas de manera individual y colectiva para dinamizar la reflexión de los ejercicios para el reconocimiento y respeto de sí mismo y de los demás para favorecer el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional.
Desarrollo
Segunda actividad, escritura corporal autobiográfica a partir del teatro imagen (escenificaciones): Como continuidad de la sensibilidad y acercamiento con la creación de imágenes a partir de los juegos dramáticos, los estudiantes participan de ejercicios corporales que facilitarán su expresión teniendo en cuenta una secuencia de situaciones basadas desde su autobiografía para dar cuenta de la escenificación de momentos relevantes en su línea de vida. En esta fase se continua con los ejercicios iniciales incluyendo grupos de 5 estudiantes, donde se les solicita recrear e integrar en los ejercicios, imágenes de algunas de las historias de vida de los estudiantes teniendo en cuenta 3 o 5 momentos más relevantes de la línea de vida.(Autobiografía). El ejercicio finaliza en un congelado. Seguido se les solicita a los estudiantes recordar las imágenes recreadas porque se les realiza un juego de transición de imágenes, donde los estudiantes pasarán de una imagen a otra según la instrucción dada por los facilitadores, fortaleciendo a su vez , memoria, atención, empatía, interacción, expresión corporal, creatividad e inteligencia emocional a partir de las escenificaciones autobiográficas. Tercera actividad: después de observar las imágenes y fotografías producto de las escenificaciones realizadas, se elegirán las imágenes más llamativas para los estudiantes y se realizará una muestra de imágenes escogidas para escenificarlas de acuerdo a la narración autobiográfica. El grupo debe recrear y ensayar la secuencia de imágenes y fotografías reales teniendo en cuenta las orientaciones e instrucciones guiadas por el docente facilitador y así presentarlas en la muestra final.
Cierre
Los estudiantes hacen una muestra previa de la escenificación de imágenes propuestas por el docente facilitador donde se evidencian los resultados prácticos de las narrativas autobiográficas construidas en relación con los juegos dramáticos aplicados en el teatro imagen y autobiografía, conjugados desde la corporalidad de los estudiantes para fortalecer las habilidades sociales e inteligencia emocional en el convivio escénico. En mesa redonda se propone a los estudiantes expresar las impresiones respecto a la experiencia vivida con los juegos dramáticos en torno al teatro imagen, para reflexionar al respecto de los aprendizajes adquiridos. De igual manera se indagará sobre la percepción de los estudiantes frente a la escenificación con relación a la autobiografía como vehículo de reconocimiento individual y colectivo.

Secuencia didáctica 4
Se propone al grupo ensayar y enriquecer las imágenes escenificadas para la muestra final en la próxima sesión.
Sistema y criterios de evaluación
Heteroevaluación: con base en las observaciones y diario de campo de las imágenes escenificadas por los estudiantes, se evaluarán la integración de las narrativas autobiográficas con las imágenes creadas producto de los juegos dramáticos basados en la técnica del teatro imagen. Coevaluación y autoevaluación: esta se hace con base en las opiniones de los mismos estudiantes durante el cierre de la actividad en el que se preguntó cómo se sintieron los estudiantes en el juego de la escenificación, qué hizo falta y cómo se podría mejorar cada una de las imágenes. Coevaluación: los estudiantes observan y valoran la participación, compromiso y respeto en los ejercicios autobiográficos escenificados.
Tareas y compromisos
Con base en la mesa redonda de coevaluación los estudiantes enriquecerán sus escenificaciones de acuerdo con los juegos dramáticos aplicados basados en el teatro imagen, así como las orientaciones dinamizadas por los docentes, ensayar y traer elementos que consideren necesarios para dar continuidad a los procesos aprendidos para fortalecer el trabajo de la escenificación final a su vez afianzar lazos de confianza , respeto y reconocimiento de sí mismo y de los demás como punto de encuentro con el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional. Finalmente deberán tener presente aspectos relacionados con los juegos dramáticos, teatro imagen, autobiografía, empatía, respeto, reconocimiento de sí mismo y los demás para reflexionar en un foro-mesa redonda el fortalecimiento de la inteligencia emocional ,como elementos teórico - prácticos integradores de los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en el ámbito educativo. Socialización de aspectos que se destacan en los encuentros a partir de los juegos dramáticos.
Notas de bitácora
Los estudiantes se esforzaron por ejercitar su expresión desde su partitura corporal, seguir instrucciones a partir de juegos teatrales, escenificar y escribir desde su autobiografía. En la escritura, la mayoría logró el primer objetivo de narrar sus orígenes según indicaciones dadas. Los estudiantes participaron de manera activa y comprometida de los diferentes juegos dramáticos basados en el teatro imagen a partir de sus experiencias de vida, favoreciendo en sus encuentros, habilidades emocionales y sociales con relación a sus narrativas autobiográficas para el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

Tabla 6
Secuencia didáctica 5

Secuencia didáctica 5			
Área o asignatura	Artística transversalidad con inglés		
Dirigido a	Grado 10 A		
Docentes	Jefferson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez		
Fecha	13 de junio de 2025		
Número de estudiantes	29		
Hora de inicio	6:30 am	Hora de finalización	8:30 am
Unidad temática			
Reconocimiento de sí mismo y de los demás a traves de juegos dramáticos, basados en el teatro imagen y la autobiografía para el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Muestra final de narrativas y escenificaciones autobiográficas.			
Tema de la sesión			
- Muestra de escenificaciones autobiográficas como estrategia narrativa y de sensibilización sobre el reconocimiento de sí mismo y de los demás a apartir de juegos dramáticos basados en el teatro imagen. - Foro sobre reconocimiento individual y colectivo a través de las escenificaciones e insumos teóricos sobre el concepto trabajado en clases previas. - Integración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen y narrativa autobiográfica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional .			
Logros e indicadores de aprendizaje			
- Trabajo en equipo: participa activamente en la planificación y creación de escenificaciones, contribuyendo con ideas y respetando los aportes de sus compañeros. - Complementa su narrativa autobiográfica basada en el teatro imágen, a traves de juegos dramáticos e interacción con sus compañeros. -Participación en los juegos teatrales y creación de imágenes espontáneas de manera individual y colectiva para fortalecer sus habilidades expresivas, emocionales e interacción grupal (sensibilización del grupo). - Utilización de recursos visuales: integra de manera creativa y efectiva los recursos visuales elaborados por sus compañeros en la representación escénica. - Narración y actuación: demuestra habilidad para narrar y representar en imágenes teatrales, logrando que la representación sea coherente y atractiva.			

Secuencia didáctica 5
-Integra en las escenificaciones, la sensibilidad de su partitura corporal individual o colectiva con las narrativas espontáneas y autobiográficas facilitando la interacción y desarrollo de la inteligencia emocional. Reflexión y retroalimentación: escenificación de secuencias de imágenes y fotografías relacionadas con los 5 momentos más relevantes de sus narrativas autobiográficas con las que se realizarán transiciónes en escena para la muestra final. Realiza una reflexión crítica sobre el proceso de creación y la ejecución de la escenificación, proporcionando y aceptando retroalimentación constructiva. Además, discute el ejercicio y sus enseñanzas en el foro final de clase. - Recreo, organizo y represento con mi cuerpo de manera lúdica y creativa imágenes narradas desde la autobiografía (escenificación de imágenes individuales y colectivas), en torno a la experiencia con los juegos dramáticos basados en teatro imagen , como punto de partida para la representación desde la expresión corporal, para el fortalecimiento de la creatividad, inteligencia emocional e interacción social de los estudiantes, propiciando espacios de formación integral flexibles y significativos desde el aula, para el reconocimiento ,respeto de sí mismo y de los demás en el marco de actividades o jornadas culturales de la comunidad educativa (Indicadores extraídos de Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media, MEN).
Saberes previos
-Los estudiantes reconocen aspectos del movimiento o expresión corporal elementales, para realizar y seguir instrucciones en el espacio que ocupan de manera individual y colectiva. -Juegos dramáticos: ejercicios teatrales de interacción, uso del cuerpo en el espacio, expresión corporal, juego de roles, improvisaciones, escenificación, narrativas autobiográficas técnica del teatro imagen, fotografía humana y sus transiciones en escena.
Materiales didácticos de apoyo
Salón de clase o patio para los juegos, cuadernos de los estudiantes, guías de clase, cartulina o papel bond, fotos familiares, revistas, pegante, música relajante, bafle.
Metodología
La clase se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo que es el modelo pedagógico del colegio. Se espera que los estudiantes se involucren activamente en el proceso creativo a través de los juegos teatrales ,basados en la técnica del teatro imagen , fotografía humana en transición escenificadas en las muestras individuales y colectivas. Rol del profesor: el profesor actuará como un facilitador flexible, guiando a los estudiantes a explorar, expresar y construir conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones.

Secuencia didáctica 5
Los estudiantes realizan de manera individual y grupal las tareas creativas propuestas para escenificar imágenes ,fotografías en transición de acuerdo a las indicaciones dadas promoviendo así la participación, el respeto, el reconocimiento, la cooperación y el pensamiento crítico en torno al propósito del tema. Al finalizar la sesión, se espera que los estudiantes relacionen la experiencia con los juegos dramáticos basados en el teatro imagen ,con el reconocimiento de sus vidas personales, así como la de sus compañeros,como parte vital y significativa del convivio con su entorno social y contexto cultural, haciendo que el aprendizaje sea relevante y significativo para el fortalecimiento y desarrollo de la inteligencia emocional e interacción social. Esta metodología fomenta una comprensión profunda y duradera basada en el arte. Al mismo tiempo, facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales necesarias en la formación de los estudiantes para el reconocimiento de sí mismo y los demmás desde la puesta en escena de las narrativas autobiográficas como experiencia significativa de encuentro y convivio entre pares.
Inicio
Inicio: quince minutos para organizar la puesta en escena, ensayar y repasar. Organización: los estudiantes se distribuyen en sus subgrupos previamente establecidos. Cada subgrupo tiene un espacio designado para trabajar en su escenificación. Revisión de recursos: cada grupo revisa y ajusta los recursos visuales y narrativos que han preparado, asegurándose de que todo esté en orden y listo para la representación. Ensayo: los grupos realizan un ensayo final de su escenificación. Esto incluye la revisión de diálogos, movimientos escénicos y la integración de los recursos visuales. o Apoyo del docente: El docente circula por los grupos, proporcionando retroalimentación rápida y solucionando cualquier duda o problema técnico que pueda surgir. Finalmente se propone a los estudiantes en la construcción y muestra final de las escenificaciones, describir o presentar brevemente las imágenes expuestas de manera colectiva para dinamizar la reflexión de los ejercicios para el reconocimiento y respeto de sí mismo y de los demás para favorecer el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional.
Desarrollo
Segunda actividad: muestra final de escenificaciones por subgrupos. Presentaciones: cada subgrupo presenta su escenificación al resto de la clase. Las presentaciones deben ser ordenadas, y cada grupo tiene un tiempo asignado para su actuación. Observación: Mientras un grupo presenta, los demás estudiantes observan con atención, tomando notas sobre aspectos destacados y áreas de mejora en cada presentación.

