



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
Facultad de Música  
Centro Universitario de Teatro

**“El teatro como herramienta para la  
expresión emocional de los  
adolescentes”**

**TESINA PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE  
LICENCIADO EN TEATRO Y  
ACTUACIÓN**

**PRESENTA:**

**Alberto Alejandro De la Cruz Segura**



**Asesor de Tesina:  
Lic. Jonathan Aime Paredes García**

**CIUDAD DE MÉXICO, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Dedicatoria

Quiero dedicar el presente trabajo a la memoria de mi hermano José Carlos De la Cruz Segura, que a pesar de ya no estar físicamente a mi lado ha sido uno de los motores que me ha impulsado a lograr la culminación de este trabajo.

Gracias infinitas porque aún después de su muerte me sigue enseñando día a día diferentes lecciones, sobre todo, la importancia de la salud mental para los individuos.

## Agradecimientos

Agradezco profundamente a todas y cada una de las personas que me han acompañado a lo largo de este proceso de investigación. Especialmente a mi mamá, Lucila De la Cruz Segura, por todo su apoyo, amor y cariño a lo largo de mi vida; a Daniela Luna López Tello por todo su apoyo y amor a lo largo de todos mis procesos tanto como alumno, docente y pareja; cada uno de sus consejos siempre me han servido de guía en los momentos más difíciles de cada uno de mis procesos, sin ellas jamás podría estar donde estoy hoy, simplemente son dos de mis pilares en la vida.

También quiero agradecer a Ángela López Tello Coronel, Jimena Luna López Tello y a Luis Antonio Luna Ramos, por todo el apoyo y cariño y por siempre alentarme a concluir este trabajo, gracias infinitas.

A Omar Darío Sergio Aguilar Ontiveros por ser aquel maestro que en segundo de secundaria me enseñó las bondades y el gran papel que el teatro puede jugar en la formación de los seres humanos en la etapa de la adolescencia. También agradezco a mi asesor, Jonathan Paredes García que, con paciencia y humildad, me guio para poder lograr el presente trabajo.

A mis alumnos Kevin Olvera Negrete, Marisol Medina Rosas, Daniela Medina Rosas, Miranda Ramos Jiménez, Ana García Garrido, Juan García Garrido, Derek Alexis Calvillo Zúñiga, Ana Gabriela Fuentes Olivares, Aldo Delgado Chong, Miguel Hernández Chávez, Lissette Pacheco Villaseñor y a Carolina Martínez Olmos, que conforman el taller de teatro para adolescentes que tiene por nombre “Sirio”, gracias por su confianza y por dejarme ser parte de sus vidas y dejarme aprender de ustedes.

A Claudia Martínez por todo el trabajo psicológico realizado conmigo a lo largo de estos años, sin ese trabajo me seguiría sintiendo incapaz de poder transitar por mis emociones.

Y, por último, pero no menos importantes, a cada uno de mis sinodales, Priscila Imaz, Rodolfo Obregón y Sergio Bátiz, porque siempre encontré en sus clases un lugar reconfortante lleno de calidez para mi formación como artista.

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo poder encontrar los vasos comunicantes que puede tener el teatro como un apoyo para una expresión emocional saludable en los adolescentes.

Para fines de este planteamiento se revisarán los diferentes procesos de cambios que se viven en la etapa de la adolescencia y cómo estos cambios pueden tener una repercusión en el desarrollo de diferentes trastornos, como la ansiedad y la depresión, que son los más frecuentes en dicha etapa de desarrollo de los seres humanos.

En dicho planteamiento también se describirán las emociones, tanto positivas como negativas, desde el enfoque cognitivo-conductual, siendo dicho enfoque el único que cuenta con estadísticas reales para la atención de los trastornos mencionados anteriormente. Dentro de dicho enfoque también se explicará la noción de regulación y expresión emocional y su importancia para los seres humanos.

Teniendo esta información, se plantean enfoques pedagógicos teatrales y dinámicas, que sean de utilidad para el desarrollo del teatro como una ayuda, para el desarrollo de la expresión emocional dentro de las actividades escolares de los adolescentes.

La importancia de este planteamiento es poder apoyarnos de las herramientas y dinámicas del teatro, para que puedan servir de ayuda para la expresión emocional de los adolescentes. Ya que en nuestro país el teatro en las escuelas es visto meramente como una asignatura de esparcimiento o lúdica, pero eso no quiere decir que solo se limite a eso.

**Palabras Clave.** Adolescencia, emociones, regulación emocional, teatro, lúdico, expresión emocional, trastornos emocionales, ansiedad y depresión.

## Índice

1	Introducción .....	i
2	¿Qué es la adolescencia? .....	1
3	Emociones y psicopatología .....	6
3.1	Las emociones y su función .....	6
3.1.1	Emociones positivas y negativas.....	7
3.1.2	Miedo.....	10
3.1.3	Tristeza.....	10
3.1.4	Ira.....	10
3.1.5	Asco.....	11
4	Depresión .....	12
5	Ansiedad.....	14
5.1	Fobia específica .....	15
5.2	Ansiedad social .....	15
5.3	Ansiedad generalizada.....	16
6	La regulación y la expresión emocional.....	17
7	El teatro en la terapia psicológica y en la educación .....	21
7.1	La drama terapia .....	21
7.2	El teatro en la educación.....	22
8	Elementos para el desarrollo de un taller de teatro que ayude a la expresión emocional .....	26
	Conclusiones.....	iii
	Bibliografía .....	v

## 1 Introducción

La adolescencia es una etapa de cambios.

Al conocer las diferentes reestructuraciones que están presentes en la etapa de la adolescencia y los síntomas de diferentes estos trastornos psicológicos que pueden aparecer en esta etapa, podemos ayudarnos del mecanismo de juego del teatro que se vale de diferentes dispositivos lúdicos para que el adolescente pueda explorar y expresar sus emociones e inquietudes propias de los cambios que está viviendo.

Las diferentes dinámicas y juegos de los que el teatro hace uso, puede ayudar a que ellos puedan conocer y expresar sus emociones dentro de su vida diaria, teniendo como resultado un mecanismo que los apoye en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y adaptativas, cabe recalcar que dicho planteamiento no pretende sustituir ni ser una terapia psicológica, pero el teatro puede ser una herramienta de apoyo para la expresión emocional de los adolescentes

Creo firmemente que los cambios que produce la adolescencia en un individuo es un tema no solo de salud pública, si no que todos podemos y debemos ayudar desde nuestra trinchera a que dichos procesos puedan ser conocidos y llevados de la mejor forma posible.

Esta investigación pretende plantear diferentes parámetros dentro de la práctica docente en la materia de artes, teatro, para que los adolescentes, por medio del juego, expresen sus emociones y con esto contribuir al desarrollo de la regulación emocional y disminuir problemas de salud mental futuras, específicamente síntomas de depresión y ansiedad, que cada vez están más presentes en dicho sector de la población.

El capitulado del siguiente documento quedó estructurado de la siguiente manera. En el capítulo 1 se abordarán las características de la adolescencia. Los cambios biológicos y psicológicos propios de esta etapa y las consecuencias emocionales que tienen.



En el capítulo 2 se profundizará en las psicopatologías que son más frecuentes en la adolescencia, además se hablará de las emociones y su concepción teórica y la importancia que tienen como mecanismos adaptativos y su funcionalidad para los seres humanos, y para terminar hablaremos de la expresión emocional y su importancia como uno de los mecanismos que pueden ayudar a prevenir la aparición de las diferentes psicopatologías.

En el capítulo 3 hablaremos de la inserción del teatro dentro de las terapias psicológicas y del teatro en la educación básica, y la evolución que han tenido los diferentes programas de artes a lo largo de las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en México. En dicho capítulo también se planteará una guía, que puede servir de parámetro, tanto pedagógicamente, como estructuralmente (ejercicios y dinámicas), de una clase de teatro en la educación secundaria, que fomente el desarrollo personal, emocional y social de los adolescentes.

Dentro de estas reestructuraciones el teatro puede ayudar a que los adolescentes puedan entender cómo ellos van construyendo su propia identidad por medio de la interacción. Al tomar conciencia de los diferentes enfoques que tienen sus pares a los diferentes cambios que presentan en dicha etapa, también estarán dialogando con los diferentes puntos de vista de los demás (Motos y Benlliure, 2018). Esto tendrá una implicación directa en su manera de relacionarse con su mundo cotidiano. Si bien es importante, las diferentes herramientas que el teatro puede aportar en dicha etapa (conciencia corporal, procesos creativos, representaciones de proyectos, noción de grupo etc.) también resulta fundamental conocer y entender las diferentes patologías psicológicas que pueden aparecer en la vida de los adolescentes y que cada vez son más frecuentes. Por ejemplo los síntomas de ansiedad y depresión (Motos y Benlliure, 2018)

## 2 ¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es el nombre que le da la sociedad a una etapa en específica de la vida del ser humano (Pedreira Massa y Álvarez, 2000). Dicha etapa representa un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como un periodo que abarca, por lo general, de los 10 a los 19 años. Para la Organización Panamericana de la Salud (OPS) este periodo comprende de los 12 a los 18 para las niñas y de los 13 a los 19 para los niños (OPS, 2018).

El periodo de edad que comprende la adolescencia es variado en función de qué organismo establece el criterio. Sin importar el periodo que comprenda la adolescencia los cambios que se presentan implican un reto que los individuos deben enfrentar (Pineda, 2013). La adolescencia se caracteriza por las modificaciones en diferentes dimensiones que son propias de esta etapa. Se observarán cambios físicos, psicosociales y emocionales.

Se ha señalado que la adolescencia comienza con los cambios físicos. Las primeras reconfiguraciones que podemos encontrar en los cuerpos son la telarquia (crecimiento de las mamas), en niñas de entre 8-13 años o el aumento de tamaño testicular en niños de entre 9 y 14 años, la aparición y distribución de vello (caracteres sexuales secundarios), la aceleración y desaceleración del crecimiento del sistema músculo-esquelético en ambos sexos, respectivamente (Pineda, 2017). Al aumentar el tejido muscular las configuraciones fisiológicas también tienen una modificación. En el caso de las niñas la pelvis se remodela y tiene un incremento en su anchura, en los varones el ancho de la espalda se verá modificada (Iglesias, 2013).

Otros cambios físicos del adolescente son el crecimiento, por ejemplo en cuanto a la altura, las niñas pueden presentar un crecimiento de 5 a 11 cm por año aproximadamente, siendo durante los 12 años la etapa más notoria de dicho

crecimiento. Mientras que en los niños el crecimiento más notorio es a los 14 años, de 6 a 13 cm, el cual dura entre 2 y 2.5 años, esto varía en cada uno de los individuos (Iglesias, 2013). Aunado al aumento en la estatura se observará un aumento del peso corporal, el cual tendrá una variación por año entre 4,6 kg a 10,6 kg en niñas y 5,5 kg y 13,2 kg en niños. El desarrollo de masa muscular en los niños hace que estos pesen más que las niñas, a pesar de tener la misma altura (Iglesias, 2013).

Los cambios físicos propios de esta etapa llevan al adolescente a cuestionarse sobre la normalidad de los mismos. De tal forma que si un adolescente no comparte características con el grupo de pares al que pertenece, esto podría representar estrés, ira o tristeza y esto repercutiría en su manera de relacionarse con los otros (Pineda, 2017).

Otro tipo de cambios físicos suceden en el cerebro. Gracias a los diferentes estudios por medio de resonancias magnéticas se sabe que este también presenta diferentes modificaciones en esta etapa. La corteza prefrontal tiene un aumento hasta los 11 años en niñas y hasta los 12 años en los niños, para después tener una disminución (Oliva, 2007). El desarrollo de la corteza prefrontal llega a su término entre los 25-30 años. Si tomamos en cuenta que la corteza prefrontal es la encargada de la regulación de la conducta, valorar los riesgos y la búsqueda de nuevas sensaciones, es normal las conductas de riesgo que sean propias de los adolescentes. Este factor de inmadurez tiene consecuencias en conductas como el consumo de drogas, peleas, toma de riesgos etc.

