



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XI Número: 3 Artículo no.:62 Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024

TÍTULO: El Teatro para mejorar la autoeficacia emocional en estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa Fiscal.

AUTOR:

1. Máster. Alex Mauricio Tinajero Coello.

RESUMEN: Este estudio investiga la influencia del programa de teatro en la mejora de la autoeficacia emocional de estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil. Adoptando un enfoque aplicado y configurándose como un estudio experimental, se designó al programa de teatro como la variable independiente y la autoeficacia emocional como la variable dependiente. La medición, realizada mediante pretest en ambos grupos antes de la intervención, seguido de un post test después de la aplicación exclusiva en el grupo experimental, destaca el impacto positivo y significativo del programa de teatro en la autoeficacia emocional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: autoeficacia emocional, autorregulación, empatía, habilidades sociales, teatro escolar.

TITLE: Theater to improve emotional self-efficacy in high school students in a Fiscal Educational Unit.

AUTHOR:

1. Master. Alex Mauricio Tinajero Coello.

ABSTRACT: This study investigates the influence of the theater program on improving the emotional self-efficacy of high school students in a public educational unit in Guayaquil. Adopting an applied

approach and set up as an experimental study, the theater program was designated as the independent variable and emotional self-efficacy as the dependent variable. The measurement, carried out through a pre-test in both groups before the intervention, followed by a post-test after the exclusive application in the experimental group, highlights the positive and significant impact of the theater program on the emotional self-efficacy of the students.

KEY WORDS: emotional self-efficacy, self-regulation, empathy, social skills, school theater.

INTRODUCCIÓN.

Debido a la pandemia de la COVID-19, se implementaron medidas a nivel global, como el confinamiento, con el propósito de mitigar la propagación del virus (Tinajero et al., 2022). A pesar de que los adolescentes fueron menos propensos a contraer la enfermedad, se evidenció un impacto significativo en su bienestar mental y emocional (Camprubí et al., 2022; Cevallos et al., 2021). Esta dificultad se atribuye a la interrupción de actividades cotidianas, como la práctica deportiva, la asistencia a la escuela y la interacción con pares y docentes, generando ansiedad y depresión, con repercusiones adversas en su autoeficacia emocional, y por ende, en su desarrollo personal y profesional (Racine et al., 2021; Pizarro & Ordóñez, 2021).

La transición abrupta de la educación presencial a la virtualidad, impulsada por los sistemas educativos en respuesta a la pandemia (Cluver et al., 2020), resultó en una desmotivación palpable entre los estudiantes, acompañada de pensamientos negativos que afectaron sus procesos de aprendizaje y la consecución de metas escolares (Arreola, 2022). UNESCO y UNICEF señalaron que el cierre de instituciones educativas contribuyó a la disminución de conocimientos adquiridos, el aumento de la deserción escolar y un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes (UNESCO, 2022). Dada la fase crucial del desarrollo físico y psicológico de los adolescentes, su necesidad de apoyo emocional se volvió aún más apremiante durante los periodos de confinamiento (Sánchez et al., 2020).

La migración masiva de la modalidad presencial a la virtualidad afectó a más de ciento noventa países, con más de 1.200 millones de estudiantes recibiendo educación en línea en mayo de 2020, según datos de la UNESCO y la CEPAL (CEPAL & UNESCO, 2020). Esta transformación educativa conllevó consecuencias adversas progresivas en los aspectos cognitivos, actitudinales y afectivos de los estudiantes (Holguin et al., 2022). En China, por ejemplo, los jóvenes experimentaron un deterioro emocional atribuido al aislamiento, la incertidumbre y la depresión resultantes del confinamiento (Eurofound, 2020).

Resultados de una encuesta realizada por INJUVE a jóvenes españoles revelaron que entre el 20% y 25% de los participantes se sintieron frecuentemente desanimados, estresados, con baja moral, dificultades para dormir o tensos durante el confinamiento (Simón, 2021). Como respuesta a estos desafíos emocionales, se implementó en centros educativos de España, específicamente en cursos de formación profesional y secundaria obligatoria, el teatro aplicado como estrategia para concientizar sobre la prevención de la violencia de género y fortalecer la equidad, fomentando así un sentido de comunidad que proporciona seguridad, confianza y pertenencia (García et al., 2022).

La Organización de las Naciones Unidas enfatizó la necesidad de evitar que la pandemia se convierta en una catástrofe generacional, instando a los gobiernos a reabrir las instituciones educativas de manera segura, dado que el derecho a la educación es fundamental para el desarrollo de los derechos humanos y es esencial para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2020). En América Latina y el Caribe, Uruguay se destacó como el primer país en retomar las clases presenciales y fue elogiado por su eficaz respuesta educativa ante la emergencia sanitaria (Alarcón & Méndez, 2020).

A pesar del retorno a la educación presencial, los adolescentes continuaron experimentando problemas emocionales, como las Autolesiones No Suicidas (ANS), cuyas causas principales incluyen la falta de habilidades emocionales, baja autoestima y elevados niveles de pensamientos y sentimientos negativos (Ferreiro et al., 2023). En Perú, se implementó un programa de arte para que los adolescentes

expresaran creativamente sus sentimientos, como ansiedad y depresión, aprendiendo estrategias creativas para abordar su estado emocional (Hidalgo et al., 2022).

A nivel nacional en Ecuador, seis de cada diez estudiantes se vieron impedidos de continuar su educación durante el confinamiento debido a la falta de acceso a Internet (UNICEF ECUADOR, 2020).

En respuesta, el Ministerio de Educación de Ecuador implementó de manera urgente y responsable el retorno seguro a la presencialidad el 7 de junio de 2021, en cuatro fases, con el propósito de salvaguardar la integridad física y psicológica de la comunidad educativa. Este retorno fue posible gracias a la ejecución de un plan de vacunación masiva dirigido a la población mayor de 18 años, así como a niños y adolescentes de 5 a 17 años, buscando la inmunidad contra la COVID-19 (MINEDUC, 2021; Cevallos et al., 2021).

Una vez restablecidas las clases presenciales en las instituciones educativas, se evidenció una carencia de habilidades socioemocionales esenciales, tales como la asertividad y la empatía en los estudiantes, competencias que están intrínsecamente vinculadas a la gestión de los sentimientos y al manejo del estrés (Alquinga et al., 2023). En este contexto, Salazar & Rincón (2022) postulan la necesidad de incorporar el teatro desde la etapa de educación infantil en Ecuador, como medio para que los estudiantes adquieran competencias sociales, puedan expresar sus sentimientos y emociones, y fortalezcan su autoconfianza.

A nivel institucional, se observó en la Unidad Educativa Fiscal del distrito 09D03 de Guayaquil que los estudiantes de bachillerato presentaban un nivel reducido de autoeficacia emocional en las aulas, indicativo de dificultades para regular los sentimientos negativos y para ser conscientes de los propios, elementos cruciales para las relaciones interpersonales y una actitud social positiva (Gómez & Narváez, 2020).

Albert Bandura, figura preeminente en el ámbito de la autoeficacia emocional, ha caracterizado esta última como un elemento psicológico de suma relevancia en la comprensión de comportamientos

prosociales y antisociales, al mismo tiempo que desempeña un papel crucial en la gestión de las propias emociones y en la capacidad para discernir entre lo correcto y lo incorrecto (Bandura, 1990; Bandura et al., 2003). Esta conceptualización constituye el núcleo fundamental de la Teoría de Bandura, postulando que los individuos poseen el conocimiento y la disposición necesarios para mejorar tanto su conducta personal como el entorno que rodea sus metas (Pereira et al., 2022).