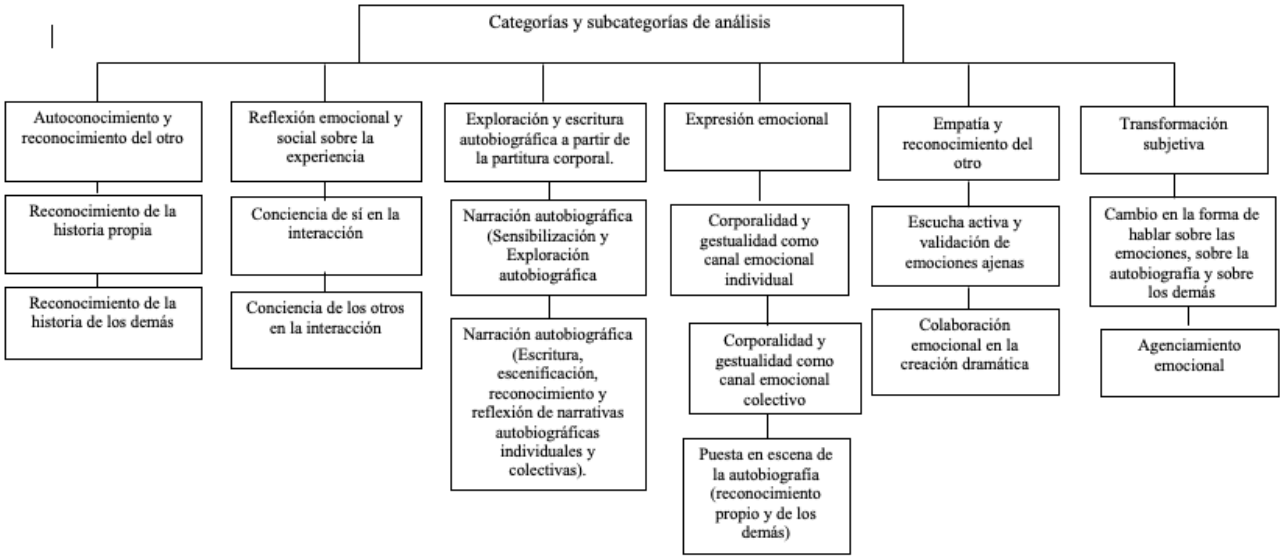
Secuencia didáctica 5
Registro: el docente toma nota de las muestras, destacando puntos fuertes y áreas de mejora para proporcionar retroalimentación al final de la actividad. Apreciación y respeto: fomentar un ambiente de respeto y aprecio hacia las presentaciones de los compañeros, reconociendo el esfuerzo y la creatividad de cada grupo. Ensayo de muestra final de escenificaciones: el grupo deberá recrear y ensayar la secuencia de imágenes y fotografías reales teniendo en cuenta las orientaciones e instrucciones guiadas por el docente facilitador y así presentarlas en la muestra final.
Cierre
Muestra final de escenificaciones: los estudiantes presentarán en subgrupos, la muestra final de la escenificación de imágenes, evidenciarán los resultados prácticos de las narrativas autobiográficas construidas en relación con los juegos dramáticos aplicados con el teatro imagen y autobiografía las cuáles se integran desde la corporalidad de los estudiantes para fortalecer las habilidades sociales e inteligencia emocional en el convivio escénico. Foro final de reflexión y autoevaluación. (Muestra final de escenificación autobiográfica). - Acciones y procesos Reflexión en grupo: los estudiantes se reúnen en un círculo o en una disposición que facilite la conversación abierta. El docente inicia el foro con preguntas guiadas para fomentar la reflexión, tales como: ¿Qué aprendieron sobre sus compañeros a través de estas escenificaciones? ¿Cómo se sintieron al representar la vida de otro compañero? ¿Qué desafíos encontraron durante el proceso y cómo los superaron? Autoevaluación: cada estudiante realiza una autoevaluación de su participación y desempeño en la actividad. Pueden utilizar una rúbrica o lista de verificación proporcionada por el docente. Retroalimentación: el docente proporciona una retroalimentación general sobre las presentaciones, destacando logros y áreas de mejora. Los estudiantes también pueden compartir comentarios constructivos con sus compañeros. Cierre positivo: se cierra la sesión con palabras de reconocimiento y agradecimiento por el esfuerzo y la colaboración de todos los estudiantes, reforzando el valor del trabajo en equipo , la importancia de reconocerse a sí mismo y los demás.
Sistema y criterios de evaluación
Autoevaluación: esta se hace con base en las opiniones de los mismos estudiantes durante el cierre de la actividad en el que se preguntó cómo se sintieron los estudiantes en el juego de la

Secuencia didáctica 5
escenificación.(Pueden utilizar una rúbrica o lista de verificación proporcionada por el docente). Heteroevaluación**: c**on base en las observaciones y diario de campo de las imágenes escenificadas por los estudiantes evaluaron su integración de las narrativas autobiográficas con las imágenes creadas producto de los juegos dramáticos basados en la técnica del teatro imagen. Retroalimentación y heteroevaluación: el docente proporciona una retroalimentación general sobre las presentaciones, destacando logros y áreas de mejora. Los estudiantes también pueden compartir comentarios constructivos con sus compañeros.
Tareas y compromisos
Con base en la mesa redonda de coevaluación los estudiantes enriquecerán sus escenificaciones de acuerdo con los juegos dramáticos aplicados basados en el teatro imagen, así como las orientaciones dinamizadas por los docentes, ensayar y traer elementos que consideren necesarios para dar continuidad a los procesos aprendidos para fortalecer el trabajo de la escenificación final, a su vez afianzar lazos de confianza , respeto y reconocimiento de sí mismo y de los demás como punto de encuentro con el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional. Finalmente deberán tener presente aspectos relacionados con los juegos dramáticos,teatro imagen, autobiografía,empatía, respeto,reconocimiento de si mismo y los demás para reflexionar en un foro-mesa redonda el fortalecimineto de la inteligencia emocional ,como elementos teórico - prácticos integradores de los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en le ambito educativo. Socialización de aspectos que se destacan en los encuentros a partir de los juegos dramáticos.
Notas de bitácora
Los estudiantes se esforzaron por ejercitar su expresión desde su partitura corporal, seguir instrucciones a partir de juegos teatrales,escenificar y escribir desde su autobiografía. En la escritura, la mayoría logró el primer objetivo de narrar sus orígenes según indicaciones dadas. Además, participaron de manera activa y comprometida de los diferentes juegos dramáticos basados en el teatro imagen a apartir de sus experiencias de vida, favoreciendo en sus encuentros, las habilidades emocionales y sociales con relación a sus narrativas autobiográficas para el reconocimiento de sí mismo y de los demás. Las escenificaciones resultaron organizadas y mejoraron con respecto a las retroalimentaciones del ensayo. Según los aportes de los estudiantes en el foro, se logró el objetivo de acercarse al concepto de reconocimiento de sí mismo y los demás a partir de la escenificación autobiográfica y el foro. Además, los estudiantes manifestaron con agrado la motivación que sintieron para crear y participar en los juegos dramáticos. Según ellos, les parece que la clase los distanció de las metodologías tradicionales en las que, usualmente no se juega ni se indaga a través de las artes.

5. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales hallazgos y su discusión. Los cuales se desarrollaron por categorías y subcategorías que permitieron estructurar el análisis y evidenciar el proceso de interpretación. Asimismo, surgieron conexiones con el marco teórico y el estado del arte, que dieron lugar a las conclusiones. Con el propósito de preservar la confidencialidad y facilitar la identificación en el proceso investigativo, a cada participante se le asignó el nombre de un dramaturgo. En la ***Figura 4*** se presentan las categorías y subcategorías de análisis.

Figura 4
Categorías y subcategorías de análisis



5.1 Autoconocimiento y reconocimiento del otro

De la categoría autoconocimiento y reconocimiento del otro se derivan las subcategorías reconocimiento de la historia propia y reconocimiento de la historia de los demás. Los instrumentos utilizados en este apartado fueron el grupo focal inicial, el juego dramático y el registro audiovisual. De la primera subcategoría se tiene que como los estudiantes hablan en

primera persona representando a otro, la autobiografía narrada es mediada por el conocimiento que tienen de ese compañero, como se observa en los extractos:

> "Mi nombre es Henrik Ibsen, no sé el otro apellido. Nací, nací no sé. Y yo, no sé, ¿dónde vivo ahora?"
>
> "José Manuel Freidel. No sé dónde vivo, no sé dónde nací. No sé con quién vivo, no sé cuándo nací."
>
> "Yo no sé cuándo nací. No sé dónde he vivido. Vivo actualmente en San Nicolás. No sé con quién vivo. Tampoco sé quiénes son los integrantes de mi familia."

Cuando los estudiantes dicen reiteradamente "no sé", no es que desconozcan su propia historia, sino que evidencian la falta de información sobre la vida del otro. Sin embargo, el hecho de que su historia quede en blanco (por falta de datos del compañero) confronta a cada estudiante con una pregunta implícita: ¿y yo mismo, sí sabría responder a estas preguntas si otro me representara? En ese sentido, la actividad activa un reflejo de autoconciencia pues al notar la carencia en el relato ajeno pueden preguntarse si ellos mismos han compartido o elaborado su propia autobiografía.

Los casos en que el compañero logra narrar aspectos concretos (ej. "vive con su abuela y su tío", "le hace feliz entrenar fútbol") muestran un nivel de reconocimiento básico de la historia ajena, que simultáneamente invita a valorar qué tanto uno mismo se hace visible frente a los demás.

Lo anterior, se relaciona con lo planteado por Goleman (2018), en la medida en que el reconocimiento de la propia historia y de los vínculos que estructuran el yo brinda mayor claridad sobre la identidad personal, aspecto fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional. El autoconocimiento aquí se activa de forma indirecta: al ver cómo su propia historia es (mal) contada por otro, el estudiante puede tomar conciencia de qué tanto comunica de sí mismo, de su identidad y de sus emociones. En este proceso el juego dramático (Eines & Mantovani, 1980) se configura como un recurso pedagógico y expresivo (Aguilar, 2022; Arboleda, 2022) que, al situarlos en primera persona en la voz del otro, funciona como un espejo autobiográfico que les permite verse desde afuera y preguntarse por la claridad y coherencia de su propio relato vital (Hervitz, 2018).

La segunda subcategoría, reconocimiento de la historia de los demás, es la más directamente evidenciada en la transcripción. Al hablar en primera persona "como si fueran" su compañero, los estudiantes muestran claramente cuánto conocen de la vida del otro.

> Marco Antonio: "Actualmente, las cosas que me hacen feliz, no sé. Las cosas que me hacen triste, no sé tampoco."
>
> "Yo nací en, no sé, en el barrio Uribe. No sé con quién vivo, no sé cuándo cumpleaños."

En la mayoría de los casos, solo logran reproducir el nombre y, a veces, un gusto o dato muy general. El exceso de "no sé" evidencia que, a pesar de compartir un contexto escolar por años, no se han interesado por conocer detalles personales importantes de quienes los rodean.

> "Mi nombre es Griselda Gambaro… vivo con mi mamá, con mi papá y con mi perrito. Mi cumpleaños es el 9 de junio. Me hace feliz dormir, escuchar música y estar con las personas que quiero. Me entristece mi inseguridad."
>
> "Mi nombre es Eddy Janeth Mosquera… ¿Qué me hace inmensamente feliz? Jugar básquet."