Al alcanzar la madurez el comportamiento también se verá modificado. Esto dará como resultado cambios psicosociales, ya que la manera de relacionarse y de percibir el mundo no será la misma debido a todas estas reestructuraciones (Vicario y González-Fierro, 2014). Al percibir el mundo de diferente manera el aspecto psicosocial también presentará cambios significativos en interacción con los diferentes contextos sociales a los que se enfrentará a lo largo de su vida (Salazar, 2018).

Uno de los primeros contactos de los individuos al nacer es la familia. Es el primer círculo social al que se pertenece, por lo tanto se reconoce a la familia como

el agente socializador por excelencia que ayuda a construir una identidad propia durante los primeros años de vida (Valladares, 2008). Sin embargo, durante la adolescencia las relaciones familiares comenzarán a ser menos importantes. Se buscará una identidad propia que, en muchas ocasiones, estará alejada de los cánones establecidos por la familia. Lo que implica un desapego en el que la opinión de los padres será poco relevante o bien no será tomada en cuenta, las críticas y consejos serán poco escuchados y tendrá más importancia lo que sus pares opinen de los adolescentes (Vicario y González-Fierro, 2014).

La “nueva” identidad se construirá a partir de la interacción con los pares. Estas relaciones serán privilegiadas y buscarán la aceptación de los grupos sociales con los que se identifiquen (Vicario y González-Fierro, 2014). Al prevalecer la opinión de los pares pueden presentarse alteraciones en sus hábitos (manera de vestir, de hablar o de actuar), la búsqueda de pertenecer a cierto grupo será una constante, pero siempre buscando su lugar, su unicidad.

La búsqueda de esta identidad y la reconfiguración de su manera de relacionarse, idealmente, les permitirá ir desarrollando diferentes habilidades que les ayudarán en sus relaciones sociales futuras (Fize, 2017) ya que el comportamiento de los adolescentes y la interacción con los círculos de convivencia donde se desenvuelven resultan fundamentales para su desarrollo social, emocional e intelectual (Aranda Redruello, 2007; Jiménez y Muñoz, 2011; Monjas, 2000; Trianes Torres et al., 2012).

Rosenblum y Lewis (2004) sugieren que, idealmente, las habilidades que se podrían desarrollar por medio de la interacción social en dicha etapa son:

- Regular emociones
- Auto controlarse de manera independiente.
- Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de una manera efectiva sin que estas los sobrepasen.
- Comprender las consecuencias sobre sí mismos, y los demás, de la expresión emocional.

- Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
- Separa las experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede quedar intacto a pesar de las variaciones emocionales.
- Distinguir entre los acontecimientos y las emociones, para evitar así razonar a partir de la emoción.
- Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.

El desarrollo de estas habilidades le permitirá al adolescente sentar las bases de sus relaciones futuras como adultos. Las diferentes redes que se tejen en dichas relaciones le permitirán dialogar sobre diferentes puntos de vista, experimentar el enamoramiento, desarrollar su propio sentido de amistad, etc. (Garaigordobil, 2008). La adquisición de estas herramientas les permitirán a los individuos una mejor comunicación con su entorno y con las personas que interactúan, esto ayudará a que se puedan establecer, entender y mantener las relaciones en los diferentes círculos de convivencia (Caballo et al., 2006).

Dichos cambios representan un reto mucho mayor para los adolescentes, ya que cada individuo tiene su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, sumado a esto, dichos cambios no son cronológicos y no tienen un orden establecido y todos interactúan entre sí. Si estos cambios y reconfiguraciones son asimilados de una manera saludable le permitirán al adolescente la adquisición de herramientas y habilidades que le ayuden a regular los diferentes estados de ánimo que se presenten a lo largo del desarrollo.

Sabemos que el desarrollo del adolescente se ve afectado por el contexto social. A su vez, éste puede modificar la duración, los procesos adaptativos e incluso los neurológicos del adolescente (Sawyer, Afifi, Bearinger, Blakemore, Dick, Eze, Patton, 2012). Además, estos cambios físicos y sociales afectan a su vez a las emociones dando lugar a episodios intensos de ira, tristeza, alegría, frustración,

etc. sin motivo alguno. Estas emociones tendrán la característica de ser súbitas y de poca duración (Fernández, 2014).

En este contexto, será de suma importancia atender el aprendizaje de las emociones y de qué manera estas se ven afectadas por los cambios que viven los adolescentes. Este aprendizaje se basa en conocer cuáles son las emociones y las diferentes funciones que tienen en la vida de los individuos (Sawyer et al., 2012).

### 3 Emociones y psicopatología

#### 3.1 Las emociones y su función

Para poder entender las funciones de las emociones antes debemos conocer cuáles son las emociones y sus características. A menudo escuchamos el término “emoción” pero ¿realmente conocemos lo que es? o ¿cuáles son? Podemos entender que las emociones son respuestas psicofisiológicas de un individuo ante un evento en particular. Estas reacciones son de carácter universal y por lo tanto adaptativas ante una situación específica que puede implicar peligro, éxito, pérdida o novedad (Piqueras, Ramos, Martínez, Oblitas, 2009). Las emociones son respuestas multidimensionales que tienen manifestaciones cognitivas, conductuales y fisiológicas (Choliz, 2005), que llevan al individuo a actuar de una manera en específica ante un evento o situación (Frijda, Manstead y Bem, 2000).

Tienen como función dotar al cuerpo de energía permitiendo que las reacciones conductuales sean apropiadas dependiendo del contexto, sujeto e intensidad de esta. Es decir, que las emociones son parte del ser humano y que son esenciales para poder interactuar dentro de los diferentes contextos sociales en los que nos desenvolvemos (Piqueras et al., 2009). Estas funciones son:

- **Función adaptativa:** Esto se refiere a preparar al individuo para reaccionar de una manera eficaz ante los eventos que enfrenta, moviendo la energía necesaria para llegar a un objetivo determinado.
- **Función social:** Ayuda a facilitar la interacción con los otros. Además de permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial.
- **Función motivacional:** Otorgarán energía al individuo para realizar una tarea en específica. Siempre que exista un motivante emocional, las tareas serán realizadas con una mayor rapidez y eficacia (Piqueras et al., 2009).

Las emociones nos motivan de diferente manera y tienen una implicación directa en la manera de comunicarnos con los demás. Desde un punto de vista psicológico, emociones como la alegría, la ira, el miedo, la tristeza son básicas y son consideradas esencialmente como agradables o desagradables (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

Además de la dimensión agrado-desagrado las emociones también varían en cuanto a su intensidad. Por ejemplo, las emociones de alegría y tristeza varían en la dimensión de lo agradable a lo desagradable. Mientras que el miedo y el terror varían en cuanto a su intensidad. En otras palabras, las emociones suelen provocar sensaciones agradables o desagradables y la intensidad variará según los factores que se estén viviendo en ese momento (Choliz, 2005). Además es importante señalar que la duración de las emociones también es una característica en la que varían.

### **3.1.1 Emociones positivas y negativas.**

Dentro de las emociones podremos encontrar dos grupos tomando en cuenta el parámetro dimensional de agrado-desagrado de la experiencia del individuo. Dichos grupos son las emociones positivas y las emociones negativas (Choliz, 2005). “Positivas” o “negativas” no se refieren al valor de juicio de bueno o malo, nos referimos al placer o displacer que éstas causan en los individuos (Fredrickson, 2001).

Las emociones positivas surgen al vivir situaciones cotidianas agradables. Este tipo de emociones son clave para las relaciones humanas y son esenciales para el desarrollo social del ser humano, ya que promueven el disfrute y la gratificación de las personas en su vida diaria (Vecina 2006). Se consideran como emociones positivas a la alegría, la satisfacción, el humor, la felicidad o la serenidad, entre otras. Emociones como la simpatía y la gratitud surgen como respuesta para empatizar con los demás y potencian la socialización. La esperanza y el alivio, también son catalogadas como emociones positivas a pesar de ser desencadenadas al vivir situaciones desfavorables (Lazarus, 2000).



Al promover el disfrute y la gratificación, herramientas como la creatividad, el compromiso y la satisfacción se verán potenciados en los individuos ya que generarán una sensación de placer o bienestar (Fredrickson, 2001). Podrán ser observables por medio de expresiones faciales, verbales y el lenguaje corporal. Así podremos observar si la situación es agradable para el individuo, además de que se le otorgará el valor de algo bueno o una situación agradable (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Tendrán una duración breve y necesitan de pocos recursos para su afrontamiento, además de que promueven el desarrollo de fortalezas y virtudes personales ya que permiten ampliar los recursos intelectuales, sociales y físicos de las personas (Fredrickson 2001).

Schmidt (2006) analizó la manera en la que dos grupos de adolescentes afrontan diferentes situaciones, observando que el grupo que experimentaba con mayor frecuencia emociones positivas empleaba herramientas de afrontamiento mucho más efectivas. Esto se debe a que las emociones negativas pueden limitar el repertorio de pensamiento-acción, las positivas pueden ampliar dicho espectro, permitiéndole al individuo desarrollar herramientas y habilidades que sean durables y funcionales en su vida futura (Fredrickson, 2000).

Se consideran como factor protector ya que contribuyen a hacer frente a diferentes adversidades de la vida. Al experimentar emociones positivas no solo permite que las circunstancias adversas sean evaluadas favorablemente. Experimentarlas, además favorece la resolución de problemas y la acción ante las amenazas (Oros, 2009). Esto no quiere decir que el problema desaparezca o el factor de riesgo se elimine, pero ayudan a que el individuo lo pueda afrontar de una manera funcional, ya que favorece los procesos adaptativos (Folkman y Moskowitz, 2000). Dentro de todo esto debemos entender que se trata de procesos donde interactúan factores ambientales y factores individuales (como el temperamento) (Masten, 1994; Rutter, 1993; Torre de Carvalho, Araujo de Morais, Koller y Piccinini, 2007).

Estas herramientas ayudan a mejorar la salud emocional y la salud psicológica de los individuos y contribuye a la flexibilidad cognitiva y a la

creatividad. Dichas características pueden funcionar de apoyo para un mejor rendimiento académico (Fredrickson y Joiner, 2002). La creatividad, por medio del juego, puede favorecer la retención y el recuerdo de la información explicada en las aulas (Tamblyn, 2003). El juego además de promover la creatividad funcionará como punto de partida para desarrollar herramientas como la serenidad, que les ayudará a regular su inquietud potenciando así su atención y concentración (Nadeau, 2001). Una mejor atención y concentración tendría como resultado un mejor rendimiento académico, lo que, a su vez, permitirá el desarrollo del optimismo y la esperanza, factores protectores frente a los fracasos académicos, y el disfrute en la vida dentro del aula (Oros, 2009). Todos estos procesos aumentarán las habilidades para organizar las ideas y ayudarán a promover la resolución de problemas en su vida (Ashby et al., 1999). Además, se ha señalado que experimentar con más frecuencia emociones positivas tendrá mayor facilidad para planificar y fijar metas a largo plazo (Fredrickson, 2005).

Es importante comprender el desarrollo de las emociones positivas en los individuos. No solo como concepto de bienestar o felicidad sino como un vehículo que afecta la funcionalidad de los individuos. Con todo esto no se pretende desestimar ni restarles valor, a las emociones negativas. Las emociones positivas y negativas son necesarias parte de la vida (Fredrickson, 2005). Al igual que las emociones positivas, las emociones negativas generan reacciones fisiológicas que promueven el desarrollo de herramientas y habilidades adaptativas (Piqueras et al., 2009). Dentro de las emociones negativas podemos encontrar el miedo, la ira, la tristeza y el asco, entre otras, se caracterizan por generar una experiencia desagradable y por tener una alta respuesta fisiológica (Piqueras et al., 2009).

Las emociones negativas surgen a partir de vivir situaciones desagradables o en algunos casos, catastróficas para los individuos. Dentro de las principales emociones negativas que los individuos experimentan están, el miedo, la tristeza, la ira y el asco, entre otras (Oblitas, 2009).

### **3.1.2 Miedo.**

El miedo es la respuesta del organismo ante una amenaza. Genera una alerta en el cuerpo que tiene como objetivo dotar al organismo de la energía necesaria para enfrentar dicho peligro. Desencadena respuestas motoras, que se manifiestan por medio de la huida (defensa) o bien el ataque, dependiendo del individuo y de la intensidad de dicha emoción (Piqueras et al., 2009).

