

# EL TEATRO EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

**Lorena Casal, profesora de lengua y literatura castellana**

**INS Alexandre Galí, Les Roquetes, Barcelona.**

## **Abstract**

*Este artículo presenta una experiencia de aula utilizando el Teatro Emocional (TEM) como herramienta de innovación educativa en la etapa de la ESO. El TEM consiste en el uso de técnicas dramáticas y escénicas junto a una metodología de trabajo de las inteligencias múltiples y las habilidades sociales y emocionales. La primera parte del artículo analiza el currículo actual de la educación secundaria catalana: LOMCE, DECRET 187/2015, del 25 de agosto. La segunda parte describe la metodología de Teatro Emocional, ejemplificada con una sesión tipo y la experiencia de aula a través de un grupo. Para finalizar se plantean unas consideraciones basadas en los cuatro años de implementación de esta asignatura, que revelan mejoras en las áreas de desarrollo personal, artístico y social del alumnado. La reflexión final que aportan estas valoraciones es que el trabajo emocional, escénico y artístico redundan positivamente en la educación formal y esto debería tenerse en consideración a la hora de diseñar los futuros currículos escolares, así como la formación de formadores y el ámbito universitario*

## **Inicios del TEM**

El Teatro Emocional se inicia como una asignatura optativa anual de dos horas de duración en el curso 2010-11 en el INS Cubelles (Cubelles, Barcelona), con alumnos de 1º de la ESO. Dos cursos después se retoma en el INS Alexandre Galí (Les Roquetes, Sant Pere de Ribes, Barcelona) como asignatura optativa cuatrimestral, de dos horas semanales, ofertada a alumnos de 2º o 3º de la ESO, dependiendo del curso. Los grupos de trabajo son de 10 a 15 alumnos que eligen la asignatura de una lista de entre 4 o 6 materias optativas para cursar durante cuatro meses. Desde 2012 a la actualidad han habido siete grupos de TEM (en el curso 2013-14 solo se ofertó un cuatrimestre) con un total de 92 alumnos.

Esta asignatura ha sido creada por el instituto en el que trabajo, no aparece en el currículo, y se lleva a cabo gracias al apoyo de la dirección del centro que apuesta por propuestas que incidan en el bienestar y desarrollo personal del alumnado.

## **Contexto curricular**

El actual marco educativo en Cataluña se desarrolla dentro de los postulados de la psicopedagogía constructivista y sociocognitiva y se basa en el aprendizaje a través del desarrollo de las competencias en el que: “*Ser competente implica utilizar de manera*

*efectiva conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diferentes*". (LOE 2007). Asimismo la RAE define competencia como la: "Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado."

El alumno debe adquirir en cada materia una serie de habilidades y capacidades que le permitan aplicar esos conocimientos en su vida de forma significativa e interrelacionarlos entre sí. El currículo fija nueve ámbitos de conocimiento: cultural y de valores, lingüístico, artístico, educación física, social, personal, matemático, tecnológico y científico y digital; cada uno con sus correspondientes competencias vinculadas. Se parte de un paradigma fragmentado del saber y de las habilidades relacionadas con cada uno de los ámbitos.

Teniendo en cuenta esta ordenación curricular, el programa de TEM está diseñado para aunar y desarrollar competencias de seis de estos nueve ámbitos de forma interrelacionada e integrada, con el objetivo de generar un espacio de aprendizaje a través del hacer que incorpore todos los niveles: el nivel cognitivo, funcional y emocional.

Del **ámbito lingüístico** se trabajan especialmente las competencias comunicativas 7, 8 y 9 del uso del lenguaje como vía de comunicación inter e intrapersonal. Se relaciona con la dimensión literaria en la competencia 12: crear textos literarios para expresar sentimientos, realidades, ficciones; y en la dimensión actitudinal y plurilingüe desde la actitud 2: implicarse activamente en la escucha y diálogo activo y respetuoso.

Desde el **ámbito social** y la dimensión cultural y artística se trabajan la competencia 4: lo individual y colectivo en la construcción de lo histórico, y la competencia 10: actitud de estima a la creatividad, expresión de ideas, experiencias, sentimientos, etc., a través de diferentes lenguajes y recursos culturales (cine, teatro, música, artes...). Libertad de expresión, empatía y respeto por la identidad personal y colectiva así como sus expresiones.

