



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**Re-acción: material didáctico sobre inteligencia emocional para adolescentes, a través
de herramientas audiovisuales y de la improvisación teatral**

Daniel Hernando Bustos Orrego 2015277011

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, 2020

**Re-acción: material didáctico sobre inteligencia emocional para adolescentes, a través
de herramientas audiovisuales y de la improvisación teatral**

Trabajo para obtener el título de Licenciado en Artes Escénicas

Modalidad Producción de material didáctico

Autor

Daniel Hernando Bustos Orrego

Tutora

Carolina Camargo Lombana

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, 2020

**LICENCIATURA EN
ARTES ESCÉNICAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

2020



RE-ACCIÓN

Material didáctico sobre inteligencia emocional
en adolescentes, a través de herramientas
audiovisuales y de la improvisación teatral

AUTOR

Daniel Hernando Bustos Orrego

TUTORA:

Carolina Camargo Lombana

Resumen

El presente es un artículo investigativo, que sustenta el proceso de diseño, creación y evaluación de un material didáctico para adolescentes, a través de herramientas audiovisuales y de la improvisación teatral. En el cuerpo del artículo, se evidencia la investigación realizada para el desarrollo del proyecto, se exponen los referentes teóricos y conceptuales que dieron forma al material didáctico desde las artes escénicas, la pedagogía y la investigación, se enuncian las fases de elaboración y finalmente, se generan reflexiones sobre el ejercicio del docente de artes escénicas, en relación con la virtualidad, los recursos audiovisuales, la didáctica de la improvisación teatral y la enseñanza de la inteligencia emocional para adolescentes.

Para ver el material didáctico, se debe acceder a la página web:

<https://reaccionemocion.wixsite.com/re-accionemocion>

Abstract

This is an investigative article, which supports the process of design, creation and evaluation of a didactic material for teenagers, through audiovisual tools and theatrical improvisation.

This article evidences the investigation carried out for the development of the project, theoretical and conceptual references that shaped the didactic material from the performing arts, pedagogy and investigation, the elaboration phases are stated and finally, reflections are generated on the teaching of the performing arts, in relation to virtuality, audiovisual resources, theatrical improvisation's didactics and teaching of emotional intelligence for teenagers.

Contenido

Aspectos preliminares.....	6
Situación problema.....	6
Objetivo general	10
Objetivos específicos.....	10
Referentes teóricos y conceptuales	11
Material didáctico.....	11
Inteligencia emocional	12
Improvisación teatral.....	16
Narrativas digitales.....	21
Digital Storytelling.	21
Narrativas YouTube.	23
El cuerpo virtual del artista-profesor.....	24
La representación unipersonal.	24
La imagen del cuerpo.	25
El cuerpo artificial a través de la virtualidad.....	26
Procesos de aprendizaje en adolescentes.	27
Metodología pedagógica	29
Enseñanza para la comprensión.....	29
Ruta metodológica	31
Método descriptivo.....	32
Instrumentos: Encuesta descriptiva.	33
Fases del proyecto, en relación con la ruta metodológica.	33
El proceso creativo.....	35
Investigación Creación/Formación y toma de decisiones	35
Con respecto a la aplicabilidad de las comedias.....	37
Acople entre la virtualidad y la improvisación teatral.....	37
Reflexiones sobre el proceso de creación de los capítulos.....	38
Creación de storyboard y libretos.....	41
Fases de elaboración del material didáctico	44
Fase 1: Diseño del material didáctico	45
Organización de la secuenciación modular y de unidades didácticas.	46
Distribución temática de la Inteligencia emocional en los módulos.	46

Planteamiento de la Enseñanza para la comprensión en los módulos.....	50
Fase 2: Elaboración de contenidos	52
Guionización de los capítulos.....	52
Grabación y producción de los capítulos.....	55
Redacción de los módulos y unidades en la plataforma.	57
Fase 3: Maquetación del material.....	59
Análisis de la información.....	61
Elaboración del Pilotaje	61
Población y muestra.....	61
Instrucciones para docentes.....	63
Recolección e interpretación de la información.....	64
Análisis de los ajustes propuestos en las encuestas.....	64
Funcionalidad de la plataforma web y los videos.....	69
Procedimiento pedagógico y didáctica.....	72
Lenguaje y creatividad de los videos.....	74
Efectividad del proyecto en función de la comprensión de la inteligencia emocional....	75
Aportes generados desde la improvisación teatral a la generación de nuevas didácticas de trabajo grupal y ejercicio de la inteligencia emocional.....	77
Reflexiones y aportes a la innovación educativa.....	80
Aportes del proyecto a la educación emocional desde las artes escénicas.....	80
Herramientas generadas entre el diálogo interdisciplinar	81
Propuesta de diseño de material didáctico audiovisual desde creación	82
Aportes a los docentes desde las narrativas digitales y la impro para el desarrollo de sus clases	83
Aportes a la innovación educativa	84
Conclusiones.....	87
ANEXOS.....	90
REFERENCIAS.....	91

Aspectos preliminares

Situación problema

Los procesos educativos en adolescentes son un reto para los docentes en los distintos escenarios pedagógicos, puesto que, en esta etapa del desarrollo humano, las personas enfrentan cambios de carácter cognoscitivo y emocional que determinan su formación y definen qué tipo de adultos serán en el futuro. La transición del proceso cognitivo entre la infancia y la adolescencia, pone a los jóvenes en presencia de un pensamiento hipotético-deductivo (...) que lleva al sujeto a plantearse hipótesis, para decidir cuáles de ellas someter a prueba y luego ver si se confirma o no (Cano de Faroh , 2007); de igual manera, el período de la adolescencia es a menudo un cúmulo de emociones desordenadas que oscilan con las circunstancias y los eventos que la juventud experimenta (Silva Escorcía & Mejía Pérez, 2015). El reto presentado a los docentes está en contribuir desde sus aulas de clase a los procesos formativos de los adolescentes, profundizando en el trabajo cognitivo y emocional, que se ve directamente implicado en su desempeño social.

El presente proyecto pretende aportar procesos educativos en los adolescentes, a través de un dialogo interdisciplinar entre el teatro y las narrativas digitales audiovisuales. Para ello, apropiamos el concepto que el Ministerio de Educación tiene sobre la educación artística, pues la define como el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento, que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica (Ministerio de educación; 2000). Esta definición orienta la enseñanza de las artes a un esfuerzo por crear estrategias y herramientas creativas, que movilicen al individuo a ser un sujeto sensible, social y participativo.

Por otro lado, en concordancia con la ley 115, dentro de los objetivos de la educación básica y media se incluye la estimulación de la apreciación artística y la comprensión estética (Congreso de la república, 1994; 8), lo que supone que, para garantizar una educación artística completa, se debería fomentar la asistencia recurrente de los estudiantes a escenarios culturales. A pesar del trabajo que hace la administración distrital a través de Idartes y el IDRDR, con programas educativos en artes como el proyecto Crea, se identifica la necesidad de ofrecer a la población adolescente un

espacio alternativo que promueva el aprendizaje de las artes escénicas y que garantice una mayor cobertura, sin discriminar ubicación ni condiciones sociales vulnerables.

Hoy en día, los medios de comunicación digitales impactan sobremanera a toda la humanidad; y los lenguajes narrativos audiovisuales, absorben la atención de una cantidad exorbitante de jóvenes, debido a su fácil acceso a través de la web, a sus contenidos de entretenimiento llamativos y a los lenguajes juveniles. Una posible competencia entre estos medios y los escenarios culturales de la ciudad, resulta favorable para los medios audiovisuales, debido a su viralidad y fácil acceso. Las plataformas de video y redes sociales, a menudo ofrecen contenidos poco educativos, pero llamativos para los adolescentes, por lo tanto, se cree pertinente el uso de las mismas para promover contenidos artísticos y educativos. Además, existen múltiples convergencias entre el arte de la representación y los medios audiovisuales que, en su fundamento, es el cine.

Son numerosos los puntos en común existentes entre el cine y el teatro, pues no hay que olvidar que el cine nace como un espectáculo teatral más y formando un todo indisoluble con el mundo de los varietés

(Pérez, 2004; p. 2). El arte de la representación es transportado al universo digital de una cámara y en el inicio del cine, las técnicas de actuación, representación, unidad dramática y montaje eran fundamentadas en el teatro. El cine recurre a la construcción de un universo simplificado tomado directamente del melodrama teatral: oposición de principios contrapuestos, tipificación extrema y esquematismo de personajes y situaciones (Pérez, 2004; p. 2). Esta conjunción de disciplinas será asociada a lo que en adelante denominaremos “Narrativas digitales”, que según Echeverri (2015; 15) es cualquier forma de expresión o comunicación, con o sin fines estéticos, que recurre al aprovechamiento de los medios digitales y a su convergencia en distintas plataformas, soportes o redes, tomando también recursos digitales del Storytelling.

El material didáctico fundamentado en Narrativas digitales, tiene la finalidad de ofrecer procesos educativos a la población juvenil, desde lenguajes dramáticos, escénicos y sensibles, proponiendo así un aporte a la visibilidad de la educación artística, como parte fundamental en la formación de los seres humanos. Las artes escénicas, brindan herramientas para estimular la sensibilidad y el conocimiento del cuerpo y del ser y, dado que la etapa juvenil es una etapa en la que el ser humano

se ve expuesto a numerosos cambios y procesos de adaptabilidad, se considera pertinente la enseñanza de la inteligencia emocional.

Los adolescentes colombianos, al igual que los jóvenes de América Latina y el mundo, están expuestos a situaciones potencialmente estresantes, entre las que se encuentran las tareas evolutivas específicas (asumir cambios corporales, estructurar su identidad, separarse progresivamente de sus padres, entre otros) y las problemáticas que viven en los diferentes ámbitos (familiar, social, educativo, político, económico y demás), lo que pone a prueba constantemente sus cogniciones y afectos para enfrentar estas situaciones. (Gómez, 2007)

Sumado a esto, se considera que la etapa adolescente es la transición del ser humano entre la niñez y la vida adulta, lo que implica que el adolescente necesita aprender a tomar decisiones sobre su futuro, a convivir en sociedad y a perseverar en sus proyectos, entre otras necesidades educativas. Desde una propuesta didáctica y artística, se puede promover una educación adecuada para mejorar las relaciones intrapersonales e interpersonales de los jóvenes, que se verán reflejadas en el comportamiento propio, la motivación para aprender, perseverar en los futuros

emprendimientos y también, en el comportamiento como individuo social.

El tratamiento y aprendizaje en el manejo de las emociones está enmarcado en la llamada Inteligencia emocional que, según Daniel Goleman (1994; 17) es la capacidad de conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo tanto en uno mismo como en los demás. La inteligencia emocional, es considerada por psicólogos como Mayer y Salovey, parte fundamental de la formación como seres sociales; Algunos autores la denominan inteligencia social y se distancia de las habilidades académicas en tanto que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida (Goleman, 1996).

Adicional al uso de las narrativas digitales, se plantea la grabación de ejercicios de improvisación teatral, que estimulen algunas habilidades de la Inteligencia emocional y brinden herramientas que desarrollen habilidades embrionarias, para el buen uso de las emociones. El juego de la impro saca a la luz aspectos creativos del ser humano, le permite arrojar ideas y pensamientos de manera libre, aceptando el error y dejando ver un teatro en el que la representación aparece en bruto, es decir, en su más sincera y transparente manifestación. Al poner esta herramienta,

que estimula habilidades sociales, en una plataforma de libre acceso, se proponen soluciones autónomas de aprendizaje para que, quien quiera tomarlas y aplicarlas, obtenga los diferentes beneficios que se desarrollan.

La improvisación teatral es una técnica que contribuye al crecimiento personal. Diversas habilidades y actitudes se pueden adquirir y fortalecer a través de esta disciplina teatral (Mantovani, 2016; 17). Además de esto, con la impro se mejoran las capacidades de percepción, expresión y comunicación, (...) se fomenta el conocimiento personal y del otro. Se favorece la autoestima, la autonomía, la tolerancia y el compromiso (Mantovani, 2016; 17). La impro es flexible en su ejecución y su uso, posibilita el desarrollo de habilidades sociales en el momento de su práctica. La impro es pertinente para estimular habilidades emocionales, pues promueve el trabajo en grupo, la aceptación del otro, la escucha, la solución de situaciones, la toma de decisiones y la empatía.

Anunciada la situación de lo global a lo específico, se plantea la siguiente pregunta orientadora del proyecto:

Pregunta orientadora.

¿De qué manera un material didáctico audiovisual, con narrativas digitales y herramientas de la improvisación teatral, contribuye a la comprensión y desarrollo de capacidades emocionales en adolescentes, aplicadas en escenarios sociales?

Objetivo general

Diseñar y producir un material didáctico desde lenguajes escénicos y narrativas digitales, que brinde herramientas para la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes.

Objetivos específicos

- Crear una estrategia didáctica a través de un material audiovisual, que estimule la comprensión de la inteligencia emocional.
- Identificar los aportes que ofrecen las narrativas digitales a la construcción de contenidos educativos audiovisuales, para su uso en el aula de clase.
- Ofrecer desde plataformas digitales, herramientas de la improvisación teatral para docentes que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional de los adolescentes.

Referentes teóricos y conceptuales

Material didáctico

Es un conjunto de medios materiales elaborado con la intención de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos escenarios educativos que se requiera. Según Muñoz (2012) Pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía. La importancia del material didáctico radica en su función de soporte que puede brindar a los docentes, a los estudiantes, y en general, al proceso de aprendizaje propuesto en un escenario de formación, pues tiene la capacidad de movilizar información y contenidos educativos, estimulando los órganos sensoriales y (...) además, pone a los estudiantes en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o indirecta. (Protocolo diseño de materiales didácticos)

Funciones de un material didáctico.

Muñoz (2012), plantea que un material didáctico debe cumplir las siguientes funciones:

1. Proporcionar información.
2. Cumplir con un objetivo.
3. Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Contextualizar a los estudiantes.
5. Facilitar la comunicación entre el docente y los estudiantes.
6. Acercar las ideas a los sentidos.
7. Motivar a los estudiantes con el tema a aprender.

La elaboración de estos materiales puede ser de tipo virtual, pues el auge y crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) ofrece múltiples herramientas interactivas, a través de dispositivos móviles y computadores, que facilitan la producción innovadora de estrategias de aprendizaje. Una de las estrategias de aprendizaje virtual más utilizadas en la actualidad es el E-learning, que ofrece ambientes de aprendizaje virtuales con herramientas multimedia. Según Vallejo (2010), con la modalidad E-learning se pueden desarrollar acciones formativas de carácter:

- Online o E-learning: El alumnado accede a los contenidos, actividades, evaluaciones, equipo tutorial, etc. A través de la plataforma virtual. Esta modalidad es completamente a distancia.
- Semipresencial o blended learning: El alumnado accede en la fase a distancia y además tiene algunas sesiones presenciales enfocadas a realizar actividades prácticas, resolver dudas.

Si bien el material didáctico Re-acción es distribuido por medio de una plataforma web, no se considera E-learning, en tanto que su uso sin un docente guía no garantiza el cumplimiento de los aprendizajes propuestos, pues solo es una guía con recursos didácticos que facilitan la comprensión en las clases de una manera creativa. Sin embargo, será catalogado como aprendizaje online, por las herramientas digitales que ofrece y su acceso a través de computadores, celulares o Smart tv. El Material didáctico es mediador entre los conocimientos y aprendizajes del estudiante y lo que debe aprender, por lo tanto, el uso del mismo depende de la intencionalidad y constancia que crea conveniente el docente. Es por eso, que el uso del presente material es de carácter flexible, propone algunas herramientas audiovisuales que explican conceptos de la inteligencia emocional con recursos multimedia, propone actividades desde la improvisación teatral que ayudan a desarrollar las diferentes competencias emocionales propuestas y, además, propone una guía pedagógica para su uso, orientada por el modelo de la enseñanza para la comprensión.

La producción de material didáctico, recién ha sido contemplada como una opción de proyecto de grado para optar al título de Licenciados en artes escénicas, pues se considera que, aún falta posicionar la didáctica de las artes como uno de los saberes profesionales del profesor (Alfonso, y otros, 2019). Es por eso que se cree conveniente la producción de materiales educativos de carácter virtual, que hagan aportes significativos a la educación, especialmente desde las artes escénicas y sus diferentes diálogos con las disciplinas audiovisuales y digitales, para movilizar estrategias pedagógicas y didácticas que refuercen los proyectos de aula de los docentes.

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un concepto que, a través de los años ha tenido diversas definiciones e interpretaciones en ámbitos psicológicos, sociales y biológicos. Se podría definir, en su sentido más general, como un tipo de inteligencia que permite al ser humano ser

consciente de sus emociones y las de los demás, con el fin de administrarlas de manera apropiada, en beneficio de una adecuada convivencia en sociedad y de una motivación ante la proyección de metas personales y proyectos.

Algunas definiciones que se tendrán presentes en el proyecto y que darán orientación al aprendizaje de la inteligencia emocional, son:

- Según Daniel Goleman (1994; 17) es la capacidad de conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo tanto en uno mismo como en los demás.
- Subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Mayer y Salovey; 1997)
- Manrique, R. (2015), Conocimiento necesario para desarrollar la capacidad de motivarse, perseverar, soportar las frustraciones y controlarlos impulsos, diferir las gratificaciones, tener empatía y confiar en los demás.

Por otro lado, la inteligencia emocional se origina en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner; 1993), que considera que existen 8 tipos de inteligencias, entre las que están las dos inteligencias personales. Gardner ofreció este resumen de las inteligencias personales según Goleman (1996):

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal... es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para operar eficazmente en la vida. (p. 60)

Gardner tenía la tendencia a considerar la inteligencia en un sentido cognitivo, puesto que (...) la teoría de la inteligencia múltiple ha evolucionado, centrándose más en la meta cognición, es decir, en la conciencia de los procesos mentales propios, que en el espectro de las habilidades emocionales. (Goleman; 1996; p. 62). Sin embargo, el psicólogo Peter Salovey ha descrito en gran detalle las formas en que podemos aplicar inteligencia a nuestras emociones (...) y otros psicólogos han intentado colocar las emociones en la esfera de la inteligencia, en lugar de

considerar los términos emoción e inteligencia como una contradicción inherente. (Goleman; 1996; p. 63)

Clasificación de las emociones.

Las emociones, según Lazarus (1991) se categorizan en positivas, negativas y neutras.

- **Positivas:** Son aquellas en las que predomina la sensación de placer o bienestar (Dieneser, Larse y Lucas, 2003). Tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Permiten cultivar fortalezas y virtudes personales, las cuales conducen a la felicidad. Algunas de ellas son: Alegría, interés, amor, satisfacción, optimismo, humor, felicidad.
- **Negativas:** Son reacciones emocionales básicas. Se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable. Producen una alta actividad fisiológica. Algunas de ellas son: Miedo, ansiedad, ira, tristeza, depresión, asco, rechazo, vergüenza.
- **Neutras:** Son las reacciones ante un acontecimiento que predispone al organismo para una respuesta organizada que puede ser agradable o desagradable. Algunas son: Sorpresa, esperanza, compasión. (SENA, 2017)

Función de las emociones.

Las emociones acompañan a la humanidad desde hace miles de generaciones, pues a través de la misma evolución se han desarrollado como un mecanismo de defensa y de supervivencia. Es evidente que en el día a día, las emociones juegan un papel crucial en la toma de decisiones, pues son ellas las que guían nuestro accionar ante situaciones externas de peligro. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y acciones dependen tanto- y a veces más- de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos (Goleman, 1994; 13). La funcionalidad de las emociones en el cuerpo humano se clasifica según Cholis (2005, en SENA 2017) en:

1. **Función adaptativa:** Esta función prepara al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, además moviliza la energía necesaria y dirige la conducta hacia un objetivo determinado.
2. **Función social:** Las emociones cumplen una función importante en la comunicación social, pues facilitan la interacción social, controlan la conducta de los demás, permiten la comunicación de los estados afectivos y promueven una conducta pro-social.

- 3. Función motivacional:** La relación entre emoción y motivación es estrecha. Posee dos características principales de la conducta motivada: Dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. La emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia.

Finalmente, comprendiendo las emociones como estados afectivos ocasionados por estímulos internos y externos, y que cumplen distintas funciones que permiten una buen accionar en la vida de las personas, el aprendizaje de la inteligencia emocional se fundamenta en el desarrollo de competencias, propuestas por algunos psicólogos como Stemberg y Salovey. Estas competencias recopiladas por Daniel Goleman en su libro *Inteligencia emocional* (1994; 44) son:

1. El conocimiento de las propias emociones
2. La capacidad de controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse uno mismo.
4. El reconocimiento de emociones ajenas o Empatía.
5. El control de las relaciones sociales.

El presente material didáctico, propone la comprensión y práctica de las 5 capacidades emocionales mencionadas anteriormente, a partir del ejercicio de la improvisación teatral, que estimula desde el entrenamiento habilidades intrapersonales e interpersonales básicas, sobre el buen uso de las emociones en contexto.

Vigencia de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se ha convertido en un concepto importante en la educación desde que Daniel Goleman lo popularizó a nivel mundial en los años 90 con su libro “La inteligencia emocional”, y desde entonces han sido cientos las investigaciones que se han realizado en torno a este y a su influencia en la educación.

Según Fernández y Montero (2015), en el contexto latinoamericano se han publicado estudios recientes acerca de la inteligencia emocional y su influencia en la educación, proponiendo teorías subjetivas y consejos para padres y madres en la primera infancia; también enuncia la labor de la profesora argentina Mikulic (2013) de resaltar la importancia de la educación emocional en su país, en donde “*se advierte de manera notable cómo en las últimas décadas se comienza a detectar el incipiente interés de quienes comienzan a pensar en términos de educación emocional y social*” (p. 56)

Situado en el contexto colombiano, Buitrago (2012) postula una tesis doctoral en la que sitúa los avances de la educación emocional, su importancia en la educación y la vigencia que este postulado tiene en la educación colombiana, trayendo a la actualidad las teorías de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, el modelo de Mayer y Salovey (1997) y la inteligencia social y emocional de Bar-On (1997). Sumado a esto, se re afirma la pertinencia y vigencia de la educación emocional en la ley 115 de 1995, en su artículo 20 (Congreso de la República; 1994) al definir como objetivos generales de la educación básica: *“Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana”* y *“Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”*. Estos objetivos planteados por la ley nacional de educación están orientados hacia el mismo camino que va el compromiso con la educación de la inteligencia emocional que se sustenta en este proyecto.