### **3.1.3 Tristeza.**

La tristeza ayuda a conservar “energía” para el afrontamiento de ciertas situaciones, por ejemplo, la pérdida de un ser querido, rupturas amorosas, procesos de duelo, etc. (Oblitas, 2009). Cuando existe una desregulación en cuanto a su duración, frecuencia e intensidad interfiere con la capacidad adaptativa del individuo (Piqueras et al., 2009). Algunos síntomas de su desregulación pueden ser fatiga, sensación de lentitud, falta de concentración, problemas para dormir, sentimientos de culpa, inutilidad o desesperanza, aumento o pérdida del apetito, disminución del deseo sexual, ideas suicidas o bien pensamientos negativos sobre sí mismos. Si alguno de estos síntomas perdura por más de dos meses pueden ser precursores de síntomas de depresión. Los síntomas pueden variar en cada uno de los individuos. Por lo regular los individuos que la padecen, suelen perder interés en sus actividades cotidianas, a pesar de ser antes placenteras para ellos (Piqueras et al., 2009). Es por eso que se considera precursor de la depresión en la que se puede ver coartada su capacidad de disfrute de ciertas situaciones que antes le resultaban placenteras y se intensifican las sensaciones desagradables.

### **3.1.4 Ira.**

La ira puede considerarse positiva o negativa, dependerá de la consecuencia que tenga el resultado de una situación específica. También dependerá de la sensación subjetiva del individuo y si este siente placer o displacer ante la sensación que le genera dicha emoción (Piqueras et al., 2009).

La ira puede generar un malestar que va desde una irritación suave hasta una cólera intensa y es una respuesta ante la percepción de una amenaza. La ira

persistente tiene consecuencias psicológicas, conductuales e incluso médicas, ya que causa un malestar emocional significativo y puede poner en riesgo el bienestar de uno mismo o los otros (Nicholson, Houle, Rhudy y Norton, 2007). La ira puede llegar a ser un tema de seguridad pública ya que puede derivar en problemas de violencia (Norlander y Eckhardt, 2005).

### **3.1.5 Asco.**

Es una de las reacciones emocionales donde las sensaciones fisiológicas son más visibles tanto para los otros como para el sujeto en cuestión. Suele aparecer ante estímulos olfativos o gustativos. La reacción fisiológica se caracteriza por el aumento de actividad gastrointestinal y puede producir tensión muscular. La reacción corporal más característica de dicha emoción es la sensación de náuseas (Norlander y Eckhardt, 2005).

El asco también tiene una función adaptativa para el sujeto, ya que su función es generar una respuesta que permite la expulsión de sustancias perjudiciales para la salud. Otra de las funciones adaptativas que tiene el asco es la de fomentar hábitos saludables e higiénicos, ya que tiene la función de alejarnos o evitar el estímulo que nos resulte desagradable (Chóliz, 2005).

Su cualidad es olfativa u olorosa, pero también es una reacción ante ciertos sonidos, imágenes, etc. No podemos acotar el asco solo a una reacción ante alimentos en mal estado o que sean peligrosos para la salud, incluso ante alimentos nutritivos y en buen estado se puede presentar dicha emoción (Piqueras et al., 2009). Cuando las emociones negativas se desregulan pueden evolucionar a estados clínicos, generando malestar y alterando la función adaptativa. Esto, repercute en el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y sociales (Piqueras et al., 2009).

Dicho malestar puede desencadenar síntomas de trastornos psicológicos, como la depresión y ansiedad, comprometiendo el bienestar de los individuos (OMS, 2014). Se sabe que 3 de cada 5 adolescentes han presentado algún problema psicológico (Ezpeleta et al., 2007). La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición

(ENSANUT, 2020) reveló que del 2012 al 2018 la tasa de suicidios en adolescentes se elevó un 33%. Se realizó una investigación en la que se reveló que alrededor de 895 mil 464 adolescentes reportaron haberse hecho daño con el objetivo de quitarse la vida, el 50% estaba en un rango de edad de 16 a 19 años. Además, en más de la mitad el consumo de alcohol estuvo involucrado en dichas acciones y el 29% de los adolescentes afirma haber vivido situaciones de violencia. Dicha investigación también arrojó que al menos el 10% de los casos estaban relacionados con síntomas de severos a leves de depresión y ansiedad.

#### **4 Depresión**

La depresión es un estado de ánimo que tiene como síntoma principal sentimientos de tristeza y desesperanza. Es uno de los problemas que más repercusiones tienen en el desarrollo personal, académico y social de los adolescentes (OMS, 2014). El problema de la depresión invariablemente tendrá un impacto en su vida personal y en sus relaciones sociales. La OMS estima que es una de las principales causas de discapacidad en adolescentes y esta contribuye en gran medida a la morbilidad (OMS, 2014). Su aparición puede ser derivada de diferentes situaciones de la vida cotidiana, cambios químicos en el cerebro, efectos secundarios de algún medicamento, trastornos físicos o médicos o la incapacidad para hacerle frente a diferentes circunstancias de la vida (Piqueras et al., 2009).

Si bien los síntomas más comunes de la población en general son tristeza y desesperanza, en la adolescencia tiende a manifestarse de una manera diferente a la etapa adulta. Los adultos suelen aislarse y mostrar una tristeza extrema (World Federation for Mental Health, 2018), en cambio los adolescentes pueden mostrar síntomas de irritabilidad, frustración y normalmente buscarán refugio en sus diferentes círculos de amistad (del Barrio, 2008). También podemos observar síntomas como dificultad para concentrarse, indecisión, fatiga o pérdida de energía, acompañados de pensamientos repetitivos negativos, así como la falta de interés en actividades que antes eran placenteras (Fernández-Hermida, J.R y Villamarín-

Fernández, 2021). Además de los síntomas afectivos se presentarán cambios fisiológicos como:

- Insomnio o hipersomnia
- Alteraciones en la alimentación, aumento o disminución de peso.
- Agitación o inhibición del movimiento

Estos síntomas repercutirán en la esfera social, afectando la aceptación a las críticas y causará un sentimiento de rechazo. Los casos severos se puede desarrollar una idea suicida e incluso culminar con concretar dicha idea. La gravedad de los síntomas será multivariada tendrá que ver con diferentes factores como la severidad de los síntomas, con la etapa (rango de edad) en la que se encuentre y la presencia de factores protectores (familia, amigos, autoestima, etc.) (Fernández-Hermida, J.R y Villamarín- Fernández, 2021). Estos factores pueden englobarse en factores psicológicos, fisiológicos y ambientales (American Psychiatric Association, 2013).

Los factores psicológicos se refieren a características propias de los individuos, como el temperamento. Este influirá en el desarrollo de los síntomas de depresión ya que los individuos con tendencia a experimentar estados emocionales negativos son más propensos a desarrollar problemas emocionales en situaciones adversas (American Psychiatric Association, 2013; Mezulis et al., 2014). La rumia es otro de los factores individuales que puede contribuir al desarrollo de síntomas de depresión. La rumia cognitiva tiene que ver con el sobre análisis de las situaciones que los individuos viven. Dichos pensamientos tratan de buscar una solución, que en algunos casos se podrá encontrar, pero al no encontrarla esto puede generar situaciones de frustración y estrés que invariablemente afectan su estado de ánimo (Mezulis et al., 2014).

Los factores fisiológicos relacionados con el desarrollo de síntomas de depresión considera los problemas de salud, como obesidad mórbida, problemas cardiovasculares, diabetes o bien tener secuelas de algún accidente que no permita

la motricidad (Fernández-Hermida, J.R. y Villamarín-Fernández, 2021). Finalmente, los factores ambientales se refieren a eventos adversos en la infancia (American Psychiatric Association, 2013). Estos suelen ser acontecimientos que generan estrés en el adolescente. Dentro de los ejemplos más comunes podemos encontrar:

- La separación de los padres.
- Conflictos familiares.
- Cambio de escuela.
- Acoso o rechazo escolar.
- Bajo rendimiento escolar.

Los adolescentes que han vivido o se han desarrollado en hogares de acogida son más vulnerables a desarrollar problemas emocionales (Moretti y Craig, 2013; Tyler y Ray, 2019). El nivel socioeconómico puede ser también un factor determinante para la aparición de síntomas de depresión (Costello et al., 2008). También existen factores que funcionarán como protectores. Los círculos sociales podrían ayudar a cumplir dicha función, por ejemplo una buena comunicación y cercanía con la familia, así como las relaciones amistosas, pueden servir de apoyo para el afrontamiento de los síntomas de depresión (Costello et al., 2008). Además, se sabe que los adolescentes que presentan síntomas de depresión tienen una mayor tendencia a desarrollar síntomas de otros padecimientos, como abuso de sustancias, trastorno de personalidad límite, entre otros entre los que destaca la ansiedad (Moretti y Craig, 2013; Tyler y Ray, 2019).

## **5 Ansiedad**

La ansiedad es la respuesta que sucede frente a una amenaza (real o imaginaria) (American Psychiatric Association, 2013). Al igual que los síntomas de depresión, los problemas de ansiedad son los más frecuentes en niños y adolescentes (Spence, 1997; Canals et al., 2019). Que se pueden convertir en un problema

crónico y por lo regular dichos síntomas se intensifican afectando sus actividades cotidianas (Costello et al., 2008). Dentro de los trastornos de ansiedad podemos encontrar diferentes tipos, pero los más frecuentes en adolescente son los siguientes:

### **5.1 Fobia específica**

Los problemas de fobia específica tienen su origen cuando el individuo presenta un miedo intenso y desadaptativo de una situación u objeto en específico. La evitación de dichas situaciones u objetos serán una constante en el individuo que presenta síntomas de fobia específica (Morales et al., 2016). Dichos elementos pueden presentarse individualmente o en conjunto, causando en el individuo un miedo casi inmediato, que, por lo regular, será desproporcionado. La duración de dicho malestar puede ser mayor a seis meses, dependiendo del tiempo y la intensidad puede generar problemas desadaptativos en la vida de los individuos (Fernández-Hermida y Villamarín- Fernández, 2021).

### **5.2 Ansiedad social**

En los problemas de ansiedad social su fuente de miedo son las situaciones que llevan que el individuo en cuestión sea observado por una persona o un grupo en específico. Esto tiene que ver con un miedo a la evaluación que los demás hacen sobre su persona o bien que se note su nerviosismo o falta de pericia en el momento de realizar ciertas acciones (Ranta et al., 2015). El adolescente tratará de evitar situaciones que lo lleven a ser observado por los demás. Se podrán observar rabietas, quedarse paralizado, aislarse o tornarse irascible en el momento previo o cuando esté sucediendo dicho evento (American Psychiatric Association, 2013). La ansiedad social tiene que ver con la sobre estimación de las expectativas de fracaso que pueden ocurrir en ciertos eventos sociales, dicho fracaso tendrá como consecuencia una crítica que por lo regular será tomada como negativa o bien de una manera catastrófica (Fernández-Hermida, J.R y Villamarín- Fernández, 2021).



### **5.3 Ansiedad generalizada**

La ansiedad generalizada tiene que ver con espectro amplio de temas o acontecimientos que pueden detonar miedo o ansiedad en los individuos (Fernández-Hermida, J.R y Villamarín- Fernández, 2021). El abanico es tan amplio que los temas son muy variados y pueden ir desde su desempeño académico, ser bueno en algún deporte, la salud de ellos mismos y de sus familiares, hasta guerras o desastres naturales (American Psychiatric Association, 2013; Orgilés et al., 2016).

Algunos de los temas de los temas pueden ser situaciones que es poco probable que sucedan o bien que la posibilidad de que sucedan sea baja. Sin embargo, el adolescente siente que tiene que buscar soluciones para dichas situaciones, esto genera inquietud y podría hacerlos sentir fatigados, irritables o presentar trastornos de sueño (insomnio o hipersomnia (American Psychiatric Association, 2013; Orgilés et al., 2016).