De la dimensión ciudadana, se centra en la competencia 11: desarrollar un criterio crítico y ciudadanos comprometidos ante los problemas sociales, las desigualdades, etc.; y la competencia 13: desarrollar habilidades sociales que permitan reconocer los valores comunes, expresar necesidades individuales y colectivas, construir, tomar decisiones en contextos de igualdad, justicia y paz.

El **ámbito artístico** es el espacio natural para el TEM. El currículo catalán cita las artes escénicas y las incorpora al plantear las competencias, pero no aparecen desarrolladas en los bloques de contenidos y evaluación, ni planificadas en la distribución horaria. No hay ninguna asignatura en toda la ESO relacionada con las artes escénicas (teatro y danza).

El arte se plantea como vehículo de educación en valores y herramienta de transformación y cambio social, para fomentar la autopercepción de la creatividad y sus recursos expresivos y un aprendizaje holístico, emocional, relacional que incida en lo humano. Se establecen la dimensión de percepción y escucha y la dimensión de expresión, interpretación y creación, con sus correspondientes competencias.

- Competencia 4: interpretar y representar con formas estáticas y en movimiento (diferentes realidades, emociones, etc.).
- Competencia 5: componer con elementos de lenguajes artísticos.

- Competencia 6: experimentar y/o improvisar con técnicas de los lenguajes artísticos.
- Competencia 7: desarrollar proyectos artísticos personales y colectivos.
- Competencia 9: disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social.
- Competencia 10: hacer uso del conocimiento artístico y de sus producciones como medio de cohesión y acción prosocial.

Las técnicas de movimiento, su valor y uso plástico, creativo, estético y representativo, están presentes en la dimensión de expresión y comunicación corporal en el ámbito de **educación física**. Entran aquí las representaciones dramáticas pero sin texto: solo el mimo y la expresión corporal. La competencia 7 promueve utilizar los recursos expresivos del propio cuerpo para el autoconocimiento y comunicarse con los demás (conciencia corporal, cuerpo y emociones) y la competencia 8 incorpora las actividades con soporte musical como medio de relación social y comunitaria (autoimagen). Todo ello está vinculado a la representación, danza y baile pero no contempla el teatro en su completa acepción.

El **ámbito de cultura y valores** se divide en tres dimensiones, básicas para el TEM: personal, interpersonal y sociocultural. La primera incide en las competencias 1: actuar con autonomía y responsabilidad, la 3: cuestionarse y argumentar, superar prejuicios para consolidar el propio pensamiento, y la 4: identificar los aspectos éticos de las situaciones y darles respuestas innovadoras. La dimensión interpersonal se centra en mostrar actitudes de respeto hacia los otros y su cultura, opinión y creencias (competencia 5) y aplicar el diálogo como solución de conflictos (competencia 6). De la dimensión sociocultural se toma la competencia 8: detectar la dimensión ética de los relatos literarios, la 9: analizar críticamente el entorno, y la 10: realizar actividades de participación y colaboración que promuevan actitudes democráticas y de compromiso.

El **ámbito personal**, de carácter transversal en toda la educación, plantea que el alumno debe adquirir un grado suficiente de conciencia de sus capacidades intelectuales, emocionales y físicas. Desarrollar actitudes y valores personales así como su regulación emocional; desplegar sus capacidades creativas, impulsar proyectos personales y colaborativos y construir su autoestima y una identidad personal, social y ciudadana.

### **Aportes innovadores de TEM**

La innovación de la propuesta de TEM tiene una doble vertiente: por un lado aúna competencias de todos los ámbitos citados, dotando al aprendizaje de una dimensión integrada y significativa. Por otro lado, tiene un enfoque multidisciplinar: su marco teórico parte de los postulados de la Inteligencia Emocional, la Psicología Social y el Psicodrama. La Inteligencia Emocional forma parte de la psicología positiva desarrollada por Daniel Goleman (1995) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). La psicología social es una de las cuatro ramas principales de la psicología, iniciada por Wilhem Wundt (1879), que considera el grupo como una herramienta para generar aprendizaje a través de las relaciones sociales y emocionales.

El psicodrama, definido por Jacob Levy Moreno (1959) como “teatro educativo” y como disciplina psicoterapéutica cuyas técnicas permiten aprender y generar procesos de cambio a través de la acción y las escenas dramáticas.

El resultado de esta transdisciplinaria es una serie de aspectos innovadores que caracterizan el TEM como una herramienta educativa que mira desde un punto de vista diferente y ofrece una nueva forma de educar.

