

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL



Universidad de Valladolid

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
PARA LA MEJORA DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS A TRAVÉS
DEL TEATRO**

2021/2022

Autora: Angela López Mediero

Tutor: Raúl López Benítez

RESUMEN

Las emociones son un factor determinante en el desarrollo de niños y niñas. De hecho, la Inteligencia Emocional, la cual implica identificar, comprender y expresar las emociones no solo tiene un efecto directo en las mismas, sino que también se encuentra relacionada con el establecimiento de buenas relaciones sociales, la tolerancia a la frustración y la mejora de la calidad de vida, entre otros aspectos.

Por tanto, es fundamental el entrenamiento de este tipo de habilidades y que se aborde a edades tempranas, realizándolo desde un punto de vista atractivo y divertido para llamar la atención de los más pequeños. En este sentido, puede emplearse el teatro, actividad que favorece la existencia de un espacio amable y seguro, como proceso a través del cual los niños y niñas puedan desarrollar y/o potenciar sus habilidades emocionales y sociales.

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una revisión teórica de la Inteligencia Emocional y el teatro para, posteriormente, plantear una propuesta de intervención educativa en la que se trabaja la Inteligencia Emocional a través de diferentes técnicas y recursos teatrales. Se finaliza el trabajo exponiendo una serie de reflexiones y conclusiones acerca de su aplicación y utilidad.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Inteligencia emocional, teatro, educación no formal, propuesta de intervención

ABSTRACT

Emotions are a decisive factor in children development. In fact, Emotional Intelligence, which involves identifying, understanding and showing emotions, not only does it have a direct effect in our emotions, but also it is related to the establishment of good social relationships, frustration tolerance and the improvement of the quality life between other aspects.

Therefore, it is very important to train this type of abilities at young age. Moreover, we must do it from an attractive and amusing way in order to draw children's attention. In this sense, it can be used in theatre since it is an activity which boosts the existence of a safe and kind space. Children can develop and strengthen their emotional and social abilities through this process.

In this paper a theoretical review of the subject has been carried out with the proposal of intervention focused on improving their emotional intelligence through some theatrical resources. To sum up, there are also reflections and conclusions about the intervention, implementation and purpose.

KEY WORDS: Emotions, Emotional Intelligence, theatre, education outside the educational system, intervention proposal.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Objetivos	7
3. Relevancia y justificación	9
4. Marco teórico	12
4.1 Emociones.....	12
4.1.1 Clasificación de las emociones.....	13
4.1.2 Funciones de las emociones	14
4.2 Inteligencia Emocional	16
4.2.1 Origen, desarrollo y conceptualización de la Inteligencia Emocional	16
4.2.2 Principales modelos teóricos de Inteligencia Emocional	17
4.2.3 Beneficios de la Inteligencia Emocional	21
4.3 Teatro	22
4.3.1 Concepto y desarrollo histórico del teatro.....	22
4.3.2 Efectos y beneficios de la práctica teatral	25
4.3.3 El teatro como herramienta socioeducativa.....	26
4.4 Experiencias, programas e investigaciones que relacionan las emociones y la inteligencia emocional con el teatro	30
5 Propuesta de intervención	32
5.1 Contextualización y destinatarios	32
5.2 Objetivos	33
5.3 Temporalización	34
5.4 Recursos.....	35
5.5 Metodología	36
5.6 Diseño de la intervención	37
5.7 Evaluación	53
6 Limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras	55
7 Conclusiones	57
8 Referencias	58
9 Anexos.....	65
Anexo 1. Ejemplos de ejercicios de calentamiento. Elaboración propia.....	65
Anexo 2. Estructura del cuestionario MSCEIT-YRV. (Mayer et al., 2014).....	66

Anexo 3. Tarjetas de emociones. Elaboración propia.....	67
Anexo 4. Playlists canciones predisposición. Elaboración propia.....	68
Anexo 5. Poema Gloria Fuertes.	69
Anexo 6. Obra de teatro “El príncipe feliz”. Adaptación propia de la obra original.	70
Anexo 7. Guion coloquio con actores y cuestiones de evaluación de la sesión. Elaboración propia.	74
Anexo 8. Poema “La casa de huéspedes” de Rumi.	75
Anexo 9. Tabla comprensión de las emociones. Elaboración propia.	76
Anexo 10. Tarjetas con situaciones. Elaboración propia.	77
Anexo 11. Tablero y fichas del juego “La serpiente de la IE”. Elaboración propia...	78
Anexo 12. El dado de las emociones. Material obtenido del cuento “El monstruo de los colores”	79
Anexo 13. Evaluación final de la intervención. Elaboración propia.	80

Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre acciones teatrales, beneficios socioeducativos y habilidades adquiridas.....	27
--	----

1. Introducción

La Inteligencia Emocional es la habilidad humana para identificar, expresar, comprender, gestionar y transformar las propias emociones y las de otras personas. Este tipo de capacidad y/o habilidad se puede desarrollar y potenciar a lo largo de toda la vida. Sin embargo, cada vez son más los beneficios que se observan del entrenamiento y la mejora de la Inteligencia Emocional en edades tempranas. Es por ello que en las aulas de educación formal cada vez se trabajan más este tipo de capacidades que, sin embargo, quedan prácticamente olvidadas en los procesos de educación no formal.

Adicionalmente, a lo largo de la historia el teatro ha destacado como realidad artística y actividad de ocio. Sin embargo, en los últimos años es cada vez mayor el valor que se le está dando como recurso educativo. Esto se debe, principalmente, a la versatilidad que presenta para trabajar múltiples aspectos (habilidades emocionales, mejora del lenguaje, aprendizaje de idiomas, comprensión lectora, habilidades sociales, etc.). Es por ello que, en este Trabajo de Fin de Grado, se presenta una propuesta educativa enfocada a trabajar y favorecer la mejora de la Inteligencia Emocional a través del teatro.

Para el desarrollo del presente trabajo se encuentran reflejados, en primer lugar, los objetivos tanto generales como específicos que se pretende alcanzar, así como la relevancia y la justificación teórica del mismo. A continuación, se presenta la fundamentación en la que se ha realizado una aproximación teórica a diferentes constructos relevantes para el trabajo entre los que destacan los conceptos de emoción e Inteligencia Emocional, así como un recorrido por los diferentes autores y modelos teóricos destacados. Por último, dentro de este apartado, también se ha realizado una aproximación teórica al concepto de teatro, destacando los beneficios y oportunidades de su práctica y poniendo en evidencia su relevancia como herramienta socioeducativa.

A continuación, se encuentra reflejada la propuesta de intervención educativa cuyo objetivo principal es la mejora del nivel de Inteligencia Emocional de niños y niñas de entre 8 y 12 años pertenecientes a la Asociación Cultural “La Queda” de Arévalo. La intervención consta de 11 sesiones repartidas a lo largo de 10 semanas en las que se trabaja la Inteligencia Emocional desde el modelo teórico de Mayer y Salovey. Para terminar, se presentan una serie de limitaciones, puntos fuertes y posibles orientaciones futuras además de las conclusiones generales del presente trabajo.

2. Objetivos

Para el adecuado desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado se plantean una serie de objetivos generales y específicos.

Los objetivos generales del trabajo son:

- Realizar una revisión teórica sólida sobre los conceptos principales del presente trabajo: Inteligencia Emocional y teatro.
- Plantear una propuesta de intervención educativa dirigida a niños y niñas de entre 8 y 12 años para mejorar su nivel de Inteligencia Emocional, utilizando el teatro y diferentes técnicas teatrales como hilo conductor de la misma.

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Abordar desde un punto de vista teórico los constructos de emoción e Inteligencia Emocional.
- Reflejar los datos que avalan los beneficios que tiene el trabajo de emociones e Inteligencia Emocional desde edades tempranas.
- Presentar los diferentes modelos teóricos de referencia de la Inteligencia Emocional.
- Realizar un recorrido histórico del teatro desde la prehistoria hasta la actualidad.
- Destacar el papel facilitador del teatro en el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.
- Poner en evidencia la importancia de la Educación Social en los procesos de educación no formal.
- Trabajar la Inteligencia Emocional desde el modelo de Mayer y Salovey desde cada uno de los cuatro ejes que lo componen.

- Reflejar las oportunidades que presenta el teatro como herramienta socioeducativa
- Favorecer el uso de la Inteligencia Emocional para hacer frente a diferentes situaciones cotidianas con la intención de llegar a un nivel óptimo de dominio personal y del entorno.
- Motivar las relaciones positivas y el crecimiento personal de los participantes.
- Evaluar a los participantes antes y después de la realización de la propuesta de intervención educativa para determinar la eficacia del programa.

3. Relevancia y justificación

Tradicionalmente, la inteligencia se ha utilizado para determinar las diferencias entre unas personas y otras a la hora de conseguir determinados objetivos y resolver problemas. Desde este punto de vista, las emociones eran consideradas obstáculos que dificultaban la resolución de problemas lógicos. Sin embargo, estudios posteriores demostraron que las emociones y los procesos cognitivos, son realidades cohesionadas y necesarias para favorecer la adaptación al medio. De hecho, el contexto afectivo produce una serie de consecuencias positivas, ya que el entrenamiento en Inteligencia Emocional reduce y modula los efectos del estrés y aumenta el rendimiento, la salud y el bienestar (Dueñas, 2002). Adicionalmente, son muchas las acciones y programas que se han diseñado y puesto en marcha en las diferentes etapas educativas para trabajar la Inteligencia Emocional a través de actividades de carácter artístico y creativo (creación de historias, teatro, juego simbólico, etc.).

Por otro lado, la práctica teatral favorece que se trabajen y ejerciten habilidades personales (memoria, expresividad, creatividad, etc.) así como las relacionadas con la autoestima e iniciativa. Todas estas capacidades individuales se ven reforzadas con el trabajo en grupo. Favoreciendo la existencia de un espacio relajado y lúdico los participantes pueden disfrutar del proceso mientras adquieren nuevas habilidades y/o potencian aquellos aprendizajes ya adquiridos. Destacando valores como la sensibilidad, la dedicación, la cooperación, la empatía y la ilusión, que resultan indispensables para el desarrollo humano.

Sin embargo, a pesar de la relevancia y del trabajo que se está haciendo en el marco de la educación formal utilizando el teatro para la mejora de la Inteligencia Emocional, son muy pocas las experiencias que apuestan por llevar esta idea a los ámbitos de educación no formales, hecho que motiva la realización del presente trabajo.

Este trabajo surge como consecuencia de la unión de dos realidades que me interesan y son importantes para mí. Por un lado, la Inteligencia Emocional como vía fundamental para el desarrollo personal y la mejora del bienestar y, por otro lado, el teatro como lugar seguro y de convivencia que favorece el aprendizaje de aspectos imprescindibles para el desarrollo individual y colectivo. Por ello, a partir de una conceptualización

teórica, se plantea una propuesta de intervención educativa para trabajar la Inteligencia Emocional a través del teatro y de diferentes técnicas teatrales en el ámbito no formal.

Así mismo, este Trabajo de Fin de Grado cumple con una serie de competencias del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid. A continuación, se encuentran reflejadas las diferentes competencias generales y específicas abordadas en el siguiente trabajo.

Las competencias generales son:

- G.1: Capacidad de análisis y síntesis. Se ha realizado un ejercicio de recopilación de información y posterior análisis de la misma para finalmente reflejar en el presente trabajo aquellos aspectos relevantes sobre el tema tratado.
- G.2: Organización y planificación. Ha sido fundamental el establecimiento de metas tanto diarias como semanales y mensuales. Por otro lado, se han determinado prioridades a lo largo de la realización del presente trabajo.
- G.8: Capacidad crítica y autocrítica. Se ha trabajado a lo largo del proyecto con una actitud crítica tanto en la búsqueda de información como en la redacción del documento, corrección de posibles errores, etc.
- G.13: Autonomía en el aprendizaje. Desarrollo de la autonomía personal y académica para realizar el trabajo de manera adecuada.
- G.15: Creatividad. Se ha trabajado eminentemente en el desarrollo de la propuesta de intervención educativa, tanto para determinar las actividades de cada una de las sesiones como en la creación del material y los recursos didácticos necesarios.

Las competencias específicas son:

- E.6: Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitarios. Favoreciendo la existencia de procesos de educación no formal se potencia la participación y el desarrollo comunitario.
- E. 33: Diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo. En este caso, proponiendo una estrategia de intervención centrada en la infancia.

- E. 37: Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
Destacando todos los recursos recogidos en los anexos que se han creado para el desarrollo de las actividades.

4. Marco teórico

4.1 Emociones

A lo largo del día, el ser humano experimenta una gran cantidad de emociones. Como se verá más adelante, es fundamental saber identificarlas y ser capaces de discriminar entre unas y otras ya que, entre otros aspectos, éstas tienen diferentes funciones que pueden facilitar el desarrollo cotidiano. No es sencillo definir lo que es una emoción. Frijda (1986) ya afirmaba que una emoción es un fenómeno complejo en el que el individuo desarrolla un conjunto de cambios fisiológicos, conductuales, etc., a raíz de situaciones, o eventos tanto internos como externos, que resultan significativos para la persona.

Generalmente, las emociones surgen de las percepciones y circunstancias biopsicosociales del individuo, ya sean estas realidades inmediatas o pensamientos y recuerdos, aunque esta idea depende en gran medida del modelo teórico que intente explicarlas. Por ejemplo, desde la teoría psicofisiológica se considera que la emoción es únicamente el resultado de la percepción de una serie de cambios a nivel fisiológico, mientras que la teoría bifactorial añade que a estos cambios a nivel físico se tiene que unir una valoración cognitiva. Por su parte, la teoría cognitiva se olvida de los aspectos fisiológicos centrándose únicamente en lo cognitivo y determina que para llegar a la emoción se tiene que pasar por una serie de valoraciones o interpretaciones, unas más globales y otras más concretas. Por tanto, cada una de las teorías se centra en unos aspectos concretos que son importantes, pero al mismo tiempo deja otros a un lado.

A fin de llegar a conceptualizar el término “emoción”, es fundamental hacer una clara distinción entre este y otros términos relacionados como pueden ser los estados de ánimo o las disposiciones de afecto. De acuerdo con lo expuesto por Scherer (2005a), cada una de estas concepciones presenta unas características determinadas que nos permiten discriminar entre unas y otras. Los estados de ánimo tienen un origen poco distintivo y una intensidad afectiva baja, pero pueden prolongarse en el tiempo durante horas o incluso días. Por otro lado, las disposiciones de afecto describen la tendencia de una persona para experimentar frecuentemente estados de ánimo, o para reaccionar con ciertos tipos de emoción ante cualquier provocación o situación. Por último, los estados emocionales (las emociones) tienen una duración breve pero su intensidad es elevada y

son desencadenados por un estímulo o situación específica por lo que somos capaces de identificar y establecer su origen, así como su fin.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que, aunque estamos constantemente recibiendo estímulos, no todos llegan a causarnos emociones. Según Ellsworth y Scherer (2003) lo que determina si los estímulos son relevantes y que, por lo tanto, favorecerá la aparición de una emoción, es el valor que le da la propia persona. Por ello, dos personas expuestas a un mismo estímulo podrán reaccionar de maneras completamente diferentes ya que la valorización de ese estímulo tiene un carácter principalmente personal, aunque influido por la sociedad en la que vivimos.

