

Efectos de la práctica de Artes Escénicas

El pensamiento de los profesionales



Effects of Performing Arts practice:
professionals' thought

Effets de la pratique des Arts de la Scène:
la pensée des professionnels

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tiene por objeto averiguar cuáles son los beneficios de practicar alguna de las artes escénicas, desde el punto de vista de los profesionales de la educación y de los artistas. Se diseñó una investigación no experimental cuantitativa.

Practicar AAEE supone para los participantes trabajar en espacio de afecto y solidaridad, una oportunidad para evadirse de los problemas personales, desarrollar sentimientos de seguridad y habilidades de expresión, actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje, desarrollo de la empatía y el respeto al otro, establecimiento de una identidad positiva, consciencia y regulación de las emociones.

Abstract

This article presents the results of an investigation that aims to find out what are the benefits of practicing any of the performing arts, from the point of view of education professionals and artists. A quantitative non-experimental research was designed.

Practicing AAEE supposes for the participants to work in a space of affection and solidarity, an opportunity to escape from personal problems, develop feelings of security and expression skills, mental attitude towards exploration and learning, development of empathy and respect for the other, establishment of a positive identity, awareness and regulation of emotions.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête qui vise à savoir quels sont les avantages de la pratique de l'un des arts de la scène, du point de vue des professionnels de l'éducation et des artistes. Une recherche quantitative non expérimentale a été conçue.

Pratiquer l'AAEE suppose pour les participants de travailler dans un espace d'affection et de solidarité, une opportunité d'évasion des problèmes personnels, de développer des sentiments de sécurité et des capacités d'expression, une attitude mentale envers l'exploration et l'apprentissage, le développement de l'empathie et du respect de l'autre, l'établissement de une identité positive, une prise de conscience et une régulation des émotions.

DOI 10.59486/PIMN9190

Tomás Motos Teruel, Universidad de Valencia
ORCID: 0000-0003-3933-4860

Carmen Giménez Morte, Conservatorio Superior de Danza de Valencia ·
ORCID: 0000-0001-7866-2897

Ricardo Gassent Balaguer, Escuela Municipal de Música y Danza de Alcobendas
ORCID: 0000-0003-1363-2122

Palabras clave:

Artes Escénicas, Teatro, Danza, Música, Pensamiento Profesional.

Keywords:

Scenic Arts, Theatre, Dance, Music, Professional Thought.

Mots-clés:

Arts Sceniques, Théâtre, Danse, Musique, Pensée Professionnel.

Efectos de la práctica de Artes Escénicas: el pensamiento de los profesionales

Introducción

El presente artículo expone el resultado de una investigación patrocinada por la Academia de las Artes Escénicas de España. Se diseñó una investigación no experimental cuantitativa con la finalidad de conocer el pensamiento, sobre el papel de las artes escénicas en la educación, de los miembros de esta institución de los profesionales de las Artes Escénicas (AAEE) y del profesorado de los distintos niveles educativos.

El objetivo general de la presente investigación es conocer cuáles son los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de los participantes.

Se ha entendido por AAEE todas las formas de expresión capaz de inscribirse en un espacio escénico (teatro, danza, música, o cualquier otra forma de manifestación escénica, como la *performance*, el circo, el *soundpainting*, etc.).

Las AAEE están tomando peso y relevancia en nuestra sociedad en los últimos años. Invaden nuestros espacios físicos y virtuales y se utilizan como vehículo para poner en valor las nuevas inquietudes sociales. Además, existe una oferta de formación amplia que abarca desde las academias a los conservatorios y las escuelas superiores. Si bien la enseñanza profesional está regulada, esta valoración positiva de la ciudadanía hacia la práctica y uso de las AAEE no se ve reflejada en la educación general. Son muchas las investigaciones que señalan los grandes beneficios de incorporar de manera central las AAEE en el ámbito educativo general. Está demostrado que influyen positivamente en el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de las personas, en las funciones cognitivas, en el fomento de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación. Son, a su vez, un gran vehículo para la formación de la personalidad, la expresión propia y colectiva, así como un buen marco donde potenciar la conciencia de grupo y valores ciudadanos.

La educación artística puede beneficiar la autoexpresión de varias formas. Por ejemplo, los participantes pueden expresarse y exponer su comprensión del mundo más fácilmente a través de las artes que mediante otras materias curriculares (Malchiodi, 2003). Las actividades de AAEE pueden proporcionar a los participantes una salida para las emociones, pensamientos y sueños, que de otra manera no tendrían medios para expresar. Las AAEE exigen de un nivel de autoexpresión profundamente personal y único para el individuo, pues al practicar danza, teatro o música se exploran habilidades expresivas.

Tanto en la antigüedad como en la actualidad, las artes se han utilizado para promover el bienestar físico y psicológico. Los efectos beneficiosos de la arteterapia (psicodrama, musicoterapia, danzaterapia) incluyen un mejor estado de ánimo, confianza, autoexpresión, autoconciencia y autoaceptación, percepción y bienestar psicológico general (Crawford y Patterson, 2007; Field y Kruger, 2008). La educación artística puede mejorar el bienestar emocional. Las investigaciones han demostrado que puede tener efectos positivos sobre las emociones y las autopercepciones (Lee, 2011).