Los pocos casos en que se mencionan datos precisos (cumpleaños, mascotas, gustos) corresponden a vínculos cercanos (familiares, vecinos o amigos íntimos), lo que revela que el reconocimiento del otro está mediado por la cercanía afectiva y no necesariamente por la convivencia escolar. Estos resultados concuerdan con los planteamiento de Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022) que resaltan cómo la inteligencia emocional ofrece una oportunidad para fortalecer los vínculos interpersonales y reconocer al otro desde una dimensión afectiva. La incorporación de gestos o imitaciones, aunque a veces incompletas, añade un matiz de empatía: al reproducir un gesto típico del compañero, intentan habitar su manera de ser, lo que enriquece el reconocimiento más allá de los datos biográficos.

Figura 5
Actividad: ponerse en los zapatos del otro



La actividad Ponerse en los zapatos del otro (***Figura 5***) está directamente vinculada con la empatía y la conciencia social, componentes clave de la inteligencia emocional. Ponerse literalmente "en los zapatos del otro" ayuda a desarrollar la capacidad de considerar a la otra persona desde su propia perspectiva (Goleman, 2018; Berrocal & Extremera 2005; González, 2017). Aunque en esta primera experiencia el reconocimiento fue limitado, el juego dramático genera un espacio donde se visibiliza la necesidad de escuchar, observar y conocer más profundamente a los compañeros. Se trata de un primer paso hacia la construcción de vínculos más empáticos y respetuosos.

5.2 Reflexión emocional y social sobre la experiencia

Esta segunda categoría se compone de las siguientes subcategorías: conciencia de sí en la interacción y conciencia de los otros en la interacción y son el resultado del grupo focal inicial (***Figura 6***). En el desarrollo de la primera categoría los estudiantes reconocen que, a pesar de haber compartido muchos años juntos en la escuela, se conocen poco entre sí. Esto les genera conciencia sobre los límites de la interacción cotidiana.

> Antonin Artaud: "casi no nos conocemos. Que no nos conocemos."
>
> Bernard Shaw: "uno no siempre se tiene que saber del otro… alguien puede conocer un poquito pero no todos van a estar tan cercanos a uno para saber eso."
>
> Rosario Castellanos: "uno no es cercano a todos… uno para contar cosas que ya son más íntimas y no se cuentan a todos, que somos compañeros y no todos somos amigos."

Los estudiantes expresan que no siempre se comparte información personal con todos, porque contar aspectos íntimos requiere confianza y cercanía. Esta reflexión evidencia un nivel de autoconciencia emocional: saben que elegir con quién compartir es una forma de cuidado de sí mismos y de regulación emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Goleman, 2018).

Figura 6
Grupo focal inicial



Con relación a la segunda subcategoría: conciencia de los otros en la interacción, los estudiantes reconocen que conocer lo que hace feliz o triste al compañero permite actuar con empatía, evitando causar daño y favoreciendo el bienestar mutuo (Maganto, 2010).

Enrique Buenaventura: "si yo sé lo que lo hace feliz yo voy a intentar hacer eso".

Carolina Vivas: "en esas situaciones que se siente triste y hay algo que le hace más triste obviamente no va a hacer eso… ponerse en los zapatos del otro cuando lo conoce".

Fanny Buitrago: "cada uno tiene un grupo con el que habla y el que conoce… si yo le cuento algo a alguien es porque tenemos una confianza".

Carlos José Reyes: "si tenemos tal vez esa confianza vamos a saber cómo se siente la otra persona y vamos a saber ponernos en sus zapatos".

Así, emergen reflexiones sobre la importancia de la confianza para comprender verdaderamente al otro: solo desde la cercanía y la escucha es posible ponerse en los zapatos del compañero. Esto muestra el inicio de un desarrollo de la empatía y de la conciencia social, componentes de la inteligencia emocional (Goleman, 2018) que se activan al reflexionar sobre la experiencia compartida.

5.3 Exploración y escritura autobiográfica a partir de la partitura corporal dinamizada por juegos dramáticos, teatro imagen, expresión e inteligencia emocional

De esta tercera categoría se desprenden las subcategorías: narración autobiográfica (sensibilización y exploración autobiográfica individual; narración autobiográfica (escritura, escenificación, reconocimiento y reflexión de narrativas autobiográficas individuales y colectivas). Estos hallazgos surgen de la escritura de autobiografía, el juego dramático, el teatro imagen y el grupo focal inicial.

En los diferentes ejercicios (***Figura 7***), los estudiantes recuerdan episodios importantes de su historia de vida a partir de la exploración de juegos dramáticos basados en teatro con su partitura corporal individual y colectiva. Los estudiantes se observaron un poco tímidos en un principio, pero cómodos en la participación de juegos dramáticos como espacio motivador en la evocación y reconocimiento de momentos relevantes que facilitaron la escritura inicial de la línea del tiempo de sus historias de vida.

Figura 7
Exploración con juegos dramáticos

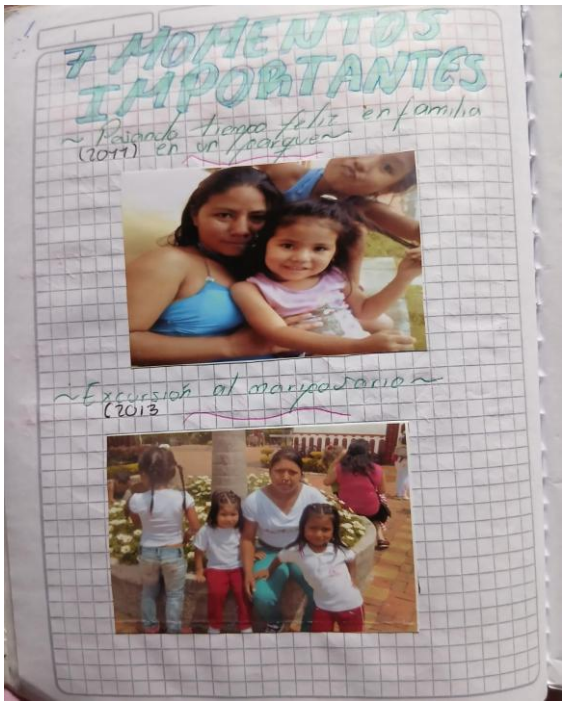


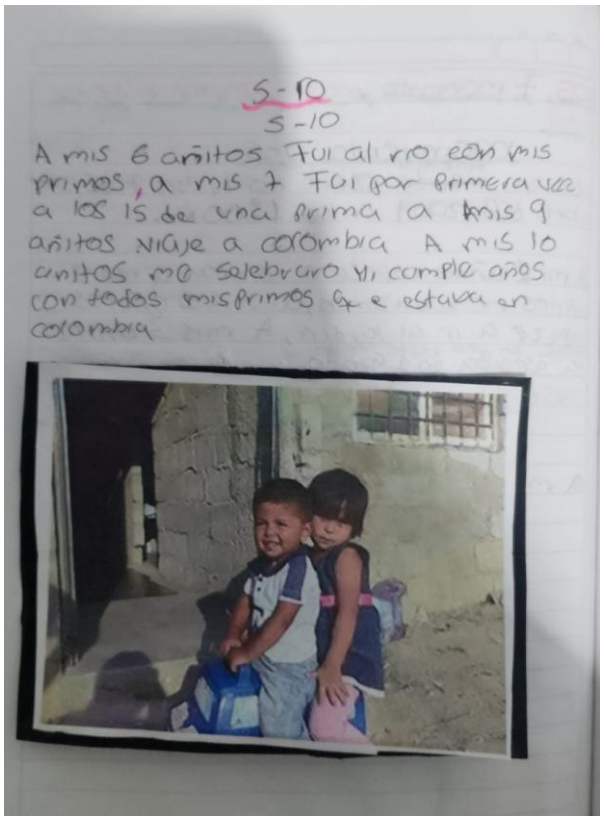
En esta fase de la experiencia confluyen la escritura corporal y escrita de las narrativas autobiográficas. Se observan la creación e imitación de imágenes propias, así como las de sus compañeros denotando desde la escena el reconocimiento de sus historias de vida y las de los demás. Hubo juegos dramáticos en los que los estudiantes demostraron agrado, comodidad, tranquilidad, expectativa y sorpresa por ser una espacio que facilita la espontaneidad y libertad de expresión y creación. En esta fase se evocaron los primeros momentos más importantes de sus vidas a través de una línea de tiempo, dando paso a la iniciación de la escritura de las narrativas autobiográficas.

En la subcategoría narración autobiográfica (escritura, escenificación, reconocimiento y reflexión de narrativas autobiográficas individuales y colectivas) (***Figura 8***), los participantes escribieron sus narrativas autobiográficas integrando cinco fotografías de los momentos más significativos de sus historias de vida y las compartieron con sus compañeros en subgrupos de tres o cuatro estudiantes. Posteriormente, cada uno socializó su narrativa reconociendo detalles de sus vidas y la de los demás. La confluencia entre la escritura corporal y escrita de las narrativas autobiográficas se articula con lo planteado por Alcázar (2014) y Molina et al. (2021), en tanto que el cuerpo se convierte en un texto vivo, capaz de narrar y resignificar experiencias individuales en un espacio compartido de creación.

Figura 8

Narraciones autobiográficas





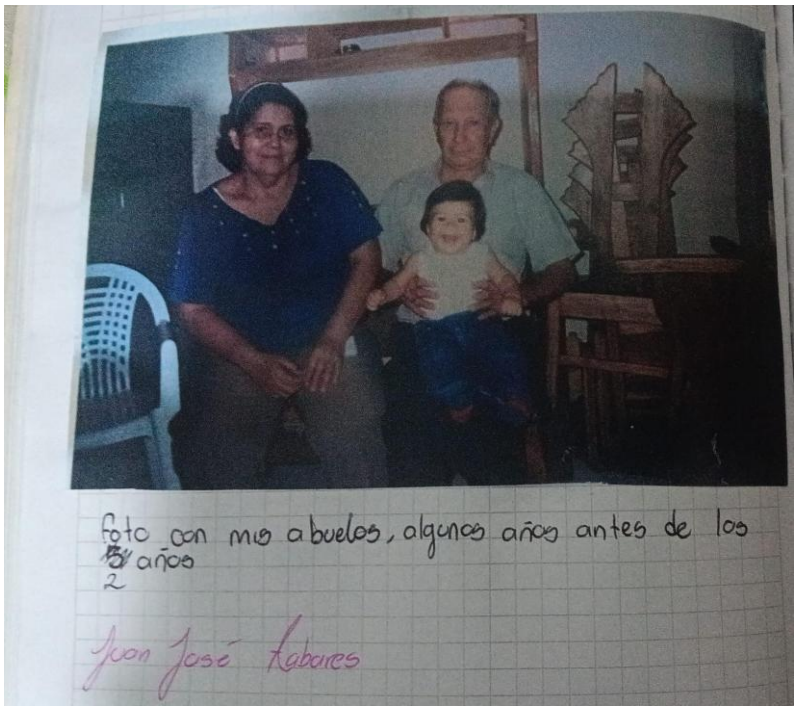


foto con mis abuelos, algunos años antes de los ~~5~~ 2 años

Juan José Cabares


~Fuimos a comer helado a la plaza bolivar con mi hermana y mi prima~ (2013)
~Fiesta con tematica de princesas~ (2013)
06/24/2013



Los estudiantes escucharon y compartieron con sus compañeros algunos detalles y momentos más significativos de sus vidas, tales como: fotografías, nacionalidad, integrantes de la familia, lugar de procedencia, lugar de residencia, estudios en su infancia, gustos, preferencias, otros. Además, realizaron transiciones de imágenes propuestas por los docentes investigadores,

las propias y las de los demás reconociendo las variaciones existentes con el entorno e historias de vida. Posteriormente se escenificaron las narrativas autobiográficas, reconociendo a partir de su partitura corporal los momentos personales más importantes y las de los demás compañeros denotando mayor empatía e interacción grupal. Las escenificaciones se observan más fluidas, conscientes y acordes a las narrativas autobiográficas expuestas (***Figura 9***).