Finalmente, es relevante destacar que las emociones involucran a todo el organismo. Como consecuencia de éstas, se producen cambios a nivel cerebral, en aspectos relacionados con el comportamiento y la conducta, a nivel cognitivo, etc. Dos componentes esenciales son el arousal y el appraisal. El primero hace referencia a la intensidad de lo que se está sintiendo y se centra en modular dicha intensidad. Cuando un individuo experimenta una emoción, esta trae consigo una serie de cambios a nivel fisiológico como, por ejemplo, en el ritmo cardíaco. El segundo se relaciona con la parte cualitativa de la emoción, es decir, con las diferentes valoraciones que se pueden hacer en una determinada situación.

4.1.1 Clasificación de las emociones

Las emociones se han clasificado de múltiples maneras; cada autor ha utilizado diferentes criterios con la intención de ubicar cada emoción en la categoría que ellos consideraban que le correspondía según posicionamientos teóricos.

La clasificación de las emociones básicas es la más conocida y utilizada, ya que también es una de las más aceptadas. Fue enunciada por Ekman (1981) y determina que existen 6 emociones que él denomina como básicas ya que, de acuerdo con sus estudios, estas son universales en todas las culturas. Son: alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y tristeza.

El modelo dimensional de Russell (2003) clasifica las emociones en función de la valencia y el arousal. Su propuesta del core effect (entendiendo esta realidad como un estado fisiológico básico e inespecífico) va a depender de la combinación de los valores hedónicos de agrado y desagrado con los niveles de arousal de activación y relajación.

Por su parte, Lazarus (1999) plantea una clasificación desde el punto de vista cognitivo, donde juega un papel decisivo la valoración que hace la persona (appraisal). Lazarus distingue 15 emociones y las clasifica en los siguientes grupos:

- Emociones desagradables: enfado, envidia, celos.
- Emociones existenciales: ansiedad/miedo, culpa y vergüenza.
- Emociones provocadas por condiciones de vida desfavorables: alivio, esperanza, tristeza y depresión.
- Emociones provocadas por condiciones de vida favorables: felicidad, orgullo y amor.
- Emociones empáticas: gratitud, compasión y las generadas por experiencias estéticas.

Por último, algunos autores como Goleman (1996) y Bisquerra (2000) han utilizado términos calificativos (emociones negativas, emociones positivas y emociones ambiguas), para clasificar las emociones dependiendo de la manera en la que éstas afectan al modo de comportarse de la persona que experimenta dicha emoción. Así, dentro de las emociones negativas encontraríamos la ira, el miedo, la ansiedad, la vergüenza, la tristeza y la aversión. Conformando el grupo de las emociones positivas están la alegría, el humor, el amor y la felicidad. Las emociones ambiguas que identifican son la sorpresa, la esperanza y la compasión. Del mismo modo que Lazarus, que también lo tuvo en cuenta en su clasificación, estos autores determinan una última categoría que recoge aquellas emociones que han sido despertadas por expresiones artísticas (literatura, teatro...).

4.1.2 Funciones de las emociones

Durante la mayor parte de la historia de la humanidad, a las emociones no se les ha prestado demasiada atención, quedando olvidadas desde diferentes campos de estudio. Sin embargo y a pesar de todo el desentendimiento que ha existido hasta hace unos años, las emociones tienen una serie de funciones que son imprescindibles para el adecuado desarrollo del ser humano (Albalat, 2016). A continuación, se profundiza en las principales funciones de las emociones:

- **Función adaptativa:**

Una de las funciones más importantes de la emoción es la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales. (Chóliz, 2005). De hecho, facilitan la supervivencia y el desarrollo de los seres humanos en nuestra vida cotidiana. En este sentido, Frijda (2007) recalca la manera en la que las emociones preparan al organismo para hacer frente a diferentes situaciones o eventos que son importantes para la vida de la persona ya sean estos eventos realidades positivas o negativas. Por ejemplo, cuando una persona se quema la mano con un fuego, ese dolor le lleva a alejar la mano y evita que se puedan generar heridas mayores.

- **Función social:**

Según Chóliz (2005), una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, ya que la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. En este sentido, Izard (1993) destacó varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. La expresión de las diferentes emociones evoca señales sociales a los receptores de dicha expresión y ayuda al que las expresa a conseguir diferentes metas sociales; por ejemplo, las emociones pueden crear distancia social entre los individuos, pero también pueden crear vínculos afectivos entre ellos (Fischer y Manstead, 2008).

- **Función motivacional:**

Destaca el carácter motivacional de las emociones, ya que dirigen nuestra energía para llevar a cabo conductas eficaces para cada situación o necesidad que se nos presenta, a fin de conseguir un objetivo y reordenar las prioridades. Por ejemplo, si lo hemos pasado bien y nos hemos divertido con una persona; estas emociones fomentarán que queramos volver a verla y pasar tiempo con ella. Adicionalmente, podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras. (Chóliz, 2005).

- **Función cognitiva:**

Alude a cómo las emociones se pueden relacionar con diferentes procesos mentales, los cuales se encargan de recibir, elaborar, procesar y recuperar información, influyendo en procesos como la memoria, la toma de decisiones, etc. También es destacable su papel en la discriminación entre estímulos (atención selectiva de estímulos relevantes), no siendo solo una influencia en este proceso, sino también un elemento imprescindible para generar y mantener dicha atención (Brown y Ryan, 2003).

4.2 Inteligencia Emocional

4.2.1 Origen, desarrollo y conceptualización de la Inteligencia Emocional

La inteligencia ha sido un constructo psicológico muy estudiado desde diferentes ámbitos a lo largo de la historia. Las sociedades humanas siempre la han valorado como un factor decisivo a la hora de alcanzar diferentes logros, ya sean estos académicos, laborales o relacionados con el desarrollo socioeconómico (Ardila, 2011; Villamizar y Donoso, 2013). Cuando se hablaba de inteligencia se hacía referencia a cualidades formales como, por ejemplo, la atención, la percepción, o la memoria (Binet, 1983) midiéndose tradicionalmente a través de test con los que se obtenía el Cociente Intelectual (CI). Sin embargo, poco a poco se ha ido prestando cada vez más atención a una dimensión ligada a ella más centrada en la emoción y no tanto en la razón, la cual se ha denominado Inteligencia Emocional. A continuación, se profundiza en el concepto y en su desarrollo.

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE) es bastante reciente, aunque algunos de sus principales precursores se remontan al Siglo XX. Thorndike (1920) ya hablaba de términos muy similares a lo que actualmente se conoce como IE. Acuñó el concepto de Inteligencia Social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. A raíz de esta idea, se empezó a cuestionar que la inteligencia se centrara únicamente en aspectos académicos. Esto facilita que se puedan tener en cuenta otros tipos de habilidades y capacidades humanas cuando hablamos de inteligencia que hasta el momento habían quedado excluidas.

A pesar del cambio de paradigma que protagoniza este autor y de la importancia de lo enunciado, estas ideas quedan olvidadas en el tiempo hasta que Gardner (1983) publica

el libro “*Teoría de las inteligencias múltiples*”, en el que se incluyen por primera vez los conceptos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, las cuales han tenido un peso sustancial en el desarrollo de la IE al ser consideradas capacidades vinculadas a aspectos como, por ejemplo, el manejo de las emociones o las relaciones sociales.

Para Gardner, la inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas mientras que la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad para apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios. Ambas se identifican como capacidades y, por lo tanto, se encuentran sujetas a la posibilidad de que la persona las desarrolle y las entrene.

Posteriormente, ya en la década de los 90, comienza a ser un concepto con entidad propia, de la mano de autores como Mayer y Salovey y se populariza completamente en 1995 cuando se publica el libro “*Emotional intelligence*” escrito por Goleman (su modelo de IE será analizado en profundidad con posterioridad, al igual que el de Mayer y Salovey).

En general, actualmente existe cierto consenso sobre lo que es la IE. En este sentido, y de acuerdo con Geetu Bharwaney (2010, p. 33), “la Inteligencia Emocional es la habilidad para sintonizar las emociones, comprenderlas y tomar medidas necesarias”. Sin embargo, dada la existencia de numerosas teorías que han intentado conceptualizarla, a continuación, se describen los principales modelos teóricos de referencia para tener una visión más amplia de dicho constructo psicológico.

4.2.2 Principales modelos teóricos de Inteligencia Emocional

Existen diferentes modelos teóricos de IE. A continuación, se comentarán los más relevantes ordenados de manera cronológica.

1) **Goleman (1995)** diferencia entre cinco aspectos y/o capacidades diferentes, las cuales forman parte de la definición que ofrece sobre IE:

- **Conocer las emociones propias**, relacionado con identificar y reconocer los sentimientos.
- **Manejar las emociones**, lo que implica ser capaz de gestionar los diferentes sentimientos y emociones de la manera más adecuada en cada circunstancia.

- **Motivarse a sí mismo**, enfocar los sentimientos y las emociones hacia la consecución de un objetivo determinado.
- **Reconocer las emociones de los demás**, al igual que ocurría con las propias, ser capaces de identificar, reconocer y actuar en consecuencia con las emociones y sentimientos ajenos.
- **Establecer relaciones**, tener habilidades suficientes para relacionarnos con otros en sociedad.

Para medir la IE, Goleman (1998) plantea una herramienta llamada “*Emotional Competence Inventory*” (ECI), si bien esta se encuentra enfocada al mundo laboral y empresarial. En el ECI se plantean dos tipos de evaluación: autoinforme y evaluación externa. Consta de 110 ítems y se evalúan 4 dimensiones concretas: autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones.

2) **Bar-On (1997)** deja a un lado los factores cognitivos determinando que la IE parte de la relación entre los rasgos emocionales y de la personalidad. El objetivo principal de esta propuesta, de acuerdo con el autor, es buscar e identificar aquellos factores que son claves en el desarrollo de las relaciones sociales, ya que de esta manera se verá favorecido el bienestar psicológico de los individuos (Bar-On, 2006).

Diferencia 5 componentes:

- **Componente intrapersonal**, se relaciona con la capacidad de ser consciente de uno mismo, así como de comprender las emociones y los sentimientos propios. Se subdivide en: autocomprensión, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- **Componente interpersonal**, alude a la capacidad de ser consciente y comprender los sentimientos y las emociones de los otros. Engloba: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- **Componente de adaptabilidad**, se encuentra relacionado con la capacidad de cambio dependiendo de las situaciones a las que tengamos que hacer frente. Incluye: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
- **Componente del manejo del estrés**, hace referencia a la capacidad de afrontar el estrés, los actos que éste desencadena y el control del mismo a través de la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

- **Componente de estado de ánimo en general**, que implica la capacidad de ser optimista y experimentar emociones positivas. Destacan los factores: optimismo y felicidad.

En la búsqueda de una herramienta de medición que se adaptara a su modelo de IE, Bar-On plantea el “*Bar-On Emotional Quotient Inventory*” (EQ-i). Esta herramienta de medición contiene 133 ítems encargados de analizar 5 factores diferentes: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Además, añade 4 indicadores de validez a fin de poder identificar si el individuo está contestando al azar, lo que aumenta la seguridad y la fiabilidad de los resultados.

3) **El modelo teórico de Mayer y Salovey (1997)** ha sido el más interesante para la comunidad científica. De acuerdo con Fernández y Extremera (2005), esto se debe a cuatro razones principalmente: este modelo de IE presenta un marco seguro de actuación debido al rigor con el que se comprueban sus supuestos teóricos. También, se completa con diferentes instrumentos de medición, tanto de autoinforme como de ejecución. Así mismo, facilita que exista una evaluación factible y real de programas de intervención y, por último, permite tanto una contrastación continua como una evolución futura.

Mayer y Salovey (1997) definen la IE como la habilidad de identificar los sentimientos y las emociones (propias y ajenas), diferenciar unos de otros y usar esa información como guía de acción. El modelo que proponen se divide en cuatro habilidades:

- **Percepción, evaluación y expresión de emociones:** discriminar expresiones adecuadas de aquellas que no lo son, identificar y expresar emociones de manera adecuada, identificar emociones en otras personas, en el arte, etc.
- **Asimilación de emociones y pensamientos:** generar, utilizar y sentir las emociones para comunicar determinados sentimientos o para utilizarlos en procesos como la solución de problemas, la toma de decisiones, etc.
- **Comprensión emocional:** relacionada con comprender la información que nos proporcionan las emociones, así como entender que las emociones cambian a lo largo del tiempo y relacionar las emociones con vivencias y experiencias.
- **Regulación emocional:** manejar bien las emociones en uno mismo y en los otros, apartarse de ciertas emociones de acuerdo con la utilidad de éstas en cada

momento y estar abierto a experimentar tanto emociones agradables como desagradables.

La herramienta creada para medir la IE se denomina MSCEIT. Consta de 141 ítems que se dividen en 8 bloques de tareas diferentes para analizar las cuatro habilidades que propone su modelo teórico. Algunos de esos bloques de tareas son: percibir la emoción que muestran imágenes de rostros o dibujos, entre otros. Además de este cuestionario también existe otro llamado “*Trait-Meta Mood Scale*” (TMMS), que mide la influencia de la IE en el ámbito educativo. La versión original consta de 48 preguntas mientras que en la versión española (TMMS-24) son 24 ítems. Mide tres dimensiones: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

4) Petrides y Furnham (2003), entienden la IE como un rasgo, definiéndola como un conjunto de percepciones emocionales que van a conformar los diferentes rasgos de personalidad de cada persona (Petrides et al., 2007). Para entenderla, identifican 15 componentes agrupados en 5 bloques:

- **Autocontrol:** disposición a la estabilidad emocional y capacidad de mantener la calma. Se compone del manejo del estrés, la baja impulsividad y la autorregulación.
- **Bienestar:** tendencia a sentir un estado de bienestar general, con relativa independencia de las circunstancias. Compuesta por la felicidad, el optimismo y la autoestima.
- **Emocionalidad:** disposición hacia la buena comunicación emocional (tanto verbal como no verbal). Sus componentes son la empatía, la percepción, la expresión y las relaciones.
- **Sociabilidad:** predisposición al desenvolvimiento en las interacciones interpersonales. Compuesta por la heterorregulación, la asertividad y la conciencia social.
- Finalmente, incorporan un pequeño cajón de sastre, compuesto por la automotivación y la adaptabilidad.

Petrides y Furnham crean el “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*” (TEIQue). Una herramienta de medición de la IE compuesta por 144 ítems que miden las escalas previamente presentadas. También existe la TEIQue – SF que es una versión reducida a 30 ítems.