Roege y Kim (2013) y Lloyd (2017) han realizado estudios en los que revisaron y sintetizaron los hallazgos de investigaciones sobre los beneficios de la educación artística. En este sentido, hay consenso en que ayudan a los estudiantes mejorando la salud mental, la confianza en sí mismos, las habilidades para la vida y, además, coadyuvan a fomentar la creatividad y mantener la creatividad expresiva natural de la niñez. Además, las relaciones que los estudiantes desarrollan durante su participación en las actividades artísticas a través de experiencias colaborativas promueven un sentido de responsabilidad y conexión con la comunidad (Davis, 2008) y proporcionan un medio para la expresión y la resolución de conflictos (Kagan, 2009) y la capacidad de proponer soluciones.

Motos y Alfonso-Benlliure (2018) realizaron una investigación cualitativa con 53 jóvenes, de entre 12 y 20 años, utilizando como procedimiento el grupo de discusión, para analizar las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales. Estos declaran que el tomar parte en actividades teatrales promueve habilidades personales, ofrece una oportunidad para explorar y expresar sentimientos, proporciona un contexto de apoyo y seguridad, posibilita hacer amigos, incrementa habilidades comunicativas, proporciona recursos para ser empleados en otros ámbitos y momentos de la vida, ayuda a formar la identidad y mejorar la autoestima, desarrolla destrezas para entender a los otros y supone una oportunidad para evadirse de las situaciones negativas. Además, el teatro es una herramienta y una oportunidad para plantearse su identidad, conocerse mejor y crecer como persona. Considerando la edad y el género encontraron los siguientes resultados: a) a mayor edad los sujetos valoran más el hecho de que la experiencia teatral ayuda a lidiar con el riesgo y aceptar el compromiso, a verse a sí mismos de una forma más completa y compleja y a tomar consciencia de la realidad que les rodea; b) a más edad también declaran que el impacto estimado provocado por la experiencia teatral es mayor, fundamentalmente respecto a la mejora en las habilidades para expresarse y hacer amigos, la oportunidad para desviarse de problemas y dificultades y, sobre todo, la capacidad para entender a los demás; c) las chicas superan a los chicos en creencias implícitas positivas sobre el impacto que la experiencia teatral tendrá a corto y medio plazo en otras esferas de su vida. También manifiestan diferencias significativas respecto a la tolerancia al riesgo, la identidad y la autoconsciencia, la expresión emocional y la sensación de escape de lo cotidiano. Asimismo, hay contraste a favor de las chicas en las relaciones personales y en considerar las actividades teatrales como un espacio seguro. (p. 47)

Numerosos estudios confirman que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión

de la creatividad, la constitución de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Los beneficios más específicos y observables de la danza en la formación individual se expresan como: aumento de la autoestima, confianza en uno mismo y autoimagen, pérdida del miedo a las multitudes y superación de la timidez, mayor concentración y memoria, aumento de las habilidades motoras y del equilibrio, conciencia más refinada y aprecio de la música, mejora de la socialización, incremento de la capacidad para coordinarse con los demás y satisfacción de logro. En este sentido, Rengifo y Carrero (2017) partiendo de la variable habilidades emocionales, analizaron la experiencia de personas que practican danza en relación con su percepción de bienestar psicoemocional y su plenitud vital. Rodríguez (2017), encuentra relación entre la danza y la educación emocional positiva.

Peñalba (2017) expone los beneficios sociales que puede aportar la música y plantea que el valor intrínseco de la música reside en su gran contribución social y en la capacidad de generar identidad en los individuos. Entre los beneficios sociales que puede aportar la música, cabría destacar que contribuye a formar personas globales. Además, inspirado en los estudios de Schlaug, Norton, Every y Winner (2005) indica que "argumentar que la música requiere de la utilización del cerebro de forma globalizada la convierte en la estimulación más adecuada para el proceso de información en los niños" (p.117). De aquí se puede concluir que la música propicia y contribuye a que las personas desarrollen una gran amalgama de habilidades para resolver diferentes situaciones y problemas. Asimismo, se demuestra en el mismo estudio que la música forma personas creativas.

La mayoría de los estudios sobre el impacto de las artes escénicas en las personas que las practican consisten en investigaciones cuya muestra está formada básicamente por alumnado. No son frecuentes las centradas en el pensamiento del profesorado. Para tratar de plantear otro enfoque distinto hemos diseñado la presente investigación.

Metodología

Participantes

La muestra ha estado formada por 520 personas, todas ellas vinculadas con las AAEE: miembros de la Academia de Artes Escénicas de España, investigadores, expertos y profesionales de las AAEE y de la educación en general. Las edades oscilaban entre los <20 y >65 años. La moda (M_o) se encuentra situada en el intervalo 50-65, cuyo porcentaje es 42%. 212 son hombres (41%), 293 mujeres (57%) y 15 prefieren no decirlo (2%). El total de miembros de la Academia es de 146 (28%) y no miembros, 374 (72%). En cuanto a estudios, las titulaciones con mayores porcentajes son Licenciatura (31%) y Doctorado (20 %) y Máster (19%), luego le siguen Diplomatura (9%), Grado (7%) y Otras (5%).

Procedimiento

Se elaboró un cuestionario para la recogida de datos que se facilitó a los sujetos de la muestra.

La secuencia seguida para elaborar el instrumento fue la siguiente: determinamos con precisión el tipo de información que necesitábamos, seleccionamos los aspectos más relevantes para obtenerla, decidimos la modalidad de los cuestionarios más adecuada a nuestra finalidad, efectuamos una primera redacción, la sometimos a la valoración de siete expertos y reelaboramos el cuestionario con la redacción definitiva.