En efecto, la regulación de las emociones negativas y la conciencia de las propias emociones contribuyen a la mejora de las relaciones interpersonales y las interacciones sociales en las que participan las personas (Gómez & Narváez, 2020). La autoeficacia emocional se concibe, asimismo, como la percepción que cada individuo tiene acerca de sus propias habilidades para planificar y ejecutar eficazmente un propósito específico, siendo una autoevaluación de las competencias reales motivada por incentivos y oportunidades (Murgo et al., 2020).

Es relevante destacar que la autoeficacia emocional enfatiza la capacidad de adoptar una perspectiva positiva para movilizar las capacidades cognitivas y aplicar estrategias con el fin de afrontar situaciones estresantes. Este mecanismo de autorregulación incide en la motivación, la conducta social, la consecución de metas personales, la percepción de dificultades en diversas actividades y la toma de decisiones (Gómez, 2019). Según Demirtaş (2020), la percepción del aprendizaje social de la personalidad resalta los procesos cognitivo-afectivos en el desarrollo del carácter, y sobre esta base, los individuos construyen su autoconfianza y su relación con el entorno social. En otras palabras, la autoeficacia repercute en la manera en que el individuo se siente, piensa, se motiva y actúa, contribuyendo al bienestar y la satisfacción en la vida.

En lo que respecta al programa de teatro, este se fundamenta en la teoría de Constantin Stanislavski, la cual se divide en el método, que destaca el entrenamiento psicotécnico interno y externo del actor antes de la construcción de un personaje; y la construcción del personaje, que implica el estudio exhaustivo de todas las características necesarias, como las acciones y movimientos físicos (Borja, 2008). Según

Jiménez (2021), la estrategia teatral consiste en adaptar una experiencia vivida a un escenario, donde diversos eventos, lugares, cronologías y circunstancias influyen en la actitud y los sentimientos de los personajes, dificultando la comprensión de su personalidad.

La pregunta de investigación general formulada fue: ¿De qué manera influyó el programa de teatro en la mejora de la autoeficacia emocional en estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil, 2023? Acompañando esta, se plantearon preguntas específicas, tales como: ¿Cuál es el nivel de autoeficacia emocional en las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales en los grupos experimental y de control de estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal antes de la aplicación del programa? ¿Cuál es dicho nivel después de la aplicación del programa? ¿Cómo se compara el nivel de autoeficacia emocional en estas dimensiones entre los grupos de control y experimental antes y después de la intervención? Además, se exploró la elaboración del programa de teatro basado en los fundamentos de Stanislavski para potenciar la autoeficacia emocional en los estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal (Stanislavski, 2011; 2013; 2015).

El objetivo general de este trabajo consistió en determinar la influencia del programa de teatro en la mejora de la autoeficacia emocional en estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil en 2023.

Para alcanzar ese objetivo, se establecieron objetivos específicos que involucraron la descripción del nivel de autoeficacia emocional en diversas dimensiones antes de la aplicación del programa, la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en los principios de Stanislavski, la identificación del nivel de autoeficacia emocional después de la aplicación del programa, y la comparación entre los grupos de control y experimental antes y después de la intervención.

La hipótesis general formulada sostiene que el programa de teatro contribuyó a mejorar la autoeficacia emocional en estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil en 2023.

DESARROLLO.

Tipo de Investigación.

La presente investigación adoptó un enfoque aplicado, fundamentándose en el empleo de conocimientos teóricos para proponer soluciones a una problemática específica (Sánchez et al., 2018). El paradigma subyacente fue el positivista, caracterizado por un enfoque cuantitativo, que se desenvuelve en el ámbito científico del análisis empírico, donde se busca contrastar hipótesis y divulgar los resultados obtenidos (Hernández et al., 2014; Cevallos Uve, G. & Cedeño Hidalgo, E. R., 2022). En este sentido, el propósito fundamental de la investigación fue mejorar la autoeficacia emocional en los estudiantes mediante la implementación de un programa de teatro.

Diseño de Investigación.

El diseño del estudio se configuró como experimental, en concordancia con la definición de Arias (2012), el cual implica someter a un objeto o grupo de individuos a diversas pruebas y experimentos (variable independiente) para medir las consecuencias o respuestas que genera en la variable dependiente. Específicamente, se optó por un diseño cuasiexperimental, que involucra la elección de dos grupos de comparación, uno de control y otro experimental, con el fin de observar si el grupo experimental experimentó resultados divergentes después de la ejecución del programa (White & Sabarwal, 2014).

En el marco de este estudio, la variable independiente fue el programa de teatro, mientras que la variable dependiente fue la autoeficacia emocional. Se llevó a cabo una medición mediante un pretest en ambos grupos, el grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE), antes de la aplicación del programa de teatro. Posteriormente, tras la intervención del programa en el grupo experimental (GE), se realizó un Post test en ambos grupos con el propósito de comparar si la variable dependiente experimentó modificaciones como resultado de la intervención llevada a cabo en el grupo experimental.

GE: O1 X 02

GC: O3 X 04

Donde:

GE. Grupo experimental

GC. Grupo de control

X. Aplicación del programa de teatro

O1 Pretest

O2 Post-test

O3 Pretest

O4 Post-test

Variables y Operacionalización.

En esta investigación, la variable independiente se definió como el "programa de teatro", mientras que la variable dependiente fue la "autoeficacia emocional".

Variable: Autoeficacia emocional.

La autoeficacia emocional fue evaluada utilizando las dimensiones propuestas por Daniel Goleman (2010), las cuales incluyen autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Este constructo, compuesto por 25 reactivos con una escala de medición ordinal, fue aplicado a estudiantes de tercer año de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil.

Variable: Programa de Teatro.

La variable del "programa de teatro" se implementó a lo largo de 12 sesiones, distribuidas en la práctica de diversas técnicas dramáticas basadas en la teoría del maestro Stanislavski. Las dimensiones abordadas fueron memoria emocional, comunicación, expresión corporal y caracterización.

Escala: Se utilizó una escala de tipo Likert, representando una variable cualitativa de escala ordinal.

Población, Muestra y Muestreo.

En una primera instancia, la población fue definida como el grupo de personas con diversos perfiles observadas durante la investigación (Hernández et al., 2014). La población de interés estuvo compuesta por 210 estudiantes de entre 15 y 18 años, pertenecientes al tercer año de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil en el año 2023.

Tabla 1. Distribución de la población.

Estudiantes	N°	%
Tercero A	35	
Tercero B	35	
Tercero C	35	
Tercero D	35	
Tercero E	35	
Tercero F	35	
Total	210	100.0%

Nota: Datos de la secretaría de la unidad educativa fiscal de Guayaquil.

Criterios de Inclusión:

1. Los estudiantes inscritos en la unidad educativa jornada vespertina.
2. Edades comprendidas entre 15 y 19 años.
3. Responsabilidad y puntualidad en el desarrollo del programa.
4. Consentimiento informado firmado por los padres.

Criterios de Exclusión:

1. Estudiantes provenientes de otras unidades educativas.
2. Edades fuera del rango de 15 a 20 años.
3. Niveles de asistencia considerados bajos.
4. Ausencia de Consentimiento informado firmado por los padres.

Muestra.

Definida como un subconjunto de un grupo de personas con una característica específica para delimitar la población necesaria en la investigación (Hernández & Carpio, 2019), estuvo compuesta por 70 estudiantes en el enfoque cuantitativo. Estos fueron divididos en dos subgrupos: tercero E (24 mujeres y 11 varones) como grupo experimental (35) y tercero F (26 mujeres y 9 varones) como grupo de control (35). La edad de estos adolescentes osciló entre 16 y 19 años, con un alto porcentaje de padres separados y pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio.

Muestreo.

El muestreo es el mecanismo de la investigación científica que tiene como principal propósito establecer el segmento de la población que se va a investigar (Hernández & Carpio, 2019). Se consideró un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en que la muestra se selecciona por el investigador basado a su interés, es decir, le faculta elegir a su voluntad cuántos integrantes intervendrán en el estudio (Hernández, 2021).