Como metodología permite un aprendizaje activo en el que los chicos son los protagonistas a través de la acción, la cognición y la emoción que se ponen en juego en las diferentes dinámicas y fases de la sesión. El aprendizaje pasa a ser generado desde el propio alumno en todas las áreas de su persona: cuerpo, mente, valores y emociones. Esto genera unas experiencias que son la base de posteriores reflexiones cognitivas.

En TEM se utilizan diferentes lenguajes: visual, verbal, corporal, estético, poético, etc., que a su vez están interrelacionados con diversas áreas de desarrollo y habilidades. En todas las sesiones se trabajan seis de las ocho inteligencias que han sido estudiadas por Howard Gardner: lingüística, kinestésica-corporal, musical, espacial, inter e intrapersonal. En relación con estas últimas es importante destacar que en TEM se genera conocimiento y aprendizaje desde lo intra e interpersonal: lo que sucede e interesa al alumno en su interior y en su relación con los otros y desde lo cognitivo y conativo. Esto influye de forma determinante en la fijación de lo aprendido y genera cambios en la estructura de pensamiento y de roles sociales.

El alumno es el centro del proceso y el adulto lo acompaña proveyéndole del espacio y las herramientas necesarias para poder actuar, investigar, probar, equivocarse y crecer.

Todos los alumnos pueden aportar, compartir y generar escenas, acciones y reflexiones; el contexto de TEM es inclusivo: todos están invitados, todos pueden participar y lo hacen con igual éxito tengan las habilidades o capacidades que tengan.

Como método va más allá de la concepción de representar obras creadas. Trabaja desde el proceso individual, lo creativo y artístico y el proceso grupal produciendo un resultado final tangible. Este: la obra que ellos mismos crean, puede ser el centro de un nuevo proceso y al ser compartido con el público (la comunidad) cobra un valor más: la aceptación social.

El grupo representa la sociedad, dentro de ella cada uno se relaciona; cuando los alumnos tienen un rol más activo o cuando ejercen el de público, cuando presentan sus escenas o ven las de los demás; en todos los casos se está generando un traspaso y una validación de lo personal dentro de lo social.

En síntesis, lo que intentamos en TEM es buscar un nuevo punto desde el que partir para ir de lo interior a lo exterior y generar cambios.

## **Metodología**

La metodología utilizada se basa en: definición de objetivos generales, test iniciales, fijación de objetivos específicos del grupo, diseño de las sesiones, desarrollo de las sesiones, creación de una pieza teatral, métodos de evaluación y observación.

## 1. Definición de los objetivos generales.

Partimos de las premisas básicas de desarrollo competencial de los ámbitos educativos citados. Esto se traduce en quince objetivos generales que están presentes en la asignatura.

- Potenciar la formación integral del individuo a través de una formación artística vivencial y práctica.
- Incidir en aspectos de desarrollo de la creatividad mediante la creación y representación de un montaje teatral.
- Contribuir al desarrollo personal ampliando los horizontes de la experiencia individual y favoreciendo actitudes de empatía en relación a las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo.
- Despertar la sensibilidad e interés artísticos generales del alumnado, en particular acerca del género teatral.
- Mejorar la propiocepción, autoestima y autoconocimiento del alumnado.
- Aprender a fluir y disfrutar en situaciones de relación grupal y desinhibición personal.
- Identificar y potenciar las herramientas físicas de comunicación.
- Mejorar la salud física y la capacidad de memorización.
- Incidir en las habilidades comunicativas (no verbales, individuales y sociales) así como en las capacidades de comprensión textual y oral.
- Generar la experiencia positiva de superación de retos y logros en equipo.
- Comunicar y conversar, convivir y resolver conflictos con ayuda de la lengua.
- Escuchar, exponer y dialogar y ser capaz de una correcta interacción oral mediante el conocimiento y control de los códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas.
- Desarrollar la capacidad empática de comprender al otro; tener en cuenta opiniones distintas a la propia.
- Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso.
- Tener un espíritu crítico; aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

## 2. Test iniciales.

Durante la primera semana llevamos a cabo una batería de test iniciales, que volverán a pasarse al finalizar el cuatrimestre. En uno de los test se valora la visión de la asignatura y percepciones personales y actitudinales sobre uno mismo, el trabajo en grupo y el arte (test de creación personal, descriptivo, con cinco preguntas abiertas). El otro test es el *Test de bienestar subjetivo de Eysenck*. Estamos recogiendo muestras para contrastar con otros grupos control los resultados.