El muestreo utilizado fue no probabilístico. Para la selección de los individuos se ha utilizado el muestreo por bola de nieve, una técnica en la que las personas que reciben el cuestionario reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos y estos a otros hasta conseguir una muestra adecuada en tamaño. La muestra elegida fue una muestra invitada. En la aplicación de cuestionarios por correo o en línea, recibe este nombre el conjunto de personas a las que se les envía.

El procedimiento de aplicación ha sido a través de la plataforma Formularios de Google. Este formato presenta unas ventajas tales como escaso coste, garantía de anonimato, posibilidad de reflexionar y consultar antes de contestar, ausencia del sesgo que puede representar el encuestador, mayor accesibilidad a la población y gran dispersión geográfica; pero, también, plantea inconvenientes como lentitud en la respuesta, baja tasa de respuesta, contaminación entre preguntas y no permite plantear preguntas con alta carga afectiva. El hecho de que sean contestados el 50% de los enviados por correo se considera un éxito, pero lo más frecuente es que se aproximen a un 10%. Por ello el cuestionario fue enviado en varias oleadas, entre los meses de septiembre y octubre de 2020, para obtener el número de participantes suficiente para que las muestras fuesen representativas.

Instrumento

El cuestionario que elaboramos está formado por 56 ítems tipo Likert. Además de otros cuatro para recoger datos demográficos.

Para la redacción de las preguntas hemos utilizado escalas Likert, que comprende varias frases que expresan una opinión, grado de acuerdo o desacuerdo sobre un tema. Todas las respuestas que utilizan las escalas tipo Likert son politómicas y a cada una de ellas se le asigna un valor numérico. En nuestro caso hemos utilizado la escala de 1 a 5 (totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo). Las actitudes son lo que principalmente se pueden medir con una escala de este tipo. Por ello hemos utilizado este instrumento para averiguar la opinión (creencias implícitas) de los sujetos sobre los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de quienes las ejercitan.

Para estimar la fiabilidad de la consistencia interna (grado de confianza) del cuestionario se calculó el alfa de Cronbach (1951), cuyo resultado ha sido $\alpha = .96$. Al estar este estadístico muy cercano a 1, significa que el cuestionario es confiable y se puede hacer un análisis factorial.

A partir de las puntuaciones dadas por los expertos se procedió a calcular el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI), estadístico que permite evaluar la concordancia general entre dos o más grupos de valoraciones diferentes, basado en un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas. El CCI genera medidas sobre la consistencia o sobre el acuerdo de los valores entre los propios casos.

Tabla 2

Índices Estadísticos de la Validez del Cuestionario.

	Alfa de Cronbach	CCI	Valor de F y significación	Ítem, validez general del cuestionario
	0.70	0.70	F=3.30 p<.01	M = 4.4

En síntesis, podemos concluir que la validez del cuestionario según la opinión de los expertos era aceptable.

Análisis estadístico

Las medias de los ítems que componen el cuestionario son muy altas. Menos en tres casos todas son superiores a 4, siendo 5 la puntuación máxima. Esto significa que los encuestados tienen un concepto muy alto de los beneficios que aporta participar y vivenciar actividades escénicas. Estos resultados son esperables y, consideramos, están muy focalizados. Dado que las personas de la muestra son especialistas y profesorado de AAEE, en consecuencia, tienen una actitud muy positiva hacia el constructo del cuestionario

Las respuestas de los 55 ítems fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio. La solución de los resultados factoriales arroja la existencia de 8 factores. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro del factor y comunalidades superiores a .40. Con un indicador de adecuación de tamaño de muestra Kaiser Meyer Olking = .93, lo que significa que es adecuada

En la Tabla 3 se recogen los estadísticos descriptivos de cada factor y en la Tabla 4, la ponderación de estos factores.

Para poner a prueba la hipótesis nula utilizamos la prueba de F de Fisher, que nos confirma que los resultados no son debido al azar con una significación $p < .01$ en el cuestionario.

Finalmente, en la parrilla que rellenaban los evaluadores había un último ítem en el que se pedía que evaluaran la validez general del cuestionario en la escala de 1 a 5 (ver Tabla 2).

En el análisis factorial se eliminaron el ítem 30 y los ítems de control 47, 49, 51 y 58. Entre factores existe correlación positiva, que va desde $r = .55$ (moderada) hasta, $r = .87$ (fuerte), con una significación $p < .01$.

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de los Factores

	Media	Desviación
Apoyo	30.02	4.01
Escape	17.59	3.55
Confianza y expresión	32.66	3.11
Apertura y creatividad	3.55	3.13
Empatía y respeto	31.46	3.55
Expresión de sentimientos	27.14	3.07
Identidad y autoconsciencia	36.38	3.78
Gestión emocional	22.51	2.62

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Ponderaciones de Factores para el Análisis Factorial Exploratorio y Saturación de Factores

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
% Varianza explicada del factor	57.93	57.65	56.49	49.12	56.36	56.65	50.78	59.18
Alfa de Cronbach	.86	.85	.86	.79	.86	.72	.86	.82
Kaiser Meyer Olking	.82	.86	.87	.82	.89	.71	.90	.83

Nota: F1: Apoyo; F2: Escape; F3: Confianza y expresión; F4: Apertura mental; F5: Empatía y respeto; F6: Expresión de sentimientos; F7: Identidad y autoconciencia; F8: Gestión emocional.