Unidad de Análisis.

La unidad de análisis comprendió a estudiantes de tercer año de bachillerato jornada vespertina.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

En concordancia con Arias (2012), se define la técnica de investigación como el proceso específico de obtener datos para su posterior análisis. En este estudio, la técnica empleada fue la encuesta, siendo esta una herramienta que recopila datos auto declarados de un grupo específico (Arias, 2012). El cuestionario se utilizó como instrumento para medir la autoeficacia emocional y fue aplicado como pretest y Post test (Hernández et al., 2014). La encuesta tipo Likert se adaptó para evaluar las dimensiones propuestas por Goleman (2010), compuesta por 25 ítems.

La validez del instrumento se llevó a cabo mediante el juicio de expertos, utilizando la ficha de validación de juicio de la universidad, y se midió con la V de Aiken, obteniendo un valor de 0,95. La confiabilidad se evaluó con la prueba piloto a 40 estudiantes y se calculó el coeficiente alfa de Cronbach en el programa SPSS, con un resultado de 0,782, indicando excelente confiabilidad (Arias, 2012; Hernández et al., 2014).

Procedimientos.

Se obtuvo la autorización de la rectora y se envió un escrito de autorización a la autoridad distrital 09D03. Se seleccionaron 70 estudiantes, divididos en grupos experimental y de control, y se aplicaron pretest a ambos grupos. El programa de teatro se implementó en 12 sesiones para el grupo experimental. Posteriormente, se aplicó el Post test a ambos grupos, respetando las normas éticas.

Método de Análisis de Datos.

El análisis de datos se realizó con SPSS versión 22.0, incluyendo análisis descriptivo e inferencial. Se utilizaron pruebas de normalidad Shapiro-Wilk, U de Mann-Whitney para antes del programa, y t de Student para evaluar la influencia del programa en la autoeficacia emocional.

Aspectos Éticos.

Los principios éticos abordados incluyen beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Se informó a padres y estudiantes sobre los beneficios del programa de teatro, garantizando transparencia y sin riesgos significativos. La participación fue voluntaria, respetando la autonomía de los adolescentes. Se obtuvo el permiso de los padres mediante un asentimiento informado. La identidad de los participantes se mantuvo confidencial, y los resultados se publicaron con integridad científica, cumpliendo las normas APA 7ma edición y las éticas de la Universidad (Acevedo, 2002).

Resultados.***Presentación de la estadística descriptiva.***

Tabla 2. Percepción sobre la autoeficacia emocional en el grupo experimental de estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa Fiscal de Guayaquil.

Variable autoeficacia emocional	Opciones de respuestas									
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Dimensión 01	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Autoconciencia										
1. ¿Reconoce sus propias emociones?	1	2,9	2	5,7	22	62,9	3	8,6	7	20,0
2. ¿Conoce sus fortalezas?	3	8,6	5	14,3	20	57,1	6	17,1	1	2,9
3. ¿Reconoce sus debilidades?	1	2,9	5	14,3	11	31,4	9	25,7	9	25,7
4. ¿Cree en sus capacidades?	1	2,9	8	22,9	10	28,6	10	28,6	6	17,1
Dimensión 02	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Autorregulación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5. ¿Tiene la capacidad de manejar correctamente sus emociones?	5	14,3	5	14,3	18	51,4	5	14,3	2	5,7
6. ¿Tiene la capacidad de gestionar debidamente sus impulsos negativos?	3	8,6	14	40,0	14	40,0	2	5,7	2	5,7
7. ¿Cumple sus compromisos consigo mismo?	1	2,9	2	5,7	18	51,4	9	25,7	5	14,3
8. ¿Asume la responsabilidad de sus actuaciones?	-	-	1	2,9	9	25,7	14	40,0	11	31,4
9. ¿Se adapta rápido a los cambios?	-	-	6	17,1	14	40,0	8	22,9	7	20,0
10. ¿Se siente cómodo frente a nuevas situaciones?	8	22,9	5	14,3	20	57,1	2	5,7	-	-
Dimensión 03	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Motivación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. ¿Se esfuerza por mejorar para lograr un modelo de excelencia?	2	5,7	3	8,6	8	22,9	14	40,0	8	22,9
12. ¿Ayuda desde el principio a conseguir los objetivos de su equipo?	1	2,9	3	8,6	12	34,3	9	25,7	10	28,6
13. ¿Es persistente en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos?	-	-	5	14,3	15	42,9	10	28,6	5	14,3
Dimensión 04	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Empatía	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14. ¿Tiene la capacidad de comprender los sentimientos y puntos de vista de otras personas?	2	5,7	-	-	7	20,0	12	34,3	14	40,0

15. ¿Se interesa activamente por las cosas que les preocupan a los demás?	-	-	3	8,6	9	25,7	14	40,0	9	25,7
16. ¿Reconoce con anticipación las necesidades de los demás para ayudarlos?	1	2,9	3	8,6	10	28,6	14	40,0	7	20,0
17. ¿Aprovecha las oportunidades que le brindan las personas?	1	2,9	1	2,9	14	40,0	9	25,7	10	28,6
18. ¿Tiene la capacidad de darse cuenta cuando las personas se sienten mal por los demás?	-	-	-	-	9	25,7	9	25,7	17	48,6
Dimensión 05	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Habilidades Sociales	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19. ¿Utiliza la argumentación para persuadir a los demás?	4	11,4	8	22,9	13	37,1	6	17,1	4	11,4
20. ¿Emite mensajes claros y directos cuando está frente a otros?	1	2,9	5	14,3	13	37,1	9	25,7	7	20,0
21. ¿Considera que sus acciones inspiran a sus compañeros?	4	11,4	8	22,9	18	51,4	4	11,4	1	2,9
22. ¿Motiva a su equipo para lograr nuevos retos?	1	2,9	3	8,6	13	37,1	11	31,4	7	20,0
23. ¿Tienes la capacidad de negociar y resolver conflictos cuando está en problemas?	1	2,9	6	17,1	16	45,7	7	20,0	5	14,3
24. ¿Está dispuesto a trabajar con otras personas para lograr un objetivo en común?	1	2,9	3	8,6	7	20,0	10	28,6	14	40,0
25. ¿Es capaz de crear un clima positivo para la consecución de metas colectivas?	1	2,9	4	11,4	10	28,6	14	40,0	6	17,6

Nota: Cuestionario de pretest aplicado al grupo experimental de estudiantes de bachillerato.

Tabla 3. Percepción sobre la autoeficacia emocional en el grupo control de estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa Fiscal de Guayaquil.

Variable autoeficacia emocional	Opciones de respuestas									
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Dimensión 01	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Autoconciencia										
1. ¿Reconoce sus propias emociones?	1	2,9	1	2,9	9	25,7	11	31,4	13	37,1
2. ¿Conoce sus fortalezas?	-	-	2	5,7	17	48,6	11	31,4	5	14,3
3. ¿Reconoce sus debilidades?	2	5,7	2	5,7	10	28,6	13	37,1	8	22,9
4. ¿Cree en sus capacidades?	-	-	3	8,6	11	31,4	7	20,0	14	40,0
Dimensión 02	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Autorregulación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