Durante la semana inicial también se graban algunas dinámicas (presentación personal, alguna escena improvisada) que sirven como material de observación de las diferentes conductas individuales y el sociograma interno inicial del grupo.

## 3. Definición de los objetivos específicos. 4. Diseño de las sesiones.

Tras las tres o cuatro primeras sesiones y en relación con lo observado se definen unos objetivos específicos partiendo de los 15 generales y de las necesidades, características, comportamiento, etc., del grupo.

El siguiente nivel de concreción es el de la sesión: se diseña un plan general que después será adaptado en el día a día al contexto. La sesión se acaba definiendo teniendo en cuenta los objetivos de esta y lo que los alumnos traen, cómo vienen y cuáles son los intereses que muestran y aportan.

#### 5. Desarrollo de las sesiones. 6. Creación de una pieza teatral.

La creación de una pieza teatral surge pasado, como mínimo, el segundo mes de trabajo. El primero es para crear el contexto de confianza necesario, el segundo para trabajar algunas técnicas y dinámicas que posibilitan el surgimiento de temas y escenas de interés que luego serán la base de la creación final. La temporización es muy flexible ya que depende del ritmo y *tempo* del grupo y en ocasiones la creación de la obra no alcanza su representación por falta de tiempo, motivación u otros. Pero se realiza una obra, sea o no mostrada al público.

Los alumnos crean las piezas con los materiales que han aparecido y se han trabajado en las sesiones y mi rol es el de facilitar el contexto y espacio necesario para que eso suceda e ir hilvanando dramáticamente los contenidos y propuestas emergentes, darles una forma a partir de la cual los alumnos puedan trabajar.

#### 7. Métodos de evaluación.

Los métodos de evaluación son varios. Llevo un seguimiento de cada sesión a través de un diario de aula en el que figura la sesión propuesta y la realizada con anotaciones sobre las relaciones intrapersonales, distribución del espacio, anécdotas principales, propuestas, temas aparecidos, etc.

Los test finales recogen la evolución y datos comparativos, además de la valoración de los alumnos en la parte de preguntas abiertas en las que evalúan la asignatura y su vivencia. También en el día a día quedan registradas sus ideas, aportaciones, críticas y peticiones en el diario de aula.

Las grabaciones de algunas de las dinámicas permiten el análisis no verbal y sociológico en las relaciones y la comunicación inter e intrapersonal.

El sistema de evaluación para designar la nota de los alumnos se basa en su participación diaria en el aula: del 0 al 3 dependiendo del grado de motivación, participación y adecuación a la tarea desarrollada. También se formula con la valoración ponderada de actividades: de interpretación, expresión escrita y oral y coreografías, que se valoran con diferentes rúbricas.

### **Sesión tipo de TEM**

Una sesión tipo de TEM se divide en tres partes.

#### FASE 1: presentación (cognitiva-emocional)

Círculo de bienvenida: sentados, los alumnos comentan qué traen de fuera/del día anterior, inquietudes, temas de interés, etc.

En esta parte de la sesión trabajamos con técnicas de educación emocional: negociación de soluciones, conexión y análisis personal, autoconfianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relaciones interpersonales, habilidades de cooperación y comunicación.

Caldeamiento: preparamos el cuerpo para que esté disponible para la acción.

Utilizamos ejercicios de coordinación, propiocepción, cohesión grupal, sensoriales, de voz, cuerpo, dinámicas de juego, contacto visual y corporal, etc...

También tomamos algunas técnicas de danzaterapia, conciencia corporal, movimiento auténtico y metáforas corporizadas. Parto de ello para generar espacios de escucha y comunicación y utilizar todos los recursos comunicativos del cuerpo.

FASE 2: parte central (funcional-conativa)

Trabajo de escenas con temas de interés: en relación con los temas tratados o aparecidos previamente se van conformando dinámicas activas para tratarlos y luego se pasa al trabajo de escenas con estos temas.

Partimos de dinámicas de estimulación del proceso creativo a partir de: personajes, estímulos visuales, acústicos, sensoriales, una situación dada, palabras, emociones, etc.