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
45	.80							
44	.79							
46	.76							
38	.76							
16	.73							
39	.71							
11	.64							
18		.86						
19		.86						
28		.83						
6		.29						
57			.79					
41			.77					
37			.76					
26			.75					
32			.74					
25			.74					
56			.70					

52					.80			
53					.77			
42					.74			
21					.71			
55					.71			
15					.68			
5					.43			
43						.83		
50						.81		
34						.80		
48						.77		
23						.71		
27						.69		
8						.61		
12							.81	
13							.78	
35							.78	
10							.77	
33							.72	
9							.69	
40								.78
20								.76
22								.75
31								.73
24								.72
29								.72
17								.69
7								.53
59								.83
36								.80
54								.78
14								.78
60								.78

Fuente: elaboración propia

El factor 1 se denomina “Apoyo” (AP) y estima las creencias sobre que la práctica de actividades de AAEE son un espacio de afecto y solidaridad. Incluye 7 ítems, por ejemplo: “el grupo de participantes en actividades escénicas es una fuente importante de apoyo emocional”, “cuando en el centro educativo en que se desarrolla la actividad escénica uno/a se siente acosado/a, el grupo de participantes es un espacio donde sentirse acogido/a y encontrar amigos/as que no te juzgan”.

El factor 2 “Escape” (ES) verifica que la experiencia de la práctica de las AAEE se enfoca como oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas. Está formado 4 ítems, por ejemplo: “además de suponer una distracción, lo importante es que los problemas personales pueden ser olvidados por unas horas”, “son un medio y una oportunidad para alejarse del ambiente negativo que puede haber en casa, en el centro educativo o en el trabajo”.

El factor 3 “Confianza y expresión” (CyE) se centra en la creencia de que las AAEE implican sentimientos de seguridad, evaluación de los propios pensamientos, sentimientos y experiencias y desarrollo de competencias de expresión. Incluye 7 ítems, por ejemplo: “ayudan a perder vergüenza y aprender a hablar o actuar en público”, “los ensayos y las representaciones ayudan a desarrollar la confianza en uno/a mismo/a y proporcionan habilidades y recursos para luego emplearlos en otros sitios y momentos de la vida”.

El factor 4 se denomina “Apertura mental y creatividad” (AyC) y valora los efectos que la práctica de las AAEE tiene sobre la actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje y la creatividad. Está compuesto por 7 ítems, por ejemplo: “practicar artes escénicas desarrolla la creatividad de los participantes”, “se aprende a respetar las opiniones y puntos de vista de los demás”.

El factor 5 “Empatía y respeto” (EyR) interpreta el convencimiento de que la práctica de AAEE estimula la percepción o la inferencia de los sentimientos y emociones de los demás, el reconocimiento del otro como similar a uno mismo y la sensibilidad. Lo integran 7 ítems, por ejemplo: “las artes escénicas ayudan a empatizar, a pensar

en los demás y a percibir cómo otras personas se sienten”, “practicar artes escénicas desarrolla la capacidad de escucha activa”.

El factor 6 “Expresión de sentimientos” (ExS) revisa las creencias en torno a la expresión emocional que facilita la experiencia de practicar AAEE. Lo forman un total de 6 ítems, por ejemplo: “contribuyen a la mejora de la capacidad de expresar sentimientos y emociones”, “favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional”, “ayudan a expresar y manejar los sentimientos en situaciones difíciles”.

El factor 7, “Identidad y Autoconsciencia” (IyA) estima las creencias en torno a los efectos de la actividad de la práctica de AAEE sobre el establecimiento de una identidad positiva y la toma de consciencia sobre la realidad exterior e interior. Incluye un total de 8 ítems, por ejemplo: “ayudan a establecer la propia identidad en la adolescencia y la juventud y a crecer como persona, “practicar y vivenciar cualquiera de las artes escénicas mejora la autoestima y la seguridad en sí mismo/a”.

El factor 8 “Gestión emocional” (GE) se refiere a ser conscientes de las emociones que sentimos, a aceptarlas y regularlas. Está integrado por 5 ítems, por ejemplo: “contribuyen a la gestión de las emociones (nervios, inseguridades, frustración, posibles enfados, etc.)”, “favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional”.

En el factor Apoyo hay diferencia moderadamente significativa ($p < .06$) favorable a las mujeres. Estas piensan que las actividades escénicas son una fuente importante de apoyo emocional y que ofrecen un contexto seguro para su práctica.

En el factor Apertura mental y creatividad hay diferencia significativa ($p < .02$) favorable a las mujeres. Para ellas las AAEE son un espacio para el desarrollo de la creatividad, pues favorecen una mente abierta y una predisposición a considerar ideas nuevas.

En el factor Escape hay diferencia significativa ($p < .01$) favorable a los no académicos. Estos consideran que las actividades escénicas suponen una oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas personales.

No existe correlación entre la variable independiente Estudios y cada uno de los 8 factores. Pero, sí existe correlación positiva interfactores, que oscila entre $r = .55$ (moderada) y $r = .87$ (fuerte), estas correlaciones son significativas en el nivel .01 (bilateral).