5. ¿Tiene la capacidad de manejar correctamente sus emociones?	-	-	5	14,3	15	42,9	9	25,7	6	17,1
6. ¿Tiene la capacidad de gestionar debidamente sus impulsos negativos?	1	2,9	5	14,3	12	34,3	11	31,4	6	17,1
7. ¿Cumple sus compromisos consigo mismo?	-	-	2	5,7	8	22,9	16	45,7	9	25,7
8. ¿Asume la responsabilidad de sus actuaciones?	1	2,9	-	-	7	20,0	11	31,4	16	45,7
9. ¿Se adapta rápido a los cambios?	-	-	4	11,4	10	28,6	11	31,4	10	28,6
10. ¿Se siente cómodo frente a nuevas situaciones?	1	2,9	7	20,0	12	34,3	7	20,0	8	22,9
Dimensión 03	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Motivación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. ¿Se esfuerza por mejorar para lograr un modelo de excelencia?	1	2,9	-	-	6	17,1	17	48,6	11	31,4
12. ¿Ayuda desde el principio a conseguir los objetivos de su equipo?	-	-	1	2,9	10	28,6	10	28,6	14	40,0
13. ¿Es persistente en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos?	-	-	4	11,4	8	22,9	9	25,7	14	40,0
Dimensión 04	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Empatía	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14. ¿Tiene la capacidad de comprender los sentimientos y puntos de vista de otras personas?	2	5,7	-	-	10	28,6	8	22,9	15	42,9
15. ¿Se interesa activamente por las cosas que les preocupan a los demás?	2	5,7	-	-	7	20,0	15	42,9	11	31,4
16. ¿Reconoce con anticipación las necesidades de los demás para ayudarlos?	-	-	3	8,6	8	22,9	12	34,3	12	34,3
17. ¿Aprovecha las oportunidades que le brindan las personas?	-	-	1	2,9	5	14,3	15	42,9	14	40,0
18. ¿Tiene la capacidad de darse cuenta cuando las personas se sienten mal por los demás?	1	2,9	-	-	5	14,3	11	31,4	18	51,4
Dimensión 05	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
Habilidades Sociales	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19. ¿Utiliza la argumentación para persuadir a los demás?	-	-	1	2,9	15	42,9	13	37,1	6	17,1
20. ¿Emite mensajes claros y directos cuando está frente a otros?	1	2,9	-	-	11	31,4	13	37,1	10	28,6
21. ¿Considera que sus acciones inspiran a sus compañeros?	1	2,9	5	14,3	13	37,1	12	34,3	4	11,4
22. ¿Motiva a su equipo para lograr nuevos retos?	-	-	1	2,9	8	22,9	10	28,6	16	45,7

23. ¿Tienes la capacidad de negociar y resolver conflictos cuando estás en problemas?	1	2,9	-	-	11	31,4	13	37,1	10	28,6
24. ¿Está dispuesto a trabajar con otras personas para lograr un objetivo en común?	2	5,7	2	5,7	6	17,1	9	25,7	16	45,7
25. ¿Es capaz de crear un clima positivo para la consecución de metas colectivas?	-	-	3	8,6	6	17,1	12	34,3	14	40,0

Nota: Cuestionario de pretest aplicado al grupo control de estudiantes de bachillerato.

En coherencia con el propósito de describir el nivel de autoeficacia emocional y sus dimensiones en el grupo experimental y control de los estudiantes de bachillerato antes de la aplicación del programa, se presentan los siguientes resultados. La variable de autoeficacia emocional en el grupo experimental exhibió niveles medios (65,7) y altos (31,4), mientras que en el grupo de control se registraron niveles altos (71,4) y medios (28,6). Esta disparidad conduce a la conclusión de que el grupo de control exhibe niveles más elevados en comparación con el grupo experimental. En contraste, los resultados pretest de Chalco & Abarca (2021) indican que la variable de inteligencia emocional en el grupo experimental se sitúa en un nivel marcadamente alto (60,0), en comparación con el grupo de control (53,3), lo que sugiere niveles superiores en el grupo experimental.

La autoeficacia emocional, reconocida como un componente psicológico crucial para la comprensión de las conductas prosociales y antisociales, así como para la gestión de las propias emociones y la discriminación entre lo positivo y lo negativo (Bandura, 1990; Bandura et al., 2003), también desempeña un papel relevante en la educación y la motivación, influyendo en la capacidad individual y colectiva para alcanzar metas (Cook & Artino, 2016; Rossi et al., 2020).

El análisis de los resultados pretest en la dimensión de autoconciencia revela niveles medios (77,1) y altos (14,3) en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control se observan niveles medios (62,9) y altos (37,1), indicando que el grupo de control posee niveles más altos. En consonancia, los resultados de Velez (2020), muestran niveles altos (45,0), medios (41,0) y bajos (14,0) en el grupo

experimental, destacando la necesidad de implementar un programa debido al nivel medio de autoconocimiento presente en los estudiantes a intervenir.

La autoconciencia, según Goleman (2010), se revela como una herramienta para evaluar la beneficencia de las acciones en curso, permitiendo una visión global de la realidad en situaciones de conflicto entre valores y sentimientos, expresándose a través de la culpa y la vergüenza. Además, esta dimensión, también conocida como autoconocimiento, capacita a los individuos para comprender sus sentimientos, pensamientos y sus efectos (Krén & Séllei, 2020).

Los resultados pretest en la dimensión de autorregulación muestran niveles medios (82,9) y altos (8,6) en el grupo experimental, y niveles medios (60,0) y altos (37,1) en el grupo de control, indicando que los niveles del grupo de control son más elevados. En concordancia con los resultados de la investigación de Vélez (2020), que reflejan niveles similares de autorregulación en el grupo experimental, los cuales son medios (59,0) y altos (36,0). Esta dimensión, según Goleman (2010) y Salovey & Mayer (1990), facilita el control de las emociones en situaciones de estrés, incertidumbre y promueve la capacidad de relajación ante problemas o soluciones.

Los niveles de motivación pretest en el grupo experimental son medios (60,0) y altos (31,4), mientras que en el grupo de control son medios (57,1) y altos (40,0). Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Chalco & Abarca (2021) que muestra niveles similares en el grupo experimental (medio 60,0, alto 20,0) y en el grupo de control (medio 66,7, bajo 33,3), indicando un promedio superior en ambos grupos. Según Goleman (2010), la dimensión de motivación gestiona las prioridades en la búsqueda de objetivos, siendo eficaz y constante ante las dificultades, mientras que otros autores destacan la distinción entre motivación interna y externa (Cook & Artino, 2016; Ribeiro et al., 2016). En el pretest, la dimensión de empatía en el grupo experimental se sitúa en niveles altos (71,4) y medios (28,6), mientras que en el grupo de control se registra un nivel alto (88,6). Contrastando con los resultados de Vélez (2020), que reflejan niveles medios (50,0) y altos (36,0) en el grupo experimental,

evidenciando niveles superiores en el grupo de control. Goleman (2010) define la empatía como el reconocimiento de los sentimientos de los demás sin necesidad de ser expresados verbalmente, y destaca su manifestación a través de la observación del tono de voz, expresiones faciales y otros aspectos del lenguaje no verbal.

En los resultados pretest de habilidades sociales, el grupo experimental exhibe niveles medios (57,1) y altos (34,3), mientras que el grupo de control muestra niveles altos (60,0) y medios (37,1). Estos valores son consistentes con el estudio de Velez (2020), que revela niveles medios (45,0) y altos (41,0) en el grupo experimental. Según Goleman (2010), las habilidades sociales son esenciales para el manejo de emociones en el contexto de las relaciones personales, permitiendo un examen eficaz de situaciones con el propósito de persuadir, liderar, negociar y resolver conflictos de manera colaborativa y en equipo.

Asimismo, se busca identificar el nivel de autoeficacia emocional y sus dimensiones en el grupo experimental y de control de los estudiantes de bachillerato después de la aplicación del programa, se observa que los niveles de autoeficacia emocional en el grupo experimental fueron altos (88,6) y medios (11,4), mientras que en el grupo de control se registraron niveles altos (54,3) y medios (45,7). Estos resultados indican que el programa de teatro ha mejorado la autoeficacia emocional en el grupo intervenido, corroborando los hallazgos de Chalco & Abarca (2021) que muestran niveles marcadamente altos (80,0) en el grupo experimental y marcadamente altos (60,0) en el grupo de control, sugiriendo

una influencia positiva del teatro en el grupo intervenido. González et al. (2019) refuerza esta conclusión al indicar que las actividades corporales, como el teatro, efectivamente fortalecen la personalidad y la inteligencia emocional de los adolescentes, así como mejoran significativamente sus elementos prosociales.