Utilizo técnicas teatrales y psicodramáticas: yo auxiliar, monólogo, el doble y doblaje, el uso de roles, el grupo como elemento terapéutico y representativo de lo social, el poner palabras a lo sucedido, técnicas de improvisación guiada y trabajo con arquetipos. El público como elemento activo, la improvisación y técnicas de recreación de escenas.

FASE 3: *feedback*, reflexión y evaluación (cognitiva-emocional)

Círculo de despedida: en círculo comentamos lo sucedido y reflexionamos sobre ello.

En esta parte de la sesión trabajamos con técnicas de educación emocional: negociación de soluciones, conexión y análisis personal, autoconfianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relaciones interpersonales, habilidades de cooperación y comunicación.

## **Estudio de caso de un grupo**

Relato ahora un ejemplo de aplicación de esta metodología a través de la experiencia con el último grupo de trabajo de TEM, un grupo de 10 alumnos. Tras las dos primeras semanas de observación y test se trazan los objetivos grupales en un segundo nivel de concreción, por debajo de los generales. Estos objetivos determinarán los que trabajaremos en cada sesión. Se definen los objetivos de menos a más complejo y de forma acumulativa, en sucesión mensual contando que más o menos en cada mes habrá unas 8 sesiones.

Febrero: conocerse y respetarse, crear un espacio de confianza, escuchar al otro: con el cuerpo, la mirada, la palabra...; trabajar los elementos de la narración dramática, dialogar y conversar, establecer bases comunicativas corporales y verbales.

Marzo: ocupar el espacio, proyección espacial; proyectar la voz, vocalizar y tomar presencia escénica, regular las emociones y su manifestación, trabajar con arquetipos y personajes a nivel emocional, corporal y narrativo.

Abril: crear historias corales, revisar mitos, cuentos y personajes mitológicos, escenificar temáticas, historias.

Mayo: ensayar las escenas elegidas y sus variaciones, visualizar las producciones y reflexionar sobre el trabajo realizado.

El grupo está formado por 10 chicos: 4 chicos y 6 chicas. 5 de ellos: 2 chicos y 3 chicas, estudian en el grupo de NEE, grupo de adaptación curricular. Tienen entre 12 y 13 años y las sesiones las realizamos en la 5ª hora de la mañana (tenemos 6 periodos de clase).

Normalmente vienen cansados, con sucesos que han acontecido durante el día y con ganas de hablar de ello y a veces de no hacer demasiados esfuerzos. En el círculo de bienvenida se recoge todo esto y lo que traigan consigo: estado de ánimo, conflictos, intereses, propuestas... A través de este espacio han ido emergiendo diferentes temas entrelazados entre sí de una manera secuenciada. Mediante historias sucedidas, noticias de la televisión, recuerdos, anécdotas de otros, preocupaciones y sentires, el grupo ha ido poniendo sobre la mesa los siguientes temas: la diferencia entre unos y otros, el rechazo por ser diferente, la sexualidad, la homosexualidad, las minorías, el uso del poder como elemento para sentirse superior, hacer de menos al otro, la agresividad, el machismo y las diferencias de género. Conforme han ido apareciendo se han ido hilvanando con las actividades y dinámicas propuestas durante la parte de calentamiento de la fase 1. Esta parte también venía determinada por los objetivos específicos fijados para este grupo.

Las sesiones se han ido adaptando en su desarrollo al contexto y a los chicos, y tanto su diseño como la reflexión posterior a su aplicación son la base del diario de aula, material indispensable para poder hacer una valoración continuada y con memoria histórica para poder ir guiando la evolución de los procesos grupales y adaptar las propuestas y dinámicas.

Tras un mes y medio de trabajo el clima grupal y el entrenamiento en los procesos creativos ya permitían poder trabajar escenas concretas. Entre estas apareció la propuesta de analizar el mito de Sant Jordi que, desde una perspectiva ajena a lo legendario, permite observar algunos de los temas tratados en las sesiones. La figura del padre que entrega a su hija a la muerte para salvar a la humanidad; un padre, rey a su vez, que representa el poder absoluto e inapelable que sacrifica lo más querido por él, pero también al más débil. El dragón como símbolo del poder de la naturaleza y de la fuerza, algo de lo que los hombres no se pueden proteger. Al mismo tiempo el dragón fue visto como un abusador que consciente de su superioridad la utilizaba para someter a los débiles. La princesa, prototipo de la mujer sacrificada, sumisa y obediente, espera que un hombre la salve (Sant Jordi) de otro hombre que la lleva a la muerte (el Rey, su padre). Y por último Sant Jordi, el arquetipo masculino de la valentía, el arrojo, la fuerza y la belleza, que salva al pueblo del dragón y a cambio se lleva a la princesa como premio. Aparece aquí también la figura de la mujer como objeto de intercambio y como complemento del hombre, una figura sin voz.