Improvisación teatral

La improvisación teatral, en su fundamento, es otra forma de hacer teatro. Escenas creadas de forma instantánea, “sin guion ni preparación previa y en las que el actor, al que llamaremos jugador o improvisador, interpreta la ficción en el mismo momento que la está creando” (Mantovani, 2017, págs. 15 - 16). Su ejercicio ha contribuido como técnica para actuación durante muchos años, desarrollando en los actores la espontaneidad, el flujo en escena, la solución de problemas, habilidades comunicativas y demás habilidades propias para el buen desempeño frente al público. A través de la historia de la humanidad, la improvisación ha permitido contar historias de voz en voz, como lo hizo Homero, narrando las místicas aventuras de la Ilíada y la Odisea, o como lo hicieron los juglares en la edad media. Estas manifestaciones del ser humano a través de la improvisación demuestran que esta habilidad, dote o técnica estimula al cerebro para actuar de manera inmediata y asertiva ante situaciones repentinas.

La impro tiene sus orígenes más antiguos como práctica escénica, aproximadamente en el siglo XIV con el renacimiento italiano y las prácticas escénicas de La comedia del arte, en donde varios elencos de actores interpretaban sus escenas en la calle bajo una base dramática llamada *Canovacci*, que son en pocas palabras libretos no escritos de estructuras y situaciones memorizadas por los actores, que indicaban sus salidas, entradas y el rol que cumplían en la historia. Estas historias por lo general, eran enredos amorosos y torpezas generadas por algunos

personajes; Sin embargo, a pesar de representar las mismas situaciones, las funciones debían adaptarse a los contextos en donde se presentaban, por lo que era necesaria la virtud improvisadora de los actores para ofrecer espectáculos situados, conservando las estructuras de los Canovacci.

La commedia dell'arte basa su creación en una improvisación metódica y el espectáculo, pues, descansa sobre un gran número de Canovacci (diríamos hoy escaleta, guion sin texto o conjunto de instrucciones que definen la acción y el contenido de las diferentes escenas, Canovaccio en italiano), que se inspiran en la actualidad social, con personajes de tipología fija, generalmente con máscaras y con la improvisación como protagonista. (Beltran, 2013)

Hacia el siglo XX la improvisación teatral era usada como técnica para desarrollar habilidades actorales en la escena y su relación con el público. La académica y entrenadora teatral Viola Spolin, profundizó el trabajo con el actor a partir de ejercicios creados de improvisación con el fin de potenciar el trabajo en grupo, la espontaneidad, la escucha, la observación y la creatividad (Moncada Varela & Franky Martínez, 2013). Y posteriormente exploró el ejercicio de la impro como formato espectáculo y espectáculo propio.

En las últimas décadas del siglo XX surgió una multiplicidad de formatos que coinciden en pensar la improvisación teatral como un fin y no como un medio; como una puesta escénica en sí misma y no como una herramienta o técnica subsidiaria. Todos comparten la condición de creación efímera, la génesis grupal y la construcción de las historias a partir de la escucha y la aceptación de las propuestas. (Calleti, 2010)

Más adelante, hacia los años 50 Keith Johnston inició su trabajo como director teatral y, además profundizó en la impro y su preocupación en la educación, pues consideraba que la educación tradicional cohibía la creatividad y expresión de los estudiantes; por lo que inventó una técnica de la impro que desarrollara capacidades comunicativas y permitiera al actor, recuperar la espontaneidad y flujo que fueron cohibidas por las instituciones en la niñez.

En la actualidad, el uso de la improvisación teatral además de ser una técnica aparentemente solo actoral y creativa, puede contribuir desde la práctica a múltiples desarrollos cognitivos, kinestésicos, creativos, incluso emocionales, con ejercicios aprovechados por los educadores artísticos que buscan en las artes algo más que la simple representación en sus estudiantes. El juego de la impro desarrolla la expresión artística del individuo, la expresión misma en

actividades cotidianas y de carácter educativo como la comunicación, las relaciones interpersonales, el manejo de público, etc. Tal como menciona Mantovani con respecto a la función productiva de la impro:

La impro, por sus múltiples posibilidades, es un espacio ideal para el desarrollo de la expresión artística. También es una magnífica herramienta para el crecimiento personal. Diversas habilidades y actitudes se pueden adquirir y fortalecer a través de esta disciplina teatral. (Mantovani, 2017)

Dentro de las habilidades sociales que se pueden desarrollar a través de la práctica de la impro, hay algunas que contribuyen directamente al estímulo de la inteligencia emocional, con ejercicios y juegos realizados en grupo, que serán utilizados en este proyecto en el módulo 3: Capacidades intrapersonales, y el módulo 4: Habilidades interpersonales. En el siguiente apartado, se definirán de manera detallada los bloques y unidades que relacionan las capacidades emocionales con las categorías de juegos de improvisación teatral, que son utilizados en la elaboración del material didáctico, también se describe la toma de decisiones correspondiente a la distribución de los recursos audiovisuales y de la impro en los diferentes módulos propuestos.

Relación Improvisación- Inteligencia emocional.

Para que el material didáctico Re-acción tenga un aporte significativo a la educación emocional de los adolescentes desde la improvisación teatral, es necesario identificar qué tipos de ejercicios, juegos y conceptos pueden potenciar las capacidades emocionales desde la práctica constante. Para ello, se toma en primer lugar las 5 capacidades emocionales enunciadas en el apartado de Inteligencia emocional, que son la ruta para cumplir los objetivos del proyecto y guiar al creador de este material a buscar desde la impro, cómo se pueden desarrollar estas capacidades; y, en segundo lugar, se estructuran las habilidades que, desde los autores previamente enunciados, se pueden desarrollar practicando la impro. A continuación, se visibiliza un cuadro en el que se evidencia la distribución y relación entre las capacidades emocionales y las habilidades asociadas con la impro. Posteriormente, se enunciarán los criterios de selección de cada componente del cuadro.

BLOQUES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		Unidades asociadas con la Impro
1	AUTO CONCIENCIA	Reconocimiento de las propias emociones
		Control de las propias emociones
		Motivación y estado de flujo
2	EMPATÍA	Escucha y rebote
		Mimetización motriz
		Adaptación y proposición
3	HABILIDADES SOCIALES	Complicidad
		Trabajo en equipo
		Comunicación asertiva

1. Bloques de la inteligencia emocional.

La distribución de las 5 capacidades emocionales recopiladas por Goleman (1994; 44), se agrupan en este proyecto según el destinatario y su intencionalidad. Las primeras tres capacidades emocionales (Reconocimiento de las propias emociones, control de las propias emociones y motivación propia) están enfocadas en la percepción que tiene la persona de sus propias emociones y del esfuerzo que hace por utilizarlas a su favor, por eso son agrupadas en el bloque de Auto conocimiento. Esta agrupación se verá principalmente reflejada en la creación de las cartillas con juegos y ejercicios de improvisación teatral, que será sustentada en el capítulo “Fases de elaboración del material didáctico”, pues se realiza una sola cartilla con ejercicios que cubren estas tres capacidades emocionales.

Las llamadas capacidades interpersonales (reconocimiento de las emociones ajenas o empatía, y control de las relaciones sociales) se dividen cada una en su bloque respectivo. El bloque de empatía está enfocado en la sensibilidad que tiene la persona sobre las emociones y estados de ánimo de los demás, o como dice Goleman (1994;89) en la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás; y para denotar su independencia como bloque, se realiza una cartilla con juegos y ejercicios de improvisación teatral exclusiva para cubrir esta capacidad emocional. Finalmente, el bloque de habilidades sociales corresponde a la función que cumplen las emociones propias en relación con las demás personas, la expresión de las emociones, el contagio emocional, la buena gestión de las relaciones, entre otras habilidades; y al igual que el

bloque anterior, contiene una cartilla con ejercicios de impro especial para potenciar esta capacidad emocional.

2. Unidades asociadas con la impro.

Para seleccionar las unidades de práctica de la improvisación teatral que pueden contribuir al desarrollo de las 5 capacidades emocionales, se hace una revisión previa de referentes que aportan ejercicios de improvisación teatral y sus beneficios en el practicante, algunos referentes son: Alfredo Mantovani con su libro “IMPRO: 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral”, Keith Johnstone con el libro “IMPRO: Improvisación y el teatro”, Alex Berg con “Escalación emocional/teoría de juego-componente”, entre otros. A partir de la revisión de los referentes, se toman algunas categorías de ejercicios propuestas por Mantovani (2017), como “Escucha y rebote”, “Si y adaptación” y “Complicidad y trabajo en equipo”, y se distribuyen en los bloques “Empatía” y “habilidades sociales” según las habilidades que desarrollan y su compatibilidad con las 5 capacidades emocionales interpersonales. Conceptos como “Mimetización motriz” y “Comunicación asertiva”, utilizados en los bloques dos y tres, son tomados de los capítulos 7: Las raíces de la empatía y 8: Las artes sociales del libro La inteligencia emocional, de Daniel Goleman; a partir de identificar las propiedades de cada unidad, se hace la búsqueda y adaptación de ejercicios de improvisación que estimulen el desarrollo de estas dos capacidades emocionales. Finalmente, para el bloque 1: Autoconciencia, se organizan las unidades asociadas con la impro de tal manera que, cada una corresponda con una capacidad intrapersonal (Auto reconocimiento, auto control, auto motivación), y se hace la búsqueda, creación y adaptación de ejercicios que puedan desarrollar estas capacidades.

La distribución de cada bloque en la maquetación final del material didáctico, se describe en el capítulo “Fases de elaboración del material didáctico”, en donde se enuncia la progresión de cada capítulo y el uso de los recursos audiovisuales y escénicos en función de cumplir con los objetivos del proyecto.

Narrativas digitales

Según Echeverri (2015; 15), las narrativas digitales son cualquier forma de expresión o comunicación, con o sin fines estéticos, que recurren al aprovechamiento de los medios digitales y a su convergencia en distintas plataformas, soportes o redes. Y es a partir de este concepto, que se desglosa una serie de definiciones de herramientas que son utilizadas en el presente proyecto para lograr sus objetivos.

Las narrativas digitales pueden brindar aportes a los procesos educativos, debido a sus cualidades de interactividad y navegación que permiten a los estudiantes asimilar los procesos de aprendizaje como propios, creados a partir de la experiencia. Es desde los recursos que ofrece y de las diferentes herramientas, que los procesos se convierten en significativos. Por eso se plantean según Hermann Acosta (2015), cuatro tipos de narrativas digitales, que serán definidas a continuación:

- **Narrativas multimediales:** integran el uso de lenguajes sonoros y visuales en los procesos edu-comunicativos.
- **Narrativas hipertextuales:** vincula el uso de textos bifurcados que posibilitan diferentes navegaciones en la decodificación de los relatos o mensajes.
- **Narrativas hipermediales:** incorpora el uso de lenguajes sonoros, visuales y de textos bifurcados.
- **Narrativas transmediáticas:** se entiende como la narración de una historia que puede ser leída o interpretada en diferentes plataformas o canales mediáticos.

Este proyecto se sitúa dentro del tipo de narrativas hipermediales, pues propone el aprendizaje desde lenguajes audio visuales, a través de los video capítulos, y también vincula recursos textuales que posibilitan una ampliación y profundización en los temas sugeridos por cada módulo.

Digital Storytelling.

The Association for Progressive Communications define las Digital storytelling Como:

Digital stories are short, three- to five-minute videos combining photographs, animation, sound, music, text, and a narrative voice. The digital storytelling methodology takes people through a creative process of body-mapping, word play and games to reach for the story they want to tell. (Communications, s.f.)

Este término es principalmente utilizado en el mundo del Marketing con el fin de atraer usuarios o clientes, para generar una comunidad interactiva. Sin embargo, los usuarios de las herramientas multimedia han innovado en su utilización, ampliando la cobertura y acceso a una mayor población, ofreciendo contenidos de entretenimiento y educación que van más allá de la oferta comercial. Ahora son los usuarios de las herramientas multimedia los que se apropian de estas narrativas para satisfacer la necesidad o el gusto por comunicar historias, información, incluso experiencias personales que generan en la comunidad un impacto comunicativo, educativo, experiencial y sensitivo. Nos hallamos en un punto de inflexión en el que los receptores se convierten también en emisores y el flujo de la información ya no es unidireccional (Villalustre Martínez & del Moral Pérez , 2014).

A través de las Digital Storytelling se pueden presentar de manera novedosa ideas, contenidos, enseñanzas, de una manera flexible y de fácil acceso a los consumidores de la web, fomentando escenarios de aprendizaje óptimos para la sociedad actual, pues, la inclusión de diferentes medios de comunicación –auditivo, visual– facilita el aprendizaje, adaptándose en mayor medida a los sujetos, a sus características y capacidades (pueden potenciar: memoria visual, comprensión visual, memoria auditiva, comprensión oral (Belloch, s/f; en Hermann, 2015). Adicionalmente, es común el uso de herramientas digitales como editores de video, fotografía, diseño gráfico, animación, edición de audio, entre otras, que aportan a la generación de un aprendizaje más interactivo, que involucra de manera directa la participación activa del usuario.

Entre las herramientas más utilizadas y que generan mayor impacto en la población cibernética, se encuentra las producciones audiovisuales, debido a la utilización masiva de redes sociales que absorbe gran cantidad de tiempo en las personas, que buscan en las mismas entretenimiento y constante interacción con personas de todo el mundo. Pero este impacto cibernético no es gratuito, pues realmente los contenidos audiovisuales logran captar la atención debido a las cualidades estéticas y sensibles que producen. Tal como mencionan Martínez y del Moral (2013):

La capacidad expresiva y comunicativa de las imágenes fijas o en movimiento, acompañadas de locuciones de audio, música, etc. son capaces de recrear desde acontecimientos históricos y experiencias reales vividas, hasta relatos de ficción como cuentos populares, leyendas y fábulas, utilizando escenarios y ambientes imaginarios. (p.117)

Narrativas YouTube.

YouTube es un sitio web creado con el propósito de compartir videos en la web. En esta plataforma podemos encontrar clips de películas, videoclips musicales, documentales, entretenimiento, incluso videos amateurs, debido a su facilidad de acceso. A través de los años, la plataforma se ha popularizado debido a que permite a personas del común, con diversos gustos e intereses subir videos que son cargados en unos pocos minutos y que además tienen simplicidad para movilizar la cantidad de visualizadores que se proyecte el creador de contenidos. Según la Página web Oberlo (2020), YouTube tiene 2.000 millones de usuarios en todo el mundo y es la segunda plataforma de redes sociales más popular. La contribución de YouTube en este campo es indudable pues antes de que existiera esta herramienta los contenidos ‘virales’ apenas se conocían y lograban impactar en la opinión pública (Dinero, 2016).

Uno de los fenómenos sociales presentes durante la existencia de YouTube, es el auge de los productores de contenidos, llamados también Youtubers, que han logrado crear una especie de narrativa digital que involucra su presencia corporal frente a la cámara, acompañada de una serie de recursos audiovisuales que nutren su intencionalidad comunicativa y que estimula la participación e intervención en redes de los seguidores. Citando a Reig y Vilches (2013, citado en Sabich y Steinberg. 2017, p. 6), nos enfrentamos a un contexto socio digital “hiperconectado”, que incide en las prácticas cotidianas de los usuarios y en la formación de lazos comunitarios, identitarios o subculturales, por lo que su integración resulta indiscutible en cualquiera de los ámbitos y niveles de enseñanza.

Si bien gran número de Youtubers jóvenes en el mundo dedican sus canales a subir videos con contenidos de entretenimiento basados en retos, experiencias o situaciones comunes, muchas veces resultan ser actividades de ocio que poco o nada aportan a generar algún constructo educativo en los seguidores. Sin embargo, desde una visión educativa y citando a Gómez Pereda (2014, citado en Sabich y Steinberg. 2017, p. 6), los Youtubers “no solo son jóvenes “productores de contenidos” que participan activamente en la red, sino que también son transmisores de valores personales, morales y socio-culturales que pueden ser objeto de apropiación de los adolescentes; en consecuencia, su aparición incide en la constitución de modelos identitarios de los jóvenes”. Esto supone que, al utilizar las plataformas digitales de la manera que lo hacen los Youtubers en la actualidad y valiéndose de los recursos audiovisuales que ofrece la tecnología en la actualidad, se puede llegar a contribuir en gran manera en los procesos de educación virtual.

El cuerpo virtual del artista-profesor

Pensar en una estrategia didáctica desde las artes escénicas inmediatamente nos lleva a cuestionar la relevancia del cuerpo en la situación de aprendizaje, tanto del profesor, como del artista, y su función para el cumplimiento de las metas de enseñanza, debido a que plantea el uso de inteligencias alternativas como la corporal o las inteligencias sociales, que implican un conocimiento traducido a lenguajes de la representación. Sumado a esto, el factor de la virtualidad y la transformación del cuerpo, ponen en cuestión el quehacer del sujeto y su representación, a través de una pantalla que, apunta a una re-significación de la acción realizada que puede ser replicada en miles de pantallas.

Este proyecto de creación de material didáctico plantea la utilización de una narrativa audiovisual en la que el presentador, que hará la función de profesor y actor, proyecta su cuerpo a través de la cámara para explicar con micro representaciones los temas propuestos. Lo que supone una construcción didáctica desde el arte escénico para la enseñanza de contenidos de otros campos disciplinares (Alfonso, y otros, 2019).

Para la producción de los capítulos que componen el material didáctico, se toman en cuenta algunas características del cuerpo en acción, que constituyen el quehacer del docente-artista a través de la virtualidad, mencionadas a continuación.

La representación unipersonal.

Este cuerpo en estado constante de representación se podría enmarcar en el formato unipersonal, que es una forma escénica representada por un único actor sobre el escenario, y en el que a veces este asume también el papel de dramaturgo y director (Dip, 2010). Además, el discurso escénico muchas veces toma forma de una dramaturgia híbrida, o sea de un collage de personajes y situaciones marcadamente épicas (Dip, 2010). Esto supone que el constante cambio de personajes con recursos de vestuario y utilería mínimos, la representación de un solo actor y el juego de roles entre profesor y personaje, ofrece un recurso didáctico que permite explicar, contextualizar, justificar, comparar y ejemplificar los temas sugeridos por el material.

El emergente concepto de “Unipersonal didáctico” ha llevado a la Licenciatura en artes escénicas de la Universidad pedagógica nacional a orientar la herramienta teatral del unipersonal hacia la enseñanza en el aula, pero, además la entiende “como una práctica que permea otros aspectos del accionar docente” (Velásquez Serrano, 2019). Este concepto reúne algunas características de la función del docente-artista virtual que definen el ejercicio de la

enseñanza con herramientas de la representación en el aula, desde la virtualidad. El concepto de unipersonal didáctico es definido por Velásquez (2019) como:

El Unipersonal Didáctico es una situación de representación que articula los conocimientos disciplinares del docente, para ser dispuesto como estrategia para la enseñanza de contenidos del teatro, como la caracterización del personaje, la puesta en escena, el entrenamiento vocal y corporal, habilidades expresivas y comunicativas, la máscara, el gesto y contenidos axiológicos como la educación emocional, cuidado de sí mismo, reconocimiento de la otredad, empoderamiento de proyectos de vida, toma de decisiones, trabajo en equipo etc. (p. 84)

Los límites existentes entre el profesor y el personaje son mínimos en este proyecto, puesto que la explicación de la inteligencia emocional desde las artes escénicas demanda un salto constante entre teoría, conceptos y ejemplificaciones, que garanticen un aprendizaje situado al contexto de los estudiantes y el cumplimiento de las metas de comprensión, planteadas por el modelo pedagógico.

La imagen del cuerpo.

La transición de lo presencial a lo virtual es un fenómeno que ha permeado varios ámbitos de las actividades sociales, entre ellas están los escenarios educativos; y ha obligado a los docentes a pensar el aprovechamiento de estas herramientas que permiten derogar la variable de la distancia, para cumplir con el desarrollo de la educación. Esta transición ha cogido mayor tendencia los últimos meses, durante el confinamiento obligatorio por la propagación del coronavirus (Covid-19), que ha obligado a prescindir de los métodos presenciales de educación y explorar alternativas de enseñanza-aprendizaje virtuales, sin dejar de lado el contacto humano que lo presencial garantiza.

Esta adaptación a la virtualidad ha llevado a contemplar la función del cuerpo en su dimensión comunicativa. Hans Belting (2007) afirma que: “Entendemos la imagen del ser humano como metáfora para expresar una idea de lo humano” (p.109). Esto nos permite deducir que, al proyectar el cuerpo a través de una cámara, se puede crear una imagen que represente una carga simbólica. Estamos hablando entonces, de un cuerpo que encarna una multiplicidad de funciones y se convierte en mediador entre el conocimiento y los receptores del conocimiento. Así lo sustenta Belting (2007) con respecto a la imagen del cuerpo:

Las imágenes del ser humano es un tema distinto que el de las imágenes del cuerpo; Nos muestran cuerpos propicios para la manifestación en los que el ser humano encarna para llevar a cabo su juego de roles. (p. 110)

Por otro lado, se entiende en este proyecto que la interpretación simbólica del cuerpo humano es permeada por su habitar en sociedad, entendiendo al ser humano como un sujeto social, influenciado por la cultura situada en donde habita. Es por eso que el proyecto toma relevancia en la educación, al momento de dar respuesta desde el cuerpo virtual en estado de representación, a los problemas que involucran el convivio en sociedad y la educación. Este cuerpo proyecta una imagen que significa y comunica, pues “las imágenes presentan el cuerpo, que siempre ha sido el mismo, cada vez de manera diferente. Así, la historia de la imagen refleja una historia del cuerpo análoga, entendiendo el cuerpo en un sentido cultural” (Belting, 2007).

El cuerpo artificial a través de la virtualidad.

En la actualidad el uso de las redes sociales y las plataformas de video han llevado el cuerpo humano de los usuarios a crear una suerte de “avatares” que representan su ser pensante y emocional desde la virtualidad. Estos llamados avatares conviven en lugares cibernéticos e interactúan entre ellos, creando incluso comunidades que, poco a poco dejan relegados los cuerpos físicos a un segundo plano. Incluso pareciera que con las condiciones de salubridad que presentan las enfermedades y pandemias, como la actual propagación del Coronavirus, se está impulsando al ser humano a adaptar sus maneras de convivio y sus actividades laborales y educativas a las nuevas tecnologías digitales, llevándonos incluso a “la consideración de la obsolescencia del cuerpo (...) y a pensar en un mejoramiento tecnológico de la estructura humana como la base material o una desaparición total de esta, es decir, la prescindencia del cuerpo”. (Miranda Meza, 2012)

Estas consideraciones permean directamente el desarrollo del presente proyecto, puesto que la totalidad de su producción y proyección implica a cuerpos transformados a la artificialidad desde lo virtual. La modificación del cuerpo carnal al cuerpo virtual es una adaptación natural a las condiciones que las vanguardias presentan, pues la percepción del cuerpo sigue siendo la misma, y esto se refleja incluso en la evolución de la humanidad y su relación con la tecnología que se crea para facilitar las actividades, pues como afirma Miranda (2012) “Cada época en la historia de la evolución humana, por la que el Hombre transforma la naturaleza en tecnología, es también un periodo en el que la naturaleza del Hombre se transforma” (p. 134). Sin embargo,

se considera que el significado del cuerpo permanece, es decir, que así su naturaleza cambie, la funcionalidad e intención comunicativa seguirá siendo la misma, pues “los significados están corporeizados, y el mismo cuerpo es significado que se hace presente” (Miranda Meza, 2012).