En la dimensión de autoconciencia, los niveles Post test en el grupo experimental fueron altos (51,4) y medios (48,6), mientras que en el grupo de control se registraron niveles altos (37,1) y medios (62,9). Estos resultados sugieren una mejora significativa en la autoconciencia del grupo experimental después de la intervención del programa, coincidiendo con los hallazgos de Vélez (2020), que evidencian niveles altos (64,0) y medios (36,0) en la autoconciencia después de la aplicación del programa. Reyes & Hernández (2022) argumentan que los estudiantes, mediante la aplicación de programas artísticos, pueden experimentar un espacio creativo que les permite conocerse a sí mismos y construir su identidad.

En la dimensión de autorregulación, los resultados Post test indican que el grupo experimental exhibe niveles altos (57,1) y medios (42,9), mientras que el grupo de control muestra niveles medios (71,4) y altos (28,6). Estos resultados sugieren una mejora sustancial en la autorregulación emocional después del experimento en el grupo experimental, apoyando los hallazgos de Vélez (2020), que muestra niveles altos (73,0) y medios (27,0) en la autorregulación del grupo de estudio después de la intervención. Castillo et al. (2021), argumentan que el programa de dramatización fortalece diversos componentes de la inteligencia emocional, incluida la autorregulación de emociones.

En cuanto a la motivación Post test, los niveles en el grupo experimental oscilan entre medio (57,1) y alto (42,9), mientras que en el grupo de control son medio (60,0) y alto (37,1), indicando un impacto moderado en la motivación de los estudiantes. Los resultados difieren de la investigación de Chalco & Abarca (2021), que muestra niveles medios (53,3) y altos (20,0) en el grupo experimental, concluyendo que esta dimensión no experimentó mejoría. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) destaca que a través del teatro se pueden enseñar diversos conocimientos, fortaleciendo simultáneamente la motivación.

Los niveles Post test en la dimensión de empatía en el grupo experimental son altos (88,6) y medios (11,4), mientras que en el grupo de control son altos (74,3) y medios (25,7), indicando que la empatía

mantiene un nivel significativo en ambos grupos. Los resultados concuerdan con la investigación de Vélez (2020), que muestra niveles altos (50,0) y medios (50,0) en el grupo experimental, sugiriendo una mejora moderada en la empatía. Santa Cruz & Olano (2021) argumentan que un programa basado en teatro, danza y estímulos artísticos fortalece la empatía y las relaciones sociales, ayudando a comprender los sentimientos de los demás.

En la dimensión de habilidad social Post test, el grupo experimental exhibe niveles altos (82,9) y medios (17,1), mientras que el grupo de control muestra niveles altos (45,7) y medios (51,4), señalando un aumento notable en la habilidad social. Similarmente, los niveles de habilidad social incrementaron en el estudio de Vélez (2020), que muestra niveles altos (91,0) y medios (9,0) en el grupo experimental después de la intervención. Choez (2022) sostiene que las estrategias teatrales desarrollan habilidades sociales mediante el juego, la creatividad y la escucha activa.

A partir de los resultados de la estadística inferencial de la hipótesis de normalidad del pretest en la prueba Kolmogorov-Smirnov del grupo experimental (0,020) y control (0,043), así como Shapiro-Wilk GE (0,053) y GC (0,081), dado que los datos no siguen una distribución normal y que el valor de p es menor que 0,05, se acepta la hipótesis nula. En otras palabras, se opta por utilizar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, la cual arrojó un resultado de 0,000 con un valor de p menor a 0,05, respaldando la hipótesis de investigación. Este procedimiento se encuentra en consonancia con la investigación de Ordóñez (2022), quien realizó una prueba de normalidad en el pretest, obteniendo valores de Kolmogorov-Smirnov (0,200) y Shapiro-Wilk (0,283). Al verificar que los datos seguían una distribución normal y que el p era mayor a 0,05, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, concluyendo que la variable dependiente antes de la aplicación del programa se encontraba en un nivel bajo.

Tabla 4. Prueba de normalidad del pretest a los grupos de control y experimental.

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Grupo control Pretest	,150	35	,043	,945	35	,081
Grupo Experimental Pretest	,163	35	,020	,939	35	,053
a. Corrección de significación de Lilliefors						

Tabla 5. Prueba de U Mann-Whitney al grupo de control y experimental del pretest.

Rangos				
	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de autoeficacia emocional pretest	G. Control	35	44,93	1572,50
	G. Experimental	35	26,07	912,50
	Total	70		
Estadísticos de prueba ^a				
			Nivel de autoeficacia emocional	
U de Mann-Whitney			282,500	
W de Wilcoxon			912,500	
Z			-3,880	
Sig. asintótica (bilateral)			,000	

a. Variable de agrupación: Autoeficacia.

En los resultados de la prueba de hipótesis de normalidad del Post test Kolmogorov-Smirnov del grupo experimental (0,200) y grupo control (0,51), así como Shapiro-Wilk GE (0,404) y GC (0,155); dado que el valor de p es mayor a 0,05 en todos los casos, se infiere que los datos siguen una distribución normal, lo cual determina la aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes en la contrastación de la hipótesis general. Esta metodología es respaldada por Ordóñez (2022), quien, al realizar la prueba de normalidad en el Post test, obtuvo valores de Kolmogorov-Smirnov (0,134) y Shapiro-Wilk (0,062), concluyendo que los datos seguían una distribución normal y que, al tener un p mayor a 0,05, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas.

En la comparación del nivel de autoeficacia emocional en las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales del grupo control y experimental antes y después de la aplicación del programa en los estudiantes de bachillerato, la contrastación del pretest y Post test del grupo de control en la variable de autoeficacia emocional revela una significancia de 0,273, indicando que no se observaron alteraciones significativas en este grupo. Este hallazgo se alinea con los resultados obtenidos por Castillo et al. (2021), quienes también muestran una significancia de -0,111, sugiriendo la ausencia de variación en este grupo. Actualmente, la falta de incorporación de las artes escénicas en las instituciones educativas puede atribuirse al desconocimiento de sus beneficios en el desarrollo de la inteligencia emocional de los educandos, como señala Freire (2022).

En contraste, al comparar los resultados entre el pretest y Post test del grupo experimental, se observa una significancia de 0,000 y una t de Student de -6,425, indicando una mejora significativa en la variable de autoeficacia emocional después de la intervención del programa. Estos resultados coinciden con la investigación de Chalco & Abarca (2021), que muestra una significancia de 0,000 y una t de -18,931, evidenciando el impacto positivo del teatro en la inteligencia emocional del grupo de estudio. En este contexto, Fontalvo & Vargas (2020,) sostienen que el teatro debe adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante para facilitar un desarrollo integral de la autoeficacia emocional y promover una educación holística.

Tabla 6. Comparación del nivel de los resultados del Pre y Post test por variable y sus dimensiones.