4.2.3 Beneficios de la Inteligencia Emocional

Numerosos estudios han demostrado los potenciales beneficios de la IE (Aciego de Mendoza et al., 2003; Agnoli, et al., 2012; Bisquerra, 2003). A continuación, se resumen los principales, los cuales se presentan agrupados en pequeños bloques de contenido para facilitar su comprensión:

1. Ámbito académico y desarrollo educativo.

Jiménez y López (2009) han subrayado que aquellos infantes desajustados emocionalmente suelen presentar actitudes negativas hacia el profesorado y hacia el colegio. Por otro lado, los niños y niñas con buenas habilidades emocionales y sociales presentan una mejor adaptación social, familiar y escolar. Estas actitudes ya son, en un primer momento, determinantes, favoreciendo la adaptación o desadaptación del alumnado. Adicionalmente, es importante hablar del rendimiento académico y de los beneficios que se presentan en este aspecto. De acuerdo con Vallés y Vallés (2000), aquellos niños y niñas que presentan una educación emocional deficiente suelen tener un rendimiento académico más bajo, ya que se les presentan mayores dificultades emocionales y tienen pocos recursos para afrontarlas.

2. Salud psicológica y salud física.

En cuanto a la salud, se ha observado que las personas con habilidades sociales y emocionales presentan una mejor salud física y psicológica (Casañas y Lalucat, 2018). Concretamente, en los aspectos relacionados con la salud psicológica, Humphrey et al. (2007) determinan que este tipo de habilidades reducen el riesgo de padecer problemas psicológicos ya que existe una mejor gestión de los problemas emocionales porque la persona es capaz de poner en marcha estrategias de afrontamiento positivo para solucionar dichos conflictos.

En lo referente a la salud física, como señalan Martínez González et al. (2010), son escasos y muy recientes los estudios que destacan el papel de la IE en el afrontamiento de los síntomas característicos de patologías médicas como el cáncer, la fibromialgia y el dolor crónico. Sin embargo, varios estudios han puesto de manifiesto la presencia de menos dolor postoperatorio en aquellos pacientes con mayor capacidad para la comprensión y reparación de sus emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal et al., 2000; Salovey, 2001).

3. Habilidades interpersonales y relaciones sociales.

Por otro lado, las personas que presentan una mayor IE tienen mejores habilidades para percibir, comprender y regular tanto las emociones propias como las de otros, presentando mayor empatía, capacidad de cooperación, de comunicación y de resolución de conflictos (Bisquerra, 2008). En una línea similar, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) plantean que existe una relación directa entre la IE y las relaciones sociales e intrapersonales positivas, lo que favorece la adaptación social. Así mismo, la IE también facilita abordar los conflictos adecuadamente, identificando las emociones que surgen a raíz de éste y utilizar estrategias de regulación emocional como pueden ser la respiración o el mindfulness.

4. Prevención de conductas de riesgo.

Por último, algunos autores han puesto de manifiesto la relación entre IE y conductas de riesgo. Por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) han observado que los adolescentes con baja IE muestran más conductas de riesgo, como podrían ser el uso y consumo de drogas o la idealización e intento de suicidio. Así mismo suelen presentar mayores niveles de conductas agresivas.

4.3 Teatro

4.3.1 Concepto y desarrollo histórico del teatro.

Los seres humanos somos seres sociales y, como tal, tenemos una necesidad intrínseca de compartir la manera personal que tenemos de ver el mundo con otras personas, al igual que las situaciones ajenas a nuestra realidad nos suscitan interés. Gracias a las manifestaciones artísticas, entre las que destaca el teatro, podemos aproximarnos a estas nuevas realidades, ya sea como espectadores o como intérpretes.

Desde la antigua civilización griega, las personas han reflexionado sobre el teatro con la intención de ser capaces de conceptualizarlo. La palabra “teatro” proviene de la palabra griega *theatrón* (θέατρον), que se traduce como “lugar para la contemplación”. Se puede considerar la actividad teatral como una de las manifestaciones artísticas y culturales más antiguas de la humanidad (Castro-Bedoya, 2016). Sin embargo, el teatro es un concepto vivo que ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de los años, donde se

han ido añadiendo ideas y concepciones al mismo tiempo que se eliminaban otras, con el fin de adaptar la idea general del teatro al momento histórico, la cultura, etc.

A pesar de las diferencias entre culturas y épocas, un punto en el que convergen todas estas aportaciones es en el hecho de que la actividad teatral relaciona una gran cantidad de disciplinas artísticas diferentes: escritura, interpretación, escenografía, música, danza, maquillaje, etc. De acuerdo con lo expuesto por Trancón (2006), para explicar y entender el teatro hay que entrar en lo que él denomina *la paradoja realidad ficticia y ficción real*, donde ni la ficción es únicamente una ilusión, ni la realidad es tan verdadera como podría parecer en un primer momento. Además, entre los dos conceptos existe una relación de complementariedad y dependencia intrínseca en la que uno no puede ser sin el otro. En una representación teatral, tanto los espectadores como los intérpretes tienen que estar comprometidos con esta idea, aunque sea de manera inconsciente.

Así mismo, el teatro se constituye como una realidad diversa y en constante proceso de cambio y mejora. Caracterizada por realizarse en directo, lo que favorece que sea una actividad viva, efímera y en la que tanto intérpretes como espectadores comparten espacio y tiempo. Adicionalmente, el teatro ofrece la posibilidad de introducir hechos, acciones, grupos y clases sociales sin distinción (Castro-Bedoya, 2016).

A lo largo de la historia han existido diferentes corrientes y variantes teatrales. A continuación, se hace un pequeño recorrido por el desarrollo que ha tenido el teatro a lo largo de la historia, si bien, cabe destacar que esta revisión está hecha desde un punto de vista completamente occidental y principalmente eurocentrista:

1) Los primeros hombres y mujeres empezaron a imitar algunos fenómenos de la naturaleza, acciones cotidianas, etc. Estas representaciones constituían lo que actualmente entendemos como rituales. Posteriormente, en Grecia, durante las fiestas en honor al dios Dionisio, era común la existencia de coros que alababan a este dios mediante cantos y danzas (más tarde, éstos se irán perfeccionando y añadiendo otros elementos como diálogos, vestuarios, máscaras...). Más tarde, el Imperio Romano, adoptó muchos aspectos culturales ya existentes en Grecia, entre ellos el teatro (Vicente y Beltrán, 2011).

2) Durante la Edad Media, el teatro se vinculó con lo religioso y, al igual que otros tipos de arte, se utilizó para llevar a la sociedad las enseñanzas bíblicas. De manera paralela a este teatro medieval religioso, se desarrolló el teatro medieval popular, donde destacaban las figuras de juglares y trovadores. Después, durante el Renacimiento, irrumpieron con gran fuerza el teatro popular y la improvisación de la mano de la Comedia del Arte, donde los personajes eran arquetipos definidos por la máscara que portaban.

3) En el siglo XVI en España aparecieron los corrales de comedia y las compañías teatrales que viajaban de un lugar a otro realizando sus representaciones donde cada actor tenía un “papel tipo”: el gracioso, la dama, el héroe, etc. (Fernández, 2008). En esta época destacaron dramaturgos españoles como Lope de Vega y Calderón de la Barca.

4) A comienzos del siglo XVIII y, a raíz de la Ilustración, el teatro adquiere la función de moralizar y de ilustrar conocimientos. Sin embargo, un siglo después, se pretende romper con todas estas reglas con el fin último de búsqueda de la libertad. Como consecuencia, aparece una nueva corriente artística denominada Romanticismo, en la cual los artistas dejan de lado la razón para centrarse en el sentimiento. La mirada sensible característica del romanticismo empieza a preocuparse por la realidad cotidiana y por lo que ocurre en la sociedad, lo que propicia un nuevo cambio de paradigma denominado Realismo, con un marcado compromiso con la realidad del momento. Esta nueva corriente busca representar y reflejar en el escenario lo que se observa en la sociedad de la manera más verídica y creíble posible (Tello, 2006).

5) En pleno siglo XX, surgieron las vanguardias, corrientes artísticas con una tendencia renovadora y reaccionaria a lo tradicional. Existen diferentes corrientes vanguardistas dependiendo de los intereses y objetivos de la persona creadora, destacando en el teatro el simbolismo, el surrealismo y el expresionismo. Desde mediados del siglo XX y durante el siglo XXI, el teatro viene apostando por su libertad de acción y diversidad en los temas a tratar, personajes, etc. Así mismo, los límites entre diferentes artes como el teatro, la danza, el circo, la música... son cada vez más difíciles de determinar ya que todos ellos son utilizados en dramaturgia con la intención de crear una obra más completa y con muchos más matices (Seibel, 2012).

4.3.2 Efectos y beneficios de la práctica teatral

El teatro, el juego dramático y las actividades de expresión presentan muchos más beneficios de los que podría parecer en un primer momento. Un aspecto muy interesante del teatro es la capacidad de decisión que tienen las personas acerca del grado en el que se quieren involucrar personalmente en la actividad teatral. Se puede trabajar sobre realidades fantasiosas y alejadas de la realidad y del contexto en el que nos encontramos, así como trabajar desde lo más personal de cada una de las personas involucradas.

A nivel individual, el teatro es una herramienta muy potente para fomentar y facilitar el desarrollo integral de los individuos, principalmente por la manera en la que fortalece la libertad de acción de las personas y la capacidad para tomar la iniciativa (Porto y Kafrouni, 2013). Esto, a su vez, favorece el empoderamiento de los individuos y, más concretamente, de aquellas personas que forman parte de grupos o colectivos sociales que se encuentran en situaciones de riesgo o exclusión social.

Además, el teatro permite a las personas que forman parte del proceso desarrollar una identidad propia gracias a la puesta en marcha de métodos de comprensión, análisis y realización de juicios sobre realidades, creencias, pensamientos, vivencias, etc. (Vargas, 2012). De esta manera, la persona puede reflexionar individualmente y trasladar sus inquietudes al grupo. Adicionalmente, el teatro también puede ejercer un papel importante en el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel expresivo como en la fluidez oral. Favorecer la mejora de estos aspectos es fundamental en etapas de crecimiento y desarrollo como es la infancia (Robles-Gaviria y Civila de Lara, 2004).

Según Fernández y Montero (2012), el teatro es una actividad que anima a las personas a enfrentarse a situaciones novedosas, a traspasar los límites autoimpuestos y a buscar maneras creativas de hacer frente a los problemas y las adversidades (además de ser un medio a través del cual se pueden afrontar algunos miedos). También destaca como potenciador de la expresión emocional: el clima que se va generando en un grupo de personas que, además de compartir tiempo y experiencias juntos, también comparten pensamientos y sentimientos, favorece el fomento del diálogo, la comprensión y la empatía (Castro-Bedoya, 2016).

Poner en práctica capacidades personales (emocionales, actorales, creativas, etc.) de manera individual, aunque estando respaldado por el grupo, permite trabajar aspectos

ligados con la IE (Solano, 2006). Entre los que destacan el desarrollo de interacciones sociales, la identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas, el uso de la información extraída de los sentimientos como guía de la acción y del pensamiento, etc.

Además, el teatro se constituye como un punto de encuentro y un lugar de reunión donde se fomenta la diversidad y las relaciones interpersonales. Las personas que participan en grupos teatrales desarrollan tanto conciencia de sí mismas como conciencia de grupo (Johnstone, 1990). Concretamente, se puede apreciar que el teatro destaca por su capacidad transformadora, por la invitación que hace a la reflexión y a la empatía, por la presencia y protagonismo constante de los sentimientos y las emociones, por su capacidad de empoderar a las personas, etc (Lladó, 2017).

En definitiva, se puede argumentar que la actividad teatral ayuda a crear relaciones interpersonales, fortalece la comunicación con otras personas, sirve como entrenamiento y preparación en las habilidades sociales, ayuda a identificar los sentimientos y emociones tanto propios como ajenos, se puede utilizar para visibilizar situaciones o realidades que normalmente se dejan de lado, es una manera de enfrentar miedos o complejos, etc. Por todo ello, se puede considerar la acción teatral como un proceso formativo que potencia la sociabilidad, la comunicación, la resolución de problemas, la creatividad, la cooperación y la espontaneidad (Gozálvez, 2010; Vieites, 2014). Además, es considerado una poderosa herramienta socioeducativa, lo cual será abordado en el siguiente punto.

4.3.3 El teatro como herramienta socioeducativa

El teatro, al igual que otras realidades cotidianas, puede ser entendido de dos maneras diferentes: como *proceso* o como *resultado*. Cuando se habla de teatro como *resultado*, se hace referencia a la manera más convencional de entender la actividad teatral, es decir, una representación de teatro en la que existe una gran diferenciación entre actores y espectadores, donde estos últimos tienen un papel pasivo y en la que se valora el trabajo dramático que se ha visto sobre el escenario. Por otro lado, si hablamos de arte teatral como *proceso*, se puede apreciar que no importa tanto ese producto final y efímero, sino que se pone en valor el camino recorrido hasta llegar a ese momento (tanto a nivel individual como del grupo en su conjunto). Enmarcando el teatro en esta segunda concepción es cuando éste puede ser utilizado como una herramienta socioeducativa. De hecho, de acuerdo con Muñoz y Cordero (2017, p. 50), la acción

teatral entendida como *proceso* “se concibe como un espacio de encuentro donde, de manera transdisciplinaria, se trabaja con instrumentos procedentes del teatro, los derechos humanos y la acción social, entre otros.”

Algunas de las principales corrientes teatrales que siguen esta idea de entender el teatro como un proceso y, por lo tanto, se constituyen como herramientas socioeducativas, son el “Teatro Social” y el “Teatro del Oprimido”. El objetivo principal del teatro social es democratizar el espacio teatral como lugar de expresión, es decir, sosteniendo la idea de que todas las personas somos artistas y de que podemos utilizar el teatro como un medio transformador de la sociedad, donde la dramatización se constituye como una herramienta que facilita la comprensión de la realidad, además de potenciar su transformación: primero de manera simbólica, en la escena, y luego en la realidad cotidiana de cada persona (Cárdenas-Rodríguez et al., 2017). Por otro lado, el “Teatro del Oprimido” (Boal, 2009) combina diferentes ejercicios, juegos y técnicas teatrales con el objetivo de utilizarlas para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales, interpersonales e individuales. Se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos. El objetivo más destacado de ambas es la transformación y la búsqueda del bienestar social (Caravaca y Pedregal, 2020).