Procesos de aprendizaje en adolescentes.

La adolescencia, a lo largo de los años ha tenido diversas definiciones que orientan esta etapa desde puntos completamente diferentes, pero igual interrelacionados: Lo educativo, lo biológico, lo psicológico, lo social, entre otros. Según la Real Academia española, la adolescencia es un periodo de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud; pero definir esta etapa simplemente como un cambio en términos de tiempo deja inconcluso todo lo que el ser humano puede vivir en esta franja. Pues es durante la adolescencia que el ser humano va en busca de su propia identidad y pasa por etapas de confusión, rebeldía e incompreensión. Por eso, de parte del presente proyecto se tiene el objetivo de ofrecer aportes significativos desde la educación para que esta etapa, que es la que puede marcar en qué tipo de personas nos volveremos el resto de la vida, sea más fácil de enfrentar por medio de la conciencia propia y de la proyección que queremos tener a futuro. Pero para lograr esto, es necesario identificar por cuál etapa del aprendizaje está pasando esta particular población.

A pesar de la crítica y los nuevos planteamientos sobre las edades cognitivas, siempre es válido recurrir al planteamiento que realiza Piaget (1972) sobre las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, pues hace una clasificación generalmente acertada de la etapa cognitiva que desarrolla el ser humano a partir de los doce años de edad, es decir, al inicio de la adolescencia. Esta etapa es denominada Etapa de las operaciones formales, en donde la persona tiene la capacidad de usar la lógica para llegar a conclusiones abstractas, es decir, puede valerse de sí mismo para interpretar su realidad y las diferentes situaciones que se le presentan, analizar y posteriormente, tomar las decisiones adecuadas de manera consciente. Y esta definición se aplica directamente en la realidad de la persona, principalmente en su convivio en sociedad, en donde debe tomar sus propias decisiones, tal como lo define Lacadeé (2010):

El adolescente debe inventarse su propia apertura significativa hacia la sociedad a partir del punto desde donde ya no se ve como el niño que era, capturado en el deseo del Otro, pero desde donde puede percibir, de manera contingente, una cierta visión de él mismo y del mundo. (p. 34)

Enunciado lo anterior, se considera que, para contribuir a los procesos educativos de los adolescentes, es importante identificar estrategias para estimular en la población un aprendizaje basado en su construcción cognitiva lógica, planteando situaciones que pongan en cuestión su comportamiento y accionar frente a los diferentes imperativos de la vida.

La búsqueda constante de posibles aportes de las artes escénicas a los procesos educativos de los adolescentes, llevó el proyecto a buscar las necesidades principales de los adolescentes con respecto a su proceso de aprendizaje. Sánchez (2017) identifica 4 comportamientos comunes en esta población, especialmente en el aula de clase:

- Estudiantes que hablan hasta por los codos.
- Alumnos rebeldes que cuestionan la autoridad del docente.
- Adolescentes que se sienten incapaces y desmotivados por aprender.
- Estudiantes que molestan a otros por pasárselo bien.

Estos comportamientos que predominan en esta población, son solo algunos de los muchos que se presentan, sin mencionar los existentes por fuera del aula de clase. Sin embargo, los mencionados anteriormente son solo la consecuencia de necesidades psicológicas y educativas que deberían ser solventadas en los diferentes escenarios educativos. Según Linda Crawford y Christopher Hagedorn (2009; en Sánchez, 2017), estas necesidades podrían reducirse a 4 pilares básicos enunciados a continuación:

- 1) **Relación:** Cuanto más inmerso en la adolescencia está un alumno, mayor será su necesidad de interactuar y crear relaciones con sus compañeros. Al mismo tiempo, esta necesidad puede generar soledad y exclusión en nuestros alumnos con pocas habilidades sociales.
- 2) **Autonomía:** Los estudiantes que buscan autonomía quieren tomar sus propias decisiones. Por esta razón, a veces pueden iniciar conflictos con el profesor u otros compañeros para aumentar su poder en el aula.
- 3) **Competencia:** Aquí entran en juego la autoestima y su visión de su rol en la escuela. Un estudiante que no tiene cubierta esta necesidad puede verse más inclinado a crearse una fama de conflictivo para camuflar sus debilidades académicas.
- 4) **Diversión:** Los adolescentes necesitan jugar, reír y moverse para ser felices; su cuerpo simplemente se lo pide.

Ante estas necesidades educativas encontradas, se pudo determinar que cada una de ellas se enmarcan dentro de la educación de las emociones, pues se ven implicadas en el comportamiento de los jóvenes frente a su relación con los demás, a sus sentimientos sobre ellos mismos y a su necesidad de estar en plenitud con “su mente y su corazón” (razón y emoción). Así que, este hallazgo da un horizonte de sentido al proyecto, al considerar la Inteligencia emocional como un tema pertinente para abordar con los adolescentes en el aula de clase y desde la virtualidad.

Metodología pedagógica

La constante búsqueda de estrategias para la enseñanza de diferentes contenidos a través de las artes escénicas, ha orientado este proyecto a utilizar herramientas que promuevan un aprendizaje situado al contexto y características de la población. Por ello surgió la iniciativa de tomar los lenguajes audiovisuales de los Youtubers y aprovecharlos para promover la comprensión y desarrollo de inteligencia emocional con adolescentes. Sin embargo, se hizo necesario implementar un modelo pedagógico que oriente el proceso y guíe el diseño de material didáctico para lograr que los estudiantes que accedan a él comprendan los aprendizajes propuestos y puedan aplicarlos en sus realidades.

Enseñanza para la comprensión.

El proyecto Re-Acción se sustenta pedagógicamente en el modelo de Enseñanza para la comprensión, liderado por David Perkins y Martha Stone, que propone una guía, para que docentes diseñen sus currículos en pro de una verdadera comprensión de los aprendizajes propuestos. Para ello, se propone un marco conceptual que orienta al docente a lograr sus objetivos de currículo. El marco conceptual está compuesto por cuatro elementos según Stone (1998):

- **Tópicos generativos:** Son los temas propuestos por el docente en el currículo, que deben vincularse a los intereses y experiencias de los estudiantes y, además deben promover constantes espirales de indagación que los lleve a generar nuevas ideas, preguntas y problemas fundamentales.

- **Metas de comprensión:** Son los aspectos de cada tópico generativo, que se espera, sean comprendidos. Las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación.
- **Desempeños de comprensión:** Son las actividades propuestas que permiten que el estudiante aplique en la realidad el aprendizaje obtenido. Las actividades pueden cumplir con alguno de estos resultados de la comprensión: Explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías.
- **Evaluación diagnóstica continua:** Es el punto del modelo, que reúne los puntos anteriores y, bajo ciertos criterios evaluativos, revisa lo que realmente comprendieron los alumnos. La evaluación diagnóstica por lo general, va acompañada de los desempeños de comprensión, pues impulsan al alumno a aplicar en la realidad lo aprendido. También, se evalúa al alumno, basados en si el currículo propuesto, permite el cumplimiento de las metas de comprensión.

Según David Perkins (1992) existen tres metas fundamentales en la educación: La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. La comprensión, es el eje fundamental de esta metodología y según Martha Stone (1998), “se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas”. La enseñanza para la comprensión propone, que los aprendizajes puedan ser aplicados de manera creativa y flexible a las diferentes situaciones de la vida cotidiana y transponerlos a otros escenarios.

Para lograr una efectiva comprensión de los conceptos o temas propuestos por el docente en la clase, se han establecido algunas actividades de comprensión, que según Perkins (1992, p. 82,83) son:

- **La explicación:** El estudiante es capaz de definir y explicar con sus propias palabras los temas aprendidos.
- **La ejemplificación:** Asociar los temas con ejemplos aplicados.
- **La aplicación:** Utilizar el conocimiento para transponerlo en otra área del conocimiento.
- **La justificación:** Tener la capacidad de explicar el por qué y el cómo puede ser aplicado el conocimiento a través de demostraciones.
- **Comparación y contraste:** Asociar el conocimiento con otros escenarios y tener la capacidad de compararlos.

- **La contextualización:** Aplicar el tema en un contexto concreto.
- **La generalización:** Poder llegar a conclusiones o afirmar hipótesis sobre el tema aprendido.

Este modelo es implementado en el diseño del material didáctico, conforme a la estructura distribuida en los cuatro módulos. Cada módulo lo componen unas unidades didácticas, que vendrían siendo los video capítulos; por lo tanto, a cada capítulo se le asigna un tópico generativo y una actividad de comprensión que nos da una guía para la organización de los temas a sustentar y la posterior Guionización de los capítulos. Adicional, se proponen unas metas de comprensión y una evaluación diagnóstica continua, asignadas a los respectivos módulos, que permiten supervisar los aprendizajes en su dimensión macro, es decir, comprobar si los capítulos que componen el módulo promueven la unidad de aprendizajes y cumplen con las actividades de comprensión mencionadas anteriormente.

Ruta metodológica

El Diseño y creación de este material didáctico es desarrollado desde el enfoque cualitativo de la investigación, que según Maanen (1983; en Álvarez, 1999) puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado de los hechos que se suscitan más o menos de manera natural. A través de este enfoque, se pretende describir e identificar las percepciones generadas por la población (Estudiantes y profesores), al utilizar de manera parcial el material didáctico, con el fin de ajustar y corregir aspectos de carácter pedagógico, didáctico y de diseño, en función de mejorar su aplicabilidad en los escenarios educativos.

La descripción y análisis de la información recolectada se hará a partir del método de Investigación descriptiva. Esta metodología permite observar un fenómeno, que en este caso es el material didáctico, recolectar la información pertinente y analizar su comportamiento en relación con otros objetos de estudio que, para esta investigación, es la población (Estudiantes adolescentes y profesores).

Método descriptivo

En su fundamento, esta metodología de la investigación es utilizada como una técnica para recolectar, describir y analizar datos. Según Martínez (s.f.), el método descriptivo de investigación es el procedimiento usado en ciencia para describir las características del fenómeno, sujeto o población a estudiar; y en esta investigación es utilizado también como una herramienta que recolecta información pertinente de un objeto investigativo, para interpretar subjetivamente su funcionalidad en relación con la población. Según Cerda (1993), el método descriptivo es posible en el momento de distinguir los siguientes tipos de objetivos y análisis descriptivos:

- 1) Caracterizar globalmente el objeto de estudio.
- 2) Determinar el o los objetivos sociales que tienen ciertas características.
- 3) Describir el contexto en el cual se presenta cierto fenómeno.
- 4) Describir las diferencias que existen (o se dan) entre dos o más subgrupos de una población objeto de estudio.
- 5) Describir las partes, categorías o clases que componen el objeto de estudio.
- 6) Describir el desarrollo o evolución del objeto de estudio.
- 7) Describir las relaciones del objeto de estudio con otros objetos.

Para este proyecto, se determina que los objetivos 2 y 7 corresponden con búsqueda de identificar, describir y analizar la relación existente entre los dos objetos de estudio (material didáctico y población), pues con la recolección de datos, se busca entender la efectividad del material didáctico aplicado con la población y comprobar la efectividad de los recursos audiovisuales y teatrales, para realizar los ajustes pertinentes y posteriormente hacer la publicación oficial, ofreciendo un material confiable, que cumpla con los objetivos y metas proyectados en su diseño.

El estudio descriptivo de este proyecto es del tipo de descripción subjetiva o literaria, en la que según Cerda (1993), prima la versión personal de la realidad y de la información; estos factores contribuyen a generar reflexiones e interpretaciones subjetivas con la información recolectada de la población, además, permite identificar posibles aspectos a mejorar en la presentación y ejecución del material didáctico.

Instrumentos: Encuesta descriptiva.

Según Martínez (s.f.) Existen tres maneras de llevar a cabo una investigación descriptiva: a través de un método observacional, estudios de caso o con encuestas descriptivas. Para este proyecto utilizaremos las encuestas descriptivas con grupos focales, que tienen como finalidad mostrar la distribución del o de los fenómenos en una cierta población y/o en subconjuntos de ella (Cerda, 1993; p. 74). Según Cerda (1993), la encuesta descriptiva requiere que se incorporen preguntas adecuadas para recoger variables que permitan hacer la descripción del fenómeno estudiado en subconjuntos de la población, con el fin de usar los resultados como base de la planeación o proyección (p. 74)

Fases del proyecto, en relación con la ruta metodológica.

	FASE	Actividades
1	ESTRUCTURACIÓN TEÓRICA	Planteamiento de problema
		Planteamiento de objetivos
		Búsqueda de referentes teóricos y conceptuales
2	ELABORACIÓN DEL MATERIAL	Diseño del material
		Elaboración de contenidos
		Maquetación del material
3	PROCESO INVESTIGATIVO Y PILOTAJE	Elaboración de la encuesta descriptiva
		Distribución de la encuesta a la población
		Ejecución piloto del material
		Recolección de la información
		Ajustes basados en la encuesta
		Análisis interpretativo de la información

Fase 1: Estructuración teórica.

Esta etapa plantea los cimientos del proyecto, pues se identifica el problema que será abordado a lo largo de la investigación, se trazan unos objetivos en función de la aplicación del material didáctico y finalmente, se plantean los referentes pedagógicos, investigativos, artísticos y filosóficos que orientan el desarrollo, diseño, creación y ejecución del material.

Fase 2: Elaboración del material didáctico.

Guiados por los objetivos del proyecto y por los referentes teóricos, se procede a crear el material didáctico. Esta creación se divide en tres fases. La fase de diseño consiste en organizar los contenidos en módulos y unidades didácticas, para posteriormente, implementar el modelo pedagógico que traza los objetivos educativos, recursos didácticos y estrategias evaluativas. La fase de elaboración del material incluye la creación de libretos, la producción, grabación, edición y publicación de cada uno de los video capítulos, además del diseño y redacción de las cartillas con ejercicios de improvisación. Y finalmente, en la fase de maquetación se organizan los videos creados en la plataforma web, distribuidos en los módulos correspondientes y se procede a redactar los recursos escritos, visuales y de diseño en la página web. Estas tres fases de la elaboración de material didáctico se describen y explican de manera detallada en el capítulo: Fase de la elaboración de material didáctico.

Fase 3: Proceso investigativo y pilotaje:

En esta etapa se recolecta la información requerida a la población, por medio de una encuesta descriptiva. La encuesta pretende reunir las percepciones, reflexiones y aportes sugeridos por estudiantes y profesores para mejorar el material; dentro de la misma, se plantean preguntas orientadas a: La funcionalidad de la plataforma web y los videos, los procedimientos pedagógicos y la situación didáctica, el lenguaje y creatividad utilizados en los videos, la efectividad de los videos en función de la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional y finalmente, los aportes generados desde la improvisación a la generación de didácticas de trabajo grupal en clase. Una vez recolectada la información, se procede a hacer el análisis pertinente en función de los ajustes necesarios para asegurar la efectividad del material didáctico en su aplicación real y concluir si el proyecto responde a la pregunta problema y a los objetivos.

El proceso creativo

Investigación Creación/Formación y toma de decisiones

El proyecto de material didáctico Re-Acción tiene sus raíces creativas en la asignatura énfasis en Procesos de creación desde las artes escénicas de la Licenciatura en artes escénicas, en donde el eje principal de trabajo es “establecer estrategias y procesos de investigación-creación/formación aplicados a grupos poblacionales específicos, para comprender cómo se articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de cómo estos alimentan el crecimiento personal, artístico, investigativo y docente”¹. Partiendo de esto, la idea nace con un ejercicio de identificar lo que en la clase llamamos “Hambre creativa”, término utilizado para definir los gustos, preferencias o intereses concernientes a los procesos creativos e investigativos propios; se hace un trabajo metafórico que el profesor nombró “Mirar por la ventana”, que es la elaboración de una

cartografía en la que se identifiquen aspectos del contexto geográfico y social propio para generar reflexiones sobre la observación del docente, artista e investigador y su accionar en el mundo. Como producto de la actividad de exploración surgieron tres intereses creativos mencionados a continuación:

Improvisación teatral: La exploración escénica de la impro ha generado desde siempre un interés personal con respecto a los componentes de la creatividad que aporta al que la ejerce, además, llama especial atención la cualidad para formar desde el juego a todo tipo de personas, sean actores o no, tengan experiencia en teatro o no. También se destaca el potencial que esta técnica posee para estimular procesos educativos desde el trabajo grupal, contribuyendo al desarrollo de habilidades blandas, emocionales, cognitivas y expresivas.

La comicidad y la risa: La cualidad que la comicidad puede tener para enunciar situaciones y problemas contextuales desde la risa y lo absurdo, han generado interrogantes personales sobre su funcionalidad en la educación. Al ver clásicos cómicos del cine como Charles

¹ Ver Programa general del Énfasis en procesos de la creación desde las artes escénicas de la Universidad pedagógica Nacional.

Chaplin, Buster Keaton, El gordo y el flaco, o clásicos teatrales como Shakespeare y Moliere, podemos identificar que desde la representación cómica se pueden generar reflexiones desde la razón, sobre el contexto y la sociedad en la que se habita, sin dejar de lado la diversión y el deleite.

Población adolescente: El interés por la población surge en primer lugar, por la experiencia propia enseñando en escenarios comunitarios por más de 6 años, técnicas teatrales para adolescentes. Durante ese recorrido se identifica que esta población tiene un gran potencial creativo y que, las artes escénicas resultan favorables para formar en ellos contenidos axiológicos y, además, resulta ser una actividad productiva que demanda su esfuerzo y dedicación, lo que permite que puedan alejarse de prácticas sociales poco favorables.

Una vez se identificaron los intereses creativos e investigativos, se dio continuidad al proceso, teniendo siempre presente la categoría de “Investigación-Creación/Formación” como guía metodológica en las sesiones, que “permite un punto de encuentro entre los saberes disciplinares específicos de las artes escénicas y los procesos educativos

abordados desde una perspectiva investigativa” (Covelli & Ortega, 2017). Basados en estas dinámicas de las sesiones, se inicia un proceso personal de investigación e indagación, en donde se estructura un proyecto creativo y formativo que, reúna los intereses y hambres creativas de cada uno. Durante los encuentros de la asignatura, se comparten los avances y preguntas de cada miembro, concernientes a su proyecto, con el fin de crear una especie de comunidad de trabajo colaborativo, en donde todos aporten con sugerencias y referentes a los procesos de los demás. Covelli & Ortega (2017) definen esta metodología de trabajo de la siguiente manera:

Las metodologías del trabajo del semillero instauran dinámicas de participación reflejadas en mecanismos de discusión constantes; de tal modo, las inquietudes formuladas por alguno de los participantes detonan debates y reflexiones del equipo que expanden el universo de las respuestas posibles, poniéndolas a prueba teórica, científica, investigativa y artística, generando un conocimiento colectivo y polisémico que enriquece las propuestas y preguntas de cada integrante, ya sea en su calidad de observador, investigador, profesor, creador o estudiante. (p. 803)

Como resultado de los encuentros se identificaron los siguientes hallazgos, relacionados con los intereses creativos y su posible conjunción, que le dieron orientación a este proyecto y sentaron las bases de lo que hoy se conoce como “Reacción. Material didáctico”

Con respecto a la aplicabilidad de las comedias.

Como producto de un debate sobre el estudio de la comedia clásica, su influencia en la actualidad y una posible adaptación para la población adolescente, se comprendió que, al exponer materiales clásicos del cine y el teatro como Charles Chaplin, Buster Keaton o Moliere, era probable que los jóvenes no generaran esa identificación, debido a las diferencias entre los contextos, pues es necesario situar los contenidos que ofrecen estos referentes a las cotidianidades de cada participante. Entonces, los esfuerzos por dar un lugar protagónico a la comicidad y la risa tomaron un segundo plano en el proyecto. Fue entonces cuando se buscó una posible transposición a la actualidad de este recurso cómico y risible, y se encontró por sugerencia del profesor y los compañeros, que las actuales narrativas digitales que se utilizan en internet, a través de las redes y sociales y plataformas de video, se valen de

lenguajes cómicos situados al contexto de los adolescentes, concretamente en Latinoamérica, con los denominados “Youtubers”. Si bien, no corresponde comparar las grandes obras de teatro cómicas, o los inicios del cine mudo con videos que suben jóvenes “Amateur”, en donde muchas veces tienen contenidos ridículos y no utilizan estructuras dramáticas, si corresponde el pensar la herramienta de la virtualidad para narrar situaciones cercanas a los adolescentes y conectar con esta población desde el humor. Así que, con estas reflexiones generadas por las sesiones con el profesor y los compañeros, se tomó la decisión de descartar la comicidad y la risa como ejes investigativos y creativos, y se determinó que una herramienta contemporánea y situada para la enseñanza de cualquier tema a los adolescentes podrían ser las narrativas digitales, que además de estar a la vanguardia de las comunicaciones y de ser accesibles para la población, utilizan una especie de lenguaje cómico que engancha directamente a los jóvenes, generando identificación en ellos.

Acople entre la virtualidad y la improvisación teatral.

Casualmente, las necesidades educativas enunciadas en el punto anterior, coincidieron con algunos

aportes que se considera, puede ofrecer el ejercicio de la improvisación teatral en el aula de clase, como el juego, la risa, el movimiento, el fortalecimiento de las relaciones sociales, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la seguridad en sí mismos. Así que, hasta ese punto, ya se tenía una conexión clara entre la mayoría de los intereses creativos que contribuyen al desarrollo del proyecto. Con esta conexión identificada entre inteligencia emocional e improvisación, se toma la decisión de montar en una plataforma digital una serie de capítulos en video, que expliquen con un lenguaje común a los adolescentes, cómo se puede ser inteligente con las emociones y cómo ejercitarlas y potenciarlas a través del juego de la improvisación teatral en el aula de clase. Y es de esta manera, como surge la idea principal del presente proyecto, que además es pionero en la modalidad de trabajo de grado de Material didáctico en la Licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los hallazgos identificados durante el proceso de Investigación-Creación/Formación definieron las bases pedagógicas, disciplinares y metodológicas sobre las que se sustenta el material didáctico audiovisual, y

posteriormente se entabla un diálogo entre las prácticas generadas en la asignatura del énfasis de creación y los procedimientos y protocolos que demanda la asignatura de Proyecto de grado, en donde se busca una posición que converjan estas dos y puedan nutrir un mismo propósito. El proceso de estructuración desde Proyecto de grado contribuye a la ampliación de referentes de la inteligencia emocional, de las narrativas digitales y lo más importante, la metodología pedagógica que, al implementarla al proyecto, garantiza que las metas y propósitos de la enseñanza se cumplan. De esta manera, se tiene una visión clara de la ejecución del proyecto, en donde todos los referentes, las herramientas y metodologías convergen para dar flote y progreso proceso de aprendizaje.