Todo esto tendrá un impacto en la vida social y personal de los adolescentes. A nivel mundial la ansiedad es una de las principales causas de enfermedad y discapacidad en dicho sector de la población (OMS, 2014). Los problemas de ansiedad tendrán como consecuencia dificultades para relacionarse socialmente, bajo rendimiento académico y puede propiciar el desarrollo de otro tipo de problemas como mecanismo de afrontamiento (American Psychiatric Association, 2013). Se estima que el 75% de los problemas de ansiedad en la vida adulta comenzaron en la etapa de la infancia o en la adolescencia teniendo como media la edad de 8 a 12 años como aparición de los síntomas (Kessler et al., 2005). Existen datos que el desarrollo de la ansiedad en la infancia o adolescencia, colaboran con el desarrollo de otros problemas de ansiedad mucho más severos en la edad adulta (Canals et al., 2019; Ezpeleta et al., 2007).

Al igual que los síntomas de depresión, los síntomas de ansiedad son multicausales y se ha observado que las esferas ambientales e individuales tendrán una implicación importante en la aparición de síntomas de dichos trastornos (American Psychiatric Association, 2013). Como factores ambientales podemos

encontrar el miedo a la evaluación negativa o a no poder encajar dentro de los círculos sociales, son muy característicos en el momento del desarrollo de los síntomas de ansiedad. La sobreprotección parental es otro de los riesgos ambientales, ya que las situaciones de estrés que puede generar la sobreprotección puede jugar como detonante de dichos trastornos. La sobreprotección no permitirá al individuo poder explorar su entorno y desarrollar habilidades que le ayuden a afrontar las diferentes circunstancias con las que se encuentre. Con esto el adolescente crece con la creencia que no es capaz ni de afrontar ni de desenvolverse solo dentro de su entorno ya que tendrá escasas evidencias de sus capacidades para resolver conflictos o situaciones particulares (Orgilés et al., 2016). Finalmente, en cuanto a los factores individuales el temperamento, la conducta y la vivencia de emociones negativas en su vida pueden ser factores de riesgo para la aparición de síntomas de ansiedad (Morales et al., 2016; Olivares, 2005, Orgilés et al., 2016).

Una de las variables individuales que más se ha relacionado con el desarrollo de síntomas de ansiedad y depresión es la regulación emocional (cita). Específicamente, la desregulación de las emociones. Es decir, cuando las emociones que el individuo experimenta comienzan a perder su función adaptativa y no permiten que el individuo sea funcional en el entorno en el que se desenvuelve (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001). Por todo esto es importante que los adolescentes aprendan a regular sus emociones, con el objetivo de alcanzar metas sociales, académicas y personales. En este trabajo nos centraremos específicamente en la expresión emocional (Casacuberta, 2003).

## **6 La regulación y la expresión emocional**

Las emociones pueden ser saludables o no saludables dependiendo del contexto en el que aparecen. Son saludables cuando ayudan a dar una respuesta que favorezca la resolución de un evento. Cuando motivan la conducta para alcanzar una meta, por ejemplo cuando contribuyen a la adaptación social (Averill,

1980). En cambio, las emociones pueden no ser saludables cuando impiden cumplir con una meta. Por lo regular se cree que las emociones fluctúan libremente dentro de nosotros. Sin embargo, estas se pueden controlar para alcanzar metas específicas y para lograrlo se puede ejercer un control mediante estrategias de regulación (Gross, 2015). Cuando el individuo fracasa en el control de sus emociones podría desarrollar diferentes problemas emocionales.

Además, el caso del desarrollo es de especial interés, ya que existen diferentes cambios a lo largo de la vida en la manera en que las emociones son atendidas, por ejemplo, en la primera infancia, los niños expresan sus necesidades por medio de palabras, gestos o bien acciones que le indican al cuidador sus necesidades y su sentir (Young, Sandman y Craske, 2019). Este tipo de comunicación cambia en la adolescencia, ya que esta etapa coincide con los cambios sociales y con el desarrollo de estructuras cerebrales. Por ejemplo, en esta etapa se desarrollarán diferentes circuitos neuronales que influyen en el desarrollo de la regulación emocional (Young et al., 2019). Este desarrollo neurobiológico tiene una implicación en la gestión emocional de los adolescentes (Young et al., 2019).

La inmadurez durante la adolescencia tiene como característica una mayor reactividad emocional y una mayor impulsividad ante diferentes circunstancias de riesgo. Por lo tanto, los adolescentes se enfrentan a la necesidad de regular las emociones ante los diferentes factores sociales que pueden fungir como estresores para ellos. Si ellos no desarrollan las habilidades para una regulación emocional saludable pueden tener una repercusión en su salud mental, teniendo como consecuencia la aparición de síntomas de depresión y ansiedad, entre otros (Young et al., 2019). Es por esta razón que debemos poner atención en el desarrollo de esta habilidad durante esta etapa del desarrollo.

Cómo hemos visto las emociones son parte de la vida, su regulación implica una habilidad necesaria para desempeñar diferentes tareas o bien cumplir metas a lo largo de la vida. Pero ¿cómo podemos hacer para que dicha herramienta sea desarrollada de una manera adecuada? Existen muchas estrategias de regulación emocional, en esta investigación nos enfocaremos en la expresión emocional (EE)

por ser una estrategia que puede ser desarrollada a partir de las herramientas que el teatro utiliza dentro de sus ejercicios, pero ¿qué es la regulación emocional?

La regulación emocional (RE) es el mecanismo por el cual los individuos modulan sus emociones. La RE permite que las personas modifiquen su conducta ante ciertas situaciones para poder alcanzar metas, adaptarse a su contexto o bien encontrar un bienestar dentro de las esferas tanto personales como sociales (Eisenberg y Spinrad, 2014).

La regulación de las emociones se puede realizar mediante varias estrategias tales como centrarse en la respiración, golpear una almohada, hablar con alguien, hacer ejercicio, salir con amigos, dormir, leer, etc. (Gross, 2015). Existen numerosas estrategias utilizadas para regular las emociones, pero en esta investigación, para fines prácticos y comparativos, revisaremos la llamada supresión emocional.

La supresión emocional (SEE) es una manera de regular o modular la respuesta que se da, emocional y corporalmente, ante un evento o situación en particular. Esto se refiere a ocultar la experiencia de una emoción (John y Gross, 2004). Al ser una estrategia que se emplea cuando la experiencia emocional se ha activado, una de las problemáticas es que puede generar estrés en el individuo ya que tendrá que realizar un esfuerzo mayor en el momento de manejar la respuesta expresiva. Estos esfuerzos consumirán recursos cognitivos y energía, que podrían ser utilizados para ayudar al individuo a expresar y regular su emoción dentro del contexto dónde se encuentre (John y Gross, 2007).

El uso continuo de dicha estrategia tiene efectos contraproducentes en las emociones del individuo ya que se ha relacionado con dificultades en el desarrollo de herramientas sociales (John y Gross, 2004), bajos niveles de autoestima (Caprara y Steca, 2005), mayor experiencia de emociones negativas, menor apoyo social y mayor tendencia a presentar síntomas de depresión y de ansiedad (John y Gross, 2004).

Una estrategia opuesta a la supresión sería la expresión emocional que a diferencia de la SE no busca ocultar la experiencia emocional y ni las

manifestaciones corporales y verbales que se presenten en un momento específico. En cambio su participación es activa en el momento que la emoción surge. Consideremos que, como parte de la expresión emocional, cada emoción presenta diferentes manifestaciones, por ejemplo, sonreír (alegría), cerrar los puños (enojo), la boca abierta (miedo), las comisuras de los labios bajas (tristeza), entre otras (Martínez y Sánchez, 2011). Este tipo de manifestaciones permiten diferenciar a las emociones entre sí. Aprender a diferenciarlas es crucial para identificarlas y expresarlas adecuadamente, lo que a su vez permitirá comunicar y dar a conocer a los otros las emociones por las que está transitando.

Cabe resaltar que no todos los individuos han desarrollado la capacidad de comunicar sus emociones de una forma adecuada, lo que podría tener como consecuencia que a pesar de ser expresada no sea útil para lograr el objetivo en una situación (Martínez y Sánchez, 2011). Con esto se entiende que la expresión emocional es una herramienta que permite conocer, identificar y comunicar las emociones de una manera precisa. Por lo que es importante encontrar y crear estrategias que promuevan el desarrollo de la expresión emocional, como un mecanismo de regulación (Gross, 2004).

Una de las herramientas que puede funcionar como apoyo para el desarrollo de la expresión emocional es el teatro. Que, por medio de sus diferentes dispositivos lúdicos, corporales, narrativos, entre otros, permitirá al adolescente explorar a partir de él mismo sus diferentes posibilidades expresivas. Esto a su vez será útil para poder dialogar con el mundo que lo rodea (Motos y Benlliure, 2018).

## **7 El teatro en la terapia psicológica y en la educación**

### **7.1 La dramaterapia**

A lo largo de la historia se han desarrollado muchos tipos de terapias para ayudar a los individuos con los diferentes problemas que se presentan a lo largo de su vida. Una de estas es la llamada dramaterapia (Weber y Haen, 2005). Este tipo de terapia tuvo sus inicios a mitad del siglo XX y finales de este mismo. Se observó que la dramatización ayudaba a los individuos a la expresión verbal, ya que por medio de diferentes actividades didácticas los individuos sentían una mayor libertad para poder expresarse (Case y Dalley, 2014). A mediados del siglo XX, al término de la segunda guerra mundial, se comenzó a utilizar este tipo de terapia en soldados que presentaban síntomas de distintas patologías causadas por los sucesos de la guerra. En 1979 tuvo lugar la fundación de la Asociación Nacional de la Drama Terapia en Estados Unidos (Brooke, 2006).

A pesar de haber sido un tipo de terapia muy empleada durante gran parte del siglo XX, presenta algunas dificultades (Malchiodi, 2013). La más importante es que los estudios realizados para la medición de su eficacia no son concluyentes o bien se han realizado muy pocos que puedan arrojar datos sobre sus beneficios (Malchiodi, 2013). Otro de los obstáculos para poder corroborar los datos de dichas investigaciones es que en su mayoría han estado enfocados en sectores sociales como orfanatos, casas de acogida o bien en víctimas de abuso sexual, por lo tanto se ha dejado al margen a los demás individuos que no son parte de estas poblaciones, pero que también presentan síntomas de algunos trastornos (Myers, 2002, McLaughlin, Zeanah, Fox y Nelson, 2012, Dix, 2015). Hoy en día la dramaterapia es utilizada como una actividad que no puede sustituir las terapias psicológicas convencionales. Por lo tanto, su función es meramente de acompañamiento (Dumas y Aranguren, 2013).

La dramaterapia combina los diferentes aspectos que utiliza el teatro para la integración emocional y física, facilitando el desarrollo personal y social del individuo. La dramaterapia utiliza diferentes mecanismos lúdicos del teatro.

## **7.2 El teatro en la educación**

El teatro se ha empleado como un mecanismo de educación. Se incluyó dentro de la currícula escolar en Inglaterra en 1905. El *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the work of Public Elementary School* publicó que el teatro podía funcionar como una herramienta que sirviera para los ejercicios de otras asignaturas como la oratoria, pero prohibía que este fuese empleado en términos de actuación o de representación (Campesino, 2019).

En 1919 el *Teaching of English in England* propuso tres aspectos fundamentales del teatro para una impartición óptima en la educación. Estos aspectos incluyen la dramaturgia, donde se analizaba las formas de escritura propias de cada época (poemas, obras de teatro, fábulas), lectura, que servía como ejercicio de expresión oral, y de representación que era utilizado para la expresión corporal y gestual, esto como la culminación de los dos aspectos anteriores, esto tuvo como resultado la representación de obras, poemas, etc. por parte de los alumnos en sus salones de clases. A esto se le sumó que los alumnos debían asistir regularmente a funciones de teatro profesional (Lewicki, 1995). En algunos documentos de la década de los veinte y treinta, se habla de la transición que tuvieron los textos dramáticos en las escuelas, de ser la base de la oratoria, pasaron a aportar conocimiento para el lenguaje y la poesía (Campesino, 2019). En su segunda edición (1937), *The Handbook for Teachers in Elementary School* recomendó a los profesores algunos ejercicios pedagógicos, utilizados en el teatro, para poder mejorar el rendimiento en ciertas asignaturas (Lewicki, 1995).