Por otro lado, además de los beneficios previamente expuestos, el proceso teatral presenta una serie de potencialidades educativas muy interesantes. Entre los que destacan la transmisión de conocimientos de manera horizontal (al trabajar desde la realidad de cada persona la transmisión del conocimiento está alejada de la verticalidad que suele estar presente en los procesos de aprendizaje), la participación activa de todas las personas que conforman el grupo (ésta surge de la necesidad de los individuos de compartir sus vivencias, pensamientos y sentimientos), el desarrollo personal y de la comunidad (se pretende la reflexión sobre situaciones personales y globales, así como la búsqueda de posibles soluciones. Para ello es fundamental el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, comunicativas, creativas...), la creación de lazos afectivos entre las personas participantes, el desarrollo de sentimiento de pertenencia, etc.

Sin embargo, de entre todas estas, y de acuerdo con Baraúna y Motos (2009), la mayor aportación educativa del teatro es que invita a la investigación y al análisis. En este sentido, favorece la creación de un espacio en el que el individuo es, al mismo tiempo,

tanto individuo que investiga y analiza como individuo investigado y analizado. De acuerdo con Caravaca y Pedregal (2020, p. 14):

“A través de la dramatización y el teatro, las personas pueden reflexionar de manera continuada sobre aquello que son y lo que hacen, sobre su identidad, sobre las interacciones y acciones que desarrollan. Además, a nivel comunitario, estas reflexiones se ven alimentadas por las reacciones y respuestas del resto de participantes a las acciones realizadas, sus perspectivas, pensamientos, visiones y percepciones, llegando así al empoderamiento comunitario y colectivo.”

El teatro se convierte, entonces, en un espacio seguro en el que representar, analizar e investigar acerca de situaciones reales en las que priman la injusticia y el conflicto. Una vez que estas situaciones son identificadas y trabajadas a través del teatro, las personas se verán mucho más capacitadas para hacerles frente en su cotidianeidad. A continuación, se presenta un cuadro en el que se encuentran reflejados los beneficios socioeducativos y las habilidades adquiridas a través de las diversas acciones que se pueden llevar a cabo en el teatro (Lladó, 2017, p.36).

Acción del teatro	Beneficios socioeducativos	Habilidades adquiridas
Técnicas y juegos teatrales para la desmecanización	<p>Toma de conciencia del espacio, el ser, los sentidos y el grupo.</p> <p>Conocer las dinámicas y las relaciones de poder existentes en los grupos.</p> <p>Desarrollar las habilidades expresivas y de comunicación.</p> <p>Conectar con el propio cuerpo.</p> <p>Elaborar conciencia del grupo, generar respeto y confianza.</p>	<p>Autoconocimiento.</p> <p>Conocimiento espacial.</p> <p>Creatividad.</p> <p>Habilidades para experimentar nuevas formas de sentir y de hacer.</p> <p>Capacidad de improvisación.</p>
Selección de temas a tratar	<p>Cohesión grupal por experiencias comunes.</p> <p>Potencia el consenso y la democratización del proceso.</p> <p>Posibilita el intercambio de experiencias.</p>	<p>Escucha activa.</p> <p>Observación participativa.</p> <p>Habilidades comunicativas.</p> <p>Asertividad.</p> <p>Empatía.</p> <p>Empoderamiento.</p>
Preparación de la pieza teatral	<p>Toma de conciencia sobre situaciones propias y ajenas.</p> <p>Reflexión y pensamiento crítico.</p>	<p>Asertividad.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Habilidades de improvisación.</p>

	Fomento de la creatividad.	Creatividad. Conciencia social.
Representación de la pieza	Desarrollo de las capacidades de comunicación y actuación. Empoderamiento personal y grupal. Intercambio de experiencias con las personas de la comunidad.	Habilidades de actuación. Flexibilidad. Empatía. Tolerancia. Empoderamiento. Asertividad.
Debate posterior a la representación	Búsqueda de alternativas y soluciones conjuntas a los problemas planteados.	Capacidades de debate. Comunicación eficaz. Escucha activa. Empoderamiento. Asertividad.

Tabla 1. Relación entre acciones teatrales, beneficios socioeducativos y habilidades adquiridas.

Elaboración propia a partir de Lladó, 2017, p.36.

Las acciones reflejadas anteriormente son las más comunes en teatro social, si bien, el desarrollo de todas ellas no siempre es necesario y el grupo puede decidir si prescindir de algunas o no. Por ejemplo, la **puesta en marcha de técnicas y juegos teatrales** es una de las acciones fundamentales, ya que es una fase centrada en el conocimiento y la consciencia, tanto personal como del espacio y del resto de personas. Durante estas acciones, se pretende crear un espacio de confianza que será la base de todo lo que se desarrollará después. En la **selección de temas a tratar**, priman las habilidades relacionadas con la comunicación, la escucha activa y la empatía, ya que es el momento en el que las personas comparten vivencias con el grupo y se deciden los temas centrales en los que van a trabajar. Por su parte, la fase de **preparación de la pieza** destaca por ser el momento en el que surgen la mayor parte de los conflictos, malos entendidos y posibles obstáculos, así mismo, es el momento en el que gana mayor fuerza la creatividad, la capacidad de adaptación y la flexibilidad en la búsqueda de posibles soluciones. Por último, las fases de **representación** y **debate** pueden desarrollarse con o sin público, buscando soluciones simbólicas a lo representado, con la intención de que éstas puedan trasladarse a la realidad de cada individuo.

4.4 Experiencias, programas e investigaciones que relacionan las emociones y la inteligencia emocional con el teatro

Analizando los programas, experiencias e investigaciones que hasta el momento se han realizado en las que se utiliza el teatro con el fin de trabajar las emociones y la IE, se puede comprobar que la mayoría de éstos se desarrollan en el marco de la educación formal, independientemente de la etapa educativa.

Por ejemplo, como exponen Sánchez y Coterón (2015), mediante la experimentación de las artes del movimiento y la interpretación, se puede incidir en la educación emocional del alumnado desde las primeras etapas educativas. Cruz (2014) señala la importancia de que durante toda la etapa de desarrollo infantil (pero fundamentalmente entre los 3 y los 7 años) los niños y niñas tengan a su alcance y se favorezca la experimentación de todos los tipos de lenguajes expresivos posibles para que, de esta manera, sean capaces de expresar su mundo emocional a través del lenguaje con el que se sientan más cómodos (corporal, musical, plástico, verbal, no verbal, juego simbólico, etc.).

Adicionalmente, existen diferentes propuestas que vinculan la IE con elementos y/o características propias del teatro. Por ejemplo, Estévez (2021) se centra en el desarrollo integral del alumnado con el fin de garantizar los contenidos curriculares determinados para el segundo ciclo de educación infantil que, además, favorece la puesta en marcha de actividades enfocadas a la mejora de la IE. La particularidad que presentan estas actividades y la razón por la que son destacables en este trabajo es que en todas ellas se exploran y profundizan desde la dramatización, el juego dramático y la acción teatral en general. En esta misma línea, pero utilizando únicamente como herramienta la expresión corporal, característica fundamental del teatro, Herrero (2021), pone de manifiesto una mejora de la IE entre el alumnado de Educación Primaria.

Otro último ejemplo es el que plantea Chamorro (2015). Dicho autor realiza una propuesta de intervención para el desarrollo de la IE a través de la dramatización en alumnado de primer curso del segundo ciclo de educación infantil. En este caso, al encontrarse enfocada a niños y niñas de 3 años, se trabajan únicamente las emociones básicas. Sin embargo, la característica más interesante de esta propuesta es el hecho de que se utilizan técnicas tanto básicas y cercanas a los niños (como podría ser la expresión corporal), como actividades más complejas, entre las que destaca la improvisación. Aquí se plantea un enfoque innovador y diferente a lo visto hasta el

momento, el cual se aleja de vetar ciertas técnicas que plantean una mayor complejidad para adaptarlas a la población con la que se trabaja, en este caso, adaptando el teatro foro (herramienta utilizada de manera normalizada a partir de la adolescencia) al público infantil.

Hasta hora, todas aquellas intervenciones educativas en las que se unen la infancia, el teatro y la mejora de las habilidades emocionales se encuentran enmarcadas en la educación formal. Mi intención con el presente Trabajo Fin de Grado es plantear una propuesta socioeducativa que permita trasladar el uso del teatro y su gran potencialidad transformadora a entornos alejados de la escuela (educación no formal) favoreciendo que estos aprendizajes se puedan dar en los barrios, los pueblos y las comunidades, fortaleciendo de esta manera las redes sociales en estos entornos.

5 Propuesta de intervención

5.1 Contextualización y destinatarios

Dada la relevancia de la IE comentada en el apartado teórico, en este TFG se pretende potenciar esta habilidad en niños empleando el teatro como hilo conductor.

El programa de intervención ha sido diseñado tomando como referencia el municipio de Arévalo. Éste se encuentra situado al norte de la provincia de Ávila y es la capital de la comarca “La Moraña” o “Tierra de Arévalo”. Actualmente, este municipio cuenta con unas 8.000 personas censadas y aproximadamente 12.000 personas viviendo en la localidad. El movimiento asociativo del municipio es bastante fuerte, existiendo alrededor de 50 asociaciones diferentes. Concretamente, este proyecto se realizará en colaboración con la Asociación Cultural “La Queda”, presente en la localidad desde el año 2011.

Esta asociación se creó con el objetivo de traer de vuelta las jornadas medievales a la localidad, que se habían perdido años atrás. Sin embargo, a partir del año 2016 aumentó su actividad desarrollando eventos socioculturales y actividades de carácter socioeducativo dirigidas a todos los públicos, con la intención de enriquecer la oferta sociocultural y de ocio del municipio.

Entre algunas de las actividades que organiza la Asociación cultural destacan las galas benéficas en favor de asociaciones de la localidad, la semana cultural del municipio, las jornadas medievales, diferentes recreaciones históricas tanto en Arévalo como en pueblos de la comarca y jornadas de sensibilización sobre diferentes temas (medioambiente, acoso escolar, despoblación y mundo rural, etc.). En el año 2021 se creó el grupo “La Queda Kids” enfocado en los niños y niñas socios de la asociación. Este grupo se reúne de manera semanal para la realización de actividades, talleres, gymkanas, etc. Actualmente, la asociación cuenta con unos 120 socios y su sede se encuentra en el casco histórico de la localidad.

Respecto al perfil de las personas destinatarias, tienen que cumplir con una serie de criterios de inclusión:

- Tener edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.
- Hablar español a nivel avanzado
- Ser socios de la Asociación cultural “La Queda”

- Acudir al menos al 80% de las sesiones
- Residir en Arévalo o en la comarca
- Tener interés en el teatro

Para el desarrollo de la intervención se cuenta con un grupo de 12 niños y niñas participantes. Al ser socios de la asociación, los participantes presentan un carácter muy participativo, ya que acostumbran a realizar actividades socioculturales de manera recurrente. Así mismo, es un grupo cuyos integrantes se conocen con anterioridad a la puesta en marcha de las actividades, característica que favorece la existencia de un clima de confianza, respeto y compañerismo previo.

5.2 Objetivos

- General:
 - Diseñar una propuesta de intervención para la mejora de la IE en niños y niñas de entre 8 y 12 años utilizando el teatro como herramienta y proceso facilitador.
- Específicos:
 - Identificar las emociones propias tanto en el momento en el que se están experimentando como con distancia espaciotemporal.
 - Conocer ciertos indicadores como por ejemplo los cambios fisiológicos y conductuales que ayuden a identificar las emociones ajenas.
 - Participar en procesos orientados a generar y sentir emociones.
 - Utilizar las emociones en procesos cognitivos y en la toma de decisiones.
 - Comprender las emociones tanto propias como ajenas y actuar de manera coherente con ello.
 - Ser capaces de gestionar las emociones propias
 - Adquirir mecanismos orientados a la gestión emocional ajena.
 - Comprobar la efectividad de la propuesta en las personas participantes
 - Aproximar el teatro y las técnicas teatrales a niños y niñas de una manera lúdica.
 - Utilizar el teatro como herramienta clave en la educación emocional de niños y niñas.

5.3 Temporalización

El proyecto se llevará a cabo a lo largo de 2 meses y medio (10 semanas). De manera general, se desarrollará una sesión a la semana de una duración aproximada de dos horas. Sin embargo, última semana se realizarán dos sesiones: una sesión final en la que trabajar todo lo aprendido durante la intervención y otra de menor duración dedicada exclusivamente a la realización de los cuestionarios finales y la valoración del proyecto. Al no ser un proyecto enmarcado en la educación formal (carácter obligatorio) cabe la posibilidad de que algún participante no acuda a alguna sesión, pero no habría problema en ello ya que cada uno de los 4 ejes sobre los que se va a trabajar se tratan en al menos 2 sesiones. Además, de contar con una sesión final en la que se sintetiza todo lo trabajado durante el proyecto.

Se realizará una primera sesión de carácter introductorio en la que se realizará la evaluación inicial, esta tendrá una duración inferior al resto de las sesiones. Así mismo, se realizará una sesión globalizadora en la que se sintetizará lo aprendido durante el proyecto y, por último, una sesión final de menor duración en la que se realizarán el post-test o evaluación final. Durante las 8 sesiones restantes se trabajarán los 4 aspectos de Inteligencia Emocional que distinguen Mayer y Salovey (percepción, facilitación, comprensión y regulación), dedicando 2 sesiones a trabajar cada uno de ellos.

Semana I – sesión 1	
Duración: 1 h	Realización de cuestionarios.
Semana II – sesión 2	
Duración: 2 h	Percepción: Expresión corporal
Semana III – sesión 3	
Duración: 2 h	Percepción: Teatro imagen
Semana IV – sesión 4	
Duración: 2 h	Facilitación: Experimento de predisposición
Semana V – sesión 5	
Duración: 2 h	Facilitación: Memorizamos una poesía
Semana VI – sesión 6	
Duración: 2 h	Comprensión: “El Príncipe Feliz”
Semana VII – sesión 7	
Duración: 2 h	Comprensión: “La casa de huéspedes”
Semana VIII – sesión 8	

Duración: 2 h		Regulación: Rol playing	
Semana IX – sesión 9			
Duración: 2 h		Regulación: Relajación	
Semana X – sesión 10		Semana X – sesión 11	
Duración: 2 h	La serpiente de la IE	Duración: 1 h	Evaluación

5.4 Recursos

Los recursos necesarios para la puesta en marcha de la propuesta pueden clasificarse de la siguiente manera:

Recursos humanos: se contará con un educador o educadora social con formación y/o conocimientos tanto de IE como de teatro. Así mismo, este profesional será la persona encargada de realizar las diferentes evaluaciones del proyecto (inicial, continua, final y de impacto), teniendo también la capacidad de modificar aquello que sea necesario. Además, se contará con la colaboración del grupo de teatro de la asociación cultural “La Queda”. Así como con el apoyo del grupo de socios de la asociación cuando sea necesario, dentro del grupo de socios existe tanto gente sin formación relacionada con el proyecto como profesionales de la educación social, profesoras de infantil y primaria, monitores de ocio y tiempo libre, entre otras.