Figura 9

Escenificaciones de las narrativas autobiográficas



Se evidenció una mayor disposición a la escucha en las interacciones, así como un proceso de identificación y reconocimiento propio y de los demás. Los estudiantes participaron con una actitud positiva y receptiva frente a la experiencia, la cual partió de sus historias de vida y se desarrolló mediante juegos dramáticos basados en el teatro imagen. A través del uso de fotografías, la línea de vida y su representación mediante la partitura corporal, se generó un espacio de interacción libre, espontáneo y lúdico, que permitió, en la reflexión de las narrativas autobiográficas individuales y colectivas, un encuentro más cercano y significativo entre compañeros. En la muestra final de las escenificaciones de las narrativas autobiográficas los estudiantes reconocen en sus reflexiones, el desconocimiento involuntario de diversos detalles relevantes de sus vidas, así como las de sus compañeros.

5.4 Expresión emocional

Esta cuarta categoría se divide en las subcategorías: corporalidad y gestualidad como canal emocional individual; corporalidad y gestualidad como canal emocional colectiva; puesta en escena de la autobiografía (reconocimiento propio y de los demás). Los instrumentos utilizados fueron: juego dramático, grabaciones de escenas y observación participante.

En la primera subcategoría, corporalidad y gestualidad como canal emocional individual, se halló que los estudiantes participaron de la exploración, sensibilización y práctica de juegos dramáticos basados en el teatro imagen integradas con la construcción de las narrativas autobiográficas evidentes en sus interacciones. Los estudiantes participaron de sensibilizaciones dinamizadas por juegos dramáticos y relajación dirigida por los docentes investigadores (***Figura 10***)

Figura 10
Relajación dirigida



La relajación dirigida tuvo una amplia aceptación y empatía por la introspección emotiva que propone el ejercicio que trae consigo la evocación de recuerdos, sensaciones y emociones propias de sus narrativas autobiográficas dinamizadas en su instrumento corporal. Los estudiantes estuvieron participativos dispuestos, tranquilos y cómodos y en su expresión corporal se denotó pasividad, concentración y serenidad. Los estudiantes exploraron su capacidad creadora, a través de su cuerpo mediante juegos dramáticos y muestras libres y espontáneas inspiradas en el teatro imagen (***Figura 11***). Asimismo, se evidenció una mayor cercanía y empatía entre ellos al escuchar los relatos de sus compañeros.

Figura 11
Juegos dramáticos



De la subcategoría, corporalidad y gestualidad como canal emocional colectivo se obtuvo que los estudiantes presentaron una mayor fluidez en su partitura corporal en los juegos dramáticos sugeridos, así como en la creación y representación de imágenes libres y autobiográficas. Su expresión corporal evidencia un mayor dominio e interacción solidaria entre compañeros sensibilizados desde sus narrativas autobiográficas, facilitando el reconocimiento colectivo e inteligencia emocional (Aguilar, 2023)

Estos hallazgos dialogan con lo planteado por Arboleda (2022) y Aguilar (2022), en tanto que la corporalidad y la gestualidad se consolidan como canales emocionales colectivos. En ambos casos, los juegos dramáticos y la representación de imágenes autobiográficas facilitaron la fluidez en la partitura corporal, promoviendo una expresión más auténtica y compartida. De manera similar a lo evidenciado en dicho estudio, la expresión corporal en esta experiencia se constituyó en un recurso para fortalecer la interacción solidaria, el reconocimiento mutuo y el desarrollo de la inteligencia emocional, contribuyendo a la construcción de una convivencia más empática y reflexiva entre los estudiantes.

En esta fase de la experiencia se observa en las escenificaciones, imágenes más elaboradas y conscientes respecto a sus narrativas autobiográficas producto de la exploración e integración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen, creación de imágenes, escritura de narrativas y partitura corporal emocional, facilitando sus interacciones, reconocimiento propio y

de los demás, a través de su expresión corporal como punto de encuentro sensible para el desarrollo de sus habilidades sociales e inteligencia emocional individual y colectiva.

Los hallazgos de esta cuarta subcategoría: puesta en escena de la autobiografía (reconocimiento propio y de los demás) se derivan del teatro imagen y del grupo focal final. En las escenificaciones los estudiantes se observaron más solidarios, conscientes, cercanos y empáticos respecto a las narrativas autobiográficas propias y de los demás. También, asumieron en su partitura corporal, expresiones que se asemejan a la realidad de las imágenes fotográficas propias de sus historias de vida. Lo anterior, se ve potenciado por la comprensión de la técnica y la transición de imágenes como parte significativa en las secuencias lógicas de las narrativas autobiográficas individuales y colectivas.

5.5 Empatía y reconocimiento del otro

Los resultados de esta categoría surgen de grupo focal, observación, puestas en escena y se compone de las subcategorías: escucha activa y validación de emociones ajenas; colaboración emocional en la creación dramática.

En las exploraciones y escenificaciones de las narrativas autobiográficas producto de las experiencias dadas desde los juegos dramáticos basados en el teatro imagen, se observó una evolución en las actitudes y en la validación de emociones propias y de los demás. La socialización en subgrupos de las imágenes fotográficas más significativas como parte de sus narrativas autobiográficas fortaleció la escucha activa, los lazos de amistad, la interacción grupal y la validación mutua de emociones (***Figura 12***).

Figura 12

Socialización de narrativas autobiográficas





De la segunda subcategoría: colaboración emocional en la creación dramática se desprende que los estudiantes apreciaron la experiencia de las exploraciones vividas con sus compañeros en los ejercicios de improvisación a partir de los juegos dramáticos basados en teatro imagen, porque las consideraron agradables y divertidas. También despertaron sensaciones de libertad, tranquilidad, alivio, expectativa, sin embargo prevalece ausencia de confianza total.

5.6 Transformación subjetiva

Los hallazgos de esta categoría se obtuvieron de la comparación entre grupo focal inicial y final. Las subcategorías que emergieron de esta categoría fueron: cambio en la forma de hablar sobre las emociones, sobre la autobiografía y sobre los demás; agenciamiento emocional.

En la primera subcategoría se encontró que el grupo focal inicial se observaba tímido, expectante y con desconocimiento de diversos aspectos relacionados con las historias de vida propias y de sus compañeros (nombres completos , procedencia , lugar de residencia, composición familiar, gustos, entre otros), también desconocían los ejercicios de los juegos teatrales , la técnica del teatro imagen y la expresión corporal como vehículo comunicativo desde el arte.

Los estudiantes expresaron gustos relacionados con el dibujo , la música y el deporte ,ya que no tenían un conocimiento muy amplio del teatro.

> Andrés Caicedo, expresó: “Profesores yo no creí que el teatro fuera tan agradable y divertido y la verdad me llama aún más la atención y me gustaría aprender un poco más sobre él”

El grupo aunque dispuesto en las intervenciones, se observó tímido y extrañado en un principio por las dinámicas teatrales expuestas en los ejercicios y juegos dramáticos, sin embargo con el paso del tiempo la participación e interacción evolucionó significativamente.

Los resultados de la subcategoría agenciamiento emocional se derivaron del grupo focal final y de la reflexión colectiva. La evolución evidenciada en los estudiantes durante las intervenciones mostró avances significativos en sus interacciones, así como en el reconocimiento propio y de los demás. Estos progresos se hicieron visibles a través de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen y de la escenificación de las narrativas autobiográficas, expresadas mediante la partitura corporal como un espacio de encuentro y reflexión compartida.

Figura 13
Socialización final



En las reflexiones colectivas finales (***Figura 13***), los estudiantes evidenciaron una escucha activa más consciente, atenta, respetuosa y solidaria frente a la escenificación de las narrativas autobiográficas. Este ejercicio permitió reconocer la importancia de evocar recuerdos significativos que los unen como grupo, en un espacio donde confluyen los juegos dramáticos, el teatro imagen y las historias de vida. Dichas experiencias, vinculadas con la convivencia, la escucha, la solidaridad y el desarrollo de habilidades sociales, favorecieron el fortalecimiento de la inteligencia emocional y facilitaron el reconocimiento tanto propio como de los demás.

6. Conclusiones

El presente proyecto de investigación permitió constatar que el arte, y en particular el teatro imagen y los juegos dramáticos, constituyen un recurso pedagógico valioso para el fortalecimiento del autoconocimiento, el reconocimiento del otro y el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes. A lo largo de las actividades realizadas se puso en evidencia que los participantes, al confrontarse con sus propias historias de vida y las de sus compañeros, lograron reflexionar sobre su identidad y la manera en que se vinculan con quienes los rodean.

El autoconocimiento surgió de manera significativa cuando los estudiantes observaron su propia biografía narrada por otros. Este ejercicio de distanciamiento les permitió cuestionarse sobre la claridad de la información que comparten acerca de sí mismos y reconocer la importancia de comunicar sus vivencias de manera coherente y auténtica. Al mismo tiempo, los participantes experimentaron un proceso de autoafirmación que contribuyó al fortalecimiento de su identidad personal y a la toma de conciencia sobre los aspectos más relevantes de su trayectoria vital. Estos hallazgos confirman la pertinencia de las metodologías artísticas como medios efectivos para promover procesos de introspección en la educación básica y media.

Además, el proyecto evidenció la necesidad de fortalecer el reconocimiento del otro en los contextos escolares. Aunque los estudiantes compartían un mismo espacio académico desde hace varios años, el ejercicio teatral reveló el desconocimiento de aspectos significativos de la vida de sus compañeros, tales como fechas importantes, gustos personales, historias familiares o intereses. Esta situación refleja que la convivencia escolar no siempre garantiza la construcción de lazos profundos. Sin embargo, gracias al trabajo con el teatro imagen y el juego dramático, los estudiantes reconocieron la importancia de la escucha activa, la observación detallada y la empatía como condiciones esenciales para la convivencia y la construcción de vínculos afectivos más sólidos.

Otro aspecto relevante corresponde a la reflexión emocional y social que emergió durante el proceso. Las actividades dramáticas propiciaron la identificación de emociones propias y ajenas, así como la comprensión de que la confianza y la cercanía son elementos indispensables para compartir aspectos íntimos de la vida. Este hallazgo pone en evidencia que los espacios artísticos, al propiciar la expresión corporal y verbal de emociones, generan un terreno fértil para el aprendizaje socioemocional. Los estudiantes lograron reconocer que el conocimiento de lo que

hace feliz o entristece a un compañero es una herramienta fundamental para establecer relaciones más respetuosas y solidarias.