Tras realizar este análisis el grupo se interesó por trabajar con estos materiales y con las propuestas de varias escenas iniciamos una tanda de improvisaciones que buscaban, partiendo del planteamiento inicial, cuestionar los roles de la leyenda y buscar otras soluciones a lo propuesto en ella. Lo llevamos a cabo mediante técnicas psicodramáticas



basadas en la libre interpretación partiendo de una consigna inicial. Esto permite que emerjan actitudes, acciones y diálogos originales, del individuo, así como interrelaciones entre los actores.

En estas escenas al inicio participaban todos los alumnos del grupo. Al plantear que con su resultado podríamos dar cuerpo a la obra final y mostrarla en la celebración de Sant Jordi del centro, cuatro alumnos dijeron que no querían participar y se retiraron del proyecto de forma activa. A partir de ahí pasaron a participar en el rol de generador de ideas en relación a lo que sucedía en escena mientras sus compañeros iban improvisando y tejiendo las historias. La dramaturgia final se iba gestando sesión a sesión mediante el uso de grabaciones. Las escenas son grabadas y después las vuelco en texto manteniendo el vocabulario, tono, reacciones y gestualidad de la improvisación para crear el guión final de trabajo.

En el mes de abril la obra estaba "acabada". Las comillas responden a que la obra tenía un final abierto que el público debía completar. Al plantear una revisión del mito el argumento había variado mucho. Era la reina, y no el rey, quien pedía a sus hijas que se sacrificaran. No era una princesa sino varias entre las que había que elegir quién moriría esa noche, a lo que todas se negaban enérgicamente. En ese momento aparecía Sant Jordi prometiendo salvarlas a todas con un curioso plan que no estaba dispuesto a compartir si no le daban a cambio una princesa como esposa, y debía elegirla él. La reina accedía, muy a pesar de las princesas que no lo querían como esposo. Sant Jordi proponía emborrachar al dragón y matarlo, pero para ello una princesa debería entregarse al monstruo y engatusarlo para que bebiera hasta perder el sentido. Tras varias discusiones una princesa es entregada a Sant Jordi y otra lo será al dragón. Pero Sant Jordi es un traidor que está aliado con el dragón y ambos pretenden quedarse con el reino. La princesa que iba a casarse con él lo descubre y todas las princesas, junto a la reina, se enfrentan a Sant Jordi, que amenaza con matarlas... Y ahí se congela la historia, será el público quien decida cómo debe acabar.

El proceso de evolución del grupo y la creación de la obra han puesto de manifiesto un gran cambio en los roles de interrelación social de los alumnos. En un primer momento fueron los más extrovertidos los que llevaban la iniciativa en las dinámicas y propuestas teniendo más voz, ocupando más tiempo de palabra en las reflexiones y modelando con su conducta las reacciones de los demás. Pero poco a poco estos alumnos fueron perdiendo el protagonismo y los más tímidos y en principio menos populares y sociables fueron ganando autonomía y confianza.

Otros cambios significativos se han dado a nivel personal en varios alumnos, tanto en su dinámica de comportamiento individual como social dentro del grupo. Ha habido cambios en las creencias y percepciones de lo cultural y social, mejora en las habilidades de relación y comunicación, mayor autoaceptación, mejora en la autopercepción y confianza, mayor autonomía en la relación con los otros, pérdida del miedo y la vergüenza a la mirada del otro, aumento en las intervenciones de expresión emocional y de ideas, mejoras en la asertividad y, en general, aumento de la autoestima.

En lo creativo y artístico todos los alumnos han desarrollado habilidades para la producción de procesos creativos, desarrollo de lenguajes visuales y kinésicos y han potenciado las capacidades de análisis y crítica basadas en la observación y el pensamiento divergente y alternativo. Han practicado e integrado elementos de

expresión corporal y verbal, técnicas de dramatización y presencia escénica así como competencias espaciales, de visión periférica, ocupación del espacio y habilidades motrices.