Recursos materiales: para la puesta en marcha de la intervención se necesitará contar con los siguientes materiales:

- Bolígrafos
- 2 altavoces portátiles
- Folios
- 15 sillas
- 12 esterillas
- Un dado

Además, se precisarán una serie de materiales que han sido elaborados de manera específica para la puesta en marcha de esta propuesta (anexos 1, 3-12).

Por último, se necesita contar con los cuestionarios de los diferentes métodos de evaluación de la propuesta (anexos 2 y 13).

Recursos espaciales: se requiere un lugar espacioso para la adecuada realización de las sesiones. En este caso, se contará con una sala facilitada por la Asociación “La Queda”. Este espacio cuenta con espejos, un equipo de música, sillas y un proyector que quedarán a disposición de la intervención en caso de ser necesarios. Normalmente, las actividades se desarrollarán en este espacio. Sin embargo, para el desarrollo de aquellas sesiones en las que el grupo se divide en dos y ambos trabajan de manera simultánea, se necesitará contar con otra sala, también cedida por la asociación. Esta segunda sala no cuenta con tanto mobiliario, pero éste se puede trasladar de una sala a la otra en caso de ser necesario, por lo que no supondría un problema para el desarrollo de la intervención.

5.5 Metodología

La presente propuesta será, eminentemente, de carácter práctico y por ello es fundamental que la metodología utilizada sea participativa y activa, centrándose en el desarrollo de los participantes y potenciando aquellos aspectos que ellos quieran ofrecer al grupo.

Debido a las características de las sesiones y a la herramienta principal que se utiliza en la propuesta (teatro), en el desarrollo de las actividades se encontrará muy presente una metodología socializadora y cooperativa que pone en valor la importancia de las relaciones y las redes humanas, de participar todos juntos en la consecución de un objetivo común, etc.

En algunas de las actividades se parte de experiencias, problemas y situaciones personales para analizarlas y buscar soluciones a fin de llegar a identificar problemas y soluciones globales, reflejando así una metodología global-significativa, ya que nos aproximamos a realidades universales a través de analizar realidades personales y cotidianas.

Por último, cabe destacar la presencia de tres aspectos metodológicos esenciales que vertebran esta propuesta: la inclusión, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la escucha activa. Estas tres realidades favorecen la creación de un espacio seguro, en el que los niños y niñas participantes se sientan seguros y no juzgados a la hora de expresar sus necesidades, ideas y sentimientos a través del teatro. La escucha activa favorece el acercamiento a los demás y a sus emociones, mientras que la inclusión y el sentimiento de pertenencia ponen en valor la importancia de las redes sociales y relacionales con iguales desde edades tempranas.

5.6 Diseño de la intervención

Para el desarrollo de toda la intervención se va a plantear una sesión tipo, con la intención de que todas las sesiones cuenten con la misma estructura. Esto facilitará tanto el desarrollo de las mismas como la predisposición de las personas participantes, ya que, establecer rutinas y horarios en las actividades favorece que los niños y niñas se sientan más seguros y tranquilos en ese ambiente.

La estructura de las sesiones es la siguiente:

- Asamblea de bienvenida: ¿Qué traemos?

Se incluye este espacio en todas las sesiones con la intención de que los niños y niñas participantes cuenten con un momento en el que poder expresarse antes de comenzar la actividad, ya que ayudará a romper el hielo y es fundamental para trabajar la IE. Durante este momento, tanto los participantes como la educadora se sentarán en círculo y por orden o de manera aleatoria cada uno tendrá unos minutos para compartir con el grupo lo que desee: hablar sobre cómo se siente, compartir cosas importantes que hayan ocurrido durante la semana, etc. La duración aproximada de la asamblea de bienvenida es de unos 15 minutos.

- Calentamiento

Se incluye este espacio en la sesión ya que es la manera más sencilla y orgánica de conducir al grupo hacia la actividad principal. Así mismo, dependiendo de las necesidades de esta, mediante el calentamiento se puede predisponer a los participantes a determinados estados emocionales. Estas actividades (anexo 1) tienen una duración corta por lo que se pueden realizar varias en un mismo calentamiento y para su puesta en marcha no se necesita ningún tipo de material. Se proponen actividades de calentamiento en las que se trabajan aspectos como el juego dramático, la expresión corporal, el teatro imagen, la organicidad escénica, etc. La duración aproximada del calentamiento es de 15 minutos.

- Actividad principal

Es la parte central de todas las sesiones. Las actividades se irán centrando en cada uno de los aspectos de IE que distinguen Mayer y Salovey (percepción, facilitación, comprensión y regulación). Están planteadas dos sesiones dedicadas a cada uno de estos

aspectos, así como una sesión final en la que se trabajarán todos de manera conjunta. La duración aproximada de la actividad principal será de 1 hora y 15 minutos.

- Asamblea de valoración y despedida: ¿Qué nos llevamos?

Es importante que al terminar la sesión exista un espacio en el que tanto los participantes como la educadora puedan valorar el desarrollo de las sesiones, aquellos aspectos a mejorar, las emociones que hayan podido surgir durante la actividad, etc. Al igual que en la asamblea inicial, el grupo se sentará en círculo y, por orden, cada participante irá expresando su valoración de la sesión. Cada una de las actividades principales cuenta con unas cuestiones de evaluación que serán planteadas en este momento, estas cuestiones se irán comentando a lo largo de las actividades. Toda la información será recogida por la educadora y registrada en un cuaderno de campo en el que además reflejará las observaciones que haya hecho sobre la sesión. La duración aproximada de esta asamblea es de 15 minutos.

A continuación, se describen las actividades principales de cada una de las sesiones que se van a realizar y que forman parte de la intervención planteada.

SESION 1 – Introductoria

Durante esta primera sesión se les ofrecerá a los niños y niñas participantes información sobre la propuesta de intervención que se va a llevar a cabo. También se explicará de manera resumida la estructura de las sesiones y los ejes sobre los que se va a trabajar, además de algunos conceptos esenciales como: emoción, Inteligencia Emocional y teatro.

Actividad 1 – Cuestionarios de preevaluación

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de IE de cada uno de los participantes antes de la intervención

Recursos necesarios

- Cuestionarios MSCEIT-YRV (anexo 2)
- Bolígrafos

Duración aproximada

- 40 minutos

Descripción de la actividad

Se repartirá el cuestionario MSCEIT-YRV (Mayer et al., 2014), que será utilizado como método de preevaluación y aportará información acerca del nivel de IE de cada uno de los participantes antes de la intervención. La realización del cuestionario será de manera individual.

SESION 2 – Percepción I

Esta sesión se centra en trabajar la percepción, es decir, el reconocimiento y la identificación de emociones propias y ajenas. Para ello, se utilizará la expresión corporal como recurso teatral.

Actividad 2 – Representando emociones

Objetivos específicos

- Identificar emociones propias.
- Identificar emociones ajenas prestando atención a indicadores conductuales, cambios fisiológicos, etc.
- Trabajar en equipo de manera cooperativa y respetuosa.
- Crear una escena a partir de una emoción determinada.

Recursos necesarios

- Tarjetas de emociones (anexo 3)

Duración aproximada

- 75 minutos

Descripción de la actividad

La educadora divide a los participantes en parejas o grupos de 3 en caso de ser necesario. A cada uno de estos grupos se les repartirá una tarjeta en la que aparece representada una emoción. En primer lugar, tendrán que identificar la emoción que se encuentra representada en su tarjeta para, a continuación, comentar con la pareja o el grupo de tres qué estímulos o situaciones les hacen sentirse de esa manera.

Por último, tendrán que elegir una de esas situaciones de las que han hablado antes para representarla a través de la expresión corporal, es decir, crear una pequeña escena en la

que se pueda identificar la emoción que les ha tocado en la tarjeta, con la dificultad de no poder hablar durante la representación para hacer más evidente el trabajo de expresión corporal.

Tras la representación de cada pareja los espectadores tendrán que adivinar la emoción que estaba siendo representada.

Cuestiones de evaluación

Para la evaluación de la actividad la educadora lanzará una serie de preguntas al grupo durante la asamblea final:

- ¿En qué cosas nos podemos fijar para saber la emoción que está sintiendo una persona?
- ¿Qué noto en mi cuerpo cuando me enfado?, ¿Y cuando estoy triste?
- ¿Cómo suele actuar cuando estoy feliz?, ¿Y cuando estoy aburrido? ¿Hago las mismas cosas?
- ¿Un estímulo nos va a hacer sentir lo mismo a todos?
- ¿Cuesta mucho más representar una emoción cuando no puedo expresarme hablando?

SESION 3 – Percepción II

Durante esta sesión, se continuará trabajando la percepción, en este caso, a través del teatro imagen. Esta modalidad teatral utiliza un mismo recurso (escenas congeladas) en todas sus variantes. Concretamente, durante la sesión se realizarán 2 actividades diferentes, si bien, ambas comparten el teatro imagen como vía de desarrollo.

Actividad 3 – ¿Qué está pasando aquí?

Objetivos específicos

- Favorecer la creatividad y la improvisación
- Identificar determinados gestos y expresiones y relacionarlos con la emoción que los ha podido causar

Recursos necesarios

- No precisa

Duración aproximada

- 50 minutos

Descripción de la actividad

La educadora dividirá al grupo en parejas. Cada pareja tiene que pensar una escena en la que se encuentre muy presente una emoción. En ellas primará la organicidad sobre el diálogo, por ejemplo, un niño le enseña a su madre el gato que se ha encontrado en la calle, pero a esta le dan mucho miedo los gatos. En el momento de representar la escena, la pareja únicamente mostrará una imagen congelada del momento en el que el niño le enseña el gato a su madre y esta pone cara de miedo. A través de las posturas de los actores, de sus expresiones faciales, de la organicidad, etc., el resto de los participantes inventarán de manera individual una situación que pueda estar siendo representada o que encaje con la escena que se está observando, cuando todo el mundo haya compartido su suposición, los actores representará la escena completa con diálogo para ver qué propuesta del público fue la más similar a lo que estaba ocurriendo en realidad.

Actividad 4 – Entrando en la foto

Objetivos específicos

- Favorecer la creatividad y la improvisación
- Poner en evidencia las múltiples lecturas que puede tener una escena congelada
- Identificar determinados gestos y expresiones y relacionarlos con las emociones

Recursos necesarios

- No precisa

Duración aproximada

- 25 minutos

Descripción de la actividad

Esta actividad se repetirá para que todos los participantes asuman los diferentes roles, en cada una de ellas se necesitarán dos personas voluntarias. Estas dos personas saldrán del aula para no enterarse de lo que ocurre dentro. Mientras tanto, el grupo tiene que construir una escena en la que todo el mundo tenga un rol asignado y en la que las

emociones tengan un papel fundamental. Cuando la situación y los personajes están claros se montará la escena que debe quedarse congelada. A continuación, las dos personas voluntarias entrarán en la sala y se encontrarán la escena con todos los actores congelados. Su objetivo es, a través de las posturas, expresiones faciales/emocionales y organicidad de los actores, identificar la emoción que está representando cada uno de los actores, dar a la escena un sentido global e incluirse en ella.

Cuestiones de evaluación

La evaluación de las dos actividades se va a hacer de manera conjunta en la asamblea final de la sesión. Se pretende enfocar la evaluación de tal manera que se analice y se reflexione sobre:

- La información que podemos adquirir cuando nos fijamos en las emociones que están experimentando otras personas.
- Los recursos expresivos y posturales que utilizamos cada uno para expresar diferentes emociones.
- La importancia de saber identificar las emociones ajenas para actuar en consecuencia.

SESION 4 – Facilitación I.

Esta sesión se centra en el trabajo de facilitación, es decir, relacionar las emociones con procesos cognitivos y de toma de decisiones, así como poner en evidencia que existen emociones que cuando las experimentamos favorecen estos procesos cognitivos mientras que existen otras que los obstaculizan.

Actividad 5 – Experimento de predisposición

Objetivos específicos

- Demostrar los potenciales efectos de las diferentes emociones en procesos cognitivos

Recursos necesarios

- 2 altavoces
- 2 playlists diferentes (anexo 4)

- Una segunda sala además del espacio en el que normalmente se desarrollan las sesiones
- 1 o 2 personas voluntarias
- Folios
- Bolígrafos

Duración aproximada

- 70 minutos

Descripción de la actividad

Se divide al grupo en dos, uno se quedará en el aula ordinaria y el otro irá a otra sala. A ambos grupos se les pondrá música (a un grupo canciones alegres y al otro grupo canciones tristes). Se les pedirá que se muevan por el espacio de acuerdo con lo que les transmita la música.

Pasado un tiempo, se repartirán folios y bolígrafos. Se les pedirá que escriban recuerdos, momentos o situaciones que haya experimentado a lo largo de su vida, así como todo aquello que les apetezca hacer cuando termine la sesión. Con este ejercicio, se está incorporando el trabajo en procesos ligados con la memoria y la flexibilidad cognitiva, entre otros.

Una vez hecho esto, se juntarán ambos grupos y se compararán los resultados. Para finalizar la sesión se dedicarán unos minutos a poner canciones que les gusten y bailar todos juntos para que nadie se vaya de la sesión con un estado emocional negativo.

Cuestiones de evaluación

Para la evaluación de esta actividad se van a comparar los resultados de cada uno de los grupos poniendo el foco en la flexibilidad cognitiva y en la manera en la que diferentes emociones pueden facilitar u obstaculizar los procesos cognitivos de memoria y recuerdo.

SESION 5 – Facilitación II.

Esta sesión también se encuentra enfocada a la facilitación, en este caso a través del trabajo de preparación de textos.

Actividad 6 – Memorizamos un poema

Objetivos específicos

- Demostrar los potenciales efectos de las diferentes emociones en procesos cognitivos
- Trabajar la memorización de textos

Recursos necesarios

- Poema de Gloria Fuertes (anexo 5)

Duración aproximada

- 70 minutos

Descripción de la actividad

Durante esta actividad, se va a trabajar con las emociones básicas: ira, tristeza, alegría, sorpresa y miedo.

Se dedicarán un tiempo para que los niños y niñas intenten memorizar un texto de Gloria Fuertes. Pasado este tiempo, en el que más o menos todos los participantes lo han aprendido, se dividirá al grupo en cinco grupos más pequeños, uno por cada emoción básica que se va a trabajar. Cada uno de los componentes de los grupos tendrá que representar el texto que han aprendido desde la emoción que su grupo tiene asignada.

Cuestiones de evaluación

Para la evaluación de esta actividad la educadora lanzará una serie de preguntas durante la asamblea final:

- ¿Cuesta más o menos recordar el texto cuando trabajo desde determinadas emociones?
- ¿Dónde ha puesto cada persona el foco de atención?
- ¿Habéis tenido diferentes pensamientos a raíz de la interpretación?

SESION 6 – Comprensión I.

En esta sesión, el eje sobre el que se va a trabajar es la comprensión, es decir, se pretende trabajar sobre los aspectos que definen a las diferentes emociones, la manera en la que las emociones se combinan, así como su capacidad para dar significado a los

eventos. Para ello se cuenta con el grupo de teatro de la asociación cultural “La Queda” que representará la obra sobre la que se va a trabajar.