Si bien Inglaterra fue el primero en incluir el teatro dentro de la currícula escolar, cada uno de los países ha vivido una evolución en dicho ámbito. En

México, por ejemplo, el teatro fue incluido en la currícula escolar en el año 1908. Fue Justo Sierra quien lo incluyó por primera vez como uno de los pilares formativos para la educación básica. En esa época la educación estética sólo consideraba los ámbitos morales, intelectuales y físicos de la institución, pero solo la música y la plástica eran utilizadas como asignaturas oficiales hasta la mitad del siglo XX (Campesino, 2019). A mitad de los años setentas, la música, artes plásticas, teatro y danza, fueron incluidas como asignaturas en los programas de primaria, todas ellas bajo el nombre de educación artística (Campesino, 2019).

Víctor Bravo Ahuja presentó como propuesta en 1987 dos enfoques pedagógicos para la impartición de dicha materia. El primer enfoque ayudaría a que los niños tuvieran una mayor expresividad y creatividad, utilizando estrategias y técnicas propias de cada una de las disciplinas artísticas. El segundo enfoque sería por medio de la contemplación y el goce de diferentes eventos artísticos. En cuanto a la materia de teatro, se podían encontrar dinámicas enfocadas al trabajo actoral y con títeres, todo esto valiéndose de representaciones de cuentos, fábulas, poemas, pregones, juegos dramáticos y de improvisación (SEP, 1987). Pero aún con este pequeño avance, las disciplinas artísticas no contaban con la misma importancia que otras asignaturas, ya que su carga horaria estaba limitada; por ejemplo, en secundaria, a cinco horas semanales las cuales se repartían entre educación física, educación artística y educación tecnológica (Morales, 1991).

Dentro de los cambios y reformas, fueron las escuelas privadas las primeras en integrar el teatro a las actividades escolares, esto ayudó para que el teatro pudiera afianzarse en la currícula escolar. En la mayoría de las escuelas privadas la asignatura era impartida a modo de taller, junto con otras disciplinas u oficios como carpintería, alfarería y fotografía. En estas escuelas el teatro tuvo una evolución, ya que dejó de ser una asignatura que solo podía ayudar en los festivales escolares y se convirtió en una actividad que podía ayudar en el desarrollo de herramientas que pudiesen coadyuvar en la formación integral de los alumnos (Campesino, 2019).



En 1989 se implementó una nueva reforma educativa que le otorgó una hora más a la semana a las asignaturas de educación artística para poder cubrir los diferentes temas del curso lectivo (Campesino, 2019). Fue hasta el año 2000 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el libro para el maestro, dónde se definió al teatro como una asignatura que podía ayudar a los niños a “conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y tiempo ficticios”. Así el teatro debía motivar al alumno a observar el mundo que lo rodea, para crear una mayor autoconciencia de sus sentimientos y emociones, su concentración y su manera de expresarse adecuadamente en los ámbitos orales y en escritos, además de desarrollar el hábito de la lectura (SEP, 2000).

En el año 2006 tuvo lugar una nueva reforma educativa para secundaria dónde se establecieron dos nuevos objetivos. El primero, busca que el alumno pueda asimilar las ideas de una manera elaborada y pragmática, que pudiera servir como una herramienta en su vida cotidiana. El segundo, se enfoca en la diversidad, es decir, busca que el alumno pueda transitar por diferentes caminos para llegar al conocimiento y convivir con este constructivamente (SEP, 2006). En esta misma reforma se le cambió el nombre de “educación artística” a “artes” y se le agregaron horas a la semana. La estructura de los programas se enfoca en que el alumno desarrolle los diversos lenguajes de cada una de las asignaturas de las diferentes manifestaciones culturales. Esto contribuyó a que se dejaran de considerar las materias de artes como asignaturas meramente recreativas y pasaron a ser herramientas que pudiesen contribuir al desarrollo integral de los alumnos (Campesino, 2019).

En la reforma del 2006, se propusieron diferentes temas que sirven como marco de referencia para que los alumnos desarrollen diferentes habilidades entre las cuales están:

- Que los alumnos puedan crear y representar personajes ficticios y estos puedan servirse de la comunicación no verbal para el desarrollo de su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.
- Que los alumnos comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de juegos de improvisación y representación escénica, esto para que desarrollen y hagan conscientes las diferentes posibilidades de comunicación como lo son: la gestualidad, su cuerpo y su voz para poder jugar dentro del espacio escénico.
- Que los alumnos puedan poner en práctica la improvisación de diferentes escenas y que estas a su vez puedan tener variaciones de género, tiempo y espacio, así ellos podrán interpretar diferentes personajes y como resultado obtendrán una amplia gama de conductas que les servirán como punto de partida para la representación de la obra de teatro.
- Se familiaricen y hagan propio el lenguaje teatral para analizar y poner en contexto diferentes textos dramáticos y así poder interpretarlos y representarlos en la obra de teatro.
- Asistan frecuentemente a distintas presentaciones escénicas dentro y fuera de la escuela para emitir opiniones informadas y fundamentadas (SEP, 2011).

El programa de secundaria contiene cinco bloques por año, esto para poder permitir que cada año se siga manteniendo el proceso del año anterior y que se vea como una consecución sumativa año con año. Esto funciona como guía para los docentes de las materias de artes, pero aún existen temas y contenidos que necesitan ser modificados. Por ejemplo, se pide que se enseñe diferentes enfoques de directores de la escena contemporánea, Stanislavsky, Peter Brook o Eugenio Barba, que sin duda han aportado mucho a la educación y a la manera de enseñar el arte teatral, pero al abordar o enseñar las aportaciones de dichos directores se estaba olvidando que en la educación básica no se busca una profesionalización (Campesino, 2019). A esto se suma la falta de un enfoque pedagógico claro y acorde a las necesidades de dicho sector educacional. Es decir, los docentes de las materias de artes, replican el mismo enfoque pedagógico que sus maestros

utilizaron en su formación profesional y olvidan que en el nivel básico no se busca una profesionalización, se busca que las artes, en este caso el teatro, funcione como una asignatura que pueda ayudar en la educación integral de los adolescentes (Arnheim, 2013, Campesino, 2019).

Una de las críticas importantes que podemos observar dentro de dichos programas, es que el producto final es una obra de teatro (con un texto dramático). Sin embargo, existen otros productos que podrían contribuir a la formación integral del adolescente. Por ejemplo, una instalación escénica, clases abiertas al público, collages escénicos, etc. Tal es el caso de Ariane Mnouchkine con el *Théâtre du Soleil*, donde el trabajo teatral no está basado en un texto preexistente, si no que están fundamentados en la parte lúdica y de improvisación de los actores, lo cual permite observar un mecanismo de creación basado en lo colectivo y en lo que cada uno de los integrantes aporta a dicho espectáculo (Obregón, 2003).

A partir de la información revisada, podemos observar que los mecanismos lúdicos y didácticos del teatro empleados en la dramaterapia y en la educación no tienen el alcance necesario para los fines que cada uno persigue. Es decir, por un lado, hemos señalado que la dramaterapia carece de técnicas e incluso fundamentos propios de un enfoque psicológico (Dumas y Aranguren, 2013), por lo que no puede considerarse como tal. Por otro lado, desde el punto de vista de la educación del teatro la falta de un enfoque pedagógico propio para el nivel de educación básica, que le permita contribuir a la educación integral del adolescente tal como se describe en los programas educativos (Campesino, 2019).

## **8 Elementos para el desarrollo de un taller de teatro que ayude a la expresión emocional**

Surge entonces la pregunta sobre ¿qué necesitamos para que el teatro pueda ayudar en la expresión emocional de los adolescentes? Es necesario elegir un enfoque pedagógico, un modo de conducción dentro del aula, dinámicas y proyectos

dirigidos a los adolescentes (Astrosky, 2013). La elección de estos elementos es de suma importancia para proponer y crear un taller que ayude a los adolescentes con su expresión emocional.

El enfoque pedagógico muchas veces se encuentra determinado por la institución dónde se imparte la materia de “teatro”. Esto quiere decir que el docente tiene que adaptarse a dicho enfoque y por consiguiente a las exigencias y necesidades de la escuela (Astrosky, 2013). En la gran mayoría de los casos la necesidad económica orillará al docente a aceptar las exigencias e ideas que el colegio tenga de cómo se debe impartir dicha materia y qué es lo que se espera de ella. Esto deja afuera el carácter formativo de la materia dentro del desarrollo intelectual, cultural, individual y social de los adolescentes y pasa a ser una herramienta recreativa (Astrosky, 2013). Además, existen diferentes enfoques pedagógicos que pueden obstaculizar nuestra labor y con esto mermar la relación con los adolescentes. La mayoría de las instituciones se rigen por ciertas normas o maneras de enseñar, por ejemplo:

- El docente es el que educa y el alumno el que es educado.
- El maestro es quien sabe y los alumnos los que no.
- El maestro es el que piensa y los alumnos son los objetos pensados.
- El maestro es quien habla y los educandos los que escuchan.
- El maestro es quien disciplina y los alumnos los disciplinados.
- El maestro es quién escribe y dicta la prescripción, los alumnos los que siguen la prescripción.
- El maestro elige el contenido programático y los alumnos se acomodan en él.
- El maestro es el sujeto del proceso y los alumnos son solo meros objetos (Freire, 2005).

En este contexto los adolescentes, al no sentirse con libertad o que no son tomados en cuenta, generan una sensación de distancia y desconfianza, es por eso que debemos buscar un enfoque alejado de este tipo de dinámicas ya que no permitirán el desarrollo integral de los adolescentes (Astrosky, 2013). No obstante, es necesario un enfoque pedagógico que considere ciertas características que nos ayuden a manejar y crear la noción de un grupo. Astrosky identifica tres enfoques pedagógicos de los cuales podremos “elegir” cuál se adapta con nuestra visión y con la de la institución:

- Educación por el arte: Con esto tratamos de mejorar el contacto del sujeto con las diferentes disciplinas culturales. En este caso, el teatro funcionará como una herramienta o actividad, que le permita al adolescente emprender diferentes tipos de creación donde lo grupal estará privilegiado.
- Educación mediante el arte: Aquí el arte funcionará para el estudio y conocimiento del contexto. Esto nos permitirá estudiar a cierto artista en particular y así poder estudiar y analizar el contexto en el que se desarrolló.
- Educación para el arte: Esto se refiere a la enseñanza de una técnica o técnicas que le permitan al adolescente la profesionalización de un arte en específico. Se buscará que aprenda y desarrolle herramientas necesarias para poder acceder a cierto círculo laboral (Astrosky, 2013).

Ahora bien, para los fines específicos de esta investigación y el desarrollo de un taller que los alumnos podrán elegir dentro de las diferentes actividades que cada colegio disponga para ellos, el enfoque de “Educación por el arte” es el más adecuado. Como hemos visto en el capítulo 1, que los adolescentes desarrollen un sentido de pertenencia a un grupo permitirá el desarrollo de habilidades sociales, por lo que es uno de los elementos al que podremos recurrir para el desarrollo de un taller. Además, este tipo de enfoque nos permitirá desarrollar una conducción democrática (Astrosky, 2013).

Al hablar de conducción dentro del aula no solo nos referimos a la manera en la que nos relacionamos con el grupo, también abarca elementos tan importantes como la manera de vestirnos, la hora programada para el inicio de dicha clase y el lenguaje que utilizaremos dentro del aula (Astrosky, 2013). En este enfoque y conducción el maestro y los alumnos proponen las reglas y dinámicas de convivencia junto con el grupo. Esto ayudará que el grupo, además de tener un rol importante dentro de los acuerdos que se establezcan, no se sienta al margen de las decisiones. Con esto buscamos fomentar el desarrollo de la tolerancia y la escucha, esto también ayudará a que los alumnos asuman responsabilidades dentro del grupo. Eligiendo este enfoque y conducción no se estará privilegiado la obra de teatro o la representación escénica como producto final, lo importante será el proceso que se lleve a cabo en el trabajo grupal, simultáneamente esto tendrá una repercusión en el proceso individual de cada uno de los alumnos (Astrosky, 2013).

Una vez que se ha definido el enfoque pedagógico y la conducción, es importante considerar el espacio dónde se desarrollarán las clases. Muchas veces el docente no puede elegir el espacio, pero este se puede acondicionar para generar un ambiente adecuado para las diferentes dinámicas que se realizan. Un aspecto fundamental es la limpieza. Se debe fomentar que los alumnos limpien el espacio, ya sea al llegar o al momento de terminar la clase. Esto ayudará a desarrollar la idea de grupo y de apropiación de un espacio destinado para ellos y su grupo (Astrosky, 2013).