Discusión. Efectos de practicar actividades escénicas

Formar parte de un grupo que practica artes escénicas proporciona a los participantes una sensación de apoyo a varios niveles: informativo (consejo y orientación en la solución de problemas), instrumental (ayuda en tareas), de compañerismo (confianza en el otro y compartir las actividades sociales) y de estima (ánimo, consuelo, etc.). Al practicar teatro, danza teatro, ópera o teatro musical (todas aquellas que impliquen la interpretación de un rol), la persona puede convertirse en otra, aunque solo sea por unos momentos, explorar nuevos roles, probar y experimentar con varias opciones personales y soluciones a problemas de su propia vida o dilemas que afrontan personajes de la literatura o personajes históricos (Buchanam, s/f). Esto suele suceder en una atmósfera segura, donde las acciones y las consecuencias pueden ser examinadas, discutidas y experimentadas sin los peligros y trampas a las que obviamente conduciría tal experimentación en el mundo real. Estas prácticas escénicas proponen un espacio físico y sobre todo psicológico en el que los participantes pueden reevaluar y vivir la realidad desde sus propias actitudes personales y la de los personajes que representan. En este sentido el drama opera en lo que Heathcote (1984) llama zona de no penalización (*no penalty*) En esta área sin punición los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales (Motos, 2020).

Las AAEE ayudan a quienes las practican a desarrollar la empatía, el respeto y la compasión por los demás, esto es, aprender la habilidad crucial

de comprender diversos puntos de vista. En las artes escénicas se pueden involucrar la mente, las emociones y el cuerpo de manera que se les permita fluir adecuadamente a través de situaciones de la vida real con empatía, comprensión, inteligencia emocional y confianza. La educación artística fomenta la autoestima y el respeto por las interpretaciones artísticas de los demás (Gardner, 2004). Para desempeñar un papel de manera competente, un actor o una actriz, un bailarín o una bailarina deben poder habitar plenamente el personaje que representan. Para ello, deben tener apertura mental y poder comprender realmente cómo se ve el mundo a través de los ojos de otra persona. Y luego transferir esta habilidad a su vida real.

Las AAEE son profundamente colaborativas. Para su práctica es necesario forjar conexiones y compartir intereses y objetivos con los demás. Producir algo en el campo de las AAEE, generalmente, requiere acudir a la ayuda de los otros, por lo que se necesita un compromiso con un enfoque, voluntad y determinación para lograr algo imaginativo y experimental mediante un trabajo colaborativo.

Las AAEE son generadoras de confianza y autoestima, lo que supone satisfacción y seguridad en uno mismo, ya que tras crear un proyecto expresivo los participantes deben interpretarlo o representarlo ante una audiencia. Y ello tiene como resultado que las opiniones de los demás sobre uno mismo no tienen por qué convertirse en su realidad. Existen conexiones entre las artes y la confianza (Eilber, 2009).

A través de las AAEE, los practicantes aprenden a comunicarse de manera efectiva y a vincularse con los demás intelectual y emocionalmente. Las AAEE conectan a quienes las practican con ellos mismos y con los demás.

Efectos de practicar actividades teatrales

Los resultados de las investigaciones recientes sobre los efectos del teatro en el público juvenil son transferibles a la práctica de las otras actividades escénicas. En síntesis, los recientes enfoques del drama en la educación se centran en estudiar el impacto del teatro y las actividades dramáticas en el aprendizaje social y moral y en fomentar el sentido de pertenencia, confianza y seguridad y resiliencia. En este sentido, Hanrahan y Banerjee (2017) y Elliott y Dingwall (2017) investigaron el impacto socioemocional del teatro en jóvenes en situación de riesgo. Gallagher y Rodricks, (2017) se centran en cómo ayuda el teatro a desarrollar una ética relacional en la educación y a tomar conciencia sobre las cuestiones de género. Phillips (2016) plantea que a través del drama se puede luchar contra la heterofobia para subvertir la hegemonía heterosexual. Por su parte, Needlands (2008, 2009) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación y participación social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias, más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados. Hughes y Wilson (2004) trabajaron con trescientos jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 30 años y encontraron que estos afirman que participar en actividades teatrales les ayudaba a desarrollar su sentido de identidad, iniciativa, confianza, a tomar riesgos y a acrecentar la habilidad para expresarse. Según estos autores, el teatro ofrece a los jóvenes caminos que implican retos que demandan creatividad y suscitan incertidumbre y riesgo, pero en un entorno que ellos perciben como benigno y seguro y en el que pueden probar diferentes formas de ser y responder a los demás.

Estudios realizados en los últimos años sobre el efecto de la dramatización en el alumnado de educación primaria, como el de Castillo et al. (2020) o Sánchez y Coterón (2015) concluyen que favorece el desarrollo de diferentes dimensiones de inteligencia emocional como la expresividad emocional, el autocontrol, la motivación, el autoconocimiento y las habilidades sociales.

Los hallazgos de un reciente estudio realizado por Alfonso-Benlliure, Motos y Fields (2021) indican que los adolescentes y adultos jóvenes que tienen experiencia prolongada en las actividades teatrales muestran un mayor nivel de creatividad que otros que no participan de esta experiencia, tanto en autopercepción como cuando se les pide que respondan a las pruebas de creatividad. La experiencia teatral no funciona como una 'varita mágica'. Es necesario un cierto tiempo de inmersión para que su impacto sea detectable. Cuando la experiencia de hacer teatro se dilata en el tiempo sí puede favorecer significativamente el pensamiento divergente. Los jóvenes que llevan haciendo teatro más de dos años tienen una mayor fluidez de ideas, pues la experiencia dramática aporta gran variedad de estímulos y vivencias. La originalidad también se ve potenciada por las experiencias teatrales probablemente porque éstas promueven la tolerancia al riesgo, el autoconocimiento y la autoconsciencia emocional, fuentes necesarias para expresar creativamente la individualidad de cada joven (Alfonso-Benlliure y Motos, 2020, p. 21). Estos resultados coinciden con las conclusiones alcanzadas por Silva, Ferreira, Coimbra y Menezes (2017), que encontraron que la complejidad del pensamiento estaba directamente relacionada con el grado de experiencia y contacto con las actividades dramáticas.