Reflexiones sobre el proceso de creación de los capítulos

Antes de la producción del material didáctico, se realiza diseño, en donde se sustenta la estructura y los temas a abordar en cada capítulo, de igual manera, se pensó en la inclusión del modelo pedagógico para garantizar una efectiva comprensión de los temas. Sin embargo, no existe una estructura o método que garantice una exitosa

creación de los videos, pues, aunque cada capítulo se produce bajo la guía de un libreto o un storyboard que proyecta las escenas y situaciones antes de ejecutarlas, no se asegura que la producción sea realmente entretenida o tenga buen ritmo. Por lo que la producción requiere un componente de improvisación, que permita implementar ideas que se crean convenientes durante la misma ejecución. Una muestra clara de la implementación de ideas en el momento de la grabación, está en una parte del libreto del primer capítulo², enunciada a continuación:

Profe: *Vamos a clasificar la función de las emociones en 3 partes:*

1) *Las emociones nos sirven para adaptarnos a las condiciones ambientales. Pues preparan nuestro cuerpo para reaccionar en el momento necesario.*

Escena de bullying.

Joven 1: *(En la mente) Ahí vienen el que me quita lo del almuerzo siempre. No tengo escapatoria. ¿Salgo corriendo? No, mejor me congelo, así no notará que estoy aquí. (Se paraliza, pasa el joven 2 sin notarlo) (Grita) ¡Funcionó! (El*

joven 2 voltea y lo persigue) ¡Ahora si toca correr!

2) *Las emociones facilitan la interacción social, la comunicación y la convivencia.*

Joven 1: *Hola, ¿quieres ser mi amigo?*

Joven 2: *Claro.*

Joven 1: *Hola, ¿quieres ser mi amigo?*

Joven 3: *Mejores amigos.*

Joven 1: *Hola, ¿Quieres ser mi novia?* **Chica 1:** *Siempre esperé este momento (Se besan)*

Como se evidencia en este pequeño apartado, y en comparación con la producción final del capítulo 1, existen recursos que se implementaron en la producción, que no son incluidos dentro del libreto, como la elaboración de los títulos de cada función de las emociones, pues durante la planeación no se creía necesario proyectar algún tipo de presentación que enunciara al público la clasificación implicada. También se identifica que, en la producción final es implementada música incidental que complementa las escenas y genera la atmósfera emotiva necesaria, pues durante la composición del libreto se pasan por alto aspectos de este tipo que

² Ver Anexo 1. Libreto Capítulo 1.

no se creen necesarios, pero que al ver el resultado se identifica la necesidad de implementar.

El primer capítulo fue grabado y producido en total tres veces³, lo que resulta ser un trabajo arduo, pues para la grabación de las escenas se gasta aproximadamente 6 horas y para la edición y producción, 8 horas aproximadamente. Obviamente por ser el primer capítulo, la incertidumbre por el resultado carcome al creador durante estas 14 horas, y al finalizar el capítulo, no queda más que circularlo a amistades cercanas y a la tutora para que evalúen el resultado y hagan la retroalimentación correspondiente. Empezar siempre es difícil, por lo que el video venía cargado con errores de edición, dicción por parte del profesor, con la imagen llena de sombra, el audio defectuoso y lleno de acciones dilatadas que hacían lento y aburrido el capítulo.

Durante los encuentros de tutorías y las sesiones del énfasis de Creación surgieron propuestas e ideas para la producción de los videos. Una idea quedó resonando, y fue la utilización de animaciones que respalden

explicaciones “ladrilludas” o algunas escenas; por lo que se exploró en la web programas o páginas de animación sencillas, dando como búsqueda final una página llamada “Animaker”, que ofrece un catálogo de escenarios, personajes, emociones y recursos para crear las mejores historias animadas, sin embargo, para aprovechar al máximo la herramienta, se debe hacer suscripción y pagar una mensualidad, lo que resulta inaccesible debido a la escasez de presupuesto para la ejecución del proyecto. A pesar del límite que ofrece la página de animación, se usó para explicar algunos conceptos en el capítulo, pero luego de la producción, fue notable una baja en el ritmo, lo que ampliaba la duración del video; además, se notaba una amplitud en el uso de recursos que le quitaba unidad estética y daba la impresión de ser un collage de imágenes y sonidos. Por lo que se decidió eliminar el uso de la animación y dar la oportunidad a explorar la sencillez de representación que utilizan algunos Youtubers latinoamericanos, que resulta coincidir con la sencillez de recursos usados en los espectáculos de improvisación teatral, que no dependen

³ Ver las dos versiones iniciales de los capítulos y comparar para determinar la toma de decisiones:
https://www.youtube.com/watch?v=wOJzmu_Z

[d7E, https://www.youtube.com/watch?v=siRxZRK7o_f0.](https://www.youtube.com/watch?v=siRxZRK7o_f0)

de escenografía, utilizaría ostentosa ni vestuarios llamativos. Darle una oportunidad al cuerpo del profesor en estado de representación, que en este proyecto toma características del “Unipersonal didáctico”, en donde el profesor en formación representa con su cuerpo, voz y alguna técnica teatral en función de la enseñanza de unos contenidos previamente planificados (Velásquez Serrano, 2019).

Con respecto a la plataforma por la que se presenta el material didáctico, se hace también una ardua exploración de páginas web y aplicaciones como cuadernos digitales, blogs, páginas de almacenamiento audiovisual, entre otras. Se tenía la inquietud de qué realmente sería el material didáctico, si los videos por sí solos podrían brindar la información completa y dar cuenta de los procesos pedagógicos propuestos y con solo acceder a ellos, los docentes podrían guiarse. Pero en realidad, los videos son lo que en una cartilla didáctica vendrían siendo los contenidos y actividades, por lo que se consideró importante diseñar una plataforma que brinde realmente una guía al docente sobre cómo utilizar los videos y en sí, todas las actividades propuestas, además del planteamiento pedagógico y la evaluación. Así que se decidió que el medio por el cual serían

organizados los videos de tal manera que se garantizara un debido proceso, fue por una página de Wix, de libre acceso para quien se interese por explorarla.

Creación de storyboard y libretos

Empezar a crear desde la incertidumbre siempre resulta dificultoso, por lo que se hace necesario el uso de herramientas que orienten las ideas y den una guía de cómo podría ser el resultado. Es por eso que, como herramienta para el diseño del material audiovisual se propone crear libretos y Storyboards que respaldan la idea del capítulo, con el fin de garantizar que los aprendizajes propuestos por el marco de la enseñanza para la comprensión se cumplan, pues a diferencia de un libreto creado con fines netamente técnicos o dramáticos, este libreto debe ser diseñado para promover las actividades para la comprensión que se proponen.

La organización de los módulos y los capítulos se habían realizado con antelación, exponiendo los temas y conceptos que se abordarían en cada uno, pero persistía la incertidumbre de cómo traducir estos temas al lenguaje de las narrativas YouTube y de una manera que cautivara a los estudiantes. Así que, a

medida que se componía el libreto base de cada capítulo, se hacía una exploración de audios y videos publicados en redes sociales, cuya popularidad podría conectar a los espectadores con los aprendizajes propuestos. Posteriormente se describían en el libreto y se proseguía con la creación de la línea narrativa.

Un dilema que se evidenció al planear y producir el primer capítulo giraba en torno a la creación del Storyboard⁴, pues se suponía que sería una guía técnica que brindara una simulación de las imágenes proyectadas por la cámara, pero que resultó retrasar los tiempos de producción y aportar en muy poco al proceso creativo. Esto se debe en primer lugar a que, la mayor parte de los capítulos solo cuentan con un primer plano del personaje “Profe” explicando los conceptos del capítulo respectivo, por lo que no se veía relevante hacer un cuadro mostrando este primer plano que no requería de gran diseño técnico, además que, en un principio todas las tomas tendrían una imagen estática en un mismo fondo neutral, para dejar libertad a la convención consciente⁵; Y en segundo lugar, se identificó que al momento de grabar los capítulos, la guía

de los Storyboard era poco relevante, pues surgían problemas de producción que exigían cambiar la idea o buscar nuevos planos, además, se identificó que el proceso creativo también requería de un componente de incertidumbre, de crear en el momento, es decir, hacer uso de la improvisación para que las escenas grabadas surgieran de manera orgánica y más amigable a la audiencia.

Estas percepciones llevaron a la decisión de derogar del diseño del material al Storyboard, ya que entorpecía el proceso creativo, limitando la libertad de crear en el momento, además no se creía necesaria una rigurosidad técnica de grabación, ya que la mayor parte de cada capítulo es grabado en primer plano y finalmente, era un trabajo riguroso crearlo, pues se hacía manualmente, lo que acarrea el gasto innecesario de tiempo.

Es importante mencionar el contexto en el que es creado el proyecto, pues gran parte de las decisiones estéticas y soluciones técnicas fueron influenciadas por las condiciones que se presentan. El proyecto es ejecutado en medio del aislamiento obligatorio en prevención al contagio del virus Covid-19, lo que ha

⁴ Ver Anexo 2. Borrador Storyboard Capítulo 1.

⁵ Teoría de la convención consciente en teatro, planteada por Vsévolod Meyerhold.

llevado a encontrar soluciones prácticas que permitan producir el material con las herramientas caseras. En un principio se tenía el ideal que los videos fueran pequeñas historias representadas por varios personajes, en distintos lugares de la ciudad, pero las condiciones de confinamiento impidieron cumplir tal objetivo. Es por esto que se implementa el uso de fondos neutros, la representación de múltiples personajes por parte de un mismo actor y el apoyo de contenidos virales que respalden y ejemplifiquen los temas propuestos. El factor del espacio en la producción de los videos se ha reducido a las cuatro paredes de la casa y a valerse de artimañas que permitan utilizar a favor del proyecto la imaginación del espectador. Los detalles de la producción técnica y los recursos utilizados para crear el material a pesar de las condiciones desfavorables que ofrece la situación actual, se encuentran detallados en el próximo capítulo llamado Fases de elaboración del material didáctico.

Finalmente, podemos entender que el proceso creativo de este material didáctico inicia con una idea semilla que parte de las subjetividades generadas en

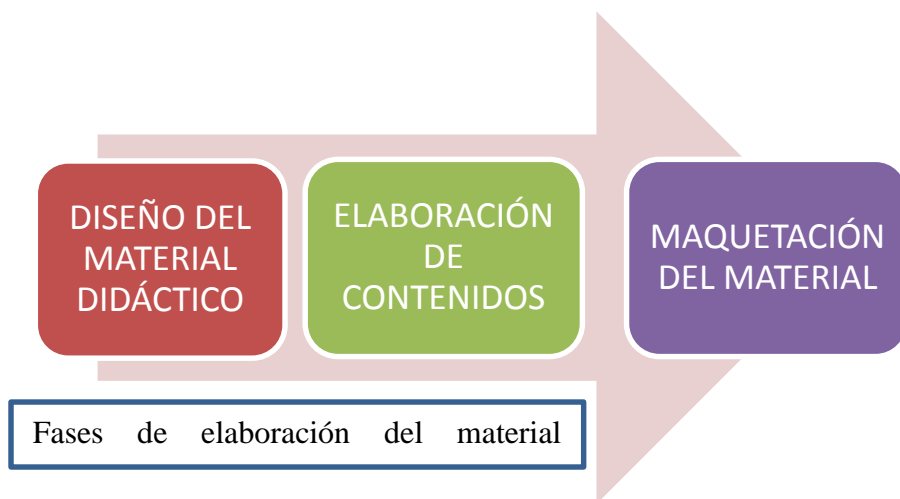
la asignatura énfasis en Procesos de creación desde las artes escénicas, que concibe la creación como “un proceso individual y subjetivo que ocurre de modo diferente de sujeto a sujeto y es un acto comunicativo e intrínseco al ser humano social” (Covelli, 2017); en estos procesos se busca contribuir con un proyecto investigativo y creativo a los diferentes procesos educativos que surgen. Esto implica que la construcción del conocimiento y la creación de los materiales se nutra desde la incertidumbre y de “cuestionamientos constantes que el investigador creador formador hace sobre su práctica, de esta manera transforma, avanza y construye conocimiento por medio de una Espiral Investigativa” (Huertas & Vanegas, 2018). Por lo tanto, este proceso investigativo y creativo deja algunas insinuaciones y cuestionamientos sobre ¿cómo crear materiales didácticos desde el énfasis en procesos creativos desde las artes escénicas? Pues, aunque existan guías para la elaboración de materiales didácticos, que orientan el proceso, la elaboración de los contenidos artísticos educativos puede salirse del diseño debido a la subjetividad de los procesos creativos individuales.

Fases de elaboración del material didáctico

La guía para la elaboración de este material didáctico se soporta en La metodología de elaboración de materiales didácticos multimedia accesibles que propone Nuria Vallejo (2010). Esta metodología propone la elaboración y producción distribuida en 3 fases: Diseño, elaboración y maquetación del material didáctico. Cada una de las fases atiende a unas características que se deben incluir para garantizar el cumplimiento de algunos principios pedagógicos que, según Vallejo (2010) son:

- Diseñados de forma atractiva y motivadora reforzados con elementos interactivos multimedia que favorezcan la adquisición de lo aprendido.
- Basados en un estándar que permita la exploración de los contenidos en otras plataformas del mercado.
- Diseñados para navegar fácilmente y de forma intuitiva.
- Elaborados de modo que aporten ejemplos y notas para recordar, que permitan al alumnado fijar las ideas clave y conectar con la realidad del mercado de trabajo.
- Elaborados con ejercicios de autoevaluación que refuercen los contenidos aprendidos.

- Desarrollados con actividades prácticas que permitan al alumnado aplicar lo aprendido y que lo pongan en una situación profesional concreta.



Fase 1: Diseño del material didáctico

En esta primera fase se definen los temas que se abordarán en el material, además se ingenia una estructura que organice la información y determine la secuenciación de los procesos de aprendizaje. Es importante dividir los temas en módulos, cada módulo es un conjunto de unidades didácticas, que tienen el objetivo de abordar el aprendizaje de manera progresiva, utilizando recursos y actividades que garanticen el alcance de metas de comprensión planteadas por el docente. Además, cada módulo establece tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y una evaluación diagnóstica continua, que componen el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión y aportan al material una orientación pedagógica.

El diseño de Re-acción se divide en dos Sub-fases, que serán mencionadas a continuación, atendiendo la apreciación de Vallejo (2010):

El concepto de diseño implica la determinación de los contenidos, para lo cual es necesario saber qué áreas temáticas van a ser abordadas y su forma de agrupamiento y, por otro, el sistema elegido de expresión, estructuración y presentación de la información. (p. 5)

Organización de la secuenciación modular y de unidades didácticas.

- Modelo de secuenciación modular propuesto por Vallejo (2010):

MÓDULO
■ Introducción y objetivos de la acción formativa o del módulo.
■ Mapa conceptual de la acción formativa o del módulo.
■ Unidad Didáctica 1:
▪ Introducción y objetivos.
▪ Mapa conceptual.
▪ Contenidos.
▪ Resumen.
▪ Recursos para ampliar.
▪ Cuestionario de evaluación.
■ Unidad Didáctica n:
▪ Introducción y objetivos.
▪ Mapa conceptual.
▪ Contenidos.
▪ Resumen.
▪ Recursos para ampliar.
▪ Cuestionario de evaluación.

- Adaptación propia de la secuenciación modular y unidades didácticas:

MÓDULO
❖ Introducción al módulo.
❖ Marco conceptual Enseñanza para la comprensión del módulo:
➤ Tópicos generativos.
➤ Metas de comprensión.
➤ Evaluación diagnóstica continua.
❖ Unidad didáctica 1:
➤ Introducción y preguntas orientadoras de la unidad.
➤ Capítulo #1 (Actividad principal, Video capítulos).
➤ Desempeño de comprensión o Actividad evaluativa.
❖ Unidad didáctica n:
➤ Introducción y preguntas orientadoras de la unidad.
➤ Capítulo #n (Actividad principal, Video capítulos).
➤ Desempeño de comprensión o Actividad evaluativa.

Distribución temática de la Inteligencia emocional en los módulos.

Para cumplir exitosamente el objetivo general de este proyecto de brindar herramientas para la Comprensión y Desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, se tiene que pensar en una estructura temática que garantice la progresión en el aprendizaje, desde los cimientos y conceptos generales de las emociones, su composición neurológica y su implicación en las reacciones humanas, hasta las estrategias identificadas para mejorar el desempeño de ellas y su dominio desde la práctica. También se necesita establecer cuáles herramientas son pertinentes para el abordaje de cada uno de los temas; de esta manera,

se piensa en utilizar las narrativas digitales para abordar la mayoría de los temas y contenidos teóricos que abordan muchos conceptos y definiciones fundamentales para la comprensión de la inteligencia emocional, pues tomando propiedad de las palabras de Stone y Perkins sobre la enseñanza para la comprensión, se debe promover un aprendizaje cercano a la población, que facilite a los estudiantes la aplicación, contextualización y comparación de los saberes adquiridos. Por otro lado, hace uso de la improvisación teatral como el componente práctico del material, que garantiza que la inteligencia emocional sea puesta en ejercicio desde un escenario educativo y permita la aplicación de los conceptos y aspectos teóricos previamente enunciados.

Atendiendo a la propuesta de estructurar los contenidos de manera progresiva, se establecen cuatro módulos que sustentan a la inteligencia emocional desde el plano teórico y práctico, explicando paso a paso su aprendizaje, comprensión y desarrollo. Los módulos diseñados son los siguientes:

❖ **Módulo 1 (El cerebro emocional):** Este módulo se presenta con el objetivo de definir las bases de la inteligencia emocional, presentar a los estudiantes los contenidos relacionados con la función de las emociones, su reacción en el cuerpo y el funcionamiento del cerebro para movilizarlas. Se propone plantear la comprensión de las emociones y su función con ejemplos contextualizados y presentar la información teórica de una manera sencilla. A partir de estos contenidos temáticos, se procede a comprender en qué consiste la inteligencia emocional en un plano aplicado, y se garantiza que el estudiante cumpla con las actividades para la comprensión de explicación, ejemplificación, justificación, contextualización y generalización.

❖ **Módulo 2 (La inteligencia emocional):** Atendiendo a la progresión del material, el módulo 2 aborda el tema en cuestión, es decir, la inteligencia emocional; pues se considera que, para que los estudiantes puedan desarrollar una buena gestión de sus emociones, deben comprender primero, que las emociones pueden ser inteligentes y entender que se pueden reconocer, controlar y utilizar de manera positiva.

Para lograr lo anterior, se divide el módulo en dos unidades, una de ellas presenta a los estudiantes la teoría de las inteligencias múltiples y su relación con la inteligencia emocional, pues se considera fundamental comprender que todos los seres humanos tenemos mayor afinidad con algunas inteligencias que con otras, y que hay algunas (las inteligencias sociales) que debemos desarrollar para mejorar nuestra calidad de vida y nuestra convivencia en sociedad. La segunda unidad da el preámbulo de lo que

serán los módulos siguientes, pues explica con ejemplos escénicos en qué consisten las 5 capacidades emocionales identificadas por los psicólogos Stemberg y Salovey, que permiten que una persona sea inteligente con sus emociones.

Hasta este punto, el material didáctico ya ha abordado teóricamente los contenidos de la inteligencia emocional para adolescentes y ha propuesto algunas actividades evaluativas prácticas, que los estudiantes deben realizar para indicar la comprensión de los temas hasta el momento, es por eso que, se toma la decisión de abordar los siguientes dos módulos con un menor porcentaje de narrativas digitales y darle un papel protagónico a la improvisación como ejercicio aplicativo de la inteligencia emocional, pues el componente teórico en los temas de estos módulos es mínimo y se puede potenciar más el DESARROLLO de la inteligencia emocional con videos de ejercicios de impro, la experiencia vivida por los improvisadores y las cartillas con ejercicios propuestos para su uso en clase.

- ❖ **Módulo 3 (Capacidades intrapersonales):** Este módulo da inicio a la práctica de las 5 capacidades emocionales desde la improvisación teatral y profundiza en las tres capacidades intrapersonales, enunciadas también en el Bloque de Autoconciencia.

Para abordar los contenidos de las capacidades intrapersonales se estructuran las unidades didácticas en dos momentos: El primero es una introducción corta narrada en donde se explica el contexto de la capacidad intrapersonal correspondiente y se plantean según los autores, estrategias para desarrollarla; y el segundo momento es un formato tipo programa de TV, en donde una presentadora explica el ejercicio de improvisación y las reglas, posteriormente, inician los improvisadores con la representación, y finalmente comparten su experiencia en función de la capacidad emocional correspondiente y se visualiza la retroalimentación, recomendaciones para los docentes y se invita a consultar la cartilla con ejercicios de improvisación teatral.

- ❖ **Módulo 4 (Capacidades interpersonales):** El último módulo aborda las dos últimas capacidades emocionales, denominadas “interpersonales”, en donde se explica el vínculo de la gestión de las emociones con las relaciones sociales y todo lo que ello implica. Maneja una estructura de unidades didácticas similar al módulo anterior, dividida en los mismos momentos (Narración, presentación, representación y reflexiones).

La estructura temática de los cuatro módulos, incluyendo sus unidades didácticas, quedaría de la siguiente manera:

MÓDULO 1: EL CEREBRO EMOCIONAL

UNIDAD DIDÁCTICA 1: GENERALIDADES DE LAS EMOCIONES

- ¿Qué son las emociones?
- Función de las emociones.
- ¿Cómo se manifiestan en nuestro día a día?

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PASIÓN VS. RAZÓN

- Evolución del cerebro emocional.
- Impulso para la acción.
- Los dos tipos de mente.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: EL ASALTO EMOCIONAL

- ¿Qué es el asalto emocional?
- ¿Qué es la amígdala?

MÓDULO 2: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

UNIDAD DIDÁCTICA 1: LO INTELECTUAL Y EL ÉXITO

- ¿Cómo medir la inteligencia?
- Las inteligencias múltiples.
- Las inteligencias sociales.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: CAPACIDADES EMOCIONALES

- ¿Qué son las capacidades emocionales?
- Las 5 capacidades emocionales.

MÓDULO 3: CAPACIDADES INTRAPERSONALES

UNIDAD DIDÁCTICA 1: RECONOCER LAS PROPIAS EMOCIONES

- Conocerse a sí mismo.
- La metacognición.
- Reconocimiento propio desde el juego de la Impro.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: MANEJAR LAS PROPIAS EMOCIONES

- Equilibrio de las emociones.
- Control del impulso.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: MOTIVACIÓN

- La motivación propia.
- Espontaneidad en el juego.
- El estado de flujo.

MÓDULO 4: CAPACIDADES INTERPERSONALES

UNIDAD DIDÁCTICA 1: EMPATÍA

- Interpretación de la comunicación no verbal.
- Mimetización motriz.
- Empatía ejercida en la Impro (Escucha y rebote, aceptación y adaptación, mirada universal, percepción consciente, estado de atención).

UNIDAD DIDÁCTICA 2: HABILIDADES SOCIALES

- Componentes de la inteligencia interpersonal.
- Percepción del otro y dominio de sus emociones.
- Expresividad y contagio emocional.
- Complicidad y trabajo en equipo.
- Comunicación asertiva.