Del mismo modo, el trabajo con narrativas autobiográficas se constituyó en un recurso potente para la formación integral. A través de la escritura, la construcción de líneas de vida, la recopilación de fotografías y la representación escénica, los estudiantes lograron dar forma a sus historias y compartirlas con sus compañeros. Este proceso fortaleció la expresión escrita y oral y abrió la posibilidad de resignificar episodios de vida, reconociendo en ellos aprendizajes y oportunidades de crecimiento personal. El cruce entre las narraciones individuales y colectivas favoreció la empatía, la validación de emociones y la consolidación de un espacio de encuentro donde el arte se convirtió en mediador del diálogo y la comprensión mutua.

La dimensión corporal y expresiva también adquirió gran relevancia. A través de los ejercicios de relajación, las improvisaciones y las puestas en escena los estudiantes exploraron la corporalidad y la gestualidad como canales de comunicación emocional. Se observó una evolución desde la timidez inicial hasta una participación más espontánea y consciente, lo cual demuestra que el teatro puede convertirse en un medio privilegiado para el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales. El cuerpo, en este sentido, se configuró como un texto vivo capaz de narrar experiencias, resignificarlas y proyectarlas en un espacio colectivo.

El proyecto permitió evidenciar una transformación subjetiva en los estudiantes. Se observó un tránsito desde el desconocimiento, la distancia y la falta de confianza hacia una actitud más abierta, reflexiva y solidaria. Los participantes expresaron sorpresa y agrado por el descubrimiento del teatro como experiencia significativa, reconociendo que les brindó herramientas para relacionarse mejor consigo mismos y con los demás. Este proceso de agenciamiento emocional se reflejó en la capacidad de los estudiantes para participar de manera más activa y consciente, validando las emociones de sus compañeros y consolidando un aprendizaje que trasciende el espacio escolar para proyectarse en sus vidas cotidianas.

Finalmente, este estudio confirma que el teatro imagen y los juegos dramáticos son herramientas pedagógicas altamente pertinentes para los contextos educativos contemporáneos, pues permiten articular la dimensión artística con el desarrollo socioemocional y la formación ciudadana. Su implementación no solo enriquece la creatividad y la sensibilidad estética sino que también contribuye a la construcción de subjetividades más conscientes, empáticas y solidarias.

De esta forma, se reafirma la importancia de integrar el arte en la escuela como un eje transversal de formación integral.

7. Recomendaciones

Se recomienda fortalecer la incorporación del teatro en los procesos pedagógicos e integrar de manera permanente los juegos dramáticos y el teatro imagen en las dinámicas escolares, dado que han demostrado ser herramientas efectivas para favorecer la expresión, la empatía y la interacción social. Asimismo, se sugiere promover espacios de reflexión emocional que acompañen las actividades teatrales, permitiendo momentos de diálogo y análisis grupal en los que los estudiantes puedan verbalizar y resignificar sus experiencias, reforzando de esta manera el desarrollo de la inteligencia emocional.

Además, resulta fundamental fomentar la formación en pedagogías artísticas para que los maestros adquieran competencias en metodologías teatrales y puedan facilitar procesos creativos y socioemocionales con mayor profundidad y continuidad. También se plantea incentivar el trabajo colaborativo y la escucha activa, mediante dinámicas que fortalezcan la confianza, la solidaridad y la validación de emociones, al tiempo que se amplía el alcance del proyecto a otros contextos educativos y comunitarios. Finalmente, se recomienda articular el componente artístico con proyectos transversales en áreas como ética, lenguaje y ciencias sociales, de modo que el arte se consolide como un eje integral para el desarrollo de la convivencia y la ciudadanía.

Referencias

Alcázar, J. (2014). *Performance: Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad.* Siglo XXI Editores.

Aguilar, D. (2022). *El juego dramático como estrategia pedagógica para mitigar conflictos de convivencia en jóvenes del colegio IED la Aurora.* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17527

Aguilar, N. (2023). La autobiografía y el cuento de lucha libre: recursos didácticos para la comunicación en bachillerato durante el confinamiento. *Revista Fuentes Humanísticas, 35*(66), 41-58. https://doi.org/10.24275/EKVH9476

Arboleda, C. (2022). *Inteligencia emocional, resonancias del juego dramático*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/aec252b6-38e1-4575-acbf-be1d14690900

Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 63-94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754

Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido.* Alba Editorial.

Boal, A. (2014). *Juegos para actores y no actores*. Alba editorial.

Bryman, A. (2012). *Métodos de investigación social.* Oxford University Press.

Cantú, M. (2016). La dramaturgia de la dramaturgia. Una aproximación desde las ciencias de la complejidad. https://es.scribd.com/document/92927167/La-dramaturgia-de-la-dramaturgia-Mario-Cantu-Toscano

Cañón-Parra, L. (2022). La empatía, aspecto fundamental de la educación. *Eikasía Revista De Filosofía,* (109), 273–283. https://doi.org/10.57027/eikasia.109.338

Cejudo, C., Corchuelo, C., Pedrero, E., & Ruiz, J. (2021). *Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social*. Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/escuela-de-llanto-y-risa-teatro-pedagogia-y-transformacion-social/9788413773346/

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas,* (10), 107-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, IV*(10), 3-21.

Eines, J., & Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Ministerio de Educación de España.

Fernández, S., & Hernández, R. (2019). Explorando la memoria colectiva a través del teatro imagen: un enfoque metodológico. *Estudios de Memoria y Sociedad.* DOI: 10.2345/ems.2019.0123

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

García, J. G. (2021). El desarrollo cognitivo a través del juego dramático. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(16), 89-98. https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.589

García-García, J. J.; Parada-Moreno, N. J. & Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(2), 839-859. DOI:10.11600/1692715x.1520430082016

García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; La inteligencia emocional y sus principales modelos. Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 3*(6). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Paidós.

Garro-González, M. (2015). La investigación acción como estrategia para redescubrirnos desde la singularidad, en la diversidad. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 257-274.

Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional.* B de Bolsillo.

Gómez, M. (2005). La trasposición didáctica. historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1,* 83-115. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/615111

González, J. (2015). Alfabetización emocional a través de experiencias de creación artística. *Revista CPU-e*, (21), 98-119. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155141

González, J. (2021). El desarrollo cognitivo a través del juego dramático. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(16), 89-98. https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.589

González, M. (2017). Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas, 23*(51), 428-448. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193554180011

Grajales-Acevedo, C., & Posada-Silva, W. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16*(1). https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.9

Gurgel, G. (2011). Teatro de imagens e autobiografia: espetáculo? *Arte & Ensaios, 23*(23). https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/51496

Hervitz, S. (2018). ¿Qué es la Pedagogía Teatral? *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas, (7*), 56 - 61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380436

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa* y mixta. Mc Graw Hill.

Huertas, D., & Falla, C. (2024). Emociones para la paz con las infancias desde las artes escénicas en el Doncello (Caquetá). *European Public y Social Innovation Review*, (10), 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1315

Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. (2024). Proyecto Educativo Institucional. https://ieenriqueolayaherrera.edu.co/

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Manantial.

Laferrière, G. (1993). La pedagogía teatral: una eina per educar. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (13), 53-63. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501.

Laferrière, G., & Motos, T. (2008). Dramatización y expresión corporal, bases y retos. En G., Sánchez, J. Coterón, J. Gil, & A. Sánchez (Coords.). *El movimiento expresivo.* Amarú Ediciones.

Macías, L. (2017). *La pedagogía teatral en el desarrollo de habilidades socio-comunicativas.* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital, Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/items/6f63ac19-646a-4aff-bbfd-fb8d76dddfe6

Maganto, C. (2010). La autobiografía. En C. Ibáñez (Ed.). *Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica. La entrevista clínic*a (pp. 115-137). Servicio Editorial UPV. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=441338

Martínez-Virto, L.; Sánchez-Salmerón, V.. (2022). *El impacto de la pandemia en las relaciones sociales: debilitamiento o refuerzo de las redes de apoyo y ayuda mutua.* 1 Fundación FOESSA. https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/f415aaf0-e178-4e05-8c80-f6f71bf2edbe

Mejía, J. & Zapata, M. (2019). *De aventuras, travesuras e historias está llena mi vida: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos (autobiografía) con estudiantes de grado quinto de la institución educativa el dorado de la ciudad de Pereira.* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://repositorio.utp.edu.co/search?query=de%20aventuras,%20travesuras

Molina, L., Quintero, L., & Vásquez, M. (2021). *Relatos autobiográficos y arte teatral l: las historias de vida de los jóvenes de Cano Teatro del municipio de Yarumal.* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/f1204b17-44e2-4a2c-8cc3-6544aa842dc8

Molina-Isaza, L. & Nova-Herrera, A. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis, 18*(1), 15-32. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3878

Morgan, L. (1997). *Focus groups as qualitative research.* Sage publications.

Motos, T. (2010). Teatro imagen: expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 49-73. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325933&orden=323837&info=link

Motos, T. (2015). Psicopedagogía de la dramatización. http://www.postgradoteatroeducacion. com/wpcontent/uploads/2016/11/Psicopedagog% C3% ADa_Drama_MTA_2015_2016. p df.

Motos, T. (2020). *Teatro en la educación.* Octaedro.

Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.

Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria.* Morata

Núñez, L., & Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 19*.https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/3262

Ortiz, J. (2023). El Teatro del Oprimido, una alternativa de educación para la cultura de paz y el desarrollo de los pueblos. *Elysium, Revista de divulgación científica, cultural y educativa,* 2(2). https://publicaciones.umich.mx/revistas/elysium/ojs/article/view/86

Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Ediciones Paidós.

Pellanda, N., & Piccinin, F. (2020). Autonarrativas como autoconhecimento: uma experiência didática na perspectiva da complexidade. *Revista E-curriculum, 18*(1), 453-472. https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44119

Ponce, M., & Mancilla, A. (2022). *Autobiografía y teatro: elaboración de traumas*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/192049

Rodríguez-Reyes, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai, 10*(5), 445-456. https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/708

Ruiz, B., Montoya, N., & Giraldo, M. (2022). *El desarrollo de las habilidades emocionales a través del juego dramático desde la dramatización como estrategia metodológica, con niños y niñas entre los 9 y 12 años.* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/d82b5360-cad1-40de-bd89-5dacf5f88fc4

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa.* ICFES.

Serratosa, J. (2022). *Impacto del COVID-19 en las relaciones sociales de adolescentes.* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Comillas).

Sierra, Z. (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: un manifiesto sociocultural. *Uni-pluri/ersidad, 19,* 97-106. http://hdl.handle.net/10495/24247

Stanciu, C. (2019). Image-based theatre: a new pedagogy for a "new" theatre. *Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, 2*(21), 193 - 207. DOI:10.5965/2595034702212019193

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Fundamentos de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada. Sage Publications, Inc.

Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura. *Monografía teatro y juego dramático, (19).* 33-90. https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-juego-dramtico-en-la-educacin-primaria-0/

Vergel, J. (2024). *Más allá de las palabras: la educación emocional mediante el juego y la dramatización.* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/529b2d2b-f8de-45de-9bac-4f5676cdecd0

Wissman, K., Staples, J., Vasudevan, R., & Nichols, E. (2015). Cultivating Research Pedagogies with Adolescents: Created Spaces, Engaged Participation, and Embodied Inquiry. *Anthropology & Education, 46*(2). https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/aeq.1209

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para participantes en la investigación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	Proyecto de investigación Juegos dramáticos basados en el teatro imagen y la autobiografía para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo
Consentimiento informado para participantes de investigación	

La presente investigación es conducida por Jefersson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez, de la Universidad de Antioquia . El propósito de la investigación es explorar y analizar las interacciones de los estudiantes participantes, a partir de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen y su autobiografía para el desarollo de la inteligencia emocional. .