### **Resultados cualitativos**

Estos resultados se vinculan con los resultados cualitativos generales que podemos verificar, después de cuatro años de aplicación de la asignatura. Estos pueden dividirse en las tres áreas implicadas en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En lo cognitivo se da una mejora en la identidad personal, basada en el desarrollo de la autoimagen, autoestima y autoconcepto.

En lo funcional o conativo se producen mejoras en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal, así como una mayor flexibilidad en la asunción de roles sociales, sin olvidar la apertura al lenguaje artístico y el conocimiento de los elementos y recursos dramáticos y escénicos.

A nivel emocional el progreso abarca desde la identificación a la regulación emocional, aumenta la empatía y la capacidad de escucha y percepción de los demás.

### **Resultados cuantitativos**

Los resultados cuantitativos que puedo presentar son por ahora descriptivos, en proceso de recogida de muestras que permitan establecer unas valoraciones basadas en la estadística de satisfacción y cambios generados en el alumnado. Sin embargo se puede afirmar ya que hay un alto grado de satisfacción que queda recogido en sus valoraciones orales y escritas a lo largo del desarrollo de la asignatura y en los test finales.

El número de estudiantes total en estos 4 años ha sido de 92: 52 (56,5%) chicas y 40 (43,5%) chicos. Hay una clara preferencia de género en la elección de esta asignatura. Estos casi cien alumnos se han repartido en 2 grupos por curso excepto en el 2013-14 en el que la asignatura solo se ofertó un cuatrimestre.

En cuanto a las calificaciones muestran que es una asignatura con un alto índice de aprobados y de notas altas, lo que implica y ratifica su valor educativo y motivacional. De los 92 alumnos 1 (1,08%) tiene una nota de 2 puntos, 5 (5,43%) tienen una nota de 4 puntos, 7 (7,6%) tienen una nota de 5 puntos, 11 (12%) tienen una nota de 6 puntos, 21 (22,82%) tienen una nota de 7 puntos, 24 (26%) tienen una nota de 8 puntos, 12 (13%) tienen una nota de 9 puntos, y 11 (12%) tienen una nota de 10 puntos. Como indican los números el índice de suspenso es muy bajo (6,51%) frente a las notas máximas de excelente que son de un 25%.

## **Consideraciones y reflexiones**

Las consideraciones cualitativas más relevantes giran en torno a tres aspectos. En cuanto a lo educativo los alumnos desarrollan múltiples competencias mediante un aprendizaje activo, integrado y significativo, basado en el aprender haciendo y a hacer. Supone una gran aportación al desarrollo de las inteligencias múltiples y de áreas que no están consideradas en el currículo general. En el ámbito personal y social, TEM es un espacio de aprendizaje dotado de unas condiciones que permiten a los alumnos investigar y crecer, que ayudan a que aflore lo mejor de ellos mismos.

Si evalúo qué impacto tiene esto sobre mí como docente debo decir que me alimenta en la tarea de educar. Para mí es un gran aprendizaje diario y un orgullo participar en este proceso, trabajando en cooperación con los alumnos, desde una relación horizontal, que permite a todos el máximo desarrollo. Siento que estoy enseñando competencias para la vida, dando herramientas para el crecimiento de la persona, utilizando métodos no formales para aportar en lo formal y social; todo ello a través de una enseñanza y aprendizaje colaborativos. Y eso tiene un gran valor y da sentido a la educación.

Dejo para el futuro la valoración y discusión de alguno de los puntos que aparecen a lo largo de este artículo y que indican posibles direcciones que podrían tomarse en las políticas educativas.

Sería interesante incorporar esta metodología y otras afines en los currículos de estudiantes desde las edades más tempranas de escolarización hasta las más avanzadas.

En cuanto al profesorado es también necesario que se forme y conforme en metodologías que le acerquen al trabajo competencial para que pueda aprender mediante este y aplicarlo en su práctica diaria.

La presencia de las artes en los currículos actuales de Cataluña es muy limitada y las artes escénicas no aparecen en él pese a ser las que pueden dar una amplísima variedad de habilidades y aprendizajes extrapolables a todas las áreas. El arte, como medio de expresión, interpretación y recurso de resiliencia, tiene un alto valor en lo académico.