Planteamiento de la Enseñanza para la comprensión en los módulos.

Una vez se han establecido los módulos temáticos del material didáctico, se procede a definir el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, con el fin de implementar la intencionalidad pedagógica de cada módulo y garantizar que los contenidos cumplan la función de promover la comprensión en los estudiantes.

MÓDULO 1: EL CEREBRO EMOCIONAL			
TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
¿Cómo se manifiestan la emociones en nuestras acciones diarias?	Comprender la naturaleza de las emociones y su funcionamiento en el cuerpo humano y en las relaciones sociales.	Elaborar un Filminuto en donde se represente desde la ficción, cómo sería un mundo sin emociones.	En este tópico se evaluará la capacidad del estudiante de asociar la función de las emociones en sus desempeños de la vida cotidiana y su reflexión sobre la importancia de ellas.
Un cerebro dividido en dos y la toma de decisiones con cada tipo de mente (emocional y racional)	Identificar a través de ejemplos, comportamientos y acciones del ser humano, que sean estimuladas por las emociones y por la razón.	Desarrollar un ejercicio creativo, que evidencie la comprensión del uso de la mente emocional y la mente racional, aplicada a escenarios cotidianos.	El estudiante identifica los comportamientos que son determinados por las emociones y sabrá diferenciarlos de aquellos que son determinados por la razón.
¿Cuáles son las consecuencias de actuar únicamente con el cerebro emocional?	Desarrollar estrategias creativas que permitan la comprensión del equilibrio entre mente emocional y mente racional.	Reflexionar a través de una pieza artística, cómo se puede llegar a un equilibrio entre mente emocional y racional.	El estudiante tiene la capacidad de proponer ideas prácticas para llegar a un equilibrio entre la mente emocional y racional

MÓDULO 2: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL			
TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
La respuesta a la pregunta ¿Quién se puede considerar una persona inteligente? Partiendo de la explicación de las inteligencias múltiples y de las habilidades y talentos de los estudiantes.	Comprender la importancia de la inteligencia emocional en relación con el éxito o el fracaso y su desempeño con los demás tipos de inteligencia.	Reflexionar a través de un escrito de dos párrafos máximo, qué tipo de inteligencias crees que posees y cómo podrías nutrirlas con la inteligencia emocional. Además, piensa si tus inteligencias son acordes con tu proyecto de vida.	En este tópico se evaluará la capacidad del estudiante para reconocer sus propias inteligencias y tener una percepción de su desempeño con la inteligencia emocional, asociada a sus actividades diarias.
Las 5 capacidades de la inteligencia emocional	Identificar cuáles capacidades de la inteligencia emocional tiene cada uno y cuáles de ellas debe ejercitar.	Inventar o adaptar una actividad grupal que permita identificar alguna de las 5 capacidades emocionales de cada participante. Pueden ser juegos, rompehielos, ejercicios teatrales, etc.	El tópico evaluará las reflexiones generadas por los estudiantes con respecto a sus capacidades emocionales y sus aportes para potenciarlas.

MÓDULO 3: CAPACIDADES INTRAPERSONALES			
TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
Conocimiento de las propias emociones a través del juego de la impro y la meta cognición.	Identificar las contribuciones del entrenamiento de la improvisación teatral a la potenciación de capacidades emocionales intrapersonales.	Desarrollar una atmósfera creativa que permita el fluir libre en el juego grupal, con actividades de integración.	El estudiante determina la importancia del reconocimiento y control de sus emociones, y su accionar en los diferentes escenarios sociales en que convive. Además, identifica mecanismos que le permiten controlarlas en los momentos de tensión.
Manejar las emociones y los impulsos propios aplicando el ejercicio de improvisación teatral.	Comprender la importancia del reconocimiento de las propias emociones en el momento en que accionan ante las situaciones cotidianas.	Replicar los ejercicios de improvisación teatral en clase, propuestos por la unidad didáctica y reflexionar sobre los aportes que brindan al desarrollo de la inteligencia emocionales de cada participante.	
La auto motivación aplicada a los planes y sueños de cada uno.	Potenciar el manejo consciente de las emociones a través del ejercicio de la improvisación teatral. Identificar aspectos de las emociones propias que nutren la motivación y facilitan la ejecución de las actividades diarias.	Hacer un foro grupal en donde se expongan los problemas concernientes al reconocimiento y dominio de las emociones propias, y que brinde soluciones prácticas que se traduzcan en las actividades cotidianas y en la generación de la motivación propia.	El estudiante reconoce las emociones que contribuyen en la construcción propia de motivación y tiene la capacidad de proponer estrategias que le permitan utilizarlas en pro de sus planes y emprendimientos.

MÓDULO 4: CAPACIDADES INTERPERSONALES.			
TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
El estudio de la empatía por medio del juego de la impro grupal.	Identificar los aportes de la práctica de improvisación teatral al desarrollo de las capacidades emocionales interpersonales.	Realizar los ejercicios de improvisación teatral propuestos por la unidad didáctica y socializar las percepciones y sensaciones generadas en su ejecución, con respecto a los aportes ofrecidos al desarrollo de las capacidades interpersonales.	En este módulo se evaluarán las reflexiones generadas por los estudiantes sobre la importancia de la empatía para entablar buenas, responsables y sanas relaciones sociales con los demás, sabiendo asociar su uso a actividades académicas y laborales.
Manejo de las relaciones sociales desde un adecuado dominio emocional, a través de prácticas de improvisación teatral.	Ejercitar capacidades emocionales interpersonales como: La empatía, el trabajo en equipo, la escucha y la comunicación asertiva; a través del juego de la impro.	En grupos de máximo 5 personas, crear una escena de 5 minutos sustentada técnicamente en las estructuras de los juegos de impro que prefieran, en la que representen las reflexiones y aprendizajes generados durante los cuatro módulos, sobre la inteligencia emocional, las 5 capacidades emocionales y su aplicación en la vida cotidiana. Las escenas deben tener un componente de improvisación y un componente de planeación.	El estudiante demostrará a través de la actividad final, el desarrollo de sus capacidades interpersonales ejercidas durante el módulo y podrá proponer estrategias para mejorar las relaciones sociales, desde un buen manejo de las emociones propias y de los demás.

Fase 2: Elaboración de contenidos

Esta fase se divide en 3 sub-fases que definen la creación de los video capítulos, la redacción y la elaboración de los módulos en la plataforma virtual. Además, se establece la Guionización de las unidades didácticas, que deben atender al planteamiento de la metodología pedagógica.

Guionización de los capítulos.

El primer paso de la Guionización es la composición de Libreto y Storyboard correspondientes a cada video capítulo, en donde se especifique la progresión narrativa, los diálogos del profesor y de los personajes, las pestañas informativas y los recursos audiovisuales como: imágenes, videos populares, cortinas sonoras, etc. Además, se establece la estructura progresiva del capítulo, que debe atender al abordaje de las metas y desempeños de comprensión.

Cada capítulo cuenta con una estructura diferente, pues en algunos casos se inicia con una apertura por parte del profesor, en donde enuncia las generalidades del tema abordado o plantea preguntas orientadoras, y en otras ocasiones se inicia con alguna escena que plantee la situación problema del capítulo. A continuación, definiremos los diferentes recursos audiovisuales y escénicos que se utilizan en los diferentes capítulos:

Explicación docente: En todos los video capítulos, se lleva una línea narrativa orientada por el docente, que es quien plantea la apertura de los temas, postula preguntas orientadoras dirigidas a las cotidianidades de los estudiantes, además aclara conceptos técnicos de cada tema y ofrece soluciones y consejos para aplicar el tema a los contextos propios de los adolescentes.

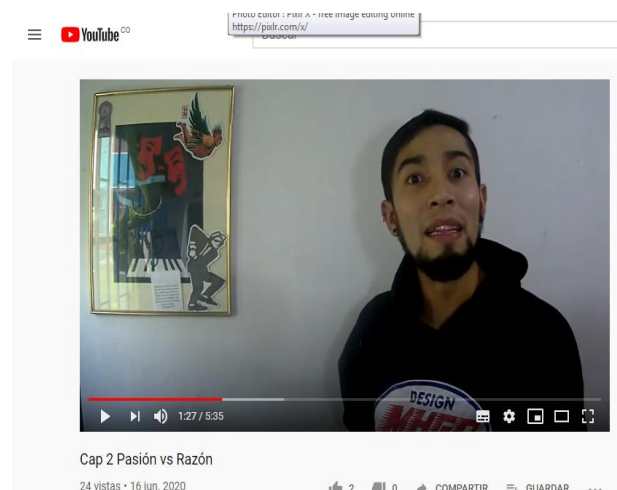


Foto 1. Extraído del capítulo 2.

Ejemplificaciones escénicas: Se plantean situaciones en las que se pone en tensión el tema propuesto y las generalidades percibidas desde la propia experiencia. Además, representa a través de ejemplos, los conceptos sugeridos por el capítulo. Este recurso se vale de la representación unipersonal y la imagen del cuerpo, que ofrecen soluciones prácticas en las que una sola persona puede plantear múltiples escenas y representar múltiples personajes.



Foto 2. Extraído del capítulo 2.



Foto 3. Extraído del capítulo 3.



Foto 4. Extraído del capítulo 3.

Videos virales: Es un recurso utilizado para generar divertimento y familiarización en los estudiantes, pues por ser una población con alto grado de consumo de redes sociales y plataformas digitales, resulta favorable explicar conceptos desde sus afinidades. Además, los videos aportan un componente de humor que facilita el aprendizaje.

Adicional a los recursos audiovisuales y representativos enunciados anteriormente, existen algunas herramientas aplicadas en la edición, que facilitan la comunicación de ideas y organizan la información presentada:

Pestañas informativas: Son cuadros de texto que aparecen en medio de una explicación, y tienen como fin aportar un soporte visual a las palabras pronunciadas por el presentador. Por lo general se utilizan para proyectar ideas y conceptos importantes, que pueden olvidarse si se quedan solo en palabras habladas.

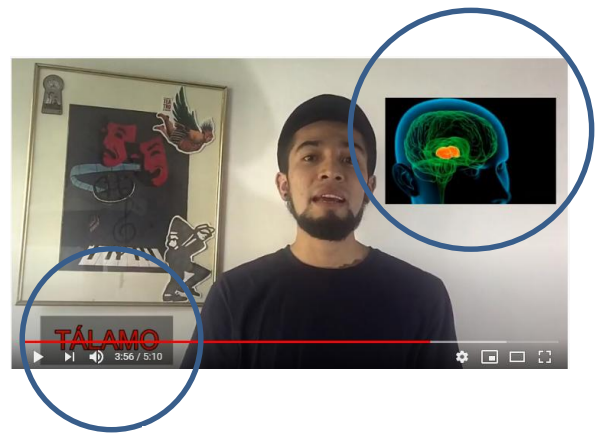


Foto 5. Extraído del capítulo 4.

Música de fondo: Se utiliza para crear atmósferas y convención de lugares y sentimientos en las diferentes escenas. Además, aportan cierto ritmo y velocidad a las explicaciones para evitar el aburrimiento del espectador.



Cortinas informativas: Sirven para clasificar las diferentes categorías en los capítulos y para dar orden a los temas abordados.

Foto 6. Extraído del capítulo 4.

Ejercicios de impro: Los dos últimos módulos del proyecto tienen una estructura diferente en sus capítulos, pues se propone la grabación de ejercicios y juegos de improvisación teatral que, desde la experiencia propia se considera que aportan al ejercicio y desarrollo de las 5 capacidades emocionales. Así que son videos de máximo 5 minutos en donde los actores realizan los juegos orientados por el profesor, enunciando los aportes que

puede generar cada uno al desarrollo de la inteligencia emocional.



Foto 7. Extraído del capítulo 9. Juego de impro

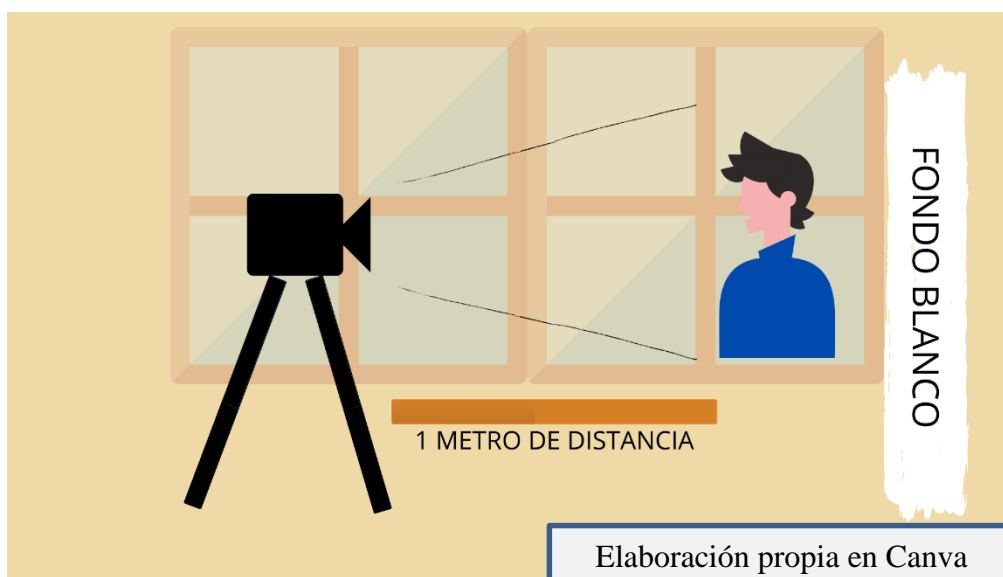
Cada uno de estos recursos son enunciados en los libretos, que ofrecen una guía efectiva al momento de grabar y producir cada capítulo. Sin embargo, algunos recursos se incluyen en la misma edición, puesto que el libreto no garantiza una efectiva comunicación y transmisión de los aprendizajes, entonces es necesario pensar en el mismo instante en agregar o quitar recursos que contribuyan a la creación de un capítulo, que cumpla con las características de: Ritmo, entretenimiento, humor y temas bien definidos.

Grabación y producción de los capítulos.

Con los libretos de cada capítulo y la guía de diseño del material didáctico, se procede a la grabación y posterior edición de los de los videos. Cada capítulo cuenta con una estructura narrativa diferente y varía en el uso de los recursos audiovisuales, pues se vale de ellos acorde a las necesidades para el abordaje de los temas. A continuación, se describen los detalles de grabación de cada uno de los video capítulos:

Módulos 1 y 2: Los capítulos del primer y segundo módulo son grabados en una habitación con fondo blanco en un espacio de 3x3 metros y utiliza luz natural recibida por una ventana, lo que obliga a que la grabación se haga en horas del día; además, se nutre de otras dos fuentes artificiales de luz, que aportan una iluminación total al fondo, al presentador y a los personajes. La cámara es fijada en una estructura casera que la eleva a 1.70 metros de altura, medida exacta para captar la imagen del presentador y los personajes de pie; Y se tiene una distancia de máximo 1 metro entre la cámara y la

persona. Se utiliza alternativamente la cámara de un iPhone 6 y una SJCam x5000, ambas cámaras graban a una resolución HD de 1080 x 720 con 60 fotogramas por segundo y se utiliza el micrófono externo de ambas.



Módulos 3 y 4: Los capítulos de estos módulos tienen una parte grabada en la misma locación de los primeros dos módulos y otra grabada en un salón de 10x8 metros, la iluminación se recibe de fuente natural y artificial directa, tiene un fondo uniforme con tonos de color claros. Se cuenta con dos cámaras semi profesionales que graban a una resolución HD de 1080 x 720 con 60 fotogramas por segundo, una de ellas graba en plano general a los participantes, y la otra graba planos secuencia y primeros planos. El sonido general es captado por una grabadora de audio Zoom.



La edición y producción final de los capítulos se hace utilizando el programa de edición de video Filmora Wondershare 9.0 en el sistema operativo Windows 7. El tiempo estimado para la edición está entre las 6 y las 8 horas. Una vez terminada la exportación de los capítulos, se suben a la plataforma de YouTube, al canal del proyecto Re-acción y posteriormente se postean en la página web del proyecto.

Redacción de los módulos y unidades en la plataforma.

En un principio, la propuesta de este material didáctico era simplemente producir y publicar los capítulos en una plataforma digital como Vimeo o YouTube, para que pudieran acceder al canal los espectadores interesados y consumir los contenidos sugeridos. Sin embargo, con el pasar del tiempo y como hallazgos de la investigación, se consideraba que los videos no garantizaban por sí solos el proceso de aprendizaje y que, haría falta una guía para su utilización por parte del docente. Así que se implementó el uso de una plataforma de creación de páginas web gratuitas llamada Wix. La plataforma ofrece herramientas como ventanas múltiples, pestañas, creación de blogs, publicación de videos, entre otras, que facilitan la interactividad y ofrecen un acceso intuitivo para los visitantes.



Foto 9. Pantalla de inicio página Web.

El objetivo de la página web es ofrecer una orientación pedagógica y procedimental para el uso de los recursos audiovisuales y teatrales que se propone el material didáctico. Así que, en la organización de la información se hace necesaria una redacción de la guía procedimental y pedagógica, además de estructurar de una manera clara los módulos y unidades didácticas, incluyendo un aspecto visual juvenil. Por eso, se procede a trabajar en el diseño de la página, utilizando las plantillas predeterminadas gratuitas y adaptando

colores y tonalidades acordes a la teoría integrada del color, también se hace un trabajo de diseño de imagen en el que se expone la introducción de cada módulo y la apertura desde diapositivas creadas en la página de diseño Canva.

Dentro de la redacción de contenidos se incluye las siguientes tareas:

- Descripción del proyecto y población a la que va dirigida.
- Diapositivas de introducción a cada módulo.
- Redacción de preguntas orientadoras y aspectos preliminares a cada capítulo.
- Descripción de las actividades evaluativas de cada unidad didáctica.
- Explicación del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y su aplicabilidad en el proyecto.
- Redacción del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión de cada módulo (Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua).
- Finalmente, el proceso de creación arroja reflexiones concernientes al cumplimiento de las metas de comprensión y al cumplimiento de los objetivos del proyecto, que llevaron a la toma de decisiones a proponer una serie de cartillas en las que se sustenta un número considerable de ejercicios y juegos de improvisación teatral que aportan al desarrollo y ejercicio de las capacidades emocionales. Cada cartilla corresponde a una unidad didáctica de los módulos 3 y 4, en donde se refuerza la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional desde el ejercicio de la impro, además ofrece recomendaciones al docente que utilice el material para enseñar la impro emocional en sus clases. Estas cartillas proponen la siguiente estructura, con el fin de brindar una guía eficaz para su uso en trabajo grupal con adolescentes:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| • Módulo. | • Retroalimentación |
| • Unidad didáctica. | docente. |
| • Nombre del juego. | • Aportes a la inteligencia |
| • Duración. | emocional. |
| • ¿Cómo se juega?
(Descripción). | |
| • Variantes. | |

Fase 3: Maquetación del material

La maquetación corresponde a la distribución de los módulos de manera organizada y progresiva en la plataforma web, también es la fase en la que se compone y unifica la totalidad del material didáctico, es decir, se organiza para que sea claro y legible para los docentes que lo deseen usar. Para ello, se diseña una estructura en la página web que da claridad a cada aspecto preliminar, y facilita el acceso y descarga de los recursos ofrecidos. La maquetación se estructura en ventanas de la página web de la siguiente manera:

- **Inicio:** Se hace un video introductorio en donde se expliquen las generalidades del material didáctico, también se definen las rutas, procedimientos y recursos propuestos para los docentes.
- **¿Cómo usar reacción?:** Se dan instrucciones para la navegación y utilización del material didáctico en los escenarios educativos con adolescentes.
- **Módulos:** Esta ventana desprende cuatro pestañas, correspondientes a los cuatro módulos. En cada módulo se visualizan las diferentes unidades didácticas, videos, actividades evaluativas y recursos adicionales.
- **Didáctica de la impro emocional:** Es una ventana que propone herramientas para ejecutar un taller de improvisación teatral con fines de la inteligencia emocional y profundiza con contenidos y aprendizajes de los módulos 3 y 4.
- **Orientación pedagógica:** En esta ventana se sustenta el uso del modelo de la enseñanza para la comprensión y de igual manera, se expone el cuadro del marco conceptual sugerido para cada módulo. También sugiere contenidos transversales que pueden ser anclados a temas de otras áreas de la educación.
- **Descargas:** Esta es una ventana en la que se encuentran los links de descarga de videos y cartillas de manera directa.

En el siguiente gráfico se expone la maqueta general del proyecto, en donde se sustenta la estructura modular y la relación didáctica, operativa y metodológica entre todos los componentes del material didáctico.

Maqueta general del proyecto.

1 Estructuración teórica



Identificar
hambres creativas

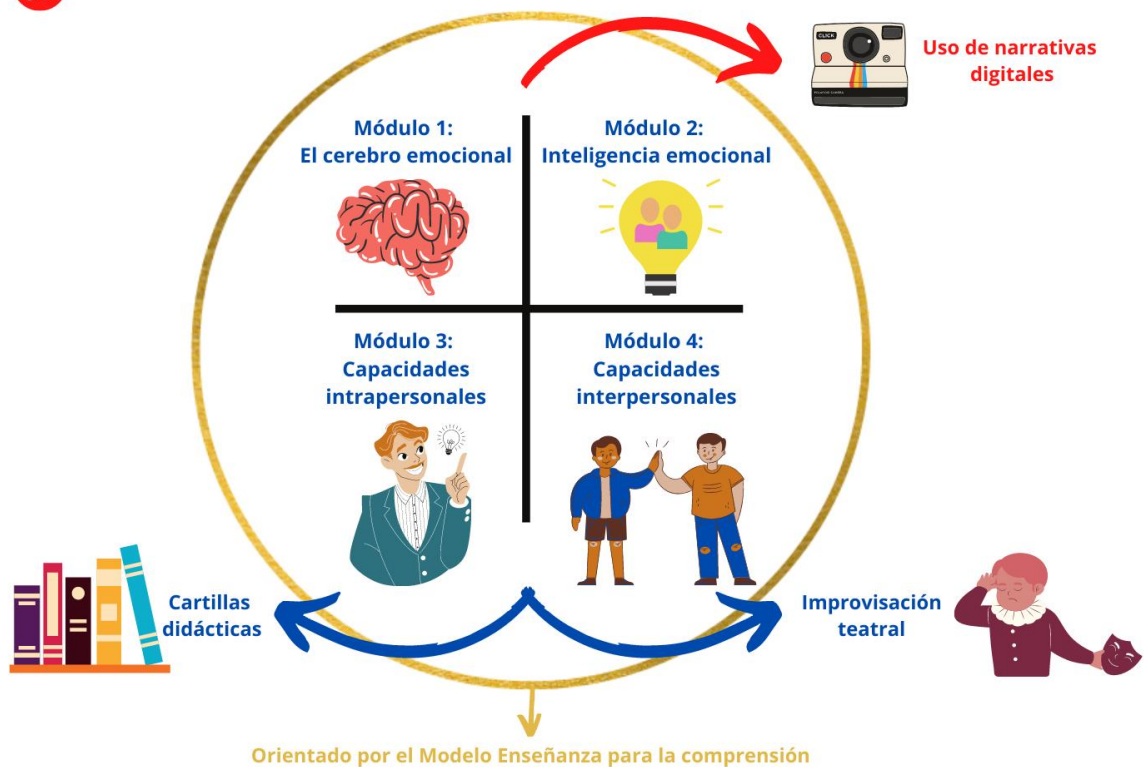


Establecer el problema
y los objetivos



Búsqueda de
referentes teóricos

2 Elaboración de contenidos



Maquetación de la página web



Distribución de los
módulos en la página web



Redacción de las
ventanas de la página web

Elaboración propia en Canva

3 Pilotaje



Ejecución del pilotaje
con la población

Análisis de la información

Elaboración del Pilotaje

Según el gobierno de Canarias, a través del programa Brújula 20 (s.f), Todo material educativo que pretenda ser difundido o generalizado debe ser testado y puesto a prueba previamente, con el fin de evaluarlo y detectar e identificar las mejoras que fueran necesarias. Por eso se plantea en este proyecto la ejecución del pilotaje, que da lugar a recolectar información de la población que accede al material, con el fin de identificar ajustes de carácter didáctico, pedagógico y de diseño, para posteriormente hacer la publicación con las mejoras realizadas.