Variable/ Dimensiones	Grupo control				Grupo experimental			
	Pre		Post		Pre		Post	
	Media	S2	Media	S2	Media	S2	Media	S2
Autoeficacia emocional	97	11,46	93	12,88	86	11,80	102	7,23
Autoconciencia	15	2,50	15	2,92	13	2,84	16	2,12
Autorregulación	22	3,92	21	3,79	19	3,24	24	2,52
Motivación	12	2,14	11	24,30	11	2,62	12	16,94
Empatía	20	3,18	20	3,34	19	3,23	21	2,41
Habilidades sociales	27	4,22	26	4,19	23	4,48	29	2,73

Respecto a la comparación de medias entre el pretest y Post test de los grupos de control y experimental en cuanto a la autoeficacia emocional; en el pretest, el grupo de control muestra una media de 97, mientras que el grupo experimental tiene una media de 86. En el Post test, el grupo de control alcanza una media de 93, y el grupo experimental, una media de 102. Estos resultados son consistentes con la investigación de Chalco & Abarca (2021), donde el grupo experimental muestra una media de 130 en el pretest y 146 en el Post test, indicando una mejora en el nivel de autoeficacia emocional gracias a la intervención teatral. Guanumen & Londoño (2020), apuntan que las estrategias artísticas en talleres o programas contribuyen a que los jóvenes expresen de manera más efectiva sus emociones y sentimientos.

En la dimensión de autoconciencia, se observa que en el pretest, la media del grupo de control es de 15 y del grupo experimental es de 13. En el Post test, el grupo de control mantiene una media de 15, mientras que el grupo experimental experimenta un aumento a una media de 16. Estos resultados son respaldados por el trabajo de Lagos et al. (2022), que muestra una media en el pretest del grupo de control de 15 y en el Post test de 16, y en el grupo experimental, una media de 18 en el pretest y 20 en el Post test. Se concluye que el teatro mejora la dimensión de autoconciencia, ya que permite identificar y reflexionar sobre las emociones, como destacan Motos & Alfonso (2019) y Reyes & Hernández (2022).

En cuanto a la dimensión de autorregulación, se observa que en el pretest, la media del grupo de control es de 22 y del grupo experimental es de 19. En el Post test, el grupo de control presenta una media de 21, y el grupo experimental aumenta a una media de 24. Estos resultados concuerdan con la investigación de Lagos et al. (2022), que muestra una media en el pretest del grupo de control de 19 y en el Post test de 18, y en el grupo experimental, una media de 21 en el pretest y 23 en el Post test. Jiménez (2021), destaca que la caracterización teatral de situaciones de la vida real impacta en el comportamiento, pensamiento y sentimientos, llevando a la reflexión.

En la dimensión de motivación, se encuentran niveles de media en el pretest del grupo de control (12) y del grupo experimental (11), y en el Post test del grupo de control (11) y del grupo experimental (12). Estos resultados contrastan con la media del estudio de Chalco & Abarca (2021), donde se encontró una media en el grupo experimental de 36 en el pretest y 37 en el Post test. Esto sugiere que el programa de teatro no afectó significativamente la dimensión de motivación en el presente estudio. Vélez (2020), argumenta que las estrategias artísticas pueden considerarse pedagógicas cuando contribuyen al bienestar de los estudiantes, fortaleciendo habilidades emocionales y de motivación.

En la dimensión de empatía, se evidencia que en el pretest, la media del grupo de control es de 20 y del grupo experimental es de 19. En el Post test, el grupo de control mantiene una media de 20, mientras que el grupo experimental experimenta un aumento a una media de 21. Estos resultados indican una mejora en la empatía mediante la intervención del programa. De manera similar, el estudio de Lagos et al. (2022) muestra una media en el pretest del grupo de control de 18 y del grupo experimental de 18, y en el Post test, el grupo de control mantiene una media de 18, mientras que el grupo experimental aumenta a una media de 22. Lemos et al. (2022) explican que la habilidad emocional de la empatía consiste en compartir las emociones con los demás.

Para finalizar, en la dimensión de habilidades sociales, se encuentra que en el pretest, la media del grupo de control es de 27 y del grupo experimental es de 23. En el Post test, el grupo de control disminuye a una media de 26, y el grupo experimental aumenta a una media de 29. Estos resultados coinciden con el estudio de Chalco & Abarca (2021), que muestra una media en el pretest del grupo experimental de 24 y en el Post test de 35, indicando una mejora en las habilidades sociales gracias a las estrategias teatrales. Choez (2022), destaca que las actividades teatrales fortalecen las habilidades sociales mediante la creatividad, la escucha activa y la observación del mundo para mejorarlo, facilitando así la adquisición de nuevos aprendizajes.

CONCLUSIONES.

En consonancia con el objetivo general, se concluye que el programa de teatro ejerce un impacto positivo en la autoeficacia emocional de los estudiantes de bachillerato en una unidad educativa fiscal de Guayaquil, año 2023 (T de Student = -3,203, $p = 0,003$). Este hallazgo respalda la noción de que la intervención teatral incide positivamente en el desarrollo de la autoeficacia emocional en el contexto educativo.

En relación con el propósito que aborda el nivel de autoeficacia emocional y sus dimensiones en los grupos experimental y de control de estudiantes de bachillerato antes de la implementación del programa de teatro, se constata un nivel inicialmente bajo en ambos grupos. El Grupo Experimental (GE) exhibe un nivel de autoeficacia emocional de 31,4, mientras que el Grupo de Control (GC) muestra un nivel de 71,4. Además, la prueba de U de Mann-Whitney revela una significancia de 0,000 ($p < 0,05$), ratificando la hipótesis nula. Estos resultados indican que, previo a la intervención, ambas cohortes comparten niveles bajos de autoeficacia emocional.

En lo que respecta a el nivel de autoeficacia emocional y sus dimensiones en el grupo experimental después de la intervención, se evidencia un incremento significativo en comparación con el grupo de control. El GE experimenta un aumento en la autoeficacia emocional, alcanzando un nivel de 88,6, mientras que el GC mantiene un nivel de 54,3. Este resultado sugiere que el programa de teatro contribuye a elevar el nivel de autoeficacia emocional en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

En relación a comparar el nivel de autoeficacia emocional y sus dimensiones entre el grupo control y experimental antes y después de la aplicación del programa, se observa que el grupo de control no experimenta cambios significativos en el pretest y post test, mientras que el grupo experimental mejora de manera significativa. Este análisis muestra una significancia de 0,273 para la comparación del pretest y post test en el GC, que revela una significancia de 0,000 para la comparación en el GE.

Además, se evidencia que, en el pretest, el GC tiene una media de 97 y el GE de 86, mientras que en el post test, el GC tiene una media de 93 y el GE de 102. Estos resultados indican que la aplicación del programa de teatro genera mejoras significativas en la autoeficacia emocional del grupo experimental. En términos generales, los datos obtenidos respaldan la recomendación de modificar las asignaturas optativas de tercer bachillerato en la unidad educativa fiscal de Guayaquil. Se sugiere incorporar el teatro con un enfoque específico en el fortalecimiento de la autoeficacia emocional y las habilidades sociales de los estudiantes. Este enfoque facilitaría el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y el liderazgo, preparando a los jóvenes para su futura vida laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 15–18. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532002000100003>
2. Alarcón, A., & Méndez, G. (2020). Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay. UNICEF Uruguay, 1–60. <https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/SeguimientodelretornoalasclasespresencialesencentroeducativosenUruguay.pdf>
3. Alquina, N., Morales, C., Abata, D., & Valencia, M. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de Quito - Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11037–11051. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5270
4. American Educational Research Association. (2018). Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas. In *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>

5. Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica (Vol. 6). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
6. Arreola, R. (2022). Creencias de autoeficacia estudiantiles y docentes: ¿Un vínculo inseparable? Propuestas para la intervención. Revista UCMAule, 62, 106–131. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.62.106>
7. Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. Journal of Applied Sport Psychology, 2(2), 128–163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
8. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy_ The Exercise of Control (WH Freeman). https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
9. Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclee de Brouwer. <https://drive.google.com/file/d/1B2Q8RBDu9DvGsPn0V3e3NBLTpAkkqA6R/view>
10. Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. Child Development, 74(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
11. Borja, O. (2008). El arte del actor en el siglo XX (3rd ed.). Artezblai. <https://www.artezblai.com/libreria-artezblai/teoria-y-practica/el-arte-del-actor-en-el-siglo-xx-2a-edicion-mejorada-ruiz-borja/>
12. Camprubí, L., Valero, O., Chavero, S., & Frías, C. (2022). Estado anímico en jóvenes de Barcelona provincia: evolución, factores asociados e impacto de la pandemia. Revista Espanola de Salud Publica, 96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8655677.pdf>