Ya que los elementos primarios están definidos y acondicionados, se debe realizar la planeación de dinámicas que permitan desarrollar la noción de grupo y de un *nosotros*. Cada uno de los alumnos llegará con diferentes expectativas de la clase, pero este elemento se debe utilizar a favor del trabajo en grupo. Por ejemplo, que los alumnos decidan inscribirse a dicho taller y tomar la clase, será el primer rasgo en común, esta característica permitirá poder trabajar desde el primer día la noción de un *nosotros* (Astrosky, 2013). La noción de un *nosotros* permitirá que los

alumnos vayan eliminando posibles resistencias. Ya que el grupo funcionará como un termómetro, contenedor y un regulador de sí mismo, esto permitirá que sea el espejo de sí mismo, ya que cada uno de los alumnos se dará cuenta que muchas de las inquietudes y miedos que cada uno tiene son compartidos (Astrosky, 2013).

Al comenzar las diferentes dinámicas para trabajar con el grupo, se debe recordar que el juego es uno de los mecanismos que pueden ayudar en el desarrollo de las habilidades tanto sociales como emocionales de los adolescentes, es por eso que se debe hacer énfasis en los aspectos lúdicos de cada una de las actividades (González, 2001). Existen diferentes dinámicas que se pueden utilizar para ir creando la noción de grupo. Dentro de las diferentes actividades, como punto de partida, se pueden trabajar las siguientes:

- Rutas: El material de trabajo empleado será una pelota. Se pedirá a los alumnos que se coloquen en diferentes áreas del espacio. A cada uno de los alumnos se le asignará un número. En el orden numérico establecido se les pedirá que tracen una ruta por el espacio (pueden pasar junto a sus compañeros, rodearlos, etc.) esta ruta deberá ser recordada ya que la repetirán durante gran parte del ejercicio. Ya que todos hayan trazado su ruta, se le dará la pelota al número 1, este se la pasará al 2 y comenzará su ruta, cuando el 1 termine su ruta saldrá el segundo y así en el orden establecido, mientras la pelota sigue circulando por todos. La pelota no puede parar de circular hasta que todos hayan trazado su ruta, cabe recalcar que cuando la pelota cae al suelo, alguno de los alumnos habla o alguien no está haciendo su ruta el juego comienza de nuevo. El juego termina cuando todos hayan trazado la ruta y la pelota llegue al número 1. Existirán varias implicaciones y preguntas que ellos tendrán que resolver. Una de las más comunes será, ¿qué pasa si soy el 3 pero el 4 está realizando su ruta? La respuesta es pasarla al 5. Mi recomendación es que ellos puedan resolver dicho “problema” por sí solos. Este juego puede ayudar a trabajar la atención

y el trabajo de grupo, ya que se debe estar atento si me toca hacer la ruta, recibir o pasar la pelota (González, 2015).

- El duende: Todos se desplazan por el espacio. Cuando el docente lo indique dará la señal de stop, todos deben detenerse y cerrar los ojos. Un compañero elegido por el coordinador podrá abrir los ojos y hará de duende. Su tarea es pasar por diferentes espacios que han dejado los cuerpos de sus compañeros sin ser detectados. Si alguno lo percibe ya sea por algún sonido, respiración u olor, debe levantar la mano, si esto es verdad se reinicia la caminata. Al hacer stop nuevamente el que descubrió al duende anterior hará de duende esta vez. Si el grupo es muy numeroso se recomienda tener más de un duende (Holowatuck y Astrosky, 2001).
- Los artesanos: El docente dividirá al grupo en dos o tres subgrupos, dependiendo de la cantidad de alumnos, todos participarán al mismo tiempo. El coordinador pedirá que formen cierta figura con sus cuerpos, deberán participar todos de cada uno de los grupos. Para evitar que el ejercicio lleve mucho tiempo se pondrá un límite para poder formar la figura. Se recomienda comenzar con figuras fáciles como números e ir progresando a figuras más complejas según se vea el avance en el grupo (Holowatuck y Astrosky, 2001).

Estos tres ejercicios pueden funcionar para trabajar la integración del grupo, conocer el rostro de mis compañeros, su voz, estatura, etc. Debe tomarse en cuenta el espacio en el momento de elegir las actividades. En algunas de las actividades los alumnos pueden llegar a sentir frustración al no poder resolver los ejercicios o bien si no se resuelven con la prontitud que desearían. Para poder trabajar dicho rasgo es importante que al finalizar la sesión se destinen unos minutos para escuchar a los alumnos. Se debe cuidar de no catalogar las actividades como un ejercicio bueno o malo, las impresiones deben estar enfocadas en las sensaciones y los pensamientos que llegaban a ellos en el momento de estar ejecutando el ejercicio. De ser posible hablar de las sensaciones por las que fueron transitando desde el inicio, el desarrollo y el final de la actividad (Astrosky, 2013).



También podría ocurrir que los alumnos preferirán trabajar con un compañero que, con otro, se debe fomentar la rotación de parejas, esto evitará que se formen grupos dentro del grupo y que alguno, o algunos, de los alumnos se sientan desplazados, ya que esto puede obstaculizar el proceso tanto personal como grupal. No debemos exhibir en el grupo al alumno que se ha quedado solo trabajando, debemos fomentar una dinámica de reflexión que le permita al grupo atender y solucionar dicho obstáculo (Astrosky, 2013).

Ya que poco a poco se ha ido generado la noción de grupo, podremos dar paso a dinámicas que ayuden a la identificación y expresión de las emociones. Este tipo de dinámicas no pueden ser ejecutadas sin la noción de grupo, ya que no existirá la suficiente confianza para poder expresarse. Es importante recalcar que identificar las emociones no significa que los alumnos relaten momentos de su vida o bien ser intrusivos con las vivencias de ellos (Astrosky, 2013). Dentro de los diferentes ejercicios que pueden servir como apoyo para dicho proceso, se puede comenzar con los siguientes:

- Ejercicio Anímico con desplazamiento: Se le pedirá al grupo que se desplacen por el espacio. El coordinador pedirá cierta calidad en el desplazamiento, “caminen como si estuvieran tristes”. Se puede utilizar diferentes tipos de calidad. Se recomienda entre cambio y cambio regresar al caminado normal. Es de suma importancia que dentro de las consignas se les pida a los educandos registrar qué parte de cuerpo es privilegiada en el momento de cambiar la calidad del caminado, qué tipo de sensaciones genera dicha calidad de caminado y qué sensación les genera a ellos, agradable o desagradable. Esto podría ayudar a que ellos registren en dónde sienten qué emoción, si es placentera o no. Este ejercicio además de fortalecer la integración grupal nos ayudará a la desinhibición social-racional (Holowatuck y Astrosky, 2001).

- El objeto especial: Se les pedirá a los alumnos traer un objeto especial de su casa y contarnos la historia de dicho objeto. Las preguntas que pueden servir como ayuda para que ellos sepan qué contar son, ¿por qué es especial? ¿quién lo regalo o cómo se obtuvo? ¿En qué momento de mi vida llegó, pasó algo especial? ¿Qué me hace sentir cuándo lo tengo conmigo? ¿Me gusta que lo toquen? Estas preguntas pueden servir como punto de partida pero debemos dejar que los alumnos hablen lo que ellos quieran y no ser intrusivos con preguntas que los puedan poner incómodos. También se debe poner un tiempo límite para que cada uno de los alumnos pueda presentar su objeto especial. El tiempo que se sugiere es de 5 minutos por alumno (González, 2001).
- El orador: Los alumnos trabajarán en parejas, si son números noes uno de los compañeros repetirá para que todos puedan trabajar. Uno de los dos alumnos de cada pareja será el número uno y el otro el dos. Los números uno serán los oradores, los cuales tendrán los brazos escondidos dentro de su playera, suéter o chamarra, de modo que no se les vean los brazos. Los oradores hablarán de cualquier tema, una pedida de matrimonio, un discurso político, una disculpa, una exposición, etc. El compañero que es el número dos estará detrás del orador y pasará sus brazos a modo de que estos sean los brazos del orador. Todo el tiempo la gesticulación y ademanes de los brazos y manos deben acompañar la emoción del discurso que se esté dando. Al terminar cada uno de los oradores se cambiarán los roles, los números dos pasarán a ser los oradores y los números uno cumplirán la función de brazos y manos. Esto permitirá que los alumnos puedan identificar la manera en la que se utiliza el lenguaje gestual, en este caso de los brazos y manos, para poder transmitir la idea y la emoción que se requiere para ciertas situaciones. Además, se estará trabajando la escucha activa, ya que

todo el tiempo deben estar atentos a las palabras, tono de voz, que utilizan cada uno de los oradores. (Holowatuck y Astrosky, 2001).

- Sin parar: El grupo se colocará en círculo ya sea sentados o parados, como se sientan cómodos pero todos deben estar de acuerdo. A cada uno de los alumnos se le asignará por sorteo o tómbola una emoción. El ejercicio consiste en que cada uno de los alumnos deberá hablar durante un minuto, de todas las cosas con las que asocian dicha emoción, imágenes, sensaciones, olores, colores, sabores. No es necesario que el discurso tenga una coherencia o bien sea una historia definida, el objetivo es que nunca paren de hablar. Si el alumno se siente más cómodo puede hacerlo con los ojos cerrados. El ejercicio permitirá poder observar las diferentes asociaciones que se hacen con la emoción en cuestión. Es importante que los alumnos no dejen de hablar ya que es muy probable que alguna de las cosas nombradas los vaya llevando a momentos o situaciones desagradables por ejemplo, la pérdida de algún ser querido, un momento feliz con alguien que ya no está o bien momentos que les causan melancolía, por eso será importante que no dejen de hablar para que no profundicen o bien no se estanquen en un solo pensamiento, así como van llegando cada una de las asociaciones se nombren y den paso a la siguiente. No es un ejercicio para juzgar si están bien o mal las asociaciones, el objetivo es que puedan lograr la mayor exposición personal frente al grupo (Holowatuck y Astrosky, 2001).
- El sueño: Cada uno de los alumnos contará un sueño ya sea real (que lo hayan soñado) o inventado por ellos mismos. Al contarlo debe quedar claro a quién le cuentan el sueño y por qué se lo cuentan a esa persona, además deben pensar en el lugar (su casa, su habitación, el parque, etc.) y momento en el que lo contarán. Cabe recalcar que estarán todo el tiempo “solos” en el

escenario, por eso es importante que tengan claro cada uno de los elementos anteriores, ya que es muy distinto contárselo a un amigo que, a uno de sus papás, o bien a un ser querido que ya no está físicamente. Se pueden utilizar elementos de utilería, almohadas, sillas, mesas, ropa, etc. que les permitan crear el ambiente idóneo para contar su sueño. Este ejercicio nos permitirá poder observar la intimidad de cada uno de ellos y también podremos observar con qué personas sienten una mayor confianza o bien aversión para poder comunicarse abiertamente (González, 2001).

Al finalizar cada una de las dinámicas es importante que los alumnos hablen sobre la sensación y la emoción que se suscitó en el momento de hacer los ejercicios. Cuando ellos nombren alguna de las emociones que los embargan, se puede utilizar ese momento para poder explicar y reflexionar sobre la importancia que tiene cada una de las emociones y la manera en la que funcionan como un mecanismo de expresión en nuestra vida cotidiana (González, 2001).

Al realizar las diferentes actividades también se debe ir pensando en la presentación del trabajo final o bien el tipo de trabajo que elegiremos como producto final. Debemos entender que no todas las obras de teatro ni todos los ejercicios funcionan para todos los grupos, es por eso que se debe observar y decidir la propuesta que se hará, basándonos en lo que es mejor para el grupo, no en lo que a nosotros nos gustaría que se presentará. Al elegir el material a presentar, debemos estudiar sobre el autor o el tipo de ejercicio o la manera en la que cierto dispositivo escénico puede ser vinculado con el trabajo previo (todas las dinámicas que se utilizaron). También debemos fomentar en los alumnos la curiosidad por investigar sobre el trabajo que se hará y así poder llegar a un acuerdo para la representación (Astrosky, 2013).