Para la elaboración del Pilotaje se propone la creación de una encuesta descriptiva, diseñada con el fin de recolectar datos sobre las percepciones de la población en los siguientes temas:

- Funcionalidad de la plataforma web y los videos.
- Procedimiento pedagógico y didáctica
- Lenguaje y creatividad utilizados en los videos.
- Efectividad de los video capítulos en función de la comprensión de la inteligencia emocional.
- Aportes generados desde la improvisación teatral a la generación de nuevas didácticas de trabajo grupal y ejercicio de la inteligencia emocional.

Población y muestra.

Para la validación del material didáctico se tomó una población de 8 adolescentes, entre los 12 y 17 años de edad, estudiantes de bachillerato (Siete estudiantes de grado once y uno de grado séptimo con síndrome de Asperger) y escolarizados en sector urbano. Cuatro (4) de los participantes son estudiantes del Profesor 1, quien imparte clases de educación comunitaria en la Fundación de apoyo solidario a jóvenes, y también es participe de la prueba piloto evaluando los contenidos y recursos propuestos en este proyecto; Tres (3) de los adolescentes participan en el proyecto Arte para la transformación social, impartido por el profesor Daniel Bustos en la Casa de la juventud de Kennedy; Y el último participante (1) es estudiante de grado séptimo e hijo de la Profesora 2, quien trabaja

como docente en un Colegio público de la localidad Bosa, y que también participa del pilotaje evaluando los contenidos y recursos propuestos en el proyecto. Adicionalmente, se tiene la participación como evaluadora de la Profesora 3, egresada de la Licenciatura en Artes Escénicas de la universidad Pedagógica Nacional el año 2018.

En resumen:

Estudiante	Grado	Entidad educativa	Profesor/a
Estudiante 1	11	Fundación	Profesor 1
Estudiante 2	11	Fundación	Profesor 1
Estudiante 3	11	Fundación	Profesor 1
Estudiante 4	11	Fundación	Profesor 1
Estudiante 5	11	Casa de la juventud Kennedy	Daniel Bustos
Estudiante 6	11	Casa de la juventud Kennedy	Daniel Bustos
Estudiante 7	11	Fundación	Daniel Bustos
Estudiante 8	7	Colegio público	Profesora 2

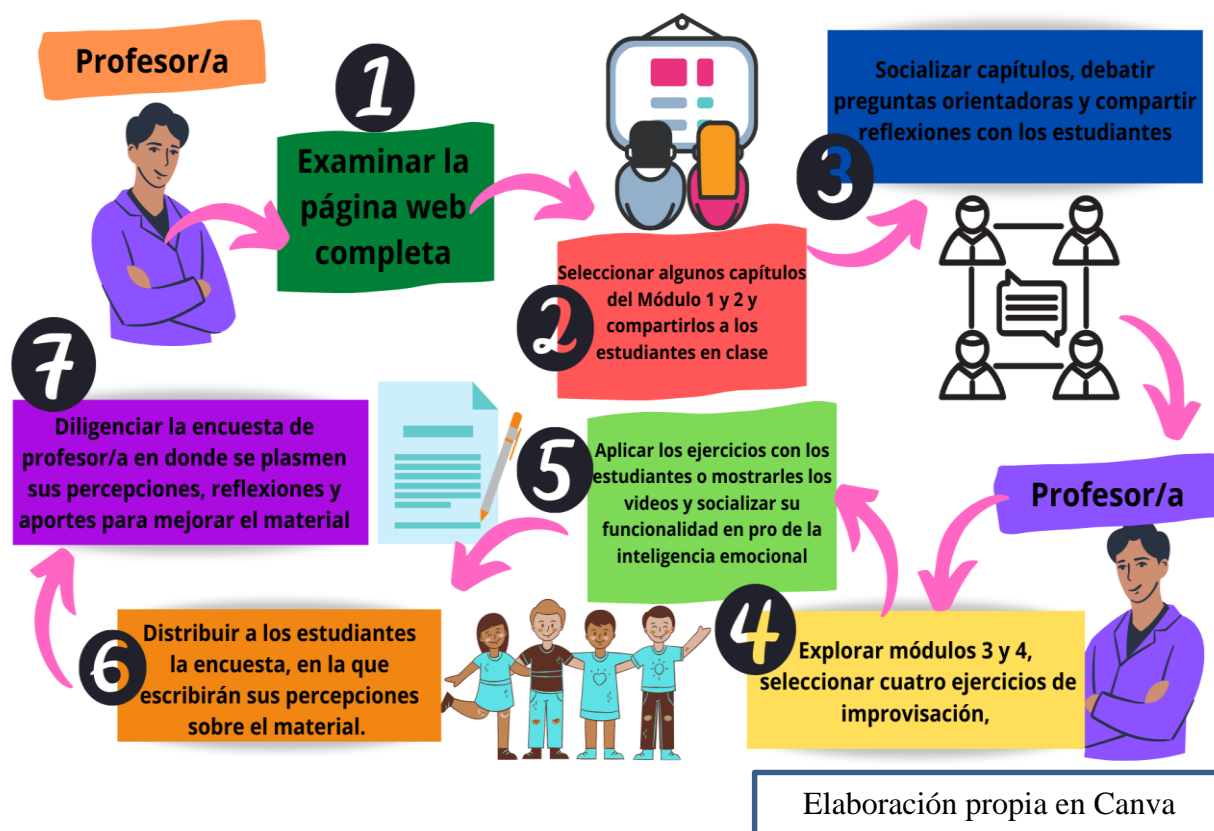
Profesor/a evaluador	Profesión	Entidad educativa
Profesor 1	Lic. en educación comunitaria	Fundación
Profesora 2	Docente educación básica	Colegio público
Profesora 3	Licenciada en artes escénicas	Fundación

La selección de los docentes, que aportan desde su experiencia profesional a la evaluación del material, se hizo de tal manera que cada uno tuviera una especialidad diferente en el área educativa (educación comunitaria, educación artística y educación en Colegio), y así mismo, cumpliera sus funciones laborales en instituciones diferentes a las de los demás

(educación formal y educación no formal). Esta selección tan diversa se hace con el fin de identificar la aplicabilidad del material didáctico en los diferentes escenarios formativos, pues contribuye a medir el alcance que se puede tener, y comprobar si el material puede ser útil para profesores de diferentes áreas de la educación en los escenarios de educación formal y no formal.

Instrucciones para docentes.

La propuesta para hacer el pilotaje voluntariamente se realiza por medio de un documento de instrucciones⁶, orientado a los profesores, en donde se especifica paso a paso cómo se debe acceder a la plataforma web del material, cómo examinar los contenidos y recursos, cómo compartir el material a sus estudiantes, cómo abordar el modelo de la enseñanza para la comprensión en beneficio de la didáctica en clase. Finalmente, se adjunta el link de la encuesta para estudiantes y para profesores, en la que se recolecta la información necesaria para validar la funcionalidad del material.



⁶ Ver Anexo 3. Instrucciones pilotaje.

Recolección e interpretación de la información

El siguiente apartado tiene como objetivo exponer las respuestas obtenidas en las encuestas descriptivas, como resultado de la ejecución del pilotaje por parte de los profesores voluntarios y los estudiantes. Se hará un primer análisis sobre los aportes, sugerencias y ajustes propuestos por la población, evaluando la pertinencia de modificar el material según sus respuestas, y posteriormente, se hará un análisis profundo de las respuestas en las dos encuestas, con el fin de cruzar los postulados teóricos con la realidad, para generar conclusiones en función del cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto y si se da respuesta a la pregunta problema.

Análisis de los ajustes propuestos en las encuestas.

El diseño de las encuestas se hizo con el fin de orientar a los participantes a responder sobre los temas de interés en el proyecto, algunos temas son: Didáctica, lenguaje creativo y juvenil, comprensión de la inteligencia emocional, estructuración del material, lenguaje digital en función del aprendizaje, guía pedagógica a docentes y propuesta de mejoras. La función principal de las respuestas obtenidas es identificar aspectos del material que se pueden ajustar y mejorar, con la finalidad de publicar un producto que cumpla con los objetivos del proyecto y que sea efectivo en los escenarios educativos con adolescentes. A continuación, se destacan las respuestas de la encuesta que sugieren cambios o mejoras del material, y se realiza un análisis que sustenta la pertinencia o no de realizar cada ajuste. Se presenta un cuadro que señala el número del aporte, el número de pregunta a la que corresponde dicho aporte, la descripción parafraseada de la sugerencia y finalmente, el análisis del aporte, que dará lugar a aceptar las percepciones, verificar el material y realizar el ajuste pertinente o, por el contrario, sustentar la razón por la que este aporte no se realiza, según los objetivos del material y los referentes teóricos.

Análisis de comentarios en la encuesta de profesores.⁷

#	Pregunta	Aporte	Análisis
1	2	Sugiere que “es necesario analizar la secuencialidad y cómo se podría articular al currículo o a los proyectos transversales”.	Para este ajuste, se considera que la secuencialidad de los módulos está bien planteada, pues propone la enseñanza de la inteligencia emocional desde los fundamentos científicos y neurológicos, hasta la aplicación de la misma en escenarios sociales; por lo tanto, la secuencialidad de los módulos se desarrolla progresivamente. Sin embargo, si se cree necesaria la creación de un apartado en la página web, que brinde una guía que articule los contenidos del material a los proyectos curriculares; se realizará entonces, debajo de cada módulo una pequeña infografía que sugiera cómo relacionar estos recursos a temas comunes en currículos escolares, en asignaturas como: ética, valores y ciencias sociales.
2	2	Propone que se podría plantear otro tipo de preguntas dinamizadoras que nutran la actividad evaluativa. Cita un ejemplo, sugiriendo movilizar la actividad con la pregunta: ¿Cuál es la emoción a la que recurre frecuentemente?	Cada unidad didáctica cuenta con unas preguntas orientadoras enunciadas en la página web antes de la ventana del video, que tienen la función de detonar en los estudiantes la reflexión sobre sus propias experiencias, que seguramente se asociarán con los contenidos del video. Adicional, al final de cada unidad se propone una actividad evaluativa en la que se aplique el conocimiento obtenido en la práctica artística. Se considera que esta sugerencia ya está aplicada en la estructura del material con los recursos enunciados anteriormente.
3	3	Comenta: “Me gustaría manifestar mi percepción en cuanto a la saturación de información en dos de los videos, donde la voz en off habla, al tiempo hay música y al tiempo vemos una escena de	Se hace una revisión técnica de los video capítulos, en donde se verifica la saturación de imagen y sonido. Efectivamente en los capítulos 3 y 4 hay un exceso de información visual, sonora y textual, por lo tanto, se procede a realizar el ajuste pertinente en edición.

⁷ Ver el Anexo 4, correspondiente a las respuestas de la encuesta de profesores.

		película o video, allí se dificulta un poco prestar atención a toda la información.	
4	6	Comenta: “Sería interesantísimo lograr comparar las sensaciones de los participantes en los juegos de impro, con lo que pasa entre la relación EMOCIONES-SUJETO.	De los capítulos 6 al 10 se abordan algunos ejemplos de cómo hacer ejercicios de improvisación teatral con fines de la educación emocional. Para ello, se comparte al finalizar el ejercicio, la reflexión de los improvisadores en función de sus emociones y las percepciones sobre la capacidad emocional que desarrolla. El estudio de la relación EMOCIONES-SUJETO se debe tratar en la misma clase, con el diálogo constante entre los participantes y el profesor; para lograr esto, se ofrece precisamente la ventana en la página web llamada “Didáctica de la impro emocional”, en la que se brindan herramientas didácticas que el docente puede utilizar para promover la reflexión y lograr satisfactoriamente los objetivos de cada juego.
5	8	Propone “evidenciar más los tres momentos de la enseñanza para la comprensión en cada módulo (explorar los conocimientos previos, continuar con los vídeos que dan paso a investigación dirigida y la creación de proyectos de síntesis en los cuales se contrasten los conocimientos previos con los construidos”.	Los tres momentos de la enseñanza para la comprensión están evidenciados en la estructura de cada unidad didáctica. Pues como actividad de introducción, se proponen unas preguntas orientadoras, que el profesor debe debatir con sus estudiantes antes de ver el video, estas preguntas estimulan en los participantes la memoria de sus propios conocimientos y experiencias; posteriormente se presenta el video, donde se aborda el tema principal; y finalmente, hay una actividad evaluativa sugerida, en la que se pone en práctica los temas vistos en el video y la comprensión de los estudiantes desde la experiencia.
6	8	Sugiere agregar más ejercicios y que se incluya una bibliografía para que los docentes amplíen su conocimiento	En la parte final de los módulos 3 y 4 hay un enlace que remite al usuario a una cartilla digital con ejercicios de improvisación teatral, clasificados en las 5 capacidades emocionales. Estas cartillas ofrecen una guía detallada al docente de cómo abordar cada juego y cómo extraer la capacidad emocional correspondiente. Es muy

		sobre inteligencia emocional.	pertinente la sugerencia de incluir una bibliografía sobre inteligencia emocional, por lo tanto, se realiza el ajuste respectivo que ofrezca más herramientas teóricas a los docentes.
7	8	Opina: “Considero que es necesario terminar cada pieza de video (capítulo) con una conclusión sobre lo que se ha mostrado”.	En la fase de elaboración del material didáctico se estructura cada uno de los capítulos por medio de un libreto, en el que se exponen de manera sencilla conceptos y temas que posiblemente en la teoría son complejos; además, esta estructura se fundamenta en el planteamiento del modelo pedagógico, que orienta los aprendizajes propuestos. Basados en esto, cada capítulo se divide en tres fases: La primera es Introducción, en la que se exponen las generalidades del tema y se hacen preguntas sobre la cotidianidad de los espectadores desde las emociones diarias. La segunda es la sustentación teórica y práctica del tema, a través de la explicación docente, las ejemplificaciones escénicas y videos virales. Y en la tercera fase se da cierre al tema, a través de conclusiones, referencias a los autores y la recapitulación de los temas; sin embargo, algunos capítulos como el 3 o el 4 no tienen un cierre concluyente, pues contienen gran cantidad de información teórica y el tema da continuidad en el capítulo siguiente, por eso no se puede dar un cierre contundente del tema. En los capítulos del módulo 2 se enuncia constantemente que los contenidos allí vistos son los cimientos teóricos y conceptuales, que en los módulos posteriores serán puestos en práctica.
8	8	Pienso que las afirmaciones dadas en el capítulo 4 son delicadas. Creo que la conclusión es anecdótica y subjetiva. En mi opinión debe ser más objetiva.	Los comentarios de cierre en el capítulo 4, en donde se especula que, quizás el problema de la escuela antes de la postulación de las inteligencias múltiples, era que sus modelos educativos se esforzaban más por potenciar en los estudiantes habilidades lingüísticas y matemáticas, se fundamentan en el capítulo 3: Cuando lo inteligente es tonto, en la sesión llamada “¿Las emociones pueden ser inteligentes?”, del libro La inteligencia emocional de Daniel Goleman. En este capítulo, Goleman expone la transición que hubo entre los postulados sobre el

			coeficiente intelectual y la teoría de las inteligencias múltiples, y afirma que el tener habilidades como las matemáticas o las lingüísticas, no garantizan que una persona tenga éxito. Es por eso que se enuncian estos comentarios de cierre en el capítulo 4. Sin embargo, se reconoce que la manera en que se dicen, dan la idea de que son especulaciones personales y sin fundamento teórico; por eso, se procede a realizar un ajuste de edición, en el que sea citada la referencia teórica para dejar claridad en los postulados.
9	8	Informa: Uno de los videos presenta error al reproducir, por lo que tuve que reproducir el video desde YouTube. Por lo tanto, se recomienda revisarlo.	Atendiendo a este comentario, se procede a realizar un testeo para verificar que todos los enlaces y videos puedan ser reproducidos en la misma página web.

Análisis de comentarios en la encuesta de estudiantes. ⁸

#	Pregunta	Aporte	Análisis
10	5	Sugiere “buscar maneras de que el material llegue a más personas, compartiéndolo”	Cuando este proyecto se gestó, existía la idea de realizar la investigación con población virtual, midiendo el alcance y la popularidad de los videos a través de redes sociales, de la misma manera que los Youtubers difunden sus creaciones. Sin embargo, con el desarrollo del proyecto, se decidió orientar el material hacia los escenarios educativos convencionales y dejar el trabajo de la orientación pedagógica a un docente. Para que esta sugerencia se pueda realizar es fundamental que docentes y estudiantes de la Licenciatura en artes escénicas de la UPN difundan y recomienden este material, y de esta manera alcanzar a más personas. También se puede realizar por medio de publicaciones del proyecto en las nuevas

⁸ Ver Anexo 5, correspondiente a las respuestas de la encuesta de estudiantes.

			plataformas de difusión de productos educativos en la Licenciatura en artes escénicas.
11	5	Ser un poco más claro con la secuencia de los módulos y retomar las tareas anteriores.	Debido a la reiterada sugerencia entre una profesora y un estudiante, sobre tener claridad con la secuencia de los módulos, se procede a diseñar un mapa conceptual, que será publicado en la página web, a través de la ventana “¿cómo usar reacción?”, en el que se visibilice la secuencialidad y progreso de los temas para garantizar su comprensión en un marco general.

Con la información recolectada de las encuestas descriptivas se puede identificar que existen varios ajustes estructurales que se pueden hacer en la plataforma web, que brinden organización a la secuenciación modular y a las unidades didácticas, también se rastrean errores en la reproducción de los videos, lo que supone proceder a hacer un testeo en el que se verifique el funcionamiento de los enlaces. Adicional, se reconoce que es necesario re editar algunos videos en los que se hagan los ajustes sugeridos por los encuestados, para lograr que el material cumpla los objetivos educativos.

Finalmente, es importante destacar que las encuestas descriptivas arrojan información que permite analizar el material didáctico y generar reflexiones en torno al cumplimiento de los objetivos generales y específicos del proyecto. A continuación, se hará el análisis pertinente de los puntos propuestos previamente, en función de la efectividad del material didáctico con la población.

Funcionalidad de la plataforma web y los videos.

La búsqueda constante de herramientas que contribuyen al proceso de aprendizaje de los jóvenes, orientó este proyecto de grado a utilizar las tecnologías para la información y comunicación con la hipótesis de que esta particular población, en la actualidad se encuentra bastante familiarizada con el consumo de recursos digitales, y este consumo no se limita solo al uso de las redes sociales, pues existe la facilidad de navegar en la web para encontrar apoyo a los aprendizajes escolares, hay recursos audiovisuales que, aunque muchas veces ofrecen solo contenido de entretenimiento, también dan la posibilidad de aprender y finalmente, ofrecen un medio de comunicación de fácil acceso; En consecuencia, se podría orientar la utilización de las TIC con fines educativos y aprovechar esta afinidad característica de la presente generación juvenil. El fenómeno de

las TIC, según Sabich y Steinberg (2017) incide en las prácticas cotidianas de los usuarios y en la formación de lazos comunitarios, identitarios o subculturales, por lo que su integración resulta indiscutible en cualquiera de los ámbitos y niveles de enseñanza (p. 176).

Esta hipótesis se pudo comprobar en la realización de la encuesta descriptiva para estudiantes (Anexo 5), pues en aspectos generales, los contenidos reproducidos a través de los videos fueron muy bien recibidos, debido al lenguaje familiar, a las escenas contextualizadas y a la comicidad. En la pregunta 3 (*Si un profesor utilizara este material en tus clases, ¿crees que sería bien recibido por tus compañeros y aportaría nuevas maneras de aprender?*), los ocho encuestados respondieron de manera afirmativa, asegurando que el material sería bien recibido en las clases, pues el aprendizaje a través de videos hace que los contenidos sean de fácil entendimiento. Además, asocian la didáctica del material con el aprendizaje práctico y contextualizado de la inteligencia emocional, pues consideran que el uso de videos de corta duración permite que los contenidos sean entendidos sin dar muchos rodeos teóricos, que muchas veces dificultan la comprensión.

Durante la ejecución del pilotaje, se dio libertad a los docentes voluntarios para que eligieran libremente a los estudiantes adolescentes, que también revisarían el material y realizaran la retroalimentación pertinente. En la elección de los participantes, la Profesora 2 compartió el material con su hijo, el Estudiante 8, quien es estudiante de séptimo grado y presenta síndrome de asperger, que según The National Institute of Neurological Disorders and Stoke (2012) es un trastorno del desarrollo que tiene características como: Peculiaridades en el habla y el lenguaje, como hablar de manera demasiado formal o monótona, comportamiento social emocional inusual y la incapacidad de interactuar exitosamente con los demás. Ante este trastorno presentado por el estudiante surgió la necesidad de identificar la veracidad del material didáctico basados en sus respuestas del cuestionario y en una pequeña entrevista semi estructurada dirigida a la Profesora 2, en donde le preguntamos *¿De qué manera el Estudiante 8 reaccionó a los contenidos presentados por el material didáctico? Y ¿El estudiante necesitó la ayuda de alguien para acceder a los recursos propuestos para su aprendizaje y para entender el proceder del material?*

Al ver las respuestas dadas por el Estudiante 8 en la encuesta del pilotaje, se evidencia que da respuestas claras y logra hacer una adecuada articulación entre lo que vio del material y su opinión. Adicional, en las preguntas 3 y 5 hace sugerencias para mejorar el material, dentro de las cuales incluye agregar más juegos de improvisación en los videos y tener mayor claridad con la estructura de los módulos. Estas respuestas indican que efectivamente, el estudiante logró hacer una lectura analítica del material didáctico y logró hacer conclusiones sobre los contenidos planteados en cada capítulo. Sin embargo, la entrevista realizada a la Profesora 2 amplía la percepción del comportamiento de Estudiante 8 con el material.