13. Castillo, E., Moreno, E., Tornero, I., & Sáez, J. (2021). Development of emotional intelligence through dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(143), 27–32. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2021/1).143.04)
14. CEPAL, & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL UNESCO, 21. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
15. Cevallos Uve, G. E., Cedeño Hidalgo, E. R., Sánchez Ramírez, V. B., Macas Moreira, K. M., & Ramos López, Y. (2021). Educación en tiempos del COVID-19, perspectiva desde la socioformación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE1). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2558/2596>
16. Cevallos Uve, G., & Hidalgo, E. R. C. (2022). Análisis conceptual a la didáctica de la investigación científica. *Delectus*, 5(1), 1-11. <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/159/169>
17. Chalco, J., & Abarca, E. (2021). El Teatro como Estrategia Educativa y el desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria del Cusco. *Revista Aportes de La Comunicación y La Cultura*, 1(31), 93–107. <https://doi.org/10.56992/a.v1i31.9>
18. Choez, M. (2022). Experiencia de improvisación teatral y expresión corporal para el desarrollo de la Inteligencia Emocional: Autoconciencia y habilidades sociales en adolescentes. [Universidad de las Artes]. <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/1224>
19. Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C. L., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395(10231), e64. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)

20. Cook, D., & Artino, A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
21. Demirtaş, A. (2020). Cognitive Flexibility and Mental Well-Being in Turkish Adolescents: The Mediating Role of Academic, Social and Emotional Self-Efficacy. *Anales de Psicología*, 36(1), 111–121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
22. Eurofound. (2020). Living, working and COVID-19. In Publications Office of the European Union. <http://eurofound.link/ef20059>
23. Fernández, J., Cladellas, R., Gómez, M., García, A., Iruarrizaga, I., & Limonero, J. (2022). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: efectos del optimismo y la incertidumbre sobre el malestar emocional durante el confinamiento en España. *Ansiedad y Estrés*, 28(2–3), 100–107. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a11>
24. Ferreiro, D., López, K., Núñez, V., González, N., & Boix, A. (2023). Capítulo 3. Autolesiones no suicidas: abordaje integral desde el primer nivel de salud y sector educativo. *Archivos De Pediatría Del Uruguay*, 94(S1), 1–7. <https://doi.org/10.31134/AP.94.S1.4>
25. Fontalvo, A., & Vargas, A. (2020). El teatro como estrategia para el fortalecimiento de la dimensión emocional en la población inclusiva de la I.E.D Nuestra Señora de las Nieves [Universidad de la Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/7906>
26. Freire, M. (2022). Programa de artes escénicas inclusivas para el desarrollo de las inteligencias múltiples intrapersonal e interpersonal, en la Unidad Educativa Santa Rosa de la ciudad de Ambato, 2021-2022. [Universidad Nacional de Chimborazo]. [https://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9823/1/Freire Pérez%20M%282022%29](https://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9823/1/Freire%20Pérez%20M%282022%29)
27. García, M., Chacón, R., Expósito, J., & Martínez, A. (2022). Emotional management and self-efficacy associated with low stress levels in Spanish university teachers. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 29–44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90354>

28. García, Y., Martínez, R., & Rodríguez, E. (2022). Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación. *Izquierdas*, 51(38), 129–137. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/metodologías-concientizadoras-para-la-promoción/docview/2642952646/se-2>
29. Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam Books. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
30. Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. In *Kairós* (Vol. 1). <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
31. Gómez, A. (2019). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221–246. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082019000300221&lang=es
32. Gómez, A., & Durán, N. (2021). The Protective Role of Empathy and Emotional Self-efficacy in Predicting Moral Disengagement in Adolescents Separated from Illegal Armed Groups. *Anuario de Psicología Jurídica*, 31(1), 127–136. <https://doi.org/10.5093/api2021a10>
33. Gómez, A., & Narváez, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125–148. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
34. González, J., Cayuela, D., & López, C. (2019). Prosocialidad, educación física e inteligencia emocional en la escuela. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 17–32. <http://www.journalshr.com/papers/Vol 11 N 1/JSHR V11 1 2.pdf>

35. Guanumen, J., & Londoño, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 25–34. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13203>
36. Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica Del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75–79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
37. Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1–3. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
38. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). MCGRAW-HILL. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
39. Hidalgo, L., Vilela, A., Toyama, M., Flores, S., Ramirez, D., Steffen, M., Heritage, P., Fung, C., Priebe, S., & Diez, F. (2022). Using Arts-Based Methodologies to Understand Adolescent and Youth Manifestations, Representations, and Potential Causes of Depression and Anxiety in Low-Income Urban Settings in Peru. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph192315517>
40. Jiménez, P. (2021). El actor desde la psicología de Stanislavski y la intervención social de Boal. *ESCENA. Revista de Las Artes*, 80, 81–102. <https://doi.org/10.15517/es.v80i2.45325>
41. Krén, H., & Séllei, B. (2020). The Role of Emotional Intelligence in Organizational Performance. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 29(1), 1–9. <https://doi.org/10.3311/PPso.15879>

42. Lagos, N., Hermosilla, V., García, J., Palma, M., & Ossa, C. (2022). Evaluación de un programa de desarrollo personal para estudiantado chileno de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
43. Lemos, V., Vargas, J., & López, M. (2022). Validación de una Versión Breve del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en Población Universitaria Argentina. *Psykhé (Santiago)*, 31(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21747>
44. Lent, R., & Brown, S. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115(June), 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
45. MINEDUC. (2021). Lineamientos para el retorno seguro a clases presenciales. 1–21. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/11/LINEAMIENTO-PARA-RETORNO-SEGURO-A-CLASES-PRESENCIALES-2021.pdf>
46. Ministerio de Educación. (2014). Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el Teatro. In Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional (Vol. 1, Issue 1). Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.566>
47. Ministerio de Educación. (2016). Asignatura optativa Teatro. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/10/Asignatura-Optativa-Teatro-ECA-3BGU.pdf>
48. Motos, T., & Alfonso, V. (2019). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae*, 116–130. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/74537/138831.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
49. Murgo, C., Barros, L., & Sena, B. (2020). Vocational interests and professional choice self-efficacy of adolescents and youngsters. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190013>

50. Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D., & Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes / Social skills in academic performance in teens. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 22(47), 37–49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>
51. ONU. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de Políticas, 1(1), 1–29. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
52. Ordóñez, T. (2022). Programa inteligencia emocional para mejorar el manejo de conflictos en básica superior de una unidad educativa de Cuenca- Ecuador, 2022 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/92925>
53. Pizarro, J., & Ordóñez, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific Reports*, 11(1), 11713. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9>
54. Racine, N., McArthur, B., Cooke, J., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
55. Reyes, R., & Hernández, B. (2022). El teatro como herramienta pedagógica rumbo a la satisfacción con la vida en los niños del Centro de Asistencia Social Villa Hogar. *Contribuciones Desde Coatepec*, 36, 12. <https://www.redalyc.org/journal/281/28169954007/28169954007.pdf>
56. Ribeiro, M., Prasniski, M., Gallon, M., & Santos, B. (2016). Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema*, 13(2), 54–67. <https://doi.org/10.15536/thema.13.2016.54-67.337>
57. Rodrigues, L., & Barrera, S. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental Self-efficacy and school achievement in students of elementary school Luciana Cantarino Rodrigues * Sylvia Domingos Barrera **. 1(02), 41–53.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006&lng=pt&nrm=iso

58. Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., & Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254–263. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
59. Salazar, E., & Rincón, S. (2022). Teatro infantil. Una estrategia pedagógica de formación en la primera infancia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(24), 1034–1046. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.395>
60. Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
61. Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnología y humanística. In *Vicerrectorado de Investigación (Vol. 1)*. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
62. Sánchez, M., Alfaro, G., García, N., & Fernández, P. (2023). Mental Health and their relationship with physical activity and emotional regulation strategies in Spanish adolescents. *Ansiedad y Estrés*, 29(1), 63–70. <https://doi.org/10.5093/anyes2023a7>
63. Sánchez, M., Oliver, A., Adelantado, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 74–99. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/189065/70369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
64. Santa Cruz, F., & Olano, S. (2021). Efecto de un programa lúdico basado en valores para mejorar la empatía en adolescentes. *Conrado*, 17(81), 299–306.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400299&lng=es&tlng=pt.