Los estudios sugieren que estar involucrado en actividades dramáticas puede ser útil para desarrollar habilidades intrapersonales, necesarias para administrar y regular las emociones negativas (Goldstein, Tamir y Winner, 2013) y acelerar el desarrollo de influencias positivas a largo plazo que duran hasta la edad adulta (McCammon, Saldaña, Hines y Omasta, 2012). Por su parte Orzechowic (2008) da dos razones por las que las actividades dramáticas pueden ayudar a los jóvenes participantes a mejorar sus habilidades de inteligencia emocional: 1) debido a la oportunidad de probar diferentes formas de transmitir emociones (a través del paralenguaje, de la expresión corporal, de la prosémica, etc.) y 2) por causa de la capacitación que reciben los participantes en el uso de estrategias cognitivas para mejorar la atención, la concentración, la imaginación, etc. Además, las actividades teatrales también pueden promover habilidades intrapersonales.

Efectos de practicar danza

Existen estudios que concluyen que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión de la creatividad, la conformación de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Además, la danza representa un gran potencial a la hora de favorecer la autoimagen positiva, la estima física, la estabilidad emocional, las relaciones sociales, el bienestar psicológico, el autoconcepto y la autoestima de ancianos, adultos, adolescentes y niños y niñas.

Tras aplicar un programa de intervención de música y danza creativa como herramienta de expresión de emociones, dirigido a una muestra de 120 universitarios de edades comprendidas entre 18-23 años, Rueda y López (2013) verificaron que la danza mejora los niveles de percepción y comprensión emocional, aspectos que se relacionan directamente con la estabilidad emocional y el aumento de la autoestima. Y, además, la danza creativa tiene un efecto significativo en la capacidad para reconocer y favorecer la reflexión y la comprensión de los propios estados emocionales. La danza contribuye de esta forma a desarrollar la competencia emocional que Bisquerra (2003) denomina 'conciencia emocional'. Otros autores también afirman que la danza tiene el potencial de incrementar nuestra autoestima (Murgu, García, García y García, 2012; Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín 2015). En el mismo sentido, la investigación llevada a cabo por South (2006) determinó que un programa de danzas urbanas favorecía los niveles de confianza y autoestima. Domínguez y Castillo (2017) analizaron la relación existente entre la danza y el aumento de los niveles de autoestima en las diferentes dimensiones que la conforman, en niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria, y concluyeron que la danza libre-creativa favorece el incremento de los niveles de autoconcepto, de habilidad física, de autoconcepto de apariencia física, de autoconcepto social, de autoconcepto de estabilidad emocional y de autoconcepto general, fomentando de esta forma la autoestima glo-

bal del alumnado. A similares conclusiones llega el estudio de Abilleira, Fernández-Villarino, Ramallo y Prieto (2017), realizado con 74 niños y niñas, entre 7 y 12 años, de dos escuelas de danza y un colegio de Vigo, al destacar que la dimensión felicidad-satisfacción perteneciente al autoconcepto, se ve favorecida por la práctica de la danza.

La danza creativa provoca efectos significativos sobre las variables emocionales (Rueda y López, 2013), especialmente mejora en los factores Percepción y Comprensión, incrementándose las puntuaciones un 2,3% y un 4,9% respectivamente. Esta mejora puede significar que el alumnado reconoce mejor sus emociones y que son capaces de identificar correctamente aquello que sienten, así como reflexionar sobre lo que han sentido y comprender los efectos físicos y psicológicos que generan esas emociones. Por su parte, Chiva (2017) en un estudio con una muestra de 114 bailarines de edades comprendidas entre 18 y 50 años, agrupados en tres conjuntos, conforme a las horas de danza que practicaban a la semana, concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en autoaceptación y propósito en la vida, así como en autoestima y en autoeficacia general. También encontramos los mismos resultados en Megías (2009), que elaboró un programa de intervención de danza aplicable a academias y conservatorios y tras su aplicación encontró diferencias estadísticamente significativas en autoestima. Concluye esta autora que la autoestima como base psicológica de un aprendizaje más efectivo, además de la sensación de bienestar que supone para el individuo, aumentó con su programa, por encima de lo que lo han hecho clases convencionales de danza. Pérez Téstor (s/f) tras practicar durante un año clases de danza y expresión corporal constató que la autoestima aumenta progresivamente. Por su parte Alba (2015) realizó un estudio para identificar el nivel de autoestima existente en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga y encontró que dicho alumnado, poseía una autoestima moderada.

Además, la danza creativa (Rueda y López (2013) favorece el control de los comportamientos indeseados y permite generar pensamientos adaptativos más positivos. La expresión corporal y la danza también favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y de relación (Rueda, 2004; Nieves, 2012; Rueda y López, 2013) y refuerzan la seguridad y la confianza en uno mismo, aspectos que se relacionan directamente con el sentimiento de valía personal. La danza favorece las relaciones interpersonales, contribuye a estimular la disciplina y el compromiso y ayuda a enfrentar desafíos. Con una muestra de 75 adolescentes Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) implementaron un programa de educación emocional a través de la danza, entre los efectos de esta intervención constataron una evolución creciente de los resultados de autoestima, motivación y rendimiento y comprobaron la importancia de la de la danza en adolescentes para desarrollar competencias psicosociales útiles en la sociedad actual. Gil, Gutiérrez y Madrid (2012), proponen unos ejercicios de danza grupales que desarrollan las habilidades sociales cognitivas, emocionales e instrumentales, y que provocan un aumento de estas (para hacer amistades, conversacionales, para relacionarse con los adultos y básicas), que fueron evaluadas a través del cuestionario de habilidades de interacción social.