La aplicabilidad de este proyecto es viable, desde la escuela a las universidades y formación de formadores; que pueda realizarse pasa por un cambio de perspectiva en muchos ámbitos. En la hoja de ruta de varios organismos europeos, tanto educativos como artísticos, está la intención de aumentar la presencia del arte en el ámbito educativo. Hoy en día la ordenación curricular catalana permite que pueda ser así; espero que el tiempo y los procesos de cambio que vivimos nos lleven a ello.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berge, Yvonne (2000): *Danza la vida. El movimiento natural: una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.

Bisquerra Alzina, Rafael (2008): *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer, Educación (Educación moral y en valores).

- Bizkarra, Carmelo (2005): *Encrucijada emocional*. Bilbao: Desclée De Brouwer (Colección Serendipity).
- Boal, Augusto (2002): *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba, Artes escénicas.
- Boal, Augusto (2001): *Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona:Alba, Artes escénicas.
- Cañas, José (2009): *Taller de juegos teatrales*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena, Anna (2001): *Educació socioemocional a primària. Materials pràctics i de reflexió*. Barcelona: Eumo (Universitat de Vic), .
- C. Koch Sabine & Braüninger (EDS) (2006): *Advances in Dance/Movement Therapy. Theoretical Perspectives and Empirical Findings*. Berlin: Logos.
- Cyrułnick, Boris (2007): *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, Antonio (2001): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica, Colección Drakontos.
- Darwin, Charles (2009): *La expresión de las emociones*. Navarra: Laetoli, Biblioteca Darwin.
- Dennis, Anne (2014): *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid: Fundamentos, Ensayos y Manuales Resad.
- Forés, A. y Grané, J.: *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Frankl, Viktor (1982): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Gardner, Howard (2011): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (1987): *Estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, Daniel. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: KAIRÓS.
- González, M. P. (2004). *La formación de los profesionales en la intervención y conducción de grupos*. En R. M. Pérez Calvo y S. Sáez Cárdenas (Eds.), *El grupo en la promoción y educación para la salud* (pp. 143-162). Lleida: Milenio.

González, M. P. (Ed.). (1998). *Psicología de los Grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.

Güell, M. y Muñoz, J. (2003): *Desconóctete a ti mismo*, Barcelona: Paidós (Papeles de pedagogía).

Kesselman, Hernán y Susana (2008): *Corpodrama. Cuerpo y escena. Una nueva herramienta para el trabajo con grupos*. Buenos Aires: Lumen, Colección Arte, Cuerpo y Salud, serie roja.

Kesselman, Hernán y Pavlovsky, Eduardo (2006): *La multiplicación dramática. Nueva edición corregida y ampliada*. Buenos Aires: Atuel, Colección Punto crítico.

Lantieri, L., Goleman, D. (2009): *Inteligencia emocional infantil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en los niños y jóvenes*. Madrid: Santillana.

M.W (1990): *Happiness: Facts and Myths*. Hove, East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), SWB test Eysenck, pp.108-111.

VVAA (1999): *Psicodrama y otras psicoterapias*. Barcelona: XV Reunión nacional de la Asociación Española de Psicodrama.

Lecoq, Jacques (2003): *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba, Colección Artes escénicas.

Ledoux, Joseph (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.

Lowen, A. y Lowen, L. (2010): *Ejercicios de bioenergética*. Málaga: Ed. Sirio.

Lowen, Alexandre (1985): *El lenguaje del cuerpo. Dinámica física de la estructura del carácter*. Barcelona: Herder.

Moreno, Jacob Levy (1993): *Psicodrama. Con una nueva introducción del doctor J.L. Moreno*. Buenos Aires: Lumen.

Palacín, M. y Aiger, M. (2014): *Comunicación grupal*. En R. Martínez, y J. M. Guerra (Coords.), *Aspectos psicosociales de la comunicación* (Cap. 14, pp. 193-206). Madrid: Pirámide.

Panhofer, Heidi (COMP) (2005): *El cuerpo en psicoterapia. Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa, Colección Psicología.

Punset, Eduardo (2009): *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino (Divulgación Ciencia).

Reca, Maralia (2005): *Qué es Danza/movimiento terapia. El cuerpo en danza*. Buenos Aires: Lumen, Colección Cuerpo, arte y Salud, Serie roja.

Richards, Thomas (2005): *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba, Artes escénicas.

Segura, M. y Arcas, M. (2003): *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Wengrower, H. y Chaiklin, S. (2008): *La vida es danza*. Barcelona: Gedisa.

**Autora de artículo y creadora del Teatro Emocional:**

Lorena Casal Valdés, DNI 39719976B