La participación es este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a esta entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez trascritas las entrevistas, los videos con las grabaciones se destruirán.

Gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es:

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo solicitar su aclaración. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que me ha contactado en este estudio quien me entregara sus datos de contacto.

_____ _____ _____

Nombre del Participante Firma del Participante Fecha

Anexo 2. Consentimiento informado para autorización de ejecución de investigación en instituciones

Investigadores Jefersson Arias Alzate y Angélica María Prieto Sánchez

Introducción

La Institución Educativa Enrique Olaya Herrera fue seleccionada para desarrollar el proyecto de investigación titulado: *Juegos dramáticos basados en el teatro imagen y la autobiografía para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera.*

Objetivo general: Analizar el impacto del uso de juegos dramáticos basados en la autobiografía y el teatro imagen en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado décimo de la I.E. Enrique Olaya Herrera de Armenia.

Objetivos específicos:

-Identificar los aportes didácticos de la combinación de la autobiografía y el teatro imagen para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades propias de la inteligencia emocional.

-Diseñar una secuencia didáctica fundamentada en juegos dramáticos basados en la autobiografía y el teatro imagen, con el propósito de potenciar la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo.

-Implementar la secuencia didáctica en un grupo de estudiantes de grado décimo promoviendo la participación activa de los estudiantes y la reflexión sobre sus experiencias emocionales e interpersonales.

-Evaluar el impacto de la secuencia didáctica en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, con énfasis en las habilidades interpersonales e intrapersonales, mediante el teatro foro

Participantes

Para el desarrollo de este estudio, se aplicaran 3 instrumentos para la recolección y análisis de la información. El instrumento 1 , se usará al principio y final de la investigación con el documentar el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional de los integrantes y consiste en una encuesta. El instrumento 2 será la grabación de las clases de la secuencia didáctica, el paso a paso de la aplicación de la propuesta a partir de los juegos dramáticos basados en la autobiografía y teatro imagen para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. El instrumento 3 es el grupo focal (a manera de teatro foro) que se realizará con los estudiantes participantes después de la de la secuencia.

Procedimiento

El procedimiento para el levantamiento de información se hace en # momentos:

1. Selección y diligenciamiento de consentimientos informados.
2. Aplicación de encuesta (Instrumento 1).
3. Aplicación de la secuencia didáctica, grabaciones de video y notas de campo sobre su desarrollo (Instrumento 2).
4. Grupo focal (Instrumento 3).

Privacidad y confidencialidad

Los nombres de las personas que participan en el estudio, se conservan anónimos, de tal forma que la identidad de los participantes no será revelada, si bien los resultados del estudio pueden ser publicados haciendo referencia al nombre de la Institución Educativa solamente. Igualmente se tomará registro fotográfico y video de algunas de las producciones artísticas resultado del estudio y de algunas actividades desarrolladas por los estudiantes.

Consentimiento

Yo……., identificado con CC. ……..en calidad de Rector, Director o representante legal de…….., doy consentimiento para que se realice el estudio de investigación……. Igualmente solicito reporte de seguimiento del proceso para fines de evaluación institucional.

Firma……

Anexo 3. Matriz de análisis

Categoría	Subcategoría	Fuente de datos	Descripción del hallazgo	Ejemplo o cita textual
1. Autoconocimiento y reconocimiento del otro	1.1 Reconocimiento de la historia propia	Grupo focal inicial, juego dramático, grabaciones	• Subcategoría 1.1. Reconocimiento de la historia propia Hallazgos: - Como los estudiantes hablan en primera persona representando a otro, la autobiografía narrada es mediada por el conocimiento que tienen de ese compañero. Cuando dicen reiteradamente "no sé", no es que desconozcan su propia historia, sino que evidencian la falta de información sobre la vida del otro. - Sin embargo, el hecho de que su historia quede en blanco (por falta de datos del compañero) confronta a cada estudiante con una pregunta implícita: ¿y yo mismo, sí sabría responder a estas preguntas si otro me representara? En ese sentido, la actividad activa un reflejo de autoconciencia, pues al notar la carencia en el relato ajeno pueden preguntarse si ellos mismos han compartido o elaborado su propia autobiografía. - Los casos en que el compañero logra narrar aspectos concretos (ej. "vive con su abuela y su tío", "le hace feliz entrenar fútbol") muestran un nivel de reconocimiento básico de la historia ajena, que simultáneamente invita a valorar qué tanto uno mismo se hace visible frente a los demás. • Relación con la inteligencia emocional - El autoconocimiento aquí se activa de forma indirecta: al ver cómo su propia historia es (mal) contada por otro, el estudiante puede tomar conciencia de qué tanto comunica de sí mismo, de su identidad y de sus emociones. - El juego dramático, al ponerlos en primera persona en la voz del otro, funciona como un espejo autobiográfico que les permite verse desde afuera y preguntarse por la claridad y coherencia de su propio relato vital.	"Mi nombre es Juan Camilo Romero, no sé el otro apellido. Nací, nací no sé. Y yo, no sé, ¿dónde vivo ahora?" "Jerónimo García. No sé dónde vivo, no sé dónde nací. No sé con quién vivo, no sé cuándo nací". "Yo no sé cuándo nací. No sé dónde he vivido. Vivo actualmente en San Nicolás. No sé con quién vivo. Tampoco sé quiénes son los integrantes de mi familia".
	1.2. Reconocimiento de la historia de los demás	Grupo focal inicial, juego dramático, grabaciones	• Subcategoría 1.2. Reconocimiento de la historia de los demás • Hallazgos: - Esta subcategoría es la más directamente evidenciada en la transcripción. Al hablar en primera persona "como si fueran" su compañero, los estudiantes muestran claramente cuánto conocen de la	"Actualmente, las cosas que me hacen feliz, no sé. Las cosas que me hacen triste, no sé tampoco". "Yo nací en, no sé, en el barrio Uribe. No sé con quién vivo, no sé cuándo cumpleaños".

			vida del otro. - En la mayoría de los casos, solo logran reproducir el nombre y, a veces, un gusto o dato muy general. El exceso de "no sé" evidencia que, a pesar de compartir un contexto escolar por años, no se han interesado por conocer detalles personales importantes de quienes los rodean. - Los pocos casos en que se mencionan datos precisos (cumpleaños, mascotas, gustos) corresponden a vínculos cercanos (familiares, vecinos o amigos íntimos), lo que revela que el reconocimiento del otro está mediado por la cercanía afectiva y no necesariamente por la convivencia escolar. - La incorporación de gestos o imitaciones, aunque a veces incompletas, añade un matiz de empatía: al reproducir un gesto típico del compañero, intentan habitar su manera de ser, lo que enriquece el reconocimiento más allá de los datos biográficos. • Relación con la inteligencia emocional - Esta actividad está directamente vinculada con la empatía y la conciencia social, componentes clave de la inteligencia emocional. Ponerse literalmente "en los zapatos del otro" ayuda a desarrollar la capacidad de considerar a la otra persona desde su propia perspectiva. - Aunque en esta primera experiencia el reconocimiento fue limitado, el juego dramático genera un espacio donde se visibiliza la necesidad de escuchar, observar y conocer más profundamente a los compañeros. Se trata de un primer paso hacia la construcción de vínculos más empáticos y respetuosos.	"Mi nombre es Camila… vivo con mi mamá, con mi papá y con mi perrito. Mi cumpleaños es el 9 de junio. Me hace feliz dormir, escuchar música y estar con las personas que quiero. Me entristece mi inseguridad". "Mi nombre es Brandon Andrés Giraldo Cifuentes… ¿Qué me hace inmensamente feliz? Jugar básquet".
Categoría 2: Reflexión emocional y social sobre la experiencia	Subcategoría 2.1. Conciencia de sí en la interacción	Grupo focal inicial	• Hallazgos - Los estudiantes reconocen que, a pesar de haber compartido muchos años juntos en la escuela, se conocen poco entre sí. Esto les genera conciencia sobre los límites de la interacción cotidiana. - Expresan que no siempre se comparte información personal con todos, porque contar aspectos íntimos requiere confianza y cercanía. - Esta reflexión evidencia un nivel de autoconciencia emocional: saben que elegir con quién compartir es una forma de cuidado de sí mismos y de regulación emocional.	Abraham: "casi no nos conocemos. Que no nos conocemos". Alejandro: "uno no siempre se tiene que saber del otro… alguien puede conocer un poquito pero no todos van a estar tan cercanos a uno para saber eso". Gabriela: "uno no es cercano a todos… uno para contar cosas que ya son más íntimas y no se cuentan a todos, que somos compañeros y

				no todos somos amigos".
	Subcategoría 2.2. Conciencia de los otros en la interacción	Grupo focal inicial	- Los estudiantes reconocen que conocer lo que hace feliz o triste al compañero permite actuar con empatía, evitando causar daño y favoreciendo el bienestar mutuo. - Emergen reflexiones sobre la importancia de la confianza para comprender verdaderamente al otro: solo desde la cercanía y la escucha es posible ponerse en los zapatos del compañero. - Esto muestra el inicio de un desarrollo de la empatía y de la conciencia social, componentes de la inteligencia emocional que se activan al reflexionar sobre la experiencia compartida.	Juan: "si yo sé lo que lo hace feliz yo voy a intentar hacer eso". Daniela: "en esas situaciones que se siente triste y hay algo que le hace más triste obviamente no va a hacer eso… ponerse en los zapatos del otro cuando lo conoce." Sofía: "cada uno tiene un grupo con el que habla y el que conoce… si yo le cuento algo a alguien es porque tenemos una confianza". Juan José: "si tenemos tal vez esa confianza vamos a saber cómo se siente la otra persona y vamos a saber ponernos en sus zapatos".
Categoría 3 : Exploración y escritura autobiográfica a partir de la partitura corporal dinamizada por juegos dramáticos ,teatro imagen, expresión e iteligencia emocional.	Subcategoria 3.1 Narración autobiográfica (Sensibilización y Exploración autobiográfica individual)	Escritura de autobiografía, juego dramático. teatro imagen, grupo focal inicial.	Hallazgos - Los estudiantes evocan recuerdos importantes de su historia de vida a partir de la exploración de juegos dramáticos basados en teatro con su partitura corporal individual y colectiva. - Los estudiantes se observaron un poco tímidos en un principio , pero cómodos en la participación de juegos dramáticos como espacio motivador en la evocación y reconocimiento de momentos relevantes que facilitaron la escritura inicial de la línea del tiempo de sus historias de vida. - En esta fase de la experiencia confluyen la escritura corporal y escrita de las narrativas autobiográficas de los estudiantes, donde se observan la creación e imitación de imágenes propias , así como las de sus compañeros denotando desde la escena el reconocimiento de sus historias de vida y las de sus demás. - Los estudiantes participaron de los juegos dramáticos demostrando agrado, comodidad, tranquilidad, expectativa y sorpresa por ser una espacio que facilita la espontaneidad y libertad de epresión y creación. - En esta fase los estudiantes evocaron sus primeros momentos más importantes de sus vidas a através de una línea de tiempo ,dando paso a la iniciación de la escritura de las narrativas autobiográficas.	