Danza y creatividad siempre han estado relacionadas (Sánchez-Commes, 2019). En este sentido, Moreno (2015, p. 249) comprobó la existencia de diferencias en el nivel de creatividad según el estilo de danza estudiado (clásica, contemporánea, española y baile flamenco), concluyó: a) respecto a la flexibilidad y originalidad, ambas producen gran efecto y se presentan como indicadores relevantes de la creatividad motriz en los cuatros estilos de danza analizados; b) en la fluidez no aparecen evidencias significativas interesantes cuando se trata de bailarines profesionales, pues al tener un repertorio de movimientos y pasos importantes, los participantes presentan un número de posiciones similares. Sólo aparecen

diferencias significativas, cuando las posiciones valoradas son imaginativas o novedosas; c) respecto a las puntuaciones medias, la danza contemporánea es el estilo que obtiene una puntuación media mayor en los tres indicadores. Esta investigadora encontró evidencias plausibles para establecer la existencia de una relación entre los estilos de enseñanzas basados en la búsqueda e indagación y un mejor resultado en los indicadores de la creatividad.

Martínez y Limiñana (2016) presentaron su estudio sobre creatividad y danza en el que se evaluaron 360 alumnos de danza entre ocho y doce años, del grado elemental, en seis conservatorios del Estado español. Al analizar la autopercepción de la creatividad concluyeron que a mayor edad y curso académico aumenta el rendimiento creativo y, que los estudiantes de danza, en comparación con los datos normativos, muestran un mayor desempeño creativo en los tests CREA.

Respecto a la enseñanza reglada profesional de la danza en centros oficiales, el estudio sobre la inteligencia emocional entendida desde el modelo de habilidad (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) realizado con estudiantes de danza de conservatorios profesionales de Madrid (San Juan y Giménez, 2020), demuestra que los estudiantes tienen una inteligencia emocional mayor, en media, que la media de la población española de la misma franja de edad, de 17 a 19 años.

El estudio realizado por Colomer y Herrera (2016) con alumnos de las enseñanzas superiores de danza española y danza clásica del Conservatorio Superior de Madrid, concluye que practicar y tener conocimientos de danza afecta directamente al desarrollo creativo del alumnado, tanto a nivel personal como por el contexto y el ambiente que les rodea en el centro educativo.

Efectos de la práctica y la escucha musical

La música forma individuos capaces de trabajar en equipo con una gran conciencia de unidad, atributos que, combinados con los que presenta Peñalba (2017) como la capacidad de ser personas globales y creativas, genera una gran cantidad de individuos que son perfectamente capaces de complementar y mejorar lo que hoy entendemos por sociedad.

Martí (2015) expone, basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que la música influye en muchas regiones del cerebro, lo que desemboca en una influencia significativa en distintas inteligencias del individuo. Entre las

10 inteligencias que cita este autor, la musical es una de ellas. Además, existen diversas publicaciones que demuestran la influencia significativa del estudio y la práctica de la música en las inteligencias lógico-matemática, lingüística, corporal-kinestésica e intra e interpersonal.

Peñalba (2017) recoge y resume distintas investigaciones sobre los beneficios de la música, que han demostrado que mejora el lenguaje, la lectura y el pensamiento matemático. Además, en ellas se corrobora que el comienzo del estudio de la música en edades tempranas potencia el desarrollo de las mencionadas habilidades de una manera mucho mayor que cuando se comienza a estudiar música más tarde. Y llega a la conclusión de que la edad ideal para empezar su práctica está entre los cinco y siete años.



Conclusión

Podemos concluir que los efectos encontrados en nuestro estudio se confirman con las investigaciones citadas. Practicar AAEE supone para los participantes trabajar en espacio de afecto y solidaridad, una oportunidad para evadirse de los problemas personales, desarrollar sentimientos de seguridad y habilidades de expresión, actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje, desarrollo de la empatía y el respeto al otro, establecimiento de una identidad positiva, consciencia y regulación de las emociones.

Las artes escénicas son un medio para la autoexpresión. Pueden alentar a explorar las propias emociones, expandir su imaginación y ayudar a quienes las practican a desarrollar su propia y única voz. Cada disciplina, música, danza y teatro involucran el cerebro, el cuerpo y las emociones de quien las practica de diferentes maneras para fomentar la confianza y encontrar alegría en la autoexpresión. Además, diversos estudios han verificado conexiones entre las artes y la mejora del rendimiento académico (Posner, Rothbart, Sheese y Kieras, 2008).

Aprender a apreciar y participar en la música, la danza y el teatro de diferentes culturas, comunidades y tradiciones es un componente importante para ayudar a las personas a convertirse en verdaderos ciudadanos globales.

Referencias

Alfonso-Benlliure, V. y Motos, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad* (32) 10-27. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.1.pdf>.

Alfonso-Benlliure, V., Motos, T. y Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39 (1). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788>.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.