65. Sedano, A. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23(23), 104–113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
66. Simón, P. (2021). El impacto de la pandemia en los jóvenes: una aproximación multidimensional. *Panorama Social*, 33, 109–125. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/07/Simon.pdf>
67. Stanislavski, C., & Fernández, B. (2011). *La construcción del personaje*. Alianza Editorial.
68. Stanislavski, K. (2015). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba Editorial.
69. Stanislavski, K. (2013). *Mi vida en el arte*. Alba Editorial.
70. Tinajero, A., Pozo, N., & De las Cruz, J. (2022). Educación virtual en estudiantes de educación secundaria en época de pandemia COVID-19. *Serie Científica de La Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 15(3), 78–92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590680.pdf>
71. Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad* (Universidad). <https://tienda.comillas.edu/pub/media/catalog/product/triple-alianza-aprendizaje-universitario-calidad-universidad-pontificia-comillas-cap-muestra-pdf.pdf>
72. UNESCO. (2022). UNESCO y UNICEF destacan la importancia de la presencialidad en el inicio de un nuevo año escolar en Chile. Unesco. <https://es.unesco.org/news/unesco-y-unicef-destacan-importancia-presencialidad-inicio-nuevo-ano-escolar-chile>
73. UNICEF Ecuador. (2020). COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet. UNICEF Ecuador, 1–7. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-cómo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-niños-sin-acceso-internet>

74. Valois, R., Zullig, K., & Revels, A. (2017). Aggressive and Violent Behavior and Emotional Self-Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents? *Journal of School Health*, 87(4), 269–277. <https://doi.org/10.1111/josh.12493>
75. Vásquez, G. (2020). Contribución del programa de formación teatral en la autoestima y el rendimiento académico de niños del sexto grado de primaria [Universidad Ricardo Palma Escuela de Posgrado]. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/3215/MPSIC-T030_40346142_MVÁSQUEZESPINOZAGABRIELAVIRGINIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
76. Vélez, M. (2020). Taller Musical Pedagógico en la Inteligencia Emocional en Estudiantes del Nivel Inicial de una Institución Educativa de El Carmen, 2019 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64182>
77. Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P., Ma, M., Li, Y., Cheng, L., Gu, W., & Wang, M. (2018). The Mediating Effect of Regulatory Emotional Self-Efficacy on the Association between Self-Esteem and School Bullying in Middle School Students: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 9. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>
78. White, H., & Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. Sinopsis Metodológicas. Sinopsis de La Evaluación de Impacto N°. 8, 1–16. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>

BIBLIOGRAFÍA.

1. Anchundia, N. (2020). Taller de artes escénicas y su influencia en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes del primer año de la escuela parvularia de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador 2019 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58825>

2. Beteta, G., Chinchay, C., & Perez, M. (2017). Aplicación de taller de teatro como medio para el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos de 5to de educación primaria de la I.E N. 32814 “Miguel Grau Seminario” Huánuco-2016. [Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/3560>
3. Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
4. Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, 27, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10978>
5. Deschênes, A., Frenette, É., Dussault, M., Emeriau Farges, C., Hadchiti, R., & Huard, C. (2023). Développement initial et processus de validation de l'échelle d'auto-efficacité émotionnelle au travail. *Pratiques Psychologiques*, 29(1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2022.09.001>
6. Elisondo, R., & Motos, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad*, 32, 10–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7892532&orden=0&info=link>
7. Gaspar, A., & Alguacil, M. (2022). Influencia de la Actividad Físico-Deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el autoconcepto de las adolescentes: el caso de la isla de Tenerife. *Retos*, 46, 120–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93496>
8. Geng, Y., Gu, J., Zhu, X., Yang, M., Shi, D., Shang, J., & Zhao, F. (2020). Negative emotions and quality of life among adolescents: A moderated mediation model. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.02.001>
9. Gonçalves, L., Nassif, V., & Garçon, M. (2020). The Power of Psychological Capital: The Strength of Beliefs in Entrepreneurial Behavior. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(4), 317–334. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020180226>

10. Holguin, J., Cruz, J., Apaza, J., Merino, I., & Ruiz, J. (2022). Alfabetización emocional en contextos vulnerables con dibujos digitales. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(Monográfico), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3811>
11. Iaochite, R., Noronha, A., Casanova, D., Santos, A., & Azzi, R. (2022). Autoeficácia para Regulação Emocional e Autoeficácia Social: Busca de Evidências de Validade de Construtos Relacionados. *Psico-USF*, 27(1), 31–43. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270103>
12. Kokkinos, C., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
13. Lafarga, M. (2014). Desarrollar la inteligencia emocional a través de la dramatización en educación primaria [Universidad de Navarra]. In Universidad de Navarra. [https://academicia-unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/15231/TFG14-Gpri-LAFARGA-79535.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://academicia.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/15231/TFG14-Gpri-LAFARGA-79535.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
14. Lamonedá, J., Carter, B., & López, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *PUBLICACIONES*, 49(4), 127–144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>
15. Mendoza, M. (2021). Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, mediante El Teatro a través del Videoarte en los estudiantes del grado séptimo [Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/bitstreams/44edabea-6605-4f9d-83d9-b68d6d61e61f/download>
16. Meyer, T., & Verlhac, J. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé ? *Savoirs, Hors série*(5), 117. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0117>

17. Motos, T., & Alfonso, V. (2020). Desarrollo de un instrumento para valorar el impacto de la práctica teatral en los jóvenes. 8(2), 26–48. <https://doi.org/https://doi.org/10.25749/sis.19058>
18. Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia. Octaedro, 1, 229. https://www.academia.edu/23575850/Teatro_aplicado_P_T
19. Oros, L., Ventura, J., Chemisquy, S., Meier, L., Kupczynszyn, K., & Olivera, F. (2022). Análisis confirmatorio y valores normativos del cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP). *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 14(1), 91–103. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n1.27793>
20. Palacios, J., Cordova, U., & Sairitupac, S. (2020). Dramatization as a didactic resource for the development of selfesteem in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 459–466. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201026>
21. Peñarrieta, M., León, R., & Velásquez, M. (2022). Libro guía del facilitador para formar cuidadores familiares. In *Comunicación científica* (1st ed.). Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.049a>
22. Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173–191. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602018000100173>
23. Quizhpi, J., & Tigre, L. (2021). El teatro como estrategia didáctica para la expresión emocional de los infantes del Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca” [Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1933/1/ElteatrocomoestrategiadidacticaparalaeprisionemocionaldelosinfantesdelCentroeEdu.pdf>
24. Rodríguez, F. (2018). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41. <https://doi.org/10.30552/ejep.v10i2.121>

DATOS DEL AUTOR.

1. Alex Mauricio Tinajero Coello. Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo. Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos en la Universidad Internacional de la Rioja. Docente en el Ministerio de Educación de Ecuador. Correo electrónico: atinajeroco@ucvvirtual.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-5848-1634>

RECIBIDO: 5 de enero del 2024.

APROBADO: 2 de marzo del 2024.