Subcategoria 3.2 Narración autobiográfica (Escritura, escenificación, reconocimieto y reflexión de narrativas autobiográficas individuales y colectivas).	Escritura de autobiografía, juego dramático. teatro imagen, grupo focal final.	• Hallazgos - Los estudiantes escribieron sus narrativas autobiográficas integrando 5 fotografías de los momentos más significaticos de sus historias de vida y las compartieron con sus compañeros en subgrupos de 3 o 4 estudiantes.(Cada estudiante socializó su narrativa reconociendo detalles de sus vidas y la de los demás compañeros). - Los estudiantes escucharon y compartieron con sus compañeros algunos detalles y momentos más significativos de sus vidas.(Fotografías,nacionalidad,integrantes de la familia,lugar de procedencia,lugar de residdencia,estudios en su infancia, gustos, preferencias,otros). - Los estudiantes realizaron transiciónes de imágenes propuestas por los docentes investigadores,las propias y las de los demás reconocindo las variaciones existentes con el entorno e historias de vida. - Las escenificaciones se observan más fluídas, conscientes y acordes a las narrativas autobiográficas expuestas. - Los estudiantes escenificaron las narrativas autobiográficas acordadas entre ellos, reconociendo a partir de su partitura corporal los momentos personales más importantes y las de los demás compañeros denotando mayor empatía e interación grupal. Se observa en los estudiantes mayor escucha en sus interacciones, identificación, reconocimiento propio y de los demás. - Los estudiantes se observaron dispuestos y con una actitud agradable respecto a la experiencia desde sus historias de vida,a apartir de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen, integrando fotografías, línea de la vida y la representación de las mismas a atravéś de su la partitura corporal como espacio de interacción,libre, espontáneo y divertido, reconociendo en la reflexión de las narrativas autobiográficas individuales y colectivas un encuentro más cercano como compañeros. - En la muestra final de las escenificaciones de las narrativas autobiográficas los estudiantes recocnocen en sus reflexiones, el desconocimiento involuntario de diversos detalles relevantes de sus vidas, así como las de sus compañeros.

Categoría 4: Expresión emocional	Subcategoría 4.1 Corporalidad y gestualidad como canal emocional individual	Juego dramático, grabaciones de escenas, observación participante	• Hallazgos - En esta fase de la intervención ,los estudiantes participaron de la exploración,sensibilizazción y práctica de juegos dramáticos basados en el teatro imagen integradas con la construcción de las narrativas autobiográficas evidetes en sus interacciones. - Los estudiantes participaron de sensibilizaciones dinamizadas por juegos dramáticos y relajación dirigida por los docentes investigadores. - Se observó en los estudiantes una actitud de interés, motivación y expectativa en los juegos dramáticos sugeridos ,porque según sus impresiones han sido divertidas, novedosas y relajantes. - Los estudiantes en la relajación didrigida evidenciaron una gran aceptación y empatía por la introspección emotiva que propone el ejercicio que trae consigo la evocción de recuerdos,sensaciones y emociones propias de sus narrativas autobiográficas dinamizadas en su instrumento corporal. - Los estudiantes se observaron durante la relajación,participativos dispuestos, tranquilos y cómodos ya que en su expresión corporal se denotó pasividad, concentración y serenidad. - Los estudiantes experimentaron a través de su cuerpo la capacidad creadora desde lo individual y lo colectivo a apartir de juegos dramáticos,muestras libres y espontáneas, basados en el teatro imagen. - Los estudiantes se observaron más cercanos y empáticos al escuchar a los compañeros comentar aspectos importantes de sus vidas a partir de las fotografías que escogieron para la escritura de las narrativas autobiográficas.
	Subcategoría 4.2 : Corporalidad y gestualidad como canal emocional colectivo	Juego dramático, grabaciones de escenas, observación participante	• Hallazgos - Se observa en los estudiantes una mayor fluidez en su partitura corporal en los juegos dramáticos sugeridos , así como en la creación y reperesentación de imágenes libres y autobiográficas. - La expresión corporal de los estudiantes evidencia un mayor dominio e interacción solidaria entre compañeros sensibilizados desde sus narrativas autobiográficas,facilitando el reconocimiento colectivo e inteligencia emocional.

		Los estudiantes durante las intervenciones se observaron tímidos al inicio pero dispuestos participando de los juegos dramáticos ,los cuáles fueron más fluídos con el paso del tiempo.Los estudiantes representaron imágenes libres, espontáneas y dirigidas de manera individual y colectiva reconociendose a si mismo y a los demás a partir de las narrativas autobiográficas corporales dinamizadas dede los juegos dramáticos basados en el teatro imagen,como espacio de diálogo,creación,empatía y reflexión evidenciadas en sus interacciones. - Se evidencia en los estudiantes un reconocimiento personal y hacia los demás más consciente y empático respecto a las historias de vida reflejadas en las escenificaciones autobiográficas. - Se observan creaciones de imágenes mas elaboradas y cercanas a las reales con transiciones entre ellas desde su corporalidad y sensibilidad expresiva. • Relación entre variables o categorías - En esta fase de la experiencia se obseeva en las escenificaciones de los estudiantes imágenes más elaboradas y conscientes respecto a sus narrativas autobiográficas producto de la exploración e integración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen, creación de imágenes, escritura de narrativas y partitura corporal emocional, facilitando sus interacciones, reconocimiento propio y de los demás, a través de su expresión corporal como punto de encuentro sensible para el desarrollo de sus habilidades sociales e inteligencia emocional individual y colectiva.
Categoría 4.3: Puesta en escena de la autobiografía (reconocimiento propio y de los demás)	Teatro imagen, grupo focal final	• Hallazgos - Los estudiantes se observaron en la escenificaciones más solidarios, conscientes,cercanos y empáticos respecto a las naarrativas autobiográficas propias y de los demás ,asumiendo en su partitura corporal, expresiones que se asemejan a la realidad de las imágenes fotográficas propias de sus historias de vida. - Los estudiantes experimentaron a partir de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen ,la posibilidad de representar a partir de su partitura corporal imágenes espontáneas y de aquellos momentos más

			significativos de sus vidas como parte del proceso creador del teatro imagen individual y colectivo. • Relación teatro imagen y narrativas autobiográficas - Los estudiantes en sus escenificaciones evidencian agrado, fluidez corporal y creadora en la representación de imágenes característcas de las narativas autobiográficas reflejando comprensión de la técnica y la transición de imágenes como parte significativa en las secuencias lógicas de las narrativas autobiográficas individuales y colectivas.donde se evidencian reservas. - La puesta en escena de las narrativas autobiográficas de los estudiantes basadas en el teatro imagen, facilitan el reconocimiento propio y de los demás e interacción social como espacio íntimo colectivo de sensibilización personal, familiar, emocional y social.
Categoría 5 Empatía y reconocimiento del otro	Categoría 5.1 Escucha activa y validación de emociones ajenas	Grupo focal, observación, puestas en escena	• Hallazgos - En esta fase de la intervención se observa en los estudiantes la evolución en sus actitudes, también la validación de emociones propias y de los demás en las exploraciones y escenificaciones de las narrativas autobiográficas producto de las experiencias dadas desde los juegos dramáticos basados en el teatro imagen. La socialización en subgrupos de las imágenes fotográficas más significativas como parte de sus narrativas autobiográficas, han fortalecido la escucha activa, lazos de amistad, interacción grupal y validación mutua de emociones. - Las impresiones y experiencias de los estudiantes frente a la intervención a partir de sus narrativas autobiográficas, dinamizadas por los juegos dramáticos basados en teatro imagen. (Juegos de presentación, ejercicios de atención, creación de imágenes espontáneas, juegos de instrucciones, reconocimiento del grupo, el espejo, ponerse en los zapatos del otro, sensibilización, relajación dirigida improvisaciones, escritura corporal-narrativa, transición de imágenes y escenificaciones) han fortalecido de cierta manera la empatía, reconocimiento, escucha activa y la validación de las emociones.
	Categoria 5.2 : Colaboración	Improvisaciones, creación de escenas	• Hallazgos - Los estudiantes apreciaron la experiencia de las exploraciones vividas

	emocional en la creación dramática	en grupo	con sus compañeros en los ejerccicios de improvisasción a partir de los juegos dramáticos basados en teatro imagen porque las consideraron agradables y divertidas. También despertaron sensaciones de libertad , tranquilidad, alivio, expectativa y tranquilidad sin embargo prevalece ausencia de confianza total.	
Categoría 6: Transformación subjetiva	Categoría 6.1 : Cambio en la forma de hablar sobre las emociones, sobre la autobiografía y sobre los demás	Comparación entre grupo focal inicial y final	• Hallazgos - El grupo focal inicial se observaba tímido, expectante y con desconocimiento de diversos apectos relacionados con las historias de vida propias y de sus compañeros, (nombres completos, procedencia, lugar de residencia, composición familiar, gustos, entre otros), también desconocían los ejercicios de los juegos teatrale, la técnica del teatro imagen y la expresión corporal como vehículo comunicativo desde el arte. - Los estudiantes expresaron gustos relacionados con el dibujo, la música y el deporte ,ya que no tenían un conocimiento muy amplio del teatro. El grupo aunque dispuesto en las intervenciones, se observó tímido y extrañado en un principio por las dinámicas teatrales expuestas en los ejerecicios y juegos dramáticos,sin embargo con el paso del tiempo la particpación e interacción evolucionó significativamente con algunas limitaciones.	Diego, expresó: “Profesores yo no creí que el teatro fuera tan agradable y divertido y la verdad me llama aún más la atención y me gustaría aprender un poco más sobre él”.
	Categoría 6.2 Agenciamiento emocional	Grupo focal final, reflexión colectiva	• Hallazgos - La evidente evolución de los estudiantes durante las intervenciones denota los avances en sus interacciones , así como el reconocimiento propio y de los demás a través de juegos dramáticos basados en el teatro imagen con la escenificación de las narrativas autobiográficas expresadas desde su partitura corporal como espacio de encuentro y reflexión colectiva. - Los estudiantes demostraron en sus interacciones, los avances en el reconocimiento propio y de los demás en la escenificación de las narraciones autobiográficas , también se evidencia en sus representaciones un mejor dominio en su expresión corporal y creación de imágenes producto de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen explorados en las intervenciones.	

	- Los estudiantes se observaron en las reflexiones colectivas finales de los encuentros, con una escucha activa más consciente, atenta, respetuosa y solidaria frente a la esenificación de las narrativas autobiográficas expuestas por ellos y sus compañeros reconociendo la importancia de evocar los recuerdos significativos que los une como compañeros donde confluyen los juegos dramáticos,el teatro imagen, historias de vida, convivencia, escucha, solidadridad, habilidades sociales y fortalecimiento de la inteligencia emocional, como facilitadores del reconocimiento propio y de los demás.	

Síntesis

Categoría 1

La actividad evidenció que los estudiantes tienen un bajo nivel de conocimiento mutuo, a pesar de compartir varios años de convivencia escolar. Al personificar a sus compañeros en primera persona, la mayoría recurrió al "no sé" para describir aspectos básicos como apellidos, lugar de residencia, cumpleaños, gustos y emociones. Esto mostró que, más allá de la cercanía física, no siempre existen lazos de comunicación profunda ni interés por conocer la historia de los demás.