Actividad 7 – Obra de teatro “El príncipe feliz” y coloquio con los actores

Objetivos específicos

- Acercar el teatro a los niños y niñas participantes desde el punto de vista del espectador
- Comprender el significado de los eventos a través de las emociones
- Identificar la manera en la que las emociones se combinan unas con otras
- Identificar los aspectos que definen a las diferentes emociones
- Analizar el desarrollo y evolución de los estados emocionales

Recursos necesarios

- Grupo de teatro de la Asociación cultural “La Queda”
- Guion de la obra de teatro “El príncipe feliz” (anexo 6)
- Sillas

Duración aproximada

- 70 minutos

Descripción de la actividad

El grupo de teatro de la asociación se encargará de representar la obra de teatro “El príncipe feliz” que es una adaptación de la obra “Los reinos” de Oscar Wilde. Para ello se contará con 8 actores y actrices.

Los participantes serán espectadores de esta obra en la que los personajes van atravesando una serie de eventos que propician una evolución y cambio en las emociones que van experimentando. Se animará a los participantes durante la representación a fijarse en las relaciones que existen entre las vivencias de los personajes y las emociones que experimentan, a dar significado a las emociones en las relaciones entre los personajes y a reconocer las transiciones entre emociones que se dan en la obra.

Una vez terminada la representación se analizará la obra en un coloquio con los actores en el que cada participante compartirá con el grupo los aspectos reflejados

anteriormente además de reflexionar de manera conjunta acerca de algunos aspectos como: el significado de cada emoción, los matices que pueden tener, las valoraciones y la utilidad que les damos, los cambios fisiológicos, conductuales o cognitivos que favorecen...

Este coloquio será dirigido por la educadora (anexo 7) y debido a las características del mismo, servirá también como evaluación de la sesión.

SESION 7 – Comprensión II.

Durante esta sesión también se trabaja la comprensión a través de una representación teatral, en este caso son los propios participantes quienes representarán una pequeña obra de teatro.

Actividad 8 – La casa de huéspedes

Objetivos específicos

- Acercar el teatro a los niños y niñas participantes mediante la escritura teatral y la actuación
- Ser capaces de relacionar emociones con vivencias
- Identificar y reconocer transiciones entre emociones
- Dar significado a las emociones en las relaciones entre personajes y en la vida real.
- Identificar los cambios fisiológicos, conductuales, cognitivos, etc. que presentan las emociones
- Favorecer la creatividad y la imaginación

Recursos necesarios

- Poema “La casa de huéspedes” de Rumi (anexo 8)
- Folios
- Bolígrafos

Duración aproximada

- 75 minutos

Descripción de la actividad

Se leerá el poema “La casa de huéspedes”, se comentará la intención que tiene el autor con esas palabras y la idea de reconocimiento y agradecimiento que plantea.

Una vez comprendida la intención del autor, se buscará profundizar en la comprensión de las diferentes emociones. Concretamente, por grupos de tres personas se van a analizar algunas de las emociones que se encuentran reflejadas en el poema (alegría, tristeza, ira y miedo). Para ello se utilizará una tabla para rellenar por el grupo (anexo 9) en la que aparecen diferentes aspectos relacionados con la comprensión de las emociones y su significado.

Una vez realizada esta tarea, se les propondrá a los participantes crear una obra de teatro basada en el poema que se acaba de leer. Para ello, habrá que decidir qué personajes van a formar parte de la obra y asignar cada uno de ellos a los participantes. Por ejemplo, se contaría con un narrador, con la persona anfitriona de la casa y con las emociones que se han trabajado (huéspedes). Cuando todos los niños y niñas que quieran actuar tengan asignado un rol, se procederá a escribir entre todos un guion y a ensayar la pequeña obra teniendo en cuenta y poniendo en evidencia que cada emoción presenta unas características concretas que la diferencia del resto y que han sido reflejadas en las tablas de cada grupo.

Cuestiones de evaluación

Se reflexionará sobre las siguientes cuestiones:

- La idea de reconocimiento y agradecimiento de las emociones
- La información que se puede extraer del análisis de las emociones
- La importancia de ser capaces de reconocer las transiciones entre emociones, así como los diferentes matices de cada una de ellas.

SESION 8 – Regulación I.

Esta sesión se encuentra dirigida a trabajar la regulación de las emociones, es decir, mejorar el control de las emociones propias de cada persona, así como contar con diferentes herramientas y recursos útiles orientados a la gestión emocional ajena. Esta sesión se trabajará a través del rol playing.

Actividad 9 – Rol playing

Objetivos específicos

- Participar en procesos orientados a generar y sentir emociones.
- Comprender las emociones tanto propias como ajenas y actuar de manera coherente con ello.
- Ser capaces de gestionar las emociones propias
- Adquirir mecanismos orientados a la gestión emocional ajena.

Recursos necesarios

- Tarjetas con diferentes situaciones (anexo 10)

Duración aproximada

- 65 minutos

Descripción de la actividad

Dos personas voluntarias escogerán una tarjeta al azar en la que aparecerá una situación concreta (anexo 10). Por ejemplo, dos amigos que habían quedado y uno llega una hora tarde sin avisar. Tendrán que representar esa escena sin ningún tipo de filtro en sus reacciones, diciendo aquello que se les ocurra.

Una vez hayan interpretado la escena, en un grupo de discusión todos los participantes analizarán la manera de reaccionar de ambos actores y darán posibles alternativas para representar la situación propuesta gestionando de otra manera las emociones (por ejemplo, estando más calmados, pensando las cosas para no decir palabras hirientes, etc.)

Esta actividad se puede repetir tantas veces como sea necesaria para que todos los participantes representen una situación diferente. Lo relevante aquí es que observen diferentes formas de gestionar las emociones, especialmente aquellas que son mejores o más beneficiosas.

Cuestiones de evaluación

La evaluación se centrará en identificar las diferentes maneras en las que podemos actuar ante un evento o situación concreta. Así mismo, se pone en valor el papel de la regulación ante las situaciones cotidianas.

Actividad 10 – ¿Qué me relaja?

Objetivos específicos

- Adquirir mecanismos orientados a la gestión emocional propia.

Recursos necesarios

- Folios
- Bolígrafos

Duración aproximada

- 40 minutos

Descripción de la actividad

Se animará a los participantes a analizar e ir escribiendo en el folio aquellos recursos que les sirven en su día a día para tranquilizarse o relajarse en situaciones en las que se encuentran nerviosos, tristes, enfadados, etc.

Esta actividad será útil para identificar estas acciones que a veces hacemos sin darnos cuenta pero que son muy útiles para la regulación de las emociones. Así mismo, quien lo desee, puede compartir sus recursos para que los demás los conozcan y los pongan en práctica si así lo consideran. En definitiva, se trata de tener una visión global de diferentes técnicas, comentándolas entre todos, al mismo tiempo que la educadora social va destacando sus principales cualidades.

Actividad 11 – Relajación muscular progresiva de Jacobson

Objetivos específicos

- Gestionar las emociones a través de la relajación
- Aprender técnicas que puedan desarrollar de manera autónoma en un futuro

Recursos necesarios

- Esterillas

Duración aproximada

- 25 minutos

Descripción de la actividad

Pedimos a los participantes que ocupen las esterillas y que se coloquen en una posición cómoda y cada uno que dedique unos minutos a buscar la posición en la que mejor se encuentren. A continuación, se les pedirá que extiendan los brazos al lado del cuerpo.

En un primer momento se realizará una serie de respiraciones con el grupo, poniendo en valor la importancia de este ejercicio. Para ello se les propondrá inspirar profundamente durante unos segundos por la nariz, mantener el aire unos segundos y después expulsar muy despacio el aire por la boca.

Una vez terminadas las respiraciones, poco a poco se irán dando las instrucciones siguientes:

1. Debe cerrar los puños de las manos muy muy fuerte hasta sentir tensión. Después mantenerla durante 10 segundos, y relajar suavemente.
2. Hombros: se encogen hasta las orejas, se mantiene la tensión durante 10 segundos, y se va liberando poco a poco...
3. Cuello: se lleva al mentón del pecho y después se relaja
4. Boca: se abre la boca, se extiende la lengua, y relajamos
5. Espalda: se inclina la espalda hacia adelante, se mantiene la posición y se recupera.
6. Pies: se estiran los dedos como si quisiéramos ponernos de puntillas, aguantamos y recuperamos la posición.

Cuestiones de evaluación

- ¿Utilizaban recursos de regulación y/o relajación? ¿Cuáles?
- Después de la sesión de hoy ¿han aprendido posibles nuevas técnicas?
- ¿Conocían la técnica de relajación progresiva de Jacobson? ¿Les ha parecido útil? ¿En qué momentos o circunstancias se podría utilizar?
- ¿Es importante que seamos capaces de regular las emociones? ¿Por qué?

Se plantea esta sesión de carácter transversal en la que se encuentran reunidos los 4 ejes sobre los que se ha trabajado durante toda la propuesta (percepción, facilitación, comprensión y regulación) para afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de las diferentes sesiones.

Actividad 12 – La serpiente de la Inteligencia Emocional

Objetivos específicos

- Reforzar lo aprendido a lo largo de las sesiones anteriores
- Identificar emociones propias y ajenas
- Utilizar las emociones en procesos de toma de decisiones
- Conocer los aspectos que definen y facilitan la comprensión de las diferentes emociones
- Adquirir mecanismos orientados a la gestión y regulación emocional

Recursos necesarios

- Tablero y fichas del juego (anexo 11)
- Dado de números
- Dado de las emociones (anexo 12)

Duración aproximada

- 70 minutos

Descripción de la actividad

Se dividirá a los participantes en parejas o grupos de tres. Una vez estén conformados los diferentes equipos, cada uno de ellos elegirá una ficha con la que jugar y tirará el dado para determinar el orden.

Todas las fichas se sitúan sobre la casilla de salida y por el orden establecido van tirando el dado y avanzando tantas casillas como puntuación hayan obtenido. Existen casillas de cinco colores diferentes y cada color hace referencia a uno de los ejes de IE que plantean Mayer y Salovey (también hay casillas especiales):

- **Casillas azules:** las casillas azules son las centradas en la percepción. Cada vez que un grupo caiga en una casilla azul deberá tirar el dado de las emociones y

crear una escena en la que se encuentre representada la emoción que les ha tocado para ser trabajada e identificada.

- **Casillas rosas:** las casillas rosas son las dedicadas a la regulación. Cada vez que un grupo caiga en una casilla rosa tendrá que pensar en una acción que realicen para regular las emociones (respiraciones, mindfulness...) y compartirla de manera práctica con el grupo.
- **Casillas amarillas:** las casillas amarillas son casillas especiales ya que cada vez que un grupo caiga en una de ellas podrá elegir cuál de los cuatro tipos de actividades quiere realizar.
- **Casillas naranjas:** las casillas naranjas están dedicadas a la comprensión. Cuando un grupo caiga en esta casilla tendrá que tirar el dado de las emociones y comentar algún aspecto de aquella emoción que le ha tocado (cambios conductuales, cambios fisiológicos, matices, valoración, utilidad...)
- **Casillas verdes:** las casillas verdes se encuentran dedicadas a la facilitación. Se pretenderá poner en valor la importancia de las emociones en los procesos de toma de decisiones, procesos psicológicos básicos, etc. Cuando un grupo caiga en una casilla verde tendrán que pensar situaciones en las que diferentes emociones nos llevan a entender, memorizar, pensar, etc. de manera diferente.

El juego terminará cuando todos los grupos consigan llegar a la casilla del final. Se puede repetir la actividad las veces que se desee hasta completar el tiempo.

SESION 11 – Evaluación.

Esta última sesión se encuentra dedicada a evaluar tanto el nivel de IE de los participantes como a evaluar la propuesta en sí misma.

Actividad 13 – Cuestionarios de evaluación

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de IE de cada uno de los participantes una vez finalizada la intervención
- Comprobar si el nivel de IE de los participantes ha aumentado

- Conocer la valoración de la propuesta por parte de los participantes

Recursos necesarios

- Cuestionario MSCEIT-YRV (anexo 2)
- Cuestionario de valoración de la propuesta (anexo 13)

Duración aproximada

- 60 minutos

Descripción de la actividad

Se repartirá el cuestionario MSCEIT-YRV, que será utilizado como método de evaluación y aportará información acerca del nivel de IE de cada uno de los participantes después de la intervención. La realización del cuestionario será de manera personal e individual. Al ser el mismo cuestionario que se pasó en la primera sesión, esto permitirá comparar los resultados para conocer el impacto del proyecto de intervención.

A continuación, se pasará el cuestionario de valoración de la propuesta (anexo 13), con la intención de que los participantes valoren diferentes aspectos relacionados con la estructura de las sesiones, las actividades planteadas, las instalaciones, los profesionales que han desarrollado la intervención, etc.

5.7 Evaluación

La evaluación es una parte esencial de la intervención, ya que, a través de ella, se podrán comprobar los resultados de la propuesta, si estos eran los esperados, los posibles fallos que han existido, la manera más adecuada de mejorar de cara al futuro en caso de que fuera necesario, etc. Así mismo, y con la intención de mejora y adaptación constante a las necesidades del grupo, es esencial que la evaluación se encuentre presente de forma transversal en todo el proceso de trabajo con el grupo. Por ello, la evaluación se realizará en cuatro momentos diferentes con la intención de conseguir la máxima información posible y que esta sea fiel a la realidad:

- **Evaluación inicial:** en la primera sesión de la propuesta los participantes completarán el cuestionario MSCEIT-Y, cuyo objetivo es conocer el nivel de IE existente antes de la puesta en marcha de la propuesta. Así mismo, estos datos se

podrán comparar con los resultados que se obtengan una vez terminada la intervención.

- **Evaluación del proceso:** al final de cada sesión existirá un pequeño espacio en el que los participantes podrán expresar sus sensaciones y cómo se han sentido durante la sesión. Dichas valoraciones serán registradas por el profesional en un cuaderno de campo en el que, además, de manera autónoma, reflejará las observaciones que haya realizado durante la sesión (comportamiento de los participantes, obstáculos en el desarrollo de la sesión, potencialidades, clima general, etc.,)
- **Evaluación final:** se conocerá la opinión y las impresiones de los participantes sobre la propuesta de intervención. Además, volverán a completar el cuestionario MSCEIT-Y para analizar si han existido cambios tras su participación en las sesiones.
- **Evaluación de impacto:** tras 6 meses de la realización de la propuesta de intervención, se pasará otra vez el cuestionario MSCEIT-Y para conocer si los posibles resultados de la propuesta se han mantenido a medio plazo.