Con respecto a la pregunta 1: ¿El estudiante comprendió los contenidos presentados por el material didáctico?, la profesora respondió que necesitó de la compañía constante de ella para explicarle algunos conceptos abordados en los videos y el contexto de los mismos, sin embargo, demostró demasiado interés y curiosidad. Al realizar la segunda pregunta: ¿El estudiante necesitó la ayuda de alguien para acceder a los recursos propuestos para su aprendizaje y para entender el proceder del material?, la profesora resalta la importancia de que un docente haga la supervisión y guía detallada del proceso de aprendizaje cuando se trata de un caso de inclusión en las aulas, como fue en este caso, pues Estudiante 8 realizaba preguntas constantes sobre los temas abordados y la didáctica del mismo. Finalmente, y como aporte positivo al desarrollo del proyecto, la profesora afirma que uno de los recursos utilizados en los videos que más captó la atención del estudiante fue el de cambio de roles y personajes que realizaba el profesor en los videos.

Las respuestas dadas por la Profesora 2, que corresponden a la interacción de Estudiante 8 con el material, generan la conclusión de que, a pesar de ser un material didáctico con contenidos intelectuales profundos, la didáctica utilizada en cada video facilita el aprendizaje al estimular los sentidos con lenguajes visuales y sonoros amigables a la población. También, pone en cuestión el grado de inclusión que podría tener el proyecto, pues realmente los contenidos se diseñan para una población adolescente genérica, y el interés que pudiera tener algún docente de aplicar este material con estudiantes que posean alguna diferencia cognitiva o alguna necesidad educativa especial, tendría que hacer una adaptación de los módulos y brindar una compañía completa en el proceso de aprendizaje. Esto reafirma, además, la modalidad de aprendizaje virtual del proyecto, ubicándolo como B-learning, que complementa los recursos virtuales con la presencia constante del docente durante el proceso, y más si se tiene estudiantes de inclusión.

Al hablar de la funcionalidad de la página web, que es orientada principalmente a docentes, se recogieron resultados óptimos a través de la encuesta descriptiva para profesores (Anexo 4), pues sin necesidad de extenderse en la sustentación de la respuesta, concluyeron que la plataforma es efectiva, intuitiva, accesible y con un diseño que permite la fácil navegación; también resaltan la ventaja de ofrecer material adicional (Bibliografía, recursos y cartillas de ejercicios), pues esto refuerza la propuesta pedagógica.

Las respuestas a esta pregunta (*¿Qué tan efectiva y accesible es la plataforma web para su uso por parte de los profesores?*) nos llevan a concluir que, en efecto la creación de materiales didácticos en medios digitales ofrece la alternativa a los docentes, de utilizar recursos digitales y audiovisuales que se adapten al contexto tecnológico en el que todos estamos inmersos actualmente, especialmente la población juvenil.

Procedimiento pedagógico.

Como es de previo conocimiento, este proyecto adaptó el modelo de la enseñanza para la comprensión, con el fin de guiar el diseño y creación del material didáctico en función de promover un aprendizaje contextualizado, a partir de las experiencias y realidades de los adolescentes. Se puede evidenciar en la estructura modular la implementación del marco conceptual, propuesto por Stone (1998), que incluye: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Adicional, se presentan tres momentos basados en este modelo: Introducción (preguntas orientadoras), actividad guiada (video capítulos) y actividad evaluativa (o desempeños de comprensión); con esta implementación se ofrece los docentes una guía, que facilita la adaptación de los módulos y unidades didácticas a sus respectivos proyectos curriculares.

La contribución de este modelo pedagógico al proyecto fue evaluada por los profesores voluntarios, a través de la encuesta descriptiva (Anexo 4), en la que se preguntó: *¿Cómo crees que contribuye el modelo de La enseñanza para la comprensión a la utilización del material con la población? y ¿qué tan efectivas consideras que son las actividades evaluativas propuestas en cada unidad?* En respuesta, el Profesor 1 valora positivamente esta contribución, pues hace cercana esta herramienta a quienes intervienen en lo social y educativo a adolescentes. Por otro lado, la Profesora 3, cuestiona el cómo articular el material con los proyectos curriculares o transversales; para ello, se procede a realizar una infografía, en donde se proponen posibles anclajes entre los módulos de la

inteligencia emocional y algunos temas en los currículos escolares. Y finalmente, la Profesora 3 (Anexo 4, pregunta 2) considera que las actividades evaluativas *“tienen un planteamiento lúdico y hacen un llamado a la acción desde las actividades evaluativas, que orientan a los estudiantes a una exploración artística”*.

Los aportes realizados en la encuesta por los profesores, generan conclusiones sobre el papel que cumple el modelo de la enseñanza para la comprensión en el material didáctico. En primer lugar, se concluye que el adaptar este modelo pedagógico facilita la proyección del aprendizaje que un profesor puede tener al momento de planear sus proyectos curriculares, pues la enseñanza para la comprensión organiza los contenidos y actividades de tal forma que, cumplen con los objetivos de un aprendizaje enfocado en sus estudiantes y realmente aplicado a la realidad. En segundo lugar, se generan reflexiones sobre la implementación del material en las clases, pues como se expuso anteriormente, hay dudas de cómo relacionar los temas de la inteligencia emocional con proyectos curriculares y transversales. Una primera reflexión, es que la enseñanza para la comprensión solo organiza los temas y recursos del material de tal manera que generen una enseñanza aplicada y contextualizada a las realidades de los estudiantes, por lo tanto, la duda sobre la relación Material-Currículo, es más un asunto de la naturalidad del proyecto, que está creado para que los profesores utilicen acorde a sus necesidades curriculares los recursos aquí ofrecidos (Unidades didácticas sobre inteligencia emocional, a través de narrativas digitales e improvisación teatral, y complementos didácticos en la página web), los moldeen y adapten. Y una segunda reflexión, es que es necesaria la guía desde el proyecto para aquellos profesores que quieran enlazar los contenidos de la inteligencia emocional con sus clases. Por eso se valoran las percepciones vistas por los profesores en el pilotaje.

En consecuencia, se comprende que es tarea autónoma del profesor moldear este material acorde a las necesidades educativas de sus estudiantes, y que se requiere de un trabajo previo y riguroso del docente, para lograr que sus objetivos académicos y los de este proyecto sean compatibles. Adicionalmente, se plantea de parte del proyecto un cuadro que relacione posibles contenidos curriculares de las áreas básicas en la educación media, con los contenidos propuestos por los módulos y unidades didácticas, con el fin de facilitar un poco este trabajo.

Y finalmente, es evidente que las estrategias utilizadas en el material, como las narrativas digitales, las narrativas YouTube y la improvisación teatral cumplen a satisfacción con

actividades que promuevan la comprensión; y esto se refleja en las percepciones que tuvieron los estudiantes encuestados (Anexo 5), pues en la pregunta 1 (*¿Crees que los videos manejan un lenguaje juvenil que facilita la comprensión de la inteligencia emocional? ¿Por qué?*), la totalidad de los encuestados responden que los lenguajes y contenidos utilizados en los videos facilitan el aprendizaje propuesto en cada módulo, además, valoran la creatividad de los videos, pues el lenguaje juvenil y la comicidad implementados, generan conexión con el público juvenil y promueven la inteligencia emocional aplicada a la vida cotidiana.

Lenguaje y creatividad de los videos.

Se podría decir que el componente fundamental de este proyecto de material didáctico es la secuencialidad de los video capítulos, en los que se sustenta de manera progresiva la enseñanza de la inteligencia emocional, con recursos creativos como las narrativas digitales y la improvisación. A partir de estos dos componentes creativos se inicia el trabajo de creación y producción del material con la guía pedagógica de la enseñanza para la comprensión, lo que supone buscar estrategias para lograr que la población adolescente realmente comprenda y desarrolle su inteligencia emocional aplicada a escenarios cotidianos. Esto implica tomar provecho de los nuevos lenguajes utilizados en redes sociales y plataformas de video, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en el proyecto.

Con la información recogida a través de la encuesta descriptiva, tanto para estudiantes como para profesores, se identificó la percepción de los encuestados con respecto al tema del lenguaje y las herramientas actorales utilizadas en los videos, con fines educativos. En la encuesta realizada a profesores (Anexo 4), se hizo la siguiente pregunta: “*¿Crees que los videos manejan un lenguaje familiar a los jóvenes, que facilita la comprensión de la inteligencia emocional? ¿por qué?* Como respuesta, los encuestados afirmaron que, evidentemente, los videos vienen cargados con un lenguaje “millennial”⁹, que atrae a los jóvenes, además de que cuentan con buen ritmo, lo que cumple con la función de entretener a los espectadores durante los 5 o 6 minutos que dura el video. Adicional, el Profesor 1 destaca la importancia de representar situaciones cotidianas que pueden generar identificación en los adolescentes; esta afirmación demuestra que la herramienta

⁹ Palabra utilizada para mencionar a la población nacida desde los años 80 en adelante, y que están asociados con una cercanía a la tecnología y a los medios de comunicación popularizados desde el nuevo milenio.

de la representación unipersonal puede generar escenarios en los que jóvenes se pueden identificar, además, respalda la conclusión que genera Velásquez (2019), al decir que cualquier estrategia didáctica impulsada por profesores creativos y reflexivos sobre su hacer, se vuelve una verdadera excusa para pensar el norte de la educación (...) en la etapa de la juventud.

Esto nos hace reflexionar sobre lo efectivas que pueden ser las herramientas digitales para promover una educación con didácticas que le apuestan a la comprensión; también llevan la labor del docente a prescindir de las nuevas tecnologías para mejorar su didáctica en clase. La adaptación de la educación a medios digitales se ha evidenciado con mayor tendencia durante la cuarentena generada por cuenta de la pandemia Covid-19, pues en este contexto todas las instituciones educativas, en conjunto con estudiantes y docentes han tenido que valerse de herramientas de video llamada para solventar la presencialidad de las sesiones, fenómeno que no había ocurrido hasta el momento en la era de las nuevas tecnologías; también se ha visto el aprovechamiento de herramientas como editores de video, herramientas de diseño, la digitalización de trabajos escritos, entre otras. Particularmente en la Licenciatura en artes escénicas, en los estudiantes de décimo semestre, la adaptación a la virtualidad ha generado polémica y debate sobre si el teatro en pantallas es teatro o no, pues varios factores que componen la teatralidad en su fundamento, como el público, la presencia escénica, el trabajo corporal grupal, probablemente se pierden. Independientemente de los discursos que se puedan generar entorno a este contexto digital, el proyecto Re-acción procura tomar provecho de las herramientas digitales y de las herramientas teatrales, generando un diálogo constante entre ellas para trabajar en beneficio de una educación que le apuesta a la comprensión.

Efectividad del proyecto en función de la comprensión de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es el tema principal que se aborda en este proyecto, que surge de la búsqueda constante en el proceso creativo, de necesidades educativas para la población adolescente. Las estrategias didácticas y escénicas planteadas se ajustaron con el fin de cumplir con la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, en los diferentes escenarios educativos; también se proponen como recursos educativos de los que pueden valerse los docentes para articular sus proyectos curriculares con contenidos axiológicos, o para aportar desde otros espacios a la formación emocional de los estudiantes adolescentes.

En la encuesta descriptiva realizada a los profesores (Anexo 4), se preguntó lo siguiente: *¿De qué manera crees que aporta este material didáctico a la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes?* Como respuesta, la Profesora 2 considera que el material didáctico *“permite establecer procesos de reflexión y expresión, además que promueve el meta aprendizaje”*. Dentro de las herramientas que más importantes se consideran para lograr la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional, está el ejercicio la meta cognición, que según Flavell (1976; en Osses & Jaramillo; 2008) se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, y a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos. Esta herramienta permite lograr las metas de comprensión propuestas por el modelo pedagógico, pues es fundamental que los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos emocionales, para posteriormente regularlos desde el uso de la razón, situada en su contexto y desde la práctica, que en este proyecto es abordada desde la improvisación teatral.

En respuesta a la pregunta mencionada previamente, el Profesor 1 (Anexo 4; pregunta 5) cree que el material didáctico *“permite la vivencia de los temas propuestos”*, pues un aprendizaje puesto en práctica desde las experiencias de los estudiantes es más funcional que un aprendizaje teorizado. Ante este comentario, se puede concluir que es clara la intencionalidad del material didáctico, pues se entiende que la actividad más importante y que garantiza el cumplimiento de las metas de comprensión, es el aprendizaje práctico, en donde los estudiantes pueden compartir sus aportes, conocimientos previos y experiencias para nutrir la construcción grupal del conocimiento. También, se asegura que el material es claro en su intencionalidad y propuesta, ya que la Profesora 3 identifica los temas y mecanismos que se muestran en el proyecto; en la pregunta 5, la profe responde:

Considero que aporta en gran medida a la comprensión y en consecuencia al desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, porque hace varios postulados sobre el tema y que son primordiales: 1. La identificación de las emociones. 2. Los cuestionamientos sobre la inteligencia y su relación con las emociones. 3. Entender la funcionalidad de las emociones. 4. El postulado más interesante a mi parecer: hacer consciente la inteligencia emocional a partir del cuerpo y la improvisación como medio.

Para concluir que efectivamente, este material didáctico hace aportes significativos a la comprensión de la inteligencia emocional en adolescentes, se identifican las respuestas que los ocho estudiantes encuestados hicieron a la pregunta “*¿De qué manera crees que aporta este material didáctico a la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional, aplicada a tu vida cotidiana?*” La totalidad de los encuestados respondieron de manera positiva ante la pregunta, pues consideran importante el aprendizaje de la inteligencia emocional, también se considera que los temas representados en los video capítulos son de fácil entendimiento por el lenguaje utilizado y pueden transponerse a los escenarios de sus cotidianidades. Adicional, la Estudiante 5 destaca la facilidad que genera el material para estimular los procesos de autodescubrimiento, que permiten posteriormente comprender y desarrollar la inteligencia emocional.

Las percepciones consignadas en las encuestas por parte de los estudiantes adolescentes permiten concluir, que los módulos cumplen con la función de promover la reflexión de los propios procesos emocionales, también que los lenguajes y recursos utilizados facilitan el aprendizaje en los jóvenes, pues los contenidos están pensados para asociar conceptos teóricos con ejemplificaciones, aplicadas a escenarios cotidianos que cualquier joven podría vivir. Sin embargo, la naturaleza de este pilotaje realizado no permite llegar a conjeturas sobre el impacto que llegaría a tener el material didáctico en los escenarios educativos al aplicarlo con cursos de más de 20 estudiantes, pues solo se realizó con el fin de recolectar percepciones de la población y realizar ajustes de fondo que permitieran una mejora del material. Como consecuencia, se hará la publicación de este material didáctico con la expectativa de su efectividad que, con el trabajo investigativo realizado en este proyecto y con las percepciones estudiantes y profesores se espera sea exitoso en función de la educación emocional.

Aportes generados desde la improvisación teatral a la generación de nuevas didácticas de trabajo grupal y ejercicio de la inteligencia emocional.

El último punto y quizás el más importante de este proyecto, es la aplicación de la técnica de la improvisación teatral como movilizadora de la inteligencia emocional, pues durante el proceso de creación de este material didáctico, se buscaba cómo contribuir a la educación de las emociones desde su **COMPRENSIÓN** y su **DESARROLLO**.

Para dar respuesta a esta pregunta, se buscaron herramientas y conocimientos de las artes escénicas, que pudieran hacer aportes significativos a este tipo de educación en adolescentes. Se tomó en primer lugar, la utilización de los lenguajes audiovisuales, anteriormente enunciados y sustentados, para que aportaran a la comprensión, a través de conceptos, ejemplos e historias asociadas al contexto de la población; y, en segundo lugar, se aceptan la afirmación que hace Mantovani (1990), al decir:

Con la impro se mejoran las capacidades de percepción, expresión y comunicación. Se potencia la creatividad y la imaginación. Se fomenta el conocimiento personal y del otro. Se favorece la autoestima, la autonomía, la tolerancia y el compromiso. Se entrena la rapidez de respuesta. Se estimula el sentido del humor y el pensamiento creativo. (p. 17)

A partir de estas afirmaciones, se decide plantear el ejercicio de la improvisación teatral como herramienta que desarrolla las capacidades emocionales, a través de video capítulos para profesores, en los que se sugiere una didáctica impro, que permita trabajar las emociones en los estudiantes desde el juego, con un componente adicional, que es el de cartillas con juegos y ejercicios clasificados en las 5 capacidades emocionales. Es evidente que el teatro contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades grupales como el trabajo en equipo, la escucha, la aceptación, la comunicación en público, la solución de problemas, entre otras; pero realmente existe la duda de qué aportes puede hacer al desarrollo de capacidades intrapersonales.

En la encuesta descriptiva para profesores (Anexo 4), se identifican algunas percepciones sobre la funcionalidad de la improvisación teatral en el proyecto. La Profesora 2, asegura que son elementos que pueden aplicarse en otras áreas, y que pueden servir de apoyo para fortalecer las dinámicas en clase; este aporte denota que efectivamente, la practicidad de la improvisación teatral permite ser una herramienta que brinda estrategias didácticas para hacer de las clases un espacio de aprendizaje desde el juego y la interacción con el otro. Esta percepción se refuerza con el comentario realizado Profesor 1, quien dice que la impro permite a los estudiantes soltarse de la rigidez generada normalmente en las aulas, como consecuencia de dinámicas de clase estáticas y aburridas.

Por otro lado, la Profesora 3 comenta lo interesante que puede ser comparar las sensaciones de los participantes en los juegos de impro, con lo que pasa en la relación EMOCIONES-SUJETO. Ante este comentario, se confirma cómo sería la funcionalidad de la improvisación en las aulas de clase, pues la manera en que se plantea la didáctica de la impro en este proyecto, está enfocada en estimular la participación de los estudiantes y ofrecer un espacio para que puedan manifestar sus sensaciones generadas inmediatamente después de realizar el ejercicio respectivo. A partir del compartir colectivo de reflexiones y emociones, se genera el conocimiento que concierne a la buena gestión de las emociones.

Finalmente, se valora el aporte realizado por la Profesora 3, quien responde cómo aporta la ejecución de este material a las nuevas didácticas con adolescentes. La respuesta es la siguiente:

Yo creo que preguntarnos por el funcionamiento de nuestra mente, cuerpo y acciones, siempre van a representar un aporte para la sociedad. Indudablemente ofrecer una herramienta en la escuela, que contribuya a un sano manejo de las emociones, para adolescentes, es una idea revolucionaria. Porque damos la importancia que necesita el tener una mente plena, tranquila y dispuesta para situaciones de crisis. Hacerlo en edades tempranas es necesario.

Este comentario exalta lo importante que es la ejecución de este material didáctico en la población adolescente, pues las emociones son un tema que nos concierne a todos y que todos necesitamos. Además, el estudio del cuerpo, de la mente y de la acción puede generar aportes significativos en la educación, para formar personas que son capaces de utilizar sus emociones en función de una buena convivencia en sociedad, y en un sano crecimiento personal.

Reflexiones y aportes a la innovación educativa

El diseño, creación y producción de este material didáctico deja aportes significativos con respecto a: las didácticas para la enseñanza de la improvisación teatral con fines educativos, las herramientas digitales que se pueden utilizar para mejorar los procesos de formación, los diálogos entre disciplinas escénicas y audiovisuales y el método pedagógico de la enseñanza para la comprensión como guía de diseños de materiales didácticos. Además, deja la experiencia de un proyecto pionero en la modalidad de proyecto de grado de materiales didácticos en la Licenciatura en artes escénicas, que aporta reflexiones, orientaciones y preguntas detonadoras, para que esta modalidad se fortalezca con el tiempo y sea una alternativa a los diferentes tipos de investigaciones futuras, desde la práctica en la profesión educativa y escénica. A continuación, serán enunciados algunos aportes y reflexiones que dejó este proceso creativo.

Aportes del proyecto a la educación emocional desde las artes escénicas

El proyecto aporta a la educación emocional en adolescentes desde dos puntos: En primer lugar, instala una serie de narrativas audiovisuales de referentes populares en la población juvenil, como los Youtubers y los contenidos virales, que son utilizadas y resignificadas en beneficio de transmitir discursos educativos que conciernen al bienestar emocional de los adolescentes, a través de situaciones asociadas a su contexto. Además, lleva al creador a utilizar recursos ficcionales como atmósferas, la convención consciente y situaciones dramáticas, que se proyectan en un escenario popular y de fácil acceso como las plataformas digitales, para transmitir situaciones de representación que ejemplifiquen, contextualicen y estimulen la comprensión de la inteligencia emocional en escenarios cotidianos comunes a esta población. En segundo lugar, instala la hipótesis sobre la contribución que hace el ejercicio de la improvisación teatral al desarrollo de las 5 capacidades emocionales en adolescentes, pues es desde la misma práctica y experiencia que se han identificado tópicos emocionales que evidentemente se potencian con la constancia de ejercer esta técnica. Por eso se sugiere a través del material didáctico, actividades de fácil aplicación en escenarios educativos como las aulas de clase, que desde el juego y la integración le apuesten a una construcción y comprensión divertida de los procesos educativos emocionales. Sin embargo, surge la inquietud sobre la efectividad

de la improvisación en el desarrollo de las capacidades emocionales intrapersonales, pues desde el ejercicio se evidencia la potenciación del trabajo en equipo, la comunicación, la escucha, la aceptación, entre otras habilidades interpersonales, pero todas aquellas habilidades de reconocimiento interno del propio sujeto, quedan inconclusas. Por lo que se concluye que, para dar respuesta al verdadero aporte que hace la improvisación teatral al desarrollo de las 5 capacidades emocionales es necesario realizar una investigación que profundice en la relación directa entre los tópicos identificados en la improvisación teatral y los tópicos de la práctica de la inteligencia emocional, también sería necesario medir su funcionamiento en un escenario educativo real, para evaluar el proceso formativo de los estudiantes en el ámbito educativo emocional; sin lugar a dudas, esta investigación no tiene lugar en el presente proyecto, pues a pesar de ser un trabajo de rigurosa investigación, su énfasis está en la creación de recursos educativos por medio de un diseño de material didáctico, por lo que el lugar de la investigación puesta en cuestión se haría evidente en la ejecución real del material.

Sin embargo, la función de pilotaje permitió al proyecto medir en una proporción menor los aportes a la educación emocional, y esto se ve reflejado en la encuesta descriptiva a estudiantes (Anexo 5), en donde la totalidad de los estudiantes adolescentes afirman que, la estrategia didáctica utilizada en el proyecto favorece una comprensión de la inteligencia emocional aplicada y contextualizada a sus escenarios cotidianos, pues utiliza un lenguaje juvenil y ejemplos que ponen a los espectadores a reflexionar sobre la importancia de la buena gestión de las emociones en sus actividades diarias y en sus proyecciones como sujetos sociales. Además, consideran que la estrategia didáctica desde el juego instala una nueva dinámica de clase que moviliza el aprendizaje desde la corporalidad y el relacionamiento con los demás.