Buchanam, M. (s/f). Why Teach Drama? A Defense of the Craft. ChildDrama.com Recuperado de <http://www.childdrama.com/why.html>

Castillo, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero, I. y Sáez, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. Recuperado de [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)

Chiva, A. (2017). *Bienestar psicológico, autoestima y autoeficacia general en el ámbito de la danza* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Colomer, A. y Herrera, I. (2016). Dominios creativos, bailar para potenciar la creatividad. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali.

Crawford, M. J., & Patterson, S. (2007). Arts therapies for people with schizophrenia: An emerging evidence base. *Evidence Based Mental Health*, 10, 69-70.

Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. New York, NY. Teachers College Press.

Elliott, V. y Dingwall, N. (2017). Roles as a route to being 'other': drama-based interventions with at-risk students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1) 66-78. <http://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290875>.

Field, W., y Kruger, C. (2008). The effect of an art psychotherapy intervention on levels of depression and health locus of control orientations experiences by black women living with HIV. *South African Journal of Psychology*, 38, 467-478.

Gardner, H. (2004). *The unschooled mind*. New York, NY. Basic Books.

Gallagher, K. y Rodricks, D.J. (2017.) Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>.

Gil Madrona, P., Gutiérrez Marín, E. C. y Madrid López, P. D. (2013). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del deporte*. Vol. 12. Suplemento 2. pp. 83-88.

Goldstein, T. R., Tamir, M. y Winner, E. (2013). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 191. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0030209>

Heatcote, D. (1984). *Collected writing on education and drama*. Evaston: Northwestern University Press.

Hughes, J. y Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1884541>

Kagan, J. (2009). Why arts matter: Six good reasons for advocating the importance of arts in school. In B. Rich & J. Goldberg (Eds.), *Neuroeducation: Learning, arts, and the brain: Findings and challenges for educators and researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit* (pp. 29-36). Dana Press.

Lee, B.G. (2011). Let's enhance the country's status by expanding access to art education. *Korean Business Council for the Arts*. Korea: Presidential Council on National Branding.

Lloyd, K. (2017). Benefits of Art Education: A Review of the Literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), Recuperado de <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6>.

Malchiodi, C. A. (2007). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill.

Martí, J. (2015). La potenciación de la inteligencia a través de la música. *Eufonia*, 64, 58-66.

Martínez Hernández, B. y Limiñana Gras, R. M. (2016). Creatividad y danza, un estudio en las enseñanzas regladas. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali.

McCammon, L., Saldaña, J., Hines, A. y Omasta, M. (2012). Lifelong Impact: Adult Perceptions of Their High School Speech and/or Theatre Participation. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 2-25. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678223>.

Megías, M^a. I. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza. (Tesis doctoral). Universitat de València. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia evolutiva i de la Educació.

Motos-Teruel, T. y Alfonso-Benlliure, A. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 34-50.

Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España 1970-2020)*. Barcelona: Octaedro.

Murgui, S., García, C., García, Á. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.

Needlands, J. (2008). Essentially Youth Theatre. *NAYAD Starting The Debate Seminar*.

Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>.

Nieves, M. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria* (Tesis Doctoral) Universidad de Granada.

Orzechowicz, D. (2008). Privileged emotion managers: The case of actors. *Social Psychology Quarterly*, 71(2), 143-156. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019027250807100204>.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

Pérez Testor, S. (2010). Proyecto D:E:C: Danza y esquema corporal y su repercusión emocional. Universidad Ramón Llull, Barcelona. Recuperado de <http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/988/PROYECTO%20D.E.C.%20DANZA%20ESQUEMA%20CORPORAL%20Y%20SU%20REPERCUSI%C3%93N%20EMOCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado 23-1-2021.

Phillips, H. (2016). Heterophobia: subverting heterosexual hegemony through intermedial applied performance for young people. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13569783.2016.1194190>.

Posner, M., Rothbart, M., Sheese, B. y Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In C. Ashbury & B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain: The Dana report on arts and cognition* (pp. 1-10). Dana Press.

Rengifo L. y Carrero, V. (2017). Un viaje a través de mí misma. Autoexpresión y plenitud vital en la danza. *Agora de Salud*, 4 (33), 313-323.

Requena-Pérez, C. M^a.; Martín-Cuadrado, A. M^a. y Lago-Marín, B. S. (2015) Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 37-44.

Rodríguez, D. P. (2017). La Danza/Movimiento como Recurso de Expresión y Transformación Aplicada a las Competencias Básicas de la Educación Emocional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/5166>.

Roegel, G.B. y Kim, K.H. (2013). Why We Need Arts Education. *Empirical Studies of the Arts*, 13(2), 121-130. <https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.1>.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (Eds.), *Expresión Corporal en Primaria*, 11-29. Universidad de Huelva.

Rueda, B. y López, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 141-148.

San Juan Ferrer, B., y Giménez de Ory, E. (2020). Impacto de la danza en el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios profesionales de danza de Madrid. Comunicación en el VI Congreso Nacional y III Internacional La investigación en danza. MadridOnline 2020. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid. Ediciones Mahali.

Sánchez-Commes, B. (2019). La Creatividad desarrollada a través de la danza en la etapa de Educación Primaria. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 1. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development, en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230.

Silva, J. E., Ferreira, P., Coimbra, J. L. y Menezes, I. (2017). Theater and Psychological Development: Assessing Socio-Cognitive Complexity in the Domain of Theater. *Creativity Research Journal*, 29(2), 157-166. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302778>.