6 Limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras

En primer lugar, la limitación principal de este Trabajo de Fin de Grado radica en la imposibilidad de haber llevado a cabo la propuesta de intervención. Por razones relacionadas con los tiempos, el COVID y por mi total intención de que la propuesta se desarrollara en Arévalo ha sido imposible llevarla a la práctica. Esto hace que la propuesta carezca de resultados reales y, por lo tanto, existe una ausencia total de datos acerca de la validez y eficacia de la misma. Por ello, es importante que futuras propuestas de intervención de carácter similar no se queden en el plano teórico, sino que sean implementadas, de esta manera se comenzará a tener datos acerca de la validez y la relevancia de este tipo de propuestas.

Otra limitación del trabajo y, más concretamente, de la puesta en marcha de la propuesta, es la necesidad de que el profesional encargado del desarrollo de las actividades tenga conocimientos y/o formación previa sobre los temas que se tratan, entre los que destacan la Inteligencia Emocional y el teatro.

Por último, cabe destacar que durante la elaboración de la fundamentación teórica he podido identificar que existe una gran cantidad de teoría y propuestas de intervención relacionadas con el uso del teatro para la mejora de la Inteligencia Emocional en niños. Sin embargo, la gran mayoría de información y experiencias se encuentran enmarcadas en el ámbito de la educación formal, siendo muy escasas las experiencias en el ámbito de la educación no formal. En este sentido, futuros estudios/intervenciones deberían centrar su trabajo en ámbitos alejados del sistema educativo favoreciendo de esta manera la participación ciudadana y el desarrollo comunitario.

En cuanto a los puntos fuertes de la propuesta presentada, destaca el hecho de que ha sido desarrollada en base a diferentes estudios previos y existe una base teórica sólida sobre la que cimentar el trabajo.

Así mismo, la propuesta de intervención que se plantea tiene un carácter completamente práctico y claro, lo que facilitará la asimilación de conocimientos y la consecución de los objetivos marcados. Además, la propuesta es versátil, lo que favorece su adaptabilidad a diferentes edades y colectivos, habiendo realizado las adaptaciones previas que sean necesarias.

En cuanto a las posibles líneas de futuro relacionadas con el tema tratado en el presente Trabajo de Fin de Grado, además de las previamente comentadas, destaca la necesidad de que se profundice en la teoría e investigación de la aplicación del teatro para el trabajo de la Inteligencia Emocional, centrándose de manera concreta en el ámbito de la educación no formal.

7 Conclusiones

A lo largo de los apartados anteriores se ha realizado una revisión teórica de los conceptos de emoción, Inteligencia Emocional y teatro. Además, se han mostrado los beneficios del entrenamiento de las habilidades emocionales a lo largo de la vida y, concretamente, la importancia de trabajar estas realidades durante la etapa infantil. También, se han destacado las oportunidades y potencialidades que presenta la unión entre Inteligencia Emocional y teatro en el marco de la Educación Social para, finalmente, condensar todo ello en la propuesta de intervención educativa de este Trabajo de Fin de Grado.

Al comienzo de la carrera fui consciente de la importancia que tiene la Educación Social. Con este trabajo, además de reafirmar esta idea, me he dado cuenta de que las acciones de Educación Social son muy versátiles ya que se puede utilizar prácticamente cualquier actividad que interese a las personas destinatarias y trabajar desde ahí aquellos aspectos que se desee. Además, este trabajo también destaca el papel del profesional de la Educación Social, que es la persona encargada de relacionar esas realidades y crear una experiencia socioeducativa de calidad.

A nivel personal, cabe destacar el aumento de mis conocimientos acerca de los temas tratados en el trabajo. Por un lado, en lo que respecta a la Inteligencia Emocional, no contaba con demasiada información ni conocía demasiados autores de referencia. Sin embargo, me ha terminado resultando un tema interesante e importante sobre el que siempre quieres saber más. Por otro lado, el teatro siempre ha sido una actividad que he disfrutado y que se encuentra muy presente en mi vida, por lo que me ha resultado bastante gratificante indagar en esta realidad a nivel teórico, sobre todo.

Por último, me gustaría destacar la importancia del trabajo con población general. Es cierto que a lo largo de la carrera se hace un claro hincapié en la importancia del trabajo con personas y colectivos con riesgo y/o situaciones de exclusión social. Estoy de acuerdo con ello, es fundamental el trabajo con estas personas para conseguir su inclusión total y efectiva en la sociedad. Pero no podemos olvidar al resto de la población, ya que también conforman esa sociedad que se pretende transformar. La inclusión se tiene que trabajar de manera bidireccional, si no, lo único que se va a conseguir es la frustración de las personas y colectivos en riesgo.

8 Referencias

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M. y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660–665. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albalat, V. (2016). *Emoción y razón: la necesidad de acabar con la dicotomía entre ellas en tiempo presente*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Jaume I de Castellón).
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164693/TFG_2016_Albalat_PalasiVanessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido – Teatro del Oprimido*. Ñaque Editora.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bharwaney, G. (2010). *Vida emocionalmente Inteligente: Estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. Desclée de Brouwer.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, (22), 115-120.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 143-162). Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Alba editorial.
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Caravaca-Llamas, C. y Pedregal-Novas, L. D. A. (2020). El Teatro social como herramienta de intervención socioeducativa. *ARTSEDUCA*, (27), 6-18. <https://doi.org/10.6035/Artseducu.2020.27.1>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal-Gimeno, M^a. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de humanidades*, 31, 175-194. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19078>
- Casañas, R. y Lalucat, L. (2018). Promoción de la salud mental, prevención de los trastornos mentales y lucha contra el estigma, estrategias y recursos para la alfabetización emocional de los adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, (121), 117- 132.
- Castro-Bedoya, J. O. (2016). *El teatro: herramienta pedagógica para la inclusión y la comunicación en el trabajo artístico con un grupo de personas en situación de discapacidad*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3674>
- Chamorro, M^a. L. (2015). *Propuesta de intervención para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la dramatización en alumnado de primer curso del segundo ciclo de Educación infantil*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3312>

- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994). Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 89-94.
- Chóliz, M. (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Autopublicado.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19. 107-118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones*. John Murray.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77- 96.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ellsworth, P. C. y Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572–595). Oxford University Press.
- Estévez, A. (2021). *La inteligencia emocional en educación infantil: gestión de las emociones a través del teatro como herramienta didáctica*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Sevilla). <https://hdl.handle.net/11441/129107>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report*, 91(1), 47-59. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.1.47>
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey.” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (ed.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 143-162). Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Fernández, E. (2008). Los corrales de comedias del siglo XVII madrileño: espacios de sensualidad urbana. *Bulletin of the Comediantes*, 60(1), 71-90.
- Fernández, M. L. y Montero, I. (2012). *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanistas*. Rigden-Institut Gestalt.
- Fischer, A.H. y Manstead, A.S. (2008). Social functions of emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones y L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions, 4th edition*. Guilford.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gozálvez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 22(2), 19-42.
<https://doi.org/10.14201/8293>
- Herrero, A. (2021). *La educación emocional a través de la expresión corporal*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid).
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49230>
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Inteligencia Emocional y Educación: una revisión crítica. *Psicología Educativa*, 27(2), 235-254.

- Izard, C. E. (1993). Organizacional and motivacional functions of discrete emotions. En M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Guilford Press,
- Jiménez, M^a. I. y López, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Johnstone, K. (1990). *Impro. Improvisación y el teatro*. Cuatro Vientos.
- Lazarus, R. (1999). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Lladó, A. (2017). *El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social*. (Trabajo de Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears). <http://hdl.handle.net/11201/3932>
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A. y Ramos-Linares, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2014). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Research Version, MSCEIT: YRV*. MHS.
- Muñoz, M. y Cordero, N. (2017). La creación colectiva teatral. Método de acción social y resistencia con el colectivo de personas sin hogar en Sevilla, España. *Estudios Políticos*, 50, 42-61.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Pita, R. y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.

- Porto, A. y Kafrouni, R. (2013). Teatro y desarrollo psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 575-585.
- Robles-Gavira, G. y Civila de Lara, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3433052>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi JP. Forgas y JD. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. Psychology Press.
- Sánchez, G. y Coterón J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. *Tándem: Didáctica de la educación física* (47), 15-25. [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)
- Scherer, K. R. (2005a). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Scherer, K. R. (2005b). Unconscious processes in emotion: the bulk of the iceberg. En P. Niedenthal, L. Feldman-Barrett y P. Winkielman (Eds.), *The unconscious in emotion* (pp. 312-334). Guilford Press.
- Seibel, B. (2012). “El camino hacia el nuevo circo: el circo de ayer y de hoy”. *Cuadernos del Picadero*, (22), 4-8.
- Solano, M. R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, (18) 161-172.
- Tello, N. (2006). *Historia del teatro para principiantes*. Era Naciente.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine* 140, 227-235.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro*. Editorial Fundamento, Ensayos y Manuales RESAD.

- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: aplicaciones educativas*. EOS.
- Vargas, H. D. (2012). Apuntes personales sobre la escritura dramática. *Papel Escena. Revista anual de la Facultad de Artes Escénicas* (11), 22-33.
- Vázquez Martos, S.S. (2020). Educación emocional en niños escolares como estilo de vida saludable. *Revista NPunto*, 3(27), 79-93.
- Vicente, A. y Beltrán J.A. (2011). *Grecia y Roma a escena. El teatro grecolatino: actualización y perspectivas*. Liceus.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 26(1), 77-101.
<https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.

9 Anexos

Anexo 1. Ejemplos de ejercicios de calentamiento. Elaboración propia

1. El inquilino, donde de tres en tres forman una casita, dos son paredes y otro inquilino, y según la orden, o bien pared derecha, pared izquierda, inquilino o mudanza total, deben cambiar de parejas.
2. El espejo, unidos por parejas, un compañero hace de espejo imitando todos los gestos del compañero/a.
3. La fotografía, o bien en pequeño grupo o en gran grupo, se deciden composiciones, una boda, de fiesta, en la playa...
4. El partido invisible, el grupo representa un partido de vóley sin contar con una pelota.
5. La marioneta, por parejas un compañero con su mano tiene que guiar los movimientos del otro
6. La energía, en círculo se va pasando una bola de energía entre todos, cuando un compañero la recibe puede jugar con ella unos instantes y luego enviársela a otro compañero.
7. El arca de Noé, la educadora dice la frase: “en el arca de Noé subieron todos los animales, pero se quedaron fuera” cada vez se va diciendo un animal diferente y el grupo se convierte en ese animal.

Anexo 2. Estructura del cuestionario MSCEIT-YRV. (Mayer et al., 2014)

Perceiving and expressing emotions		
Recognizing accurately the expression of emotion in the self and others	Rating the emotions expressed on faces	8 sets, 32 items
Using emotions		
Using emotions to facilitate thinking and decision making	Describing emotions using texture, color, and energy terms	6 sets, 24 items
Understanding emotions		
Knowing the causes and consequences of emotion	Selecting the best emotion term to suit an emotional description, cause, or consequence	3 sets, 23 items
Regulating emotions		
Managing the experience and expression of emotion to promote personal growth and goal achievement	Reading a vignette about an emotionally laden situation and rating the effectiveness of different behaviors to modify the emotion	6 sets, 18 items

Anexo 3. Tarjetas de emociones. Elaboración propia.



Anexo 4. Playlists canciones predisposición. Elaboración propia.

Canciones alegres:

<https://open.spotify.com/playlist/2pfqLRBY34Gz4KZ86CIWVc?si=d8d43bc4545c4e67>

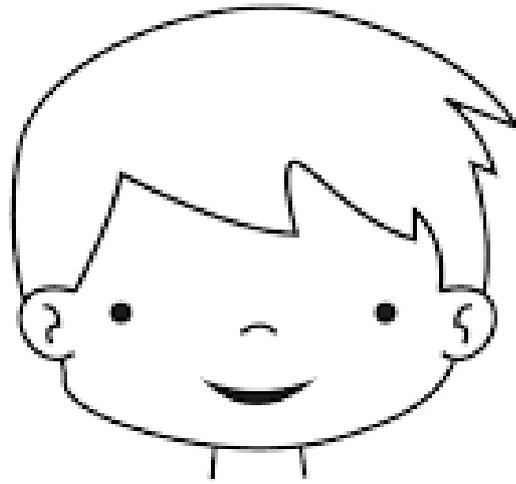
Canciones tristes:

<https://open.spotify.com/playlist/03pmjrR5FE1ce2XISGVYNe?si=98b5215f2b7b43d4>

Anexo 5. Poema Gloria Fuertes.

En mi cara redondita
tengo ojos y nariz,
y también una boquita
para hablar y para reír.

Con mis ojos veo todo,
con la nariz hago achís,
con mi boca como como
palomitas de maíz.



Anexo 6. Obra de teatro “El príncipe feliz”. Adaptación propia de la obra original.

Personajes:

- Golondrina
- Príncipe
- Mamá
- Niño
- Estudiante
- Niña

En la plaza de una ciudad está parada una estatua de un PRÍNCIPE. Tiene puesto un manto de oro. Por ojos tiene dos esmeraldas grandes y una corona de piedras preciosas.

Entra GOLONDRINA, y viendo la estatua encima de una banca, se acerca.

– **GOLONDRINA:** Voy a quedarme aquí esta noche. Hay bastante aire fresco y a los pies del príncipe dormiré rodeada de oro.

El PRÍNCIPE está llorando. Exprime un pañuelo y caen gotas encima de la GOLONDRINA.

– **GOLONDRINA:** ¿Eh? ¿Qué es eso? Está lloviendo. Este clima sí es raro. No había ni una nube en el cielo. ¡Ay! Otra gota. *(Mira hacia la cara del príncipe)* ¿Quién es usted?

– **PRÍNCIPE:** Soy el Príncipe Feliz.

– **GOLONDRINA:** Entonces por qué está llorando. Me está mojando.

– **PRÍNCIPE:** Toda mi vida he sido muy feliz y no conocía las lágrimas. Durante el día jugaba con mis compañeros en el jardín y en la noche bailaba en el gran salón.

Alrededor del jardín había una pared alta y nunca preguntaba qué había más allá de la pared, porque todo era tan bello donde yo vivía. Los del palacio me llamaron el Príncipe Feliz y eso era cierto, si el placer es felicidad.

– **GOLONDRINA:** ¿Pero por qué ahora estás aquí en la plaza?

– **PRÍNCIPE:** Porque ahora estoy muerto y me han hecho estatua y me han puesto aquí alto para ver toda la miseria en esta ciudad. Antes tenía un corazón humano. Ahora tengo un corazón de plomo, pero paso todo el tiempo llorando.

– **GOLONDRINA:** *(Al público)* Y yo pensé que el corazón también era de oro.

– **PRÍNCIPE:** Por allá lejos en un callejón hay una casa humilde Allí por la ventana abierta se ve una mujer sentada en una silla. *(Entra LA MUJER)* En un rincón está acostado su hijito que está enfermo. Tiene fiebre y está pidiendo naranjas. Ella es tan pobre que solo tiene agua del río para darle a su hijo.