Una de las elecciones que puede ser más sencilla es elegir un texto dramático (recordemos que no es la única opción). De alguna manera la obra (ya escrita) puede servir como base para que los alumnos investiguen sobre los

contextos sociales, históricos, en lo que fue escrita y en los que se desarrollan los personajes. Esto los ayudará a observar la manera en la dialogan los personajes con ellos mismos y con su vida cotidiana. En el momento de elegir un texto debemos tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos, las preguntas que ellos se hacen día a día. Esta información será útil para el docente en el momento de descartar obras o bien de elegir el trabajo que se realizará (Astrosky, 2013).

Si elegimos una obra de teatro podemos realizar una lectura, en este punto se debe seguir creando en todo momento la sensación de juego (al igual que las dinámicas previas) y que el alumno se sienta con la libertad de probar cosas diferentes durante las lecturas consecuentes. Si desde un principio ponemos un límite estaremos limitando el proceso creativo y de investigación de ellos mismos. El maestro no debe hacer comentarios de forma, es decir “cómo debería ser” o “cómo debe decirse cierto texto”. Lo mejor es fomentar la prueba y error en cada lectura, esto les permitirá sentirse dentro de la noción de juego, lo cual les ayudará a probar distintas cosas, gestos, posturas, tonos de voz, emociones, etc., durante las diferentes lecturas que se realicen (Astrosky, 2013).

Recordemos que utilizaremos los dispositivos didácticos y lúdicos del teatro para ayudar a una expresión emocional funcional. Al jugar con el texto también estarán dando su punto de vista sobre cómo ellos reaccionan a ciertas situaciones y la manera en la que se expresan en dichos momentos y por medio del juego encontrarán la manera en la que el personaje reacciona o se expresa. La situación que cada uno de los personajes este viviendo podrá servir de espejo y reflexión sobre su propia vida emocional, para experimentar si la manera de expresar su enojo, tristeza, alegría, etc. (por medio del personaje) es la más adecuada (Arnheim, 2013).

Durante este proceso podrán surgir muchas preguntas o quejas respecto a la obra de teatro elegida por parte de los alumnos, por ejemplo:

- Por qué se utiliza cierto lenguaje y no otras palabras que les resulten más cotidianas a ellos. El maestro deberá revisar las diferentes traducciones (si existen) del texto que se elija, esto para poder elegir cuál puede funcionar de mejor manera para los alumnos.
- Los alumnos querrán resolver el texto en el momento de leerlo por primera vez, esto es inevitable. Si bien es importante que los alumnos entiendan el texto, no es importante ni esencial que desde la primera lectura quede algo establecido, ya que esto acortará los diferentes matices que pudieran aparecer en un futuro.
- Ponen toda su atención en decir correctamente el texto.
- Las acotaciones serán uno de los puntos importantes y se deberá explicar que estas pueden servir como punto de partida, pero no como un elemento que no pueda ser modificado (Astrosky, 2013).

En el momento de dar la retroalimentación y responder las dudas, no se debe hablar de lo que falta en dichas lecturas y ser muy puntuales en los detalles que sí están, volumen de voz, gestos, corporalidad, emociones, etc. y a pesar que estos detalles sean mínimos se deben hacer visibles, ya que si solo nos centramos en los elementos faltantes se puede generar frustración en el grupo. Al centrarnos en los detalles que sí están será para ellos más sencillo entender y transitar en ensayos posteriores ya que estamos retroalimentando sobre algo concreto y no sobre algo que no existe o bien no han podido percibir (Astrosky, 2013).

Después de varias lecturas se podrá asignar a cada uno de los alumnos un personaje a representar. Al tener cada uno un personaje asignado podrá hacer un trabajo de investigación individual para su personaje, algunas preguntas que pueden ayudarles con este trabajo son las siguientes (Astrosky, 2013):

- ¿Con qué emociones dialoga mi personaje?
- ¿Cómo reconocer esas emociones?
- ¿Mi personaje me recuerda a alguien de mi vida cotidiana?
- ¿Qué tonos de voz, corporalidad y gestos utiliza esa persona?
- ¿Reconozco esos elementos en mí?
- ¿Qué ropa usa, de qué colores, texturas, etc.?

Todas estas preguntas pueden ayudar en la construcción del personaje, pero sobre todo el reconocimiento de los tonos de voz o gestos que se pueden utilizar para la expresión de las emociones del personaje. Cabe recalcar que la observación no solo debe estar privilegiada en una persona, pueden tomar muchos ejemplos de su vida diaria, la taquillera del metro, la señora del metro, el cajero de supermercado, un amigo, el vendedor de verdura etc. El marco de referencia es muy amplio para poder identificar los rasgos característicos que les ayudarán en la construcción de sus personajes (Astrosky, 2013).

A la par de esta investigación trabajarán con la memorización del texto. Este trabajo puede ser difícil y complicado para algunos. Incluso en este punto se debe mantener el ambiente de juego, pero haciendo énfasis en la importancia de memorizar el texto como un trabajo en equipo, ya que será difícil para los otros alumnos ensayar si uno de sus compañeros no ha estudiado su texto previamente (Astrosky, 2013).

Ahora bien, para muchos es una alarma cuando el alumno olvida su texto, pero se debe estar atento si el alumno olvidó el texto porque no lo ha estudiado o porque realmente está concentrado en el ensayo y atento a todo lo que sucede dentro de la obra. Al solo memorizar el texto no están pensando en ninguna otra cosa, solo en aprenderse el texto correctamente y cuando se está dentro del juego escénico se debe poner atención a otros elementos que no están presentes cuando están memorizando y en el ensayo se podrá observar que olvidan sus diálogos o bien los comenzarán a decir en desorden sin darse cuenta. Que el alumno olvide el

texto por estar atento a lo que sucede dentro del juego escénico, será un buen signo para su trabajo y para el grupo. Esto se puede observar si existen cambios de conducta del personaje, tonos de voz, la manera de expresarse corporalmente, que sean diferentes a los ensayos anteriores. Si estos cambios existen, querrá decir que el alumno está escuchando lo que sucede en la escena y está jugando con lo que los compañeros proponen. Esto les ayudará en la construcción de su personaje y esto a su vez favorecerá el trabajo grupal (Astrosky, 2013).

Después de varios ensayos y ya que la obra pueda fluir de una manera orgánica, se pueden ir integrando elementos como vestuario, utilería y las diferentes composiciones dentro del espacio escénico. Debemos cuidar de no integrar todos los elementos al mismo tiempo, ya que cada que se introduce un elemento nuevo los alumnos vivirán una reconfiguración, no solo de la escena misma sino de la manera de abordar esta, si el trabajo previo del juego escénico no fue planteado de una forma idónea veremos un alumno que no jugará con los elementos nuevos, pero si el juego fue entendido y puesto en práctica, dichos elementos servirán como una nueva oportunidad de juego para resolver el conflicto que plantea la obra (Trozzo y Sampedro, 2003).

Conforme se avance en los ensayos se irá acercando la fecha de la presentación a público y esto puede causar cierto nerviosismo o miedo en alguno de los alumnos, El maestro debe ir preparando dicho camino, se debe puntualizar que si bien el proyecto tiene una fecha de caducidad lo aprendido no lo tiene (Astrosky, 2013).

Al igual que el proceso festivo o de juego que se desarrolló en las diferentes dinámicas, también la presentación debe ser abordada como un juego o como una fiesta. Esto ayudará a los alumnos en el proceso de duelo o separación que vivirán al final de la presentación de su trabajo frente a público (Astrosky, 2013). También el maestro puede hablar sobre el proceso que se vivió, esto incluirá las capacidades y herramientas desarrolladas dentro del grupo y la manera en la que este se fue



modificando. Dicha retroalimentación puede ayudar al grupo a sentirse tranquilo frente al gran evento que se avecina, ya que contribuirá a su confianza y a lo que cada uno de ellos aporta dentro del grupo (Astrosky, 2013).

Si se observa en los alumnos mucho miedo o nerviosismo podemos recurrir un día antes de la presentación a una dinámica llamada “la cena”:

- Cada uno de los integrantes, incluido el maestro, llevará un platillo de su elección, puede ser su platillo favorito o cualquier otro que ellos decidan. Se les pedirá que vayan de ropa formal o bien con la ropa que ellos asistirán a un evento. El espacio, idealmente podría ser el lugar donde se presentará el proyecto final, puede acondicionarse ya sea con unas mesas o bien extender unas sábanas a modo de picnic, si se tienen fotos del grupo se pueden imprimir y servir como adorno en una de las paredes del salón. Cada uno de los alumnos presentará su platillo y debe platicar ¿por qué eligió dicho platillo y por qué ha decidido compartirlo con sus compañeros? Cuando todos hayan explicado se podrá proceder hacer un brindis (sin alcohol) y si alguien quiere decir algunas palabras podrá hacerlo. El maestro puede aprovechar el momento para dirigir unas palabras y hablar sobre la evolución que ha podido observar en el grupo y en cada uno de los alumnos, de ser posible que este sea el único momento para hablar sobre dicho proceso, durante todo el tiempo restante de la cena que sea eso, una cena entre amigos. Se puede poner música para bailar, hablar de cualquier otra cosa que a ellos les permita poder relajarse previo a la presentación. Recordemos que es una celebración por el cierre del proceso que tendrá su momento final en el momento de la presentación. Dicha dinámica les permitirá a los alumnos poder relajarse y comunicarse de otra manera dentro del espacio escénico por medio de anécdotas, chistes, baile, etc., que nada tienen que ver

con el trabajo teatral y les permitirá terminar de reafirmar la noción de grupo (González, 2001).

Cuando llegue el día de la presentación podrán presentarse caras de miedo en los alumnos. Esto será normal ya que se incluirá el último elemento que no ha sido puesto dentro del dispositivo escénico, el público. Es en este momento donde la noción de grupo tiene que ser más fuerte y confiar en ellos mismos, tanto individual como grupalmente, para poder resolver los problemas que se presenten durante la presentación. Si previo a la presentación las caras son de miedo, pero en el grupo se puede percibir un ambiente de alegría, miedo e incertidumbre y surge la pregunta ¿cuánto tiempo falta? sabremos que el objetivo se ha cumplido (Astrosky, 2013).

## Conclusiones

La adolescencia es una de las etapas donde se presentan un mayor número de cambios y reestructuraciones dentro de la vida de los seres humanos. Si estos cambios no se enfrentan de manera saludable tendrán repercusiones en el desarrollo social y psicológico de los individuos. Esto a su vez tendrá injerencia en su salud emocional, lo que supondrá un factor para el desarrollo de diferentes psicopatologías no solo en dicha etapa, sino también en su vida adulta. Los síntomas de ansiedad y depresión son los más frecuentes en adolescentes y cada vez aparecen de forma más temprana.

Si bien los síntomas de ansiedad y depresión son multicausales, un factor de riesgo es la falta de expresión de las emociones que les embargan. Al generar un lugar de apoyo, no estaremos evitando la aparición de dichas patologías, pero sí estaremos creando un espacio que sirva de ayuda para que los adolescentes puedan conocer, expresar y regular sus emociones. Indudablemente por medio de los dispositivos lúdicos y el trabajo en equipo, el teatro puede ser uno de esos espacios. Por medio de los distintos ejercicios podrán hablar de manera abierta sobre las diferentes emociones y sensaciones que pueden presentarse en sus contextos. Trabajar en equipo permite encontrar un apoyo para el desarrollo de las herramientas sociales, ya que les posibilita tomar conciencia de las diferentes opiniones de los otros y entender que cada individuo tendrá un enfoque distinto, pero que dicho enfoque más que obstaculizar puede enriquecer su experiencia y su pensamiento dentro y fuera del aula.