- Subcategoría 1.1. Reconocimiento de la historia propia

Aunque los estudiantes representaban a otros, el hecho de que su historia quedara incompleta confronta indirectamente a cada uno con la necesidad de preguntarse si ellos mismos han elaborado y compartido su propia autobiografía. La dificultad de narrar la vida de otro refleja también la fragilidad de la propia narrativa personal, vinculada al autoconocimiento, primer componente de la inteligencia emocional.

- Subcategoría 1.2. Reconocimiento de la historia de los demás

La mayoría de representaciones fueron limitadas, pero algunos casos lograron incluir datos concretos (gustos, cumpleaños, mascotas, emociones), lo que indica que el conocimiento del otro se da principalmente cuando existe cercanía familiar o de amistad. Esto resalta la carencia de empatía y conciencia social en el grupo, pero también abre la posibilidad de fortalecerlas. El uso del gesto corporal en la personificación mostró un primer intento de empatía, al tratar de reproducir la manera de ser del compañero.

En términos de inteligencia emocional, la actividad funcionó como un detonante: expuso las carencias en el autoconocimiento y en el reconocimiento del otro, pero al hacerlo dentro de un juego dramático generó un espacio reflexivo y sensible para comprender la importancia de conocerse y ser conocido. Esto justifica la necesidad de seguir avanzando hacia ejercicios más profundos de autobiografía y teatro imagen, que permitan a los estudiantes elaborar su propia identidad y reconocer la de los demás desde una perspectiva emocional y empática.

Categoría 2

El grupo focal permitió que los estudiantes reflexionaran colectivamente sobre la actividad realizada, generando conciencia sobre lo poco que se conocen entre sí a pesar de convivir por años. Reconocieron que la vida escolar no siempre garantiza un conocimiento profundo de los compañeros, pues muchos aspectos personales y emocionales permanecen ocultos en la interacción cotidiana.

- Subcategoría 2.1. Conciencia de sí en la interacción

Los estudiantes expresaron que no todos están dispuestos a compartir datos íntimos con el grupo, porque eso depende del nivel de confianza y cercanía. Esta reflexión muestra un grado de autoconciencia emocional, ya que reconocen sus propios límites, la necesidad de proteger su intimidad y el valor de decidir con quién compartir lo que los define.

	• Subcategoría 2.2. Conciencia de los otros en la interacción Surgieron ideas sobre la importancia de conocer qué hace feliz o qué entristece a los compañeros, ya que esa información permite actuar con empatía y cuidado en la convivencia. Los estudiantes identificaron que la confianza es clave para ponerse en los zapatos del otro, y que el conocimiento mutuo facilita una interacción más respetuosa y solidaria. Esto muestra el inicio de un desarrollo de la conciencia social y la empatía, componentes centrales de la inteligencia emocional. En conjunto, esta categoría refleja que la actividad no solo evidenció vacíos de conocimiento mutuo, sino que provocó en los estudiantes una reflexión sobre la necesidad de conocerse y reconocerse como parte de un mismo grupo. Esto constituye la base para avanzar hacia el trabajo autobiográfico y las dinámicas de teatro imagen, donde podrán elaborar y compartir sus historias personales de forma más consciente, fortaleciendo tanto el autoconocimiento como la empatía colectiva.
Categoría 3	Exploración y escritura autobiográfica a partir de la partitura corporal dinamizada por juegos dramáticos, teatro imagen, expresión e inteligencia emocional. Esta categoría permite evidenciar la sensibilidad artística y la capacidad creadora de los estudiantes en torno a sus historias de vida. • Subcategoría 3.1. Narración autobiográfica Sensibilización y exploración autobiográfica individual .En esta fase es posible evidenciar la empatía y la capacidad sensible que los estudiantes poseen respecto a sus propias emociones y las de los demás. La evocación de los recuerdos a partir de la relajación emprende un camino importante con las emociones en relación con el reconocimiento propio y el de los demás por el encuentro sensible con sus ideas , emociones , pensamientos más significativos y profundos de su línea de vida, para la construcción de detalles de las narrativas autobiográficas personales. Los estudiantes participaron de los diferentes ejercicios teatrales ,así como de la relajación de manera activa y genuina. Los estudiantes se observaron receptivos y cómodos por ser parte de un espacio integrado por el arte, que les permite interactuar libre y espontáneamente a partir de las experiencias personales (autobiografía). Los estudiantes se esforzaron por ejercitar su expresión desde su partitura corporal, seguir instrucciones a partir de juegos teatrales, escenificar y escribir desde su autobiografía. En la escritura, la mayoría logró el primer objetivo de narrar sus orígenes según indicaciones dadas. • Subcategoría 3.2. Narración autobiográfica (Escritura, escenificación, reconocimiento y reflexión de narrativas autobiográficas individuales y colectivas). Escritura de autobiografía. juego dramático. Teatro imagen, Grupo focal final. La relajación dirigida como espacio de sensibilización individual y colectivo ,permite en los estudiantes un acercamiento emotivo con sus sentimientos donde confluyen recuerdos importantes fortaleciendo lazos de reconocimiento e interacción propios y con sus compañeros como punto de encuentro común con sus narraciones autobiográficas. La relajación conjunta facilita lazos de amistad , solidaridad y empatía, proporcionando imágenes mentales más cercanas con la emotividad y la realidad de las narrativas autobiográficas, las cuáles se reflejan desde el lenguaje de la partitura corporal como punto de encuentro con el arte dinamizadas con los juegos dramáticos basados en el teatro imagen para la escenificación de las narrativas autobiográficas donde se evidencia cierta unidad en las muestras finales. Los estudiantes participaron de manera activa y comprometida de los diferentes juegos dramáticos basados en el teatro imagen a partir de sus experiencias de vida, favoreciendo en sus encuentros, las habilidades emocionales y sociales con relación a sus narrativas autobiográficas para el reconocimiento de sí mismo y de los demás.
Categoría 4	Expresión emocional: los estudiantes interactúan con sus sentimientos y emociones desde su individualidad a través de la exploración de juegos dramáticos basados en el teatro imagen como vehículo de socialización y comunicación con sus compañeros desde su partitura corporal en congruencia con su inteligencia emocional.

	• Subcategoría 4.1. Corporalidad y gestualidad como canal emocional individual. La mayoría de los estudiantes participantes se adaptaron a los ejercicios propuestos para desarrollar la capacidad creadora de imágenes desde el instrumento corporal como espacio integrador que conecta, la memoria, el cuerpo, la emoción, historia y convivencia. • Subcategoría 4.2. Corporalidad y gestualidad como canal emocional colectivo. La mayoría de los estudiantes distinguieron las implicaciones expresivas que posee el instrumento corporal como territorio que habla y escucha. En esta actividad los estudiantes se esfuerzan por interactuar con sus emociones en congruencia con su expresión corporal y las narrativas autobiográficas como espacio de interacción empático y solidario. • Categoría 4.3. Puesta en escena de la autobiografía, reconocimiento propio y de los demás En esta fase los estudiantes participaron de manera activa y continua evidenciando evolución en sus expresiones y la relación entre cuerpo , memoria, emoción, creación e interacción con las narraciones autobiográficas para lograr un mejor reconocimiento propio y de los demás. Aún prevalece una necesaria privacidad de la intimidad de varios aspectos difíciles de compartir por la ausencia de seguridad y confianza total en el grupo. Esta exploración de la apuesta en escena de las narrativas autobiográficas permitieron reconocer en los estudiantes aspectos vulnerables , sensibles en los cuales se debe ser empático y cuidadoso.
Categoría 5:	Categoría 5.1. Empatía y reconocimiento del otro - Escucha activa y validación de emociones ajenas. La socialización en subgrupos de las imágenes fotográficas más significativas como parte de sus narrativas autobiográficas , han fortalecido de cierta manera la escucha activa, lazos de amistad , interacción grupal y validación mutua de emociones. - Exponer aspectos íntimos de sus vidas los ubica en una sintonía grupal más cercana, solidaria, empática, sin embargo continúa siendo frágil con sus realidades individuales y colectivas como contribución con su inteligencia emocional. • Categoría 5.2 Improvisaciones, creación de escenas en grupo - Los estudiantes se observan alegres y tranquilos en los juegos dramáticos e improvisaciones por la libertad que el espacio proporciona , sin embargo prevalece la ausencia de confianza y seguridad en sí mismos en la que se esfuerzan para lograrlo de manera colectiva. - Los estudiantes han participado de las improvisaciones dinamizadas en las escenificaciones de las narrativas autobiográficas fortaleciendo la creación , escucha . expresión corporal, interacción, reconocimiento ,cohesión grupal e inteligencia emocional.
Categoría 6	• Categoría 6.1 Cambio en la forma de hablar sobre las emociones, sobre la autobiografía y sobre los demás - El grupo aunque dispuesto en las intervenciones, se observó tímido y extrañado en un principio por las dinámicas teatrales expuestas en los ejercicios y juegos dramáticos, sin embargo con el paso del tiempo la participación e interacción evolucionó significativamente con algunas limitaciones . - La limitada confianza ,seguridad, reconocimiento, solidaridad, empatía y complicidad son aspectos vigentes en el grupo que transitan en las emociones e interacciones de los estudiantes donde confluyen las narrativas autobiográficas evidentes en las improvisaciones escenificadas como punto de encuentro con las historias de vida desde el arte. • Categoría 6.2 Grupo focal final, reflexión colectiva. - Los estudiantes demostraron en sus interacciones, los avances en el reconocimiento propio y de los demás en la escenificación de las narraciones autobiográficas ,identificando limitaciones por el desconocimiento de ciertos detalles de las historias de vida, por otro lado, se evidencia en sus representaciones un mejor dominio en su expresión corporal y creación de imágenes producto de los juegos dramáticos basados en el teatro imagen explorados en las intervenciones. - Las reflexiones de los estudiantes producto de la participación en los juegos dramáticos basados en el teatro imagen, las improvisaciones, transición de imágenes. las escenificaciones de las narrativas autobiográficas a través de su partitura corporal para el reconocimiento de sí mismo y de los demás, han permitido emprender un camino

	para el fortalecimiento de las habilidades sociales e inteligencia emocional en concordancia con la sana convivencia como constructo social de reflexión colectiva. - Reconocerse y reconocer a los demás desde la diferencia es un escenario sensible que aún guarda limitaciones personales difíciles de expresar en la colectividad, sin embargo la empatía , complicidad y la apertura de nuevos lazos de amistad potencian espacios para la creación ,el diálogo, la memoria, la historia, solidaridad e interacción social. - Las escenificaciones resultaron organizadas y mejoraron con respecto a las retroalimentaciones del ensayo. - Según los aportes de los estudiantes en el foro, se logró el objetivo de acercarse al concepto de reconocimiento de sí mismo y los demás a partir de la escenificación autobiográfica y el foro. Por otro lado, los estudiantes manifestaron con agrado la motivación que sintieron para crear y participar en los juegos dramáticos. Según ellos, les parece que la clase los distanció de las metodologías tradicionales en las que, usualmente no se juega ni se indaga a través de las artes.