Herramientas generadas entre el diálogo interdisciplinar

La búsqueda constante en el proceso de Investigación-Creación/Formación sobre herramientas y recursos que, pudieran aportar a los procesos educativos de adolescentes desde las artes escénicas, implicó en primer lugar, el uso de las teatralidades cómicas con el ánimo de instalar en los jóvenes contenidos educativos que fueran aprendidos desde el humor y la risa, pero fueron más los obstáculos generados por intentar acoplar dramaturgias descontextualizadas a situaciones actuales y de difícil acceso en la representación para la población; por lo que se decidió explorar como alternativa las

narrativas digitales, que cada día son más comunes y de mayor consumo en los jóvenes, y utilizarlas para transponer técnicas y representaciones escénicas a través de la pantalla, con el fin de transmitir procesos educativos que tengan mayor impacto y accesibilidad.

Esta exploración de recursividades conlleva a reflexionar sobre las teatralidades, a través de la pantalla que, además, al día de hoy con el confinamiento obligatorio por cuenta del Covid-19 se ha obligado a los artistas escénicos a adaptar sus creaciones y procesos a las pantallas, y también a las entidades distritales de la cultura, a promover la producción escénica y formativa desde la virtualidad con concursos como “Idartes se muda a tu casa”. Entonces, como consecuencia de las mismas condiciones contemporáneas se ha tenido que resignificar y adaptar la imagen del cuerpo del artista y profesor, que anteriormente cobraba significado desde la presencialidad, y dar un papel a la imagen del ser humano, como lo denota Hans Belting (2007) al decir que: “Entendemos la imagen del ser humano como metáfora para expresar una idea de lo humano” (p.109). Esta adaptación, de ser vista con buenos ojos nos puede brindar más aportes que tropiezos a los educadores y artistas, pues la virtualidad puede aportar infinitas herramientas de carácter técnico que solventen la presencia física e impulsen los procesos educativos y comunicativos a un siguiente nivel, en el que quizás el aprendizaje autónomo tome un lugar protagónico.

Propuesta de diseño de material didáctico audiovisual desde creación

Como ya se había enunciado en el capítulo: El proceso creativo, y entendiendo la creación escénica como un proceso que parte de la subjetividad del creador, se considera como reflexión, que no existe un método establecido para la creación de material didáctico desde las artes escénicas. Sí se puede elaborar un diseño que structure módulos, unidades didácticas, incluso se puede implementar un modelo pedagógico como en este proyecto, también se pueden plantear actividades evaluativas, pero el componente creativo, que en este caso son los video capítulos, debe surgir como consecuencia de los hallazgos y procesos de Investigación-Creación que tenga el creador.

El diseño y producción de un material didáctico audiovisual desde las artes escénicas requiere entonces, que el creador determine sus métodos investigativos y creativos subjetivos, que determinan el componente disciplinar de las artes escénicas, y desarrolle la estructura técnica del material, que implica el diseño, la maquetación, el método pedagógico y la distribución modular de los temas y contenidos a enseñar.

Aportes a los docentes desde las narrativas digitales y la impro para el desarrollo de sus clases

Un reto que todo docente tiene con respecto al desarrollo de sus clases, gira en torno a idear estrategias didácticas que permitan que sus estudiantes comprendan efectivamente los temas y contenidos de la clase, además, que desarrollen exitosos procesos de aprendizaje. Desde las artes escénicas se puede aportar múltiples estrategias para asumir este reto desde la representación y, particularmente en este proyecto se aportan dos de ellas; la primera es la adaptación de narrativas digitales a la recursividad docente; y la segunda es el uso de la improvisación con fines formativos.

Con la adaptación de narrativas digitales se ofrece al docente una herramienta efectiva que vincula el contexto informático de los adolescentes con un lenguaje juvenil, que se vale de recursos de interpretación de personajes y sitúa los temas abordados de la inteligencia emocional a ejemplos cotidianos de la población.

Queda demostrado que se pueden generar crear atmósferas y situaciones dramáticas, a través de la virtualidad, utilizando recursos tecnológicos básicos; también, que no es necesario tener una locación amplia y ostentosa con herramientas de iluminación y sonido profesionales, pues con los elementos que se tiene en las casas se puede solucionar.

Esta estrategia sugiere a los docentes de todas las áreas del conocimiento, que se pueden utilizar las artes escénicas como recurso didáctico para abordar los temas, contenidos y procesos en sus clases con una capacitación profesional previa, que enseñe la manera adecuada de abordar las mismas y las posibilidades que se puede ofrecer. El profesor puede deconstruir la imagen que los estudiantes tienen sobre él y jugar con ellos a la creación de una clase, que involucra actividades que fomentan la comprensión desde la representación escénica. Pues, como se ve en este proyecto, el profesor puede hacer saltos entre la explicación y la actuación, borrando los límites entre los lenguajes expresivos, apropiando características propias del unipersonal didáctico, en donde la situación de representación se articula con los conocimientos disciplinares del docente (Velásquez Serrano, 2019).

La segunda estrategia, relacionada con la improvisación teatral, ofrece aportes didácticos a los docentes, pues se vincula la práctica de esta técnica con el desarrollo de habilidades emocionales que pueden ser aplicadas al comportamiento en el aula de clase. Estos

aportes pueden contribuir y complementar el trabajo en las instituciones educativas de asignaturas que se preocupan por la formación del sujeto en sociedad y el trabajo realizado por las entidades extra clase que se preocupan por el bienestar del estudiante, como el área de psicología o proyectos de orientación. Es por eso que, desde la impro se sugiere el potenciamiento de estas habilidades, a través del juego, creando en el aula de clase escenarios y situaciones que fomentan la comprensión desde la interacción.

Aportes a la innovación educativa

La elaboración de un proyecto de grado apoyado en las Tecnologías de la información y la comunicación TIC, y que busca promover un proceso educativo efectivo, brinda aportes significativos a la innovación educativa, y más si se realiza con un dialogo interdisciplinar entre las artes escénicas y las narrativas digitales, debido a que da un lugar protagónico a los medios digitales, que facilitan el acceso a la población, que cada día está más inmersa en las herramientas tecnológicas, principalmente desde actividades de ocio; además, ofrece a los agentes educativos una cantidad considerable de herramientas digitales, que pueden estimular y potenciar los proyectos educativos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

La innovación educativa, según Sánchez et al. (2020) se configura como el acto de introducir variaciones, resultados de procesos de planeación e introducción de estrategias que permite el mejoramiento continuo de un proceso educativo (p. 110); además, según Caña de León, citado en Sánchez et al. (2020), está relacionada directamente con los procesos creativos de planificación y metodologías emergentes que suponen un cambio en las dinámicas institucionales y en sus participantes. Basados en estas definiciones, es evidente el grado de inmersión que el proyecto Re-acción tiene en el compromiso con la innovación educativa, pues desde su diseño, creación y ejecución involucra estrategias creativas desde las artes escénicas que promueven la comprensión y desarrollo de contenidos axiológicos importantes para la educación de la población juvenil, también se vale de métodos emergentes, que alteran la relación de los agentes educativos con los tópicos propuestos en cada módulo.

Sumado a lo anterior, y acorde a lo propuesto por Sánchez et al. (2020) con respecto a los componentes de la innovación educativa enunciados a continuación, se pueden identificar

algunos aspectos que caracterizan este proyecto y que sustentan la afirmación de que, sí se hacen aportes educativos desde el uso de las Tecnologías de la información y comunicación TIC:

En este sentido, la innovación va de la mano de tres conceptos, apertura, actualización y mejora. Apertura comprendida como la capacidad de adaptación y flexibilidad; actualización se refiere a las estrategias implementadas para poner al día los sistemas incorporando nuevas metodologías y conocimientos; mejora, como estrategia para medir los niveles de mejoramiento de una situación. (p. 110)

En primer lugar, es notable que el proyecto y los recursos propuestos en él adoptan el concepto de apertura, pues durante su planeación y desarrollo se tuvo identificar las necesidades educativas de la población, así como sus afinidades culturales y cotidianas. Entonces, se procede a adaptar las ideas e investigaciones a la creación de nuevas estrategias, que permiten que la educación sea más efectiva, cercana y flexible al contexto social y cultural de la población.

El concepto de actualización también está presente en el desarrollo del proyecto, pues se ajustan las metodologías de trabajo para que puedan adaptarse a las Tecnologías de la información y comunicación. Este concepto se refleja en la transposición de las artes escénicas a un panorama virtual, pues se toman conceptos como la representación unipersonal, la creación de atmósferas, la comicidad, entre otros, y se adaptan a los medios contemporáneos, que demuestran ampliar el grado de accesibilidad que tiene la población a los recursos digitales.

El concepto de mejora se evidencia en la realización del pilotaje de material didáctico, como estrategia para evaluar la efectividad del material didáctico con la población juvenil y con los docentes; además, se toma la información recolectada de los participantes, a través de la encuesta descriptiva para ajustar posibles fallas de carácter educativo, didáctico, técnico y sistemático, con el fin de incrementar los índices de mejoramiento del producto educativo. Todo lo anterior, atiende al fin planteado por Sánchez et al. (2020) de comprender las transformaciones y el impacto en el objeto de estudio.

A continuación, enunciaremos algunas estrategias del proyecto que efectivamente realizan aportes significativos a la innovación de los procesos educativos:

1. El diálogo entre las disciplinas escénicas y audiovisuales, que promueven una estrategia didáctica para potenciar la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional.
2. La adaptabilidad de las herramientas disciplinares al contexto social y cultural de la población.
3. La apropiación de los lenguajes “Youtuber” en beneficio de las necesidades educativas de los adolescentes.
4. Planteamiento de un modelo pedagógico que garantice el cumplimiento de los objetivos educativos del proyecto, adaptado a la virtualidad.
5. El uso de la improvisación teatral como didáctica de la inteligencia emocional en adolescentes.
6. Implementación de un pilotaje que permite verificar la efectividad del material y realizar ajustes que mejoren el proyecto.

Finalmente, se puede concluir que, como aporte a la innovación educativa, Re-acción ha realizado una apuesta riesgosa desde las artes escénicas, en donde se hace un estudio transdisciplinar entre las narrativas digitales y las artes escénicas, con el fin de borrar los límites entre las áreas del conocimiento, y brindar soluciones educativas actualizadas y contextualizadas al contexto actual, en el que las TIC llevan un protagonismo notable. También se responde a la perspectiva que el Ministerio de educación Nacional tiene acerca de la innovación, al definirla como “pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (2013; en Sánchez et al.; 2020).

Conclusiones

A pesar que en el capítulo anterior se hayan sugerido algunas reflexiones y aportes que conciernen a la educación artística, a la elaboración de materiales didácticos y a las nuevas didácticas educativas desde la virtualidad, en este pequeño apartado serán enunciadas algunas pequeñas conclusiones que pueden servir de ayuda para los futuros licenciados en artes escénicas que piensan en la vinculación de las artes escénicas con la educación y reflexiones del autor de este documento sobre la experiencia de diseñar el material didáctico y el conocimiento generado durante el proceso.

Los aportes identificados por el proyecto a la comprensión y desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, están directamente relacionados con la implementación de estrategias didácticas innovadoras que se propusieron a través de las herramientas de las artes escénicas, su diálogo con las Tecnologías para la información y comunicación y la implementación del modelo pedagógico. A continuación, serán enunciadas algunas conclusiones generadas durante la ejecución del proyecto y que pueden servir de orientación para los posteriores trabajos de grado que implementen estrategias desde las artes escénicas para el aprendizaje de la inteligencia emocional, también se señalarán algunos aspectos que pueden contribuir a la creación de futuros materiales didácticos desde las artes escénicas.

- 1) Las condiciones del contexto actuales han llevado a docentes y estudiantes a replantear la didáctica para el abordaje de los temas y currículos en los diferentes escenarios educativos. Estas condiciones incluyen: la necesidad de adaptar la educación a la virtualidad y de tomar provecho de todas las herramientas informáticas y tecnológicas que son de fácil acceso para todos, el investigar cuáles son los diálogos transdisciplinar que se pueden generar con el ánimo de mejorar los procesos educativos de los estudiantes, y lo más importante, incluyen la posibilidad de borrar los límites de la presencialidad para lograr procesos educativos de calidad, abriendo las alternativas de aprendizaje autónomo y guiado desde la virtualidad.
- 2) En función de promover procesos educativos exitosos, es fundamental que las herramientas y especialidades de cada docente, en el caso de este proyecto, las herramientas de las artes escénicas, puedan ser adaptadas a las necesidades del

contexto y de la población. También es fundamental facilitar los diálogos entre el conocimiento disciplinar y los medios tecnológicos que pueden promover una mejor difusión y didácticas alternativas de aprendizaje llamativas para los aprendices.

- 3) El aprendizaje por medio de videos interactivos en adolescentes, facilita la comprensión aplicada de los temas abordados, pues se promueven temas y contenidos teóricos que a través del estímulo de los sentidos (visual, sonoro) pueden ser comprendidos con mayor facilidad. Además, permite a los estudiantes desarrollar una verdadera comprensión de los temas, en donde se pueden evidenciar las diferentes actividades de comprensión propuestas por Stone y Perkins (1998) como: Explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación, contraste, contextualización y generalización.
- 4) La implementación de un modelo pedagógico como la Enseñanza para la comprensión ofrece al creador de material didáctico una estructura sólida para implementar los temas, los contenidos y organizar las actividades propuestas en pro de garantizar el aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes.
- 5) El abordaje de temas que se reflejan en el comportamiento social de los estudiantes, como la inteligencia emocional, debe contar con didácticas efectivas que permitan a la población juvenil aplicar, ejemplificar, contextualizar, comparar, justificar y generalizar, asociando cada aprendizaje a la vida cotidiana y traduciéndolo en acciones contundentes que permitan transformar su entorno.
- 6) Los materiales didácticos no necesariamente deben ofrecer a los estudiantes la totalidad del aprendizaje, pues para que se logre alcanzar un conocimiento aplicado es necesario llevar cada tema a la práctica desde los diferentes tipos de lenguajes e inteligencias. Es por eso que, en este material didáctico, se propone a los docentes una guía y unas herramientas con sugerencias pedagógicas, pero está en la autonomía del docente utilizarlas según necesidades que tenga en su escenario educativo. Dentro de esta autonomía del docente se incluye la trasposición de los recursos a casos de inclusión en su clase.
- 7) El proyecto deja abierta una posible línea investigativa en la que se puede corroborar la estrecha relación entre las emociones y la improvisación teatral, y al mismo tiempo se puede medir hasta qué punto la práctica de la impro puede desarrollar las capacidades intrapersonales que, a diferencia de las interpersonales son de mayor dificultad identificar.

- 8) Es indudable el aporte que ofrecen al docente las Tecnologías de la información y comunicación, pues son herramientas que facilitan el abordaje de contenidos en los estudiantes desde un lenguaje tecnológico. Sin embargo, durante el desarrollo de este proyecto se generó la cuestión de qué tan efectiva es la alternancia del aprendizaje, en donde se proponen herramientas digitales que pueden ser utilizadas por los estudiantes en cualquier lugar, y la institucionalización del aprendizaje o los complementos ofrecidos por el docente desde la presencialidad. Pues como se abordó a lo largo del desarrollo de este material didáctico, los recursos aquí ofrecidos son solo una herramienta que fortalece los proyectos curriculares ya establecidos por los docentes.
- 9) El ejercicio del licenciado en artes escénicas durante la ejecución del proyecto, da cuenta de los saberes disciplinares, pedagógicos e investigativos aprendidos durante la carrera. Así mismo, evidencia la articulación que se pudo hacer de los mismos, ofreciendo una innovadora didáctica de la educación emocional para los adolescentes, que vincula la actuación y la improvisación teatral como herramientas sensibles y la metodología de la enseñanza para la comprensión, que delimita la labor pedagógica y orienta el proceso educativo hacia una verdadera comprensión por parte de los estudiantes.

Este trabajo demandó del autor la habilidad para poder seleccionar, adaptar y orientar los diferentes temas de la inteligencia emocional, de autores como Daniel Goleman, Howard Gardner, Mayer y Salovey, a un contexto situado en la actualidad y atendiendo a las necesidades educativas de los adolescentes. También se hizo evidente la utilización pertinente de las herramientas como las narrativas digitales y la improvisación teatral, acorde a los objetivos de aprendizaje propuestos en cada módulo educativo. Por eso, se puede concluir que la labor del docente en artes escénicas debe transitar entre la utilización adecuada de los saberes aprendidos en la academia y la adaptabilidad de estos a los contextos educativos de su interés; también, se concluye que los componentes disciplinares, pedagógicos e investigativos no deben ir en direcciones opuestas, por el contrario, deben jugar todos con el fin de potenciar la labor del docente y complementar sus estrategias de aprendizaje en pro de garantizar procesos educativos fructíferos comprometidos con la transformación social.

ANEXOS.

Anexo 1. libreto capítulo 1. Generalidades de las emociones

Anexo 2. Storyboard capítulo 1. Generalidades de las emociones

Anexo 3. Instrucciones pilotaje

Anexo 4. Encuesta descriptiva para profesores

Anexo 5. Encuesta descriptiva para estudiantes

Anexo 5. Libreto capítulo 2.

Anexo 6. Libreto capítulo 3.

Anexo 7. Libreto capítulo 4.

Ver documento adicional con Anexos.

REFERENCIAS.

- Alfonso, M., Torres, C., Falla, C., Camargo, C., Covelli, G., & Londoño, E. (2019). *Modalidades y protocolo de trabajo de grado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, G. (1999) *Investigación cualitativa*. Archivos Hispanoamericanos de sexología.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Alemania: Katz Editores.
- Beltrán, G. (2013). "*Carlo Goldoni y la comedia del arte: PRINCIPALES PERSONAJES DE LA COMEDIA DELL ARTE*". En línea. disponible en: Http://modusvivendi.wikispaces.com/file/view/4622_es_PersonatgesCommedia_es.pdf.
- Buitrago R. (2012) *Contexto escolar e inteligencia emocional en Instituciones educativas públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá*. Melilla. Universidad de Granada
- Calleti, G. (2010). *Impro argentina: apuntes e historia de la improvisación teatral*. Buenos Aires: Ediciones de la cooperativa Chilavert.
- Cano de Faroh, A. (2007). *Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de la misma moneda?* Periódicos electrónicos en psicología.
- Cerda, H. (1993) *Los elementos de la investigación*. Editorial el Búho LTDA. Bogotá.
- Communications, A. (s.f.). *apc.org*. Obtenido de *apc.org*: <https://www.apc.org/en/project/digital-storytelling>
- Covelli Meek, G. (s.f.). *Programa general Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas*. Bogotá. Universidad pedagógica nacional.
- Covelli, G., & Ortega, C. (2017). *La Investigación-Creación/Formación desde la perspectiva del Aprendizaje Situado*. Reflexiones en torno a la investigación en educación artística, 799-814.
- Dinero, R. (2016). YouTube cumple 12 años: ¿Cómo llegó al éxito? Revista Dinero.
- Dip, N. (2010). *Solo en escena*. Buenos Aires: revista virtual, Instituto Nacional de Teatro. Revista virtual.
- El congreso de la república de Colombia. (1994) *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*.
- Echeverri, A. (2015) *Narrativas digitales: El arte de la narración en la cibercultura*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, A., & Montero, I. (2016) *Aportes para la educación de la Inteligencia emocional desde la educación infantil*. Granada, España.

- Gardner, H. (1993) *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Estados Unidos.
- Gobierno de Canarias (s.f) *Pilotaje de los materiales*. Artículo encontrado en el enlace <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/programabrujula20/pilotaje-de-los-materiales/>
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos.
- Gómez-Maquet, Y. (2007) *Cognición, emoción y sintomatología depresiva en Adolescentes escolarizados*. Revista Latinoamericana de Psicología.
- Hay menos de un teatro por cada 100.000 personas. (2016). La república.
- Hermann, A. (2015) *Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento*. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Huertas, A. & Vanegas, L. (2018) *Investigación Acción-Creación Artística (IACA) Orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Johnston, Keith (1990) *IMPRO. Improvisación y el teatro*. Cuatro vientos Editorial.
- Lacadeé, P., (2010). *El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la Adolescencia*. Madrid, España: Gredos, S. A.
- Lazarus, RS (1991) *Emotion and adaptation*. Estados Unidos. Oxford University.
- Manrique, R. (2015). *La cuestión de la inteligencia emocional*. España. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Mantovani, A. (2017) *IMPRO. 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Octaedro recursos.
- Martínez, C. (s.f) *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. Lifeder.com
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares para la educación Artística*. Colombia.
- Miranda Meza, A. (2012). *Cuerpo y tecnología: Debates entre lo natural y lo artificial*. Revista de educación & pensamiento, 132-143.
- Moncada, D. & Martínez, M. (2013). *IMPROVISUAL PROJECT. IMPROVISUAL PROJECT*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Tlalnepantla, México: Red tercer milenio.

- Osses S. & Jaramillo S. (2008) *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios pedagógicos. Valdivia.
- Pérez, J. (2004) *Teatro y cine: Un permanente diálogo intermedial*. España. Revista Arbor.
- Sabich, M. & Steinberg, L. (2017). *Discursividad Youtuber: afecto, narrativas y estrategias de socialización en comunidades de internet*. Revista Mediterránea de comunicación.
- Sánchez, J. (2017). INED21. *Obtenido de INED21*: <https://ined21.com/necesidades-de-aprendizaje-durante-la-adolescencia/>
- Sánchez, T., Camargo, C., Sierra, Y., Avendaño, R., Herrera, L., Reyes, J. & Serna, C. (2020) *Observatorio colombiano de innovación educativo con uso de TIC para el nivel de la educación superior. Versión 3.0*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- SENA. (2017) *Desarrollo de la inteligencia emocional en lo personal y laboral*. Colombia. Creative Commons.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. En G. P. Serrano. Madrid: Editorial La muralla S.A.
- Silva, I. & Mejía, O. (2015). *Autoestima, adolescencia y pedagogía*. Revista electrónica Educare, 241-256.
- Socialmood. (s.f.). *40deFiebre*. Obtenido de <https://www.40defiebre.com/que-es/storytelling>
- Stone, M. (1998) *La enseñanza para la comprensión*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Vallejo, N. (2010) *Metodología de elaboración de materiales didácticos multimedia accesibles*. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Velásquez, J. (2019) *El unipersonal: estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula*. Universidad de Palermo, V Congreso de tendencias escénicas. Buenos Aires, Argentina.
- Velásquez, J. (2019) *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villalustre, L. & del Moral, M. (2014). *Digital Storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros*. Revista Complutense de Educación, 115-132.