No se busca sustituir ni crear un tipo de terapia nueva. Es cierto que el teatro ha sido utilizado como una terapia psicológica, pero ese es uno de sus fallos. El teatro puede otorgarnos muchas ventajas en el desarrollo de herramientas sociales y de expresión emocional, pero carece de otras herramientas que le permitan ser la solución para el tratamiento de los síntomas de ansiedad y depresión. En la educación básica en México, uno de los ejes fundamentales es que los niños y

adolescentes aprendan a conocer y expresar sus emociones, dialogando así con ellos mismos y a su vez con el mundo que los rodea. Esto es importante, pero en los programas de educación artística del país podemos observar la ineficacia y la poca planeación pedagógica en el momento de llevarlo a la práctica, porque, en la teoría funciona, pero en la práctica no, ya que en todos los ejes de los programas de educación básica la importancia recae en la presentación final y no el proceso de los alumnos. A esto se le suma la poca importancia que las instituciones educativas les dan a las materias de artes, que son vistas como una materia meramente de recreación y en algunas ocasiones de relleno.

Tampoco es funcional pensar que el arte, en este caso el teatro, cambiará la vida de los alumnos y que será la solución a todos los problemas. Lo importante es la impartición de dicha materia con un enfoque pedagógico funcional, donde las necesidades de este sector de la población sean lo principal, así podremos crear un espacio que les ayude en el desarrollo de una expresión emocional saludable y con esto estaremos contribuyendo a su salud mental tanto en el presente como en el futuro.

Aún falta mucho camino por recorrer e incluso para poder generar un instrumento de medición que nos permita obtener datos certeros de la ayuda que las artes, en este caso el teatro, puede brindar a los adolescentes. Espero que con este trabajo algunos de mis colegas maestros, que imparten clases a este sector de la población, encuentren una guía para poder ayudar al desarrollo de las diferentes herramientas que los adolescentes necesitan, y qué mejor, haciéndolo de una manera lúdica y divertida tanto para los maestros como para los alumnos.

## Bibliografía

- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Arnheim R. (2013) *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós estética 22.
- Ashby G. F., Isen A. M. & Turken U. (1999) A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3) pp. 529-550. DOI:[10.1037/0033-295X.106.3.529](https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529).
- Astrosky D. (2013). *Pedagogía teatral, una mirada posible*. T-ediciones.
- Averill, J. R. (1980) A constructivist view of emotion. *Emotion: Theory, Research, and Experience*, 1, 305–339.
- Brooke, S. L. (2006). *Creative arts therapies manual: A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies*. Charles C Thomas Publisher Ltd.
- Caballo V. E., del Prette Z. A. P., Monjas M. I., & Carrillo G. B. (2006) La evaluación de las habilidades sociales en la vida adulta. In V. E. Caballo (Ed.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: trastornos de la edad adulta e informes psicológicos*, pp. 401-420. Pirámide.
- Campesino J. (2019). *Introducción a la pedagogía teatral*, pp. 63-82. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Canals J., Voltas N., Hernández-Martínez C., Cosi S., & Arijá V. (2019). Prevalence of DSM-5 anxiety disorders, comorbidity, and persistence of symptoms in Spanish early adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(1), pp.131-143, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10578-021-01286-4.pdf>.

Cano-Vindel A. y Miguel-Tobal J. J. (2001) Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés* 7, pp.111-121.

[https://www.researchgate.net/publication/230577062\\_Emociones\\_y\\_Salud/link/0912f5019582da7114000000/download](https://www.researchgate.net/publication/230577062_Emociones_y_Salud/link/0912f5019582da7114000000/download).

Caprara G. V. y Steca, P. (2005) Affective and social self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist* 10 (4), pp. 275– 286.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>

Casacuberta D. (2003) Cultura, societat i emocions. En J. T. Limonero (Coord.). *Motivació i emoció* Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya).

Case, C., y Dalley, T. (2014). *The Handbook of Art Therapy*, 3rd ed. Routledge.

Chóliz M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. [www.uv.es/=cholz](http://www.uv.es/=cholz).

Colom J., Fernández M. (2009) ADOLESCENCIA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* ,1 (1) pp. 235-242.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>.

Costello, J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003) Prevalence and development of psychiatric disorder in childhood and adolescence, *Archive General of Psychiatry*, 60 (8), pp. 837- 844. DOI:[10.1001/archpsyc.60.8.837](https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837).

del Barrio, M. V. (2008). *Tratando la depresión infantil*. Pirámide.

Dix, A. (2015). Telling stories: Dramatherapy and theatre in education with boys who have experienced parental domestic violence. *Dramatherapy*, 37(1), pp. 15-27.  
<https://doi.org/10.1080/02630672.2015.1055778>.

Dumas, M., y Aranguren, M. (2013). Beneficios del arteterapia sobre la salud mental. *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX*. Facultad de psicología- Universidad de buenos aires.

- Eisenberg N., Hofer C., Sulik M. J., & Spinrad T. L. (2014) Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates In J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*, 2nd ed., pp. 157–172 New York, NY: Guilford.  
<https://www.pdfdrive.com/handbook-of-emotion-regulation-d186432996.html>
- Ezpeleta L., Guillamón N., Granero R., de la Osa N., Domènech J. M., & Moya I. (2007) Prevalence of mental disorders in children and adolescents from a Spanish slum, *Social Science & Medicine* 64(4), pp. 842-849.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.10.031>.
- Ezpeleta, L. (2014a). *Prevención en Psicopatología del desarrollo*. In L. Ezpeleta (Ed.), Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo (pp. 3-20). Masson.
- Fernández-Hermida, J.R. y Villamarín-Fernández, S. (2021). *Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil*. Volumen 1 pp. 3-31. Consejo General de la Psicología de España.
- Fize M. (2007). Los *adolescentes*. Fondo de cultura económica.
- Folkman S., y Moskowitz J. T. (2000) Stress, positive emotions, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4) pp. 115- 118. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00073>.
- Fredrickson B. (2001). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, pp. 330-335.  
[https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332\\_306.pdf](https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf).
- Fredrickson B. L. y Joiner T. (2002) Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2) pp. 172-175.  
<https://psychology.ecu.edu/wp-content/pv-uploads/sites/216/2019/03/Fredrickson-Joiner-2002.pdf>.
- Fredrickson B. L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3 (1).

<https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>

Fredrickson B. L. (2005) Positive emotions. In C. R. Zinder & S. J. Lopez (2002). *Handbook of positive psychology*. pp. 121-134. New York: Oxford University Press, [http://www.ldysinger.com/@books1/Snyder\\_Hndbk\\_Positive\\_Psych/Snyder\\_Lopez\\_Handbook\\_of\\_Positive\\_Psychology.pdf](http://www.ldysinger.com/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf).

Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra.

Frijda N. H., Manstead A. S. R., & Bem S. (2000). *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts* Cambridge, UK: Cambridge University Press. [http://assets.cambridge.org/97805217/87345/excerpt/9780521787345\\_excerpt.pdf](http://assets.cambridge.org/97805217/87345/excerpt/9780521787345_excerpt.pdf).

Garaigordobil Landazabal M. (2008) *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide

González E. (s/f). *Recopilación de 456 juegos y dinámicas de integración*. (s/f).

Güemes-Hidalgo M., Ceñal González-Fierro M. J. , Hidalgo Vicario M.I. (2017) *ADOLESCERE: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia* 5 Enero-Febrero 2017, Nº 1, <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>.

Holowatuck J., Astrosky D. (2001). *Manual de juegos ejercicios teatrales, hacia una pedagogía de lo teatral*. Atuel

J.L. Iglesias Diz (2013) Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales, *Pediatr Integra*, 17(2), pp. 88-93, <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>.

James J. Gross (2015) Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects, *Psychological Inquiry*, 26 (1) pp. 1-26, <http://dx.doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.



John O. P. y Gross, J. J. (2004) Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72 (6), pp. 1301-1334. [http://doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x](http://doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x)

John O. P. y Gross, J. J. (2007) Individual Differences in Emotion Regulation en J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (2014) 2da., Ed.* New York: The Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>.

Kessler R. C., Berglund P., Demler O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters E. E. (2005) Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), pp. 593-602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593

Lazarus R. S. (2000) *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer

Lewicki, Tadeusz (1995) *Theatre/Drama in Education in the United Kingdom, Italy and Poland* 2 pp 22-76. University Theses.

Llorens S., Salanova M. y Martínez I. (2007). Psicología de la salud ocupacional positiva: concepto y metodología para su evaluación. En J. Tous, M. A. Carrión y F. López-Barón (coord.). *Promoción de la Salud Ocupacional. Colección 'Psicología de la Salud Ocupacional'*, 2. Barcelona (Mollet del Vallés) AEPA. <http://www.want.uji.es/download/psicologia-de-la-salud-ocupacional-positiva-concepto-y-metodologia-para-su-evaluacion/>.

López, S. (2015) Diccionario de Psicología y Psiquiatría. Español – Inglés. Inglés–Español. Médica Panamericana.

Malchiodi, C. A. (2013). *Expressive therapies*. Guilford Publications.

Martínez, M. y Sánchez, R. (2011) Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (319, 2011, pp. 11-35, Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica.

- Mezulis A., Salk R. H., Hyde, J. S., Priess-Groben, H. A., & Simonson, J. L. (2014) Affective, biological, and cognitive predictors of depressive symptom trajectories in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(4), Pp. 539-550, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3976682/>.
- Morales A., Espada J. P., Orgilés, M. & Méndez, F. X. (2016). *Ansiedad social en la infancia y adolescencia*. In M. I. Comeche & M. Á. Vallejo (Eds.), *Manual de conducta en la infancia* (pp. 189-209). Dykinson.
- Moretti, M. M., y Craig, S. G. (2013) Maternal versus paternal physical and emotional abuse, affect regulation and risk for depression from adolescence to early adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 37(1), pp. 4-13, [https://core.ac.uk/reader/56379141?utm\\_source=linkout](https://core.ac.uk/reader/56379141?utm_source=linkout).
- Nadeau M. (2001) *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Sirio.
- Olivares, J. (2005) *Programa IAFS Protocolo para el tratamiento de la fobia social en adolescentes*. Pirámide.
- Olivia A. D. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), pp.239-254. <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/06/Riesgos-en-la-adolescencia.pdf>.
- Orgilés M., Espada J. P., y Méndez F. X. (2016) Trastornos de ansiedad infantil. In M. I. Comeche & M. Á. Vallejo (Eds.) *Manual de terapia de conducta*, pp. 147-188. Dykinson.
- Oros L. (2009) El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres, *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), pp. 288-296. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891010.pdf>.
- Obregón, R. (2003) *Utopías aplazadas: últimas teatralidades del siglo XX*, CONACULTA.

- Piqueras J. A., Ramos V., Martínez A. E., Oblitas L. A. (2009) EMOCIONES NEGATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SALUD MENTAL Y FÍSICA, *Suma Psicológica*, 16 (2), pp. 85-112, <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>.
- Ranta K., La Greca A. M., Garcia-Lopez L.-J., & Marttunen, M. (2015). *Social anxiety and phobia in adolescents*. Springer.
- Rosenblum G.D. y Lewis M. (2003). Emotional Development in Adolescence. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 269-289. DOI:[10.1002/9780470756607.ch13](https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch13)
- Sawyer S. M., Afifi R, A, Bearinger L. H., Blakemore S. J., Dick B., Ezeh A.C., Patton G. C. (2012) *Adolescent Health 1 Adolescence: a foundation for future health*, *Lancet*, 379, pp. 1630-1640. DOI:10.1016/S0140-6736(12)60072-5.
- SEP (2000) *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006) *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011) *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Tamblyn D. (2003). *Laugh and learn*. Amacom.
- Torre de Carvalho F., Araujo de Moraes N., Koller S. H. & Piccinini C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/Aids. *Cadernos de Saúde Pública* 23(9), 2023-2033, <https://www.scielo.br/j/csp/a/yfSWLhwGPpCwD6nVGYL8SMz/?lang=pt>.
- Trozso E., Sampedro L. (2003). *Didáctica del teatro 1*. Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño UNCUYO

- Vecina M. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), pp. 9-17.  
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>.
- Weber, A. M., y Haen, C. (2005). *Clinical applications of drama therapy in child and adolescent treatment*. Psychology Press.
- World Federation for Mental Health (2018) Young people and mental health in a changing world. [https://wfmh.global/wpcontent/uploads/WMHD REPORT 19 9 2018 FINAL.pdf](https://wfmh.global/wpcontent/uploads/WMHD_REPORT_19_9_2018_FINAL.pdf).
- Young K.S., Sandman C. F. and Craske M. G. (2019) Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression, *brain Sciences*9 (4), pp.76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>.