Golondrina, por favor, llévale mi corona de piedras preciosas para que el niño no llore más. Mis pies están pegados aquí en la columna.

– **GOLONDRINA:** Pero me están esperando en Egipto. Todos mis amigos están reunidos a lado del Río Nilo y vamos a visitar las Pirámides.

– **PRÍNCIPE:** Golondrina, Golondrina, por favor quédate conmigo una noche y se mi mensajera. El muchacho tiene mucha sed y la mamá está muy triste.

– **GOLONDRINA:** No sé. Casi no me gustan los muchachos. Siempre me están tirando piedras, además, ya está haciendo frío.

–**PRÍNCIPE:** Seguro que por una noche no pasa nada.

– **GOLONDRINA:** Bueno, por una noche puedo quedarme y ser tu mensajera.

– **PRÍNCIPE:** Gracias, Golondrina.

GOLONDRINA coge la corona del príncipe y vuela por encima de la ciudad y llega a la casa humilde. Deja la corona en la silla. Vuela alrededor de la cama del niño.. Después regresa al PRÍNCIPE.

– **GOLONDRINA:** Bueno, misión cumplida. En verdad no he sentido nada de frío esta noche.

– **PRÍNCIPE:** Es porque has hecho una obra muy buena. *(Se quedan dormidos)*

Salen la mamá y su hijito

– **GOLONDRINA:** (*Despertándose*) Bueno, hoy sí que me voy para Egipto. ¿Tienes algún encargo por allí?

– **PRÍNCIPE:** Golondrina, Golondrina, ¿no puedes quedarte una noche más?

– **GOLONDRINA:** Pero mis amigos me esperan en Egipto. Hoy seguramente van a visitar la esfinge.

– **PRÍNCIPE:** Más allá, al otro lado de la ciudad veo un estudiante joven sentado a una mesa con muchos papeles.

Entra ESTUDIANTE con silla, mesa y papeles.

– **PRÍNCIPE:** Está intentando terminar una obra de teatro para el director del teatro Municipal. Pero tiene tanto frío que no puede escribir y el hambre le está dando mareo.

– **GOLONDRINA:** Bueno, voy a esperar una noche más. ¿Tienes otra corona para llevar?

– **PRÍNCIPE:** No, mis ojos son lo único que tengo. Cada uno es una esmeralda grande que trajeron de Colombia hace cien años. Quítame un ojo y llévalo al estudiante. Él lo puede vender para tener leña para el frío y algo de comer. Así podrá terminar su obra.

– **GOLONDRINA:** Ay, querido Príncipe: Yo no lo puedo hacer. ¡Tus ojos, no!

– **PRÍNCIPE:** Golondrina, por favor haz lo que te pido.

GOLONDRINA encoge los hombros, le quita un ojo precioso del príncipe y volando por la ciudad, llega a la casa del ESTUDIANTE. Le deja el ojo de esmeralda y regresa al PRÍNCIPE.

– **ESTUDIANTE:** (*Mirando la esmeralda*) Increíble. ¿Como puede ser? (*Sale con regocijo*)

– **GOLONDRINA:** Bueno, cumplí con tu deseo. Ahora sí vengo para decirte adiós.

– **PRÍNCIPE:** Golondrina, Golondrina, ¿no me puedes acompañar una noche más?

– **GOLONDRINA:** Pero es invierno. Pronto llegará la nieve y el hielo. Tengo que ir a Egipto, pero en primavera volveré y te traeré piedras preciosas y una corona nueva.

Entra una NIÑA con una caja llena de cajitas de fósforo

– **PRÍNCIPE:** En la plaza aquí abajo una niña está vendiendo fósforos. Acaba de caer su cajita y todos se mojaron en un charco. Su padre se va a enfadar si no trae dinero a la casa. Ella no tiene medias, ni zapatos, ni un abrigo para cubrirse.

– **GOLONDRINA:** Bueno, me quedaré una noche más, pero no puedo quitarte el único ojo. Entonces quedaras ciego.

– **PRÍNCIPE:** No pasa nada, haz lo que te pido.

GOLONDRINA quita el otro ojo del príncipe y se lo lleva a la NIÑA.

– **NIÑA:** Oh, que cosita tan linda, un vidrio todo verdecito. Me lo llevo a casa. *(Sale)*

– **GOLONDRINA:** *(Volviendo al Príncipe)* Ya está ciego mi amigo. No te puedo dejar así. Ahora me quedo contigo.

– **EL PRÍNCIPE:** No, Golondrina. Ahora sí debes irte para Egipto, y cuando vuelvas me traerás muchas historias de todo lo que has visto.

– **GOLONDRINA:** Nos volveremos a encontrar cuando pase el invierno.

Anexo 7. Guion coloquio con actores y cuestiones de evaluación de la sesión. Elaboración propia.

Analizamos el desarrollo del Príncipe Feliz:

- ¿Por qué al principio era feliz?
- ¿Por qué ahora está llorando?
- ¿Cómo se siente el príncipe?
- ¿Qué decide hacer para sentirse mejor?
- ¿Qué ocurre la final de la historia?

Analizamos el desarrollo del resto de personajes

- ¿Cómo evolucionan las emociones del resto de personajes?
- ¿Qué aspectos o eventos marcan esa evolución?

¿Las cosas que ocurren a nuestro alrededor pueden modificar la manera en la que nos sentimos? ¿Os ha ocurrido alguna vez?

Anexo 8. Poema “La casa de huéspedes” de Rumi.

La casa de huéspedes

El ser humano es una casa de huéspedes.

Cada mañana un nuevo recién llegado.

Una alegría, una tristeza, un miedo

Cierta conciencia momentánea llega

Como un visitante inesperado.

¡Dales la bienvenida y recíbelos a todos!

Incluso si fueran una muchedumbre de lamentos,

Que vacían tu casa con violencia

Aun así, trata a cada huésped con honor

Puede estar creándote el espacio

Para un nuevo deleite

Al pensamiento oscuro, a la ira, a la malicia,

Recíbelos en la puerta riendo

E invítalos a entrar

Sé agradecido con quien quiera que venga

Porque cada uno ha sido enviado

Como un guía del más allá.

Poema de Rumi, un poeta Sufi del siglo XIII

Anexo 9. Tabla comprensión de las emociones. Elaboración propia.

	EMOCIÓN:
SIGNIFICADO	
MATICES	
VALORACIONES	
UTILIDAD	
CAMBIOS FISIOLÓGICOS	
CAMBIOS CONDUCTUALES	
MANEJO / REGULACIÓN	

Anexo 10. Tarjetas con situaciones. Elaboración propia.

Dos amigos han quedado para tomar un café, pero uno de ellos llega 1 hora tarde

Tú compañero de trabajo no hace nada y a ti te toca hacer el doble

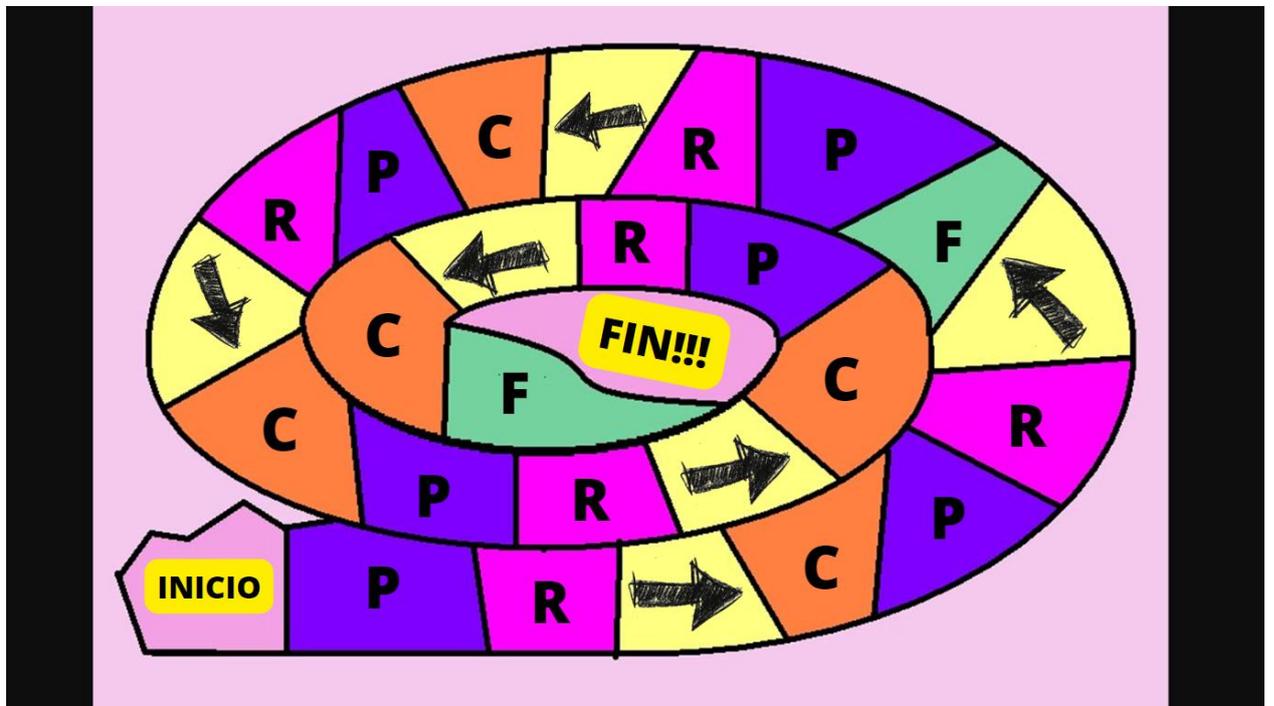
Una persona te está contando lo que hizo el domingo, pero tú tienes mucha prisa

Un amigo se ha olvidado de tu cumpleaños y tú se lo dices muy enfadado

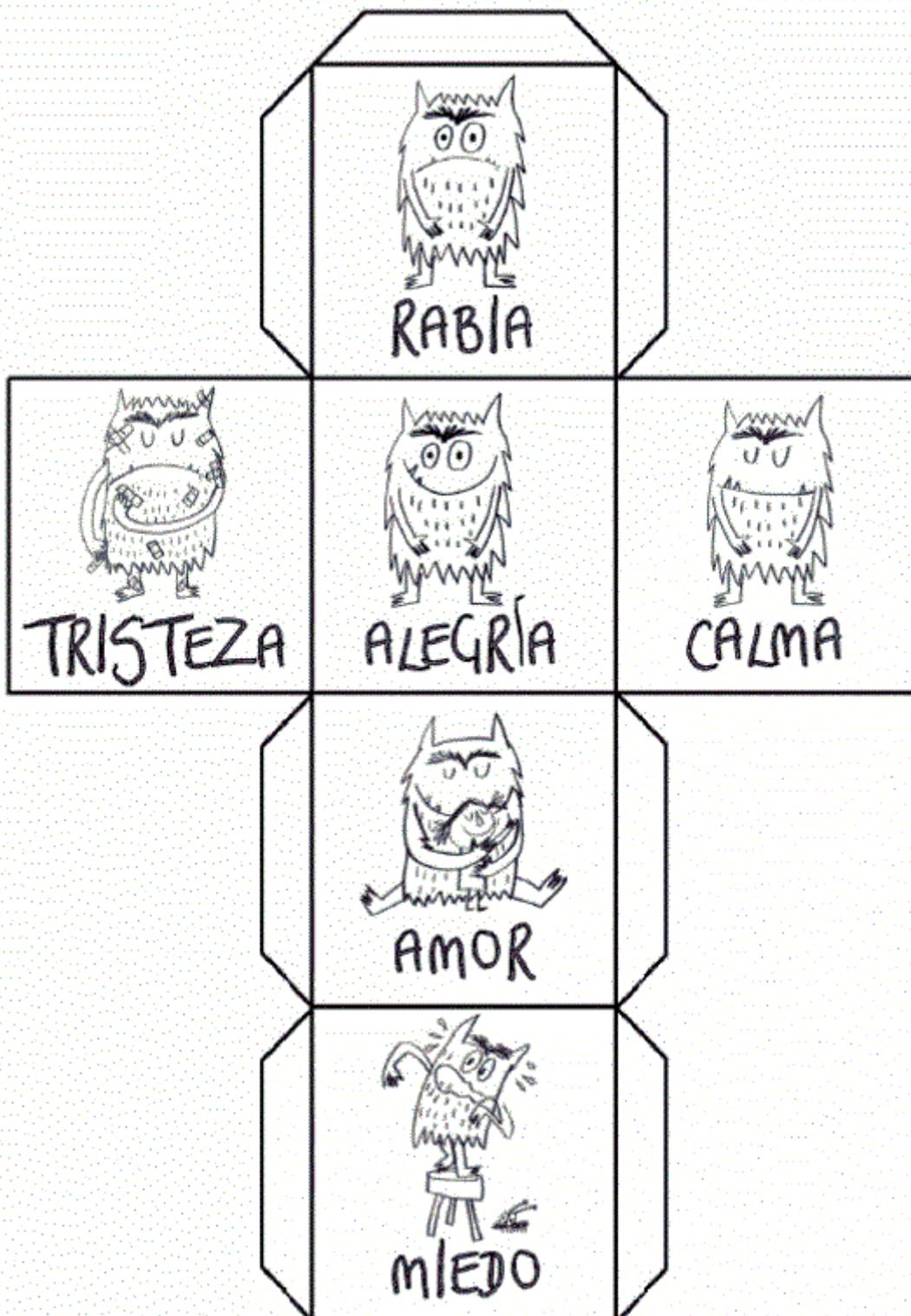
Habíais ensayado mucho una obra de teatro, pero al final os ha salido mal

Tu amigo te ha dejado un libro y tú sin querer lo has perdido

Anexo 11. Tablero y fichas del juego “La serpiente de la IE”. Elaboración propia.



Anexo 12. El dado de las emociones. Material obtenido del cuento “El monstruo de los colores”



Anexo 13. Evaluación final de la intervención. Elaboración propia.

La puntuación de valora de la siguiente manera:

1: muy mal

2: mal

3: regular

4: bien

5: muy bien

INDICADORES	1	2	3	4	5
Las condiciones de la sala (luz, temperatura, etc.)					
Los recursos materiales que se han utilizado					
La duración de las sesiones					
La profesional ha facilitado la participación de todos los integrantes del grupo					
La profesional domina la materia que imparte					
La profesional expone los contenidos de forma clara y sencilla haciendo que se entiendan bien					
La profesional es una persona cercana y se puede recurrir a ella en caso de que exista cualquier problema					
El clima que se ha creado en el grupo ha sido...					
Esta actividad me ha resultado útil para mi día a día					
He disfrutado de las sesiones					
La valoración general de la actividad es...					

Cosas que cambiaría o mejoraría:

Observaciones u otras cuestiones que me gustaría señalar: