



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE DANZA

IMPACTO DEL ENTRENAMIENTO CORPORAL BASADO EN LA DANZA
CONTEMPORÁNEA EN LA AUTOEFICACIA DE ESTUDIANTES DE ARTE
DRAMÁTICO: ESTUDIO EN LA ESCUELA SUPERIOR EÒLIA, CATALUÑA,
ESPAÑA.

Estudiante: Albornoz Pardo Ana
Profesor guía: Osorio R. Hugo

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN DANZA CON
MENCIÓN EN PEDAGOGÍA

Santiago, 2025.

Dedico aquesta tesi a mi mateixa, a la meva família xilena i catalana, i especialment a la mestra Olga Álvarez, que em va transformar la mirada i em va ensenyar a veure el meu propi poder, permetent-me acompanyar els meus estudiants en el descobriment del seu.

Dedico esta tesis a mí misma, a mi familia chilena y catalana, y especialmente a la maestra Olga Álvarez, quien me transformó la mirada y me enseñó a ver mi propio poder, permitiéndome acompañar a mis estudiantes a descubrir el suyo.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Escola Superior d'Art Dramàtic de Catalunya (Eòlia), que me acogió generosamente y se ha convertido en mi refugio, aquí volví a encontrarme con el teatro, con su potencia transformadora, con su capacidad de conmover y dar sentido. Eòlia no ha sido solo un lugar de trabajo, sino un espacio donde he podido reconstruirme, aprender y seguir creando.

Agradezco cada hora de clase de danza impartida a lo largo de estos años: las más desafiantes, las más catárticas, las más luminosas, en la calle, en la cárcel de mujeres, en universidades. Cada una ha sido siempre un aprendizaje.

Pero, sobre todo, mi gratitud más sincera es para mis estudiantes del curso 2024-2025. Gracias por poner el corazón en este proceso, por acompañarme en cada etapa de esta tesis, sus reflexiones, su entrega y su presencia han sido esenciales para la realización de este trabajo, en ustedes siempre encuentro inspiración, escucha y sentido.

Resumen

Esta tesis explora el impacto del entrenamiento corporal fundamentado en danza contemporánea sobre la autoeficacia percibida por los estudiantes de arte dramático en la Escola Superior d'Art Dramàtic de Catalunya (Eòlia). A través de un enfoque metodológico mixto, la investigación involucró a 72 estudiantes de tercer año de formación actoral, quienes participaron en un programa sistemático que integraba las técnicas de danza contemporánea, específicamente la Técnica Presence y la Técnica Laban. Mediante la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer & Jerusalem, 1995) y entrevistas semiestructuradas, se evaluaron tanto las transformaciones cuantificables como las vivencias subjetivas de los estudiantes en relación con su percepción sobre su capacidad para abordar tareas escénicas. Los resultados muestran una mejora significativa en la autoeficacia, particularmente en los estudiantes que tuvieron mayor exposición al entrenamiento corporal, más allá de los datos cuantitativos, los testimonios cualitativos reflejan una profunda reconfiguración de la relación entre los estudiantes y sus cuerpos, con un aumento notable en la confianza, la expresividad y la conexión emocional, elementos esenciales para la práctica actoral, lo que subraya la necesidad de incorporar al cuerpo como eje primordial de la formación artística, desafiando las concepciones tradicionales y resaltando su rol como precursor de conocimiento, emoción y transformación. El análisis teórico se nutre de enfoques interdisciplinarios que integran la teoría de la autoeficacia de Bandura, las pedagogías críticas de Freire y Maturana, y las investigaciones contemporáneas en neurociencia, lo que sustenta una propuesta educativa somáticamente consciente y holística en las artes escénicas. Esta investigación sostiene que el entrenamiento corporal no solo afina la técnica del actor, sino que ofrece una vía para una

profunda transformación interior, abriendo espacio a una experiencia artística auténtica y conectada con la totalidad del ser.

Se propone repensar el paradigma pedagógico en el arte dramático, invitando a una formación que reconozca al cuerpo no solo como un medio de representación, sino como un sitio generador de sentido y conocimiento, capaz de transformar tanto al actor como a su entorno escénico.

Palabras clave: autoeficacia, danza contemporánea, encarnación, formación teatral, enfoques interdisciplinarios, transformación emocional.

Abstract

This thesis explores the impact of body training based on contemporary dance on the self-efficacy perceived by drama students at the Escola Superior d'Art Dramàtic de Catalunya (Eòlia). Using a mixed-methods approach, the research involved 72 third-year acting students who participated in a systematic program integrating contemporary dance techniques, specifically the Presence Technique and the Laban Technique. The General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) and semi-structured interviews were used to assess both the measurable transformations and the subjective experiences of the students regarding their perceived ability to address theatrical tasks.

The results show a significant improvement in self-efficacy, particularly in students with more exposure to body training. Beyond the quantitative data, qualitative testimonies reveal a profound reconfiguration of the relationship between the students and their bodies, with a notable increase in confidence, expressiveness, and emotional connection—essential elements for acting practice. This highlights the need to incorporate the body as a

fundamental axis in artistic training, challenging traditional conceptions and emphasizing its role as a precursor of knowledge, emotion, and transformation.

The theoretical analysis draws from interdisciplinary approaches, integrating Bandura's theory of self-efficacy, Freire and Maturana's critical pedagogies, and contemporary neuroscience research, supporting a somatically conscious and holistic educational proposal in the performing arts. This research argues that body training not only refines the actor's technique but also offers a pathway for profound inner transformation, creating space for an authentic artistic experience connected to the totality of being.

The thesis proposes rethinking the pedagogical paradigm in dramatic arts, inviting a training approach that recognizes the body not just as a medium for representation but as a site of meaning and knowledge generation, capable of transforming both the actor and their theatrical environment.

Keywords: self-efficacy, contemporary dance, embodiment, theatrical training, interdisciplinary approaches, emotional transformation.

Índice

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Glosario breve de conceptos clave	13
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	16
3.1 Objetivos específicos	16
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	17
5. JUSTIFICACIÓN	17
6. ENFOQUE METODOLÓGICO	19
6.1 Diseño metodológico	21
6.2 Población y Muestra	22
6.3 Instrumentos de Recolección de Datos	24
6.4 Procedimiento de recolección de datos.....	24
6.4.1 Consideraciones Éticas	26

7. MARCO TEÓRICO	26
7.1. La Construcción del Conocimiento Corporal	29
7.2 Neurociencia y Educación Corporal.....	34
7.3 Autopoiesis de Humberto Maturana	37
8. ESTADO DEL ARTE	40
8.1. Un Cuerpo que Piensa.....	42
8.2. Autoeficacia: Investigaciones en las Artes Escénicas	47
9. CAPÍTULO 1: HACIA UNA PEDAGOGÍA ENCARNADA.....	53
9.1 El Cuerpo Como Territorio de Conocimiento, Emoción y Creación Escénica	54
9.1.2 La Pedagogía en las Artes Escénicas	57
9.2 La Danza Contemporánea	63
9.2.2 Corrientes y Estilos en la Danza Contemporánea	67
9.3 El Cuerpo en el Teatro	71
9.4 Técnica Presence	79
9.5 Técnica Laban	86
9.6 Técnicas Complementarias	90
9.7 Frecuencia e Intensidad del Entrenamiento y su Impacto en la Autoeficacia	93
10. CAPÍTULO 2: ASIGNATURA ENTRENAMIENTO CORPORAL	97

10.1 Programas de Danza de la Intervención Pedagógica	98
10.1.1 Programa anual de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de grado superior de Arte Dramático (ESAD)	100
10.1.2 Programa cuatrimestral de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de grado superior de Arte Dramático (ESAD-ERASMUS)	107
10.1.3 Programa anual de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de Arte Dramático (FPA)	113
10.2 Bases Metodológicas de la Asignatura Entrenamiento Corporal III-IV	118
10.2.1 El Suelo y Autoorganización	118
10.2.2 Percepción Espacial y Conciencia de Movimiento	122
10.2.3 Acoplamiento Estructural	125
10.2.4 Integración Técnica y Poética	130
11. CAPÍTULO 3: RESULTADOS	136
11.1 Resultados Cuantitativos	136
11.1.1 Resultados Generales de Autoeficacia Percibida (Pre vs. Post Test)	138
11.1.2 Resultados Según Tipo de Formación	139
11.1.3 Resultados Según Género.....	139
11.1.4. Resultados Según Frecuencia de Asistencia	139
11.1.5. Resultados Según Programa	140
11.1.6 Resultados por Rangos de Puntuación	140
11.2 Resultados Cualitativos	141
11.2.1 Resultados de Entrevistas.....	146
11.3 Consideraciones Metodológicas: la Ausencia de Grupo Control	150

11.4 Discusión de Resultados	151
12. CONCLUSIONES	160
13. REFERENCIAS	178
14. ANEXOS.....	182
14.1. Test utilizado en la medición de Autoeficacia General	182
14.2. Entrevistas Estudiantes	183
14.3 Entrevista Maestra Olga Álvarez	211

1. Introducción

La escena teatral ha sido históricamente el territorio donde cuerpo, voz, emoción y pensamiento confluyen para dar forma a la experiencia estética y comunicativa. Sin embargo, en la formación actoral contemporánea, persisten estructuras pedagógicas que continúan priorizando lo verbal, lo psicológico o lo técnico, desplazando el cuerpo a un lugar secundario o meramente funcional. Esta investigación nace de esa tensión: la que se produce entre una pedagogía escénica aún anclada en la fragmentación cuerpo/mente y la urgencia de formar artistas desde una mirada integral, encarnada y sensible.

Este estudio se desarrolló en el contexto de la Escola Superior d'Art Dramàtic de Catalunya (Eòlia), una institución reconocida por su apertura metodológica y vocación interdisciplinaria. Como docente en dicha escuela, he acompañado durante años a estudiantes que, pese a su talento y compromiso, manifiestan inseguridades físicas, bloqueos emocionales y dificultades para habitar escénicamente sus cuerpos, esta observación reiterada dio origen a una pregunta central: ¿cómo afecta el entrenamiento corporal, desde la danza contemporánea, a la autoeficacia percibida por los y las estudiantes de teatro?

Para abordar esta interrogante, se desarrolló una investigación con enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo— que involucró a 72 estudiantes de tercer año de formación actoral, quienes participaron en un programa sistemático de entrenamiento basado en técnicas de danza contemporánea, particularmente Técnica Presence y Técnica Laban. Se utilizó como instrumento de medición la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem, 1995), administrada en dos momentos (pre y post intervención), y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para recoger las experiencias subjetivas del proceso. La problemática que

articula esta tesis no se limita a un déficit técnico en la formación corporal del actor, sino que apunta a una desconexión estructural más profunda: la exclusión o marginalización del cuerpo como lugar de conocimiento, memoria, emoción y creación, en palabras de Maxine Sheets-Johnstone, “el pensamiento no precede al movimiento; el pensamiento es movimiento” (Sheets-Johnstone, Maxine, 2006). Esta investigación se inscribe en esa premisa, defendiendo que el trabajo corporal no es un complemento de la educación artística, sino su fundamento y sustento.

Desde una perspectiva teórica, este estudio dialoga con diversos marcos que enriquecen la comprensión del fenómeno: la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura, las pedagogías críticas de Paulo Freire, la biología del conocer de Humberto Maturana, y los aportes de la neurociencia contemporánea, especialmente el trabajo de Nazareth Castellanos, este entramado interdisciplinario permite concebir la práctica artística no solo como técnica, sino como experiencia transformadora que articula saberes, sentires y haceres en un proceso de autoconocimiento y emancipación.

Esta tesis no pretende ofrecer fórmulas cerradas ni idealizar la danza como solución mágica a los problemas pedagógicos, por el contrario, se propone como un espacio de reflexión crítica sobre el lugar que ocupa el cuerpo en los procesos educativos, especialmente en aquellos vinculados a las artes escénicas, la danza contemporánea, por su carácter somático, reflexivo y expresivo, se presenta aquí como una herramienta pedagógica que permite cuestionar modelos mecanicistas de formación y reinstalar la pregunta por el sujeto que aprende, crea y se transforma desde su corporeidad.

Finalmente, esta investigación invita a docentes, artistas y formadores a repensar sus prácticas, a abrirse a una pedagogía que no escinda el cuerpo del pensamiento, ni la

emoción del conocimiento, a preguntarse, con honestidad, qué lugar le damos al cuerpo en nuestras aulas, y qué tipo de artistas —y de personas— estamos formando cuando ese cuerpo es negado, domesticado o invisibilizado.

Este trabajo es una apuesta por una pedagogía encarnada, que reconozca en el cuerpo no solo un instrumento de representación, sino un territorio político, poético y vital desde donde construir una educación más justa, más presente y humana.

1.1 Glosario breve de conceptos clave

Cuerpo sensible: Concepto que alude a la experiencia encarnada, en la que el cuerpo siente, percibe, y se convierte en origen de conocimiento y expresividad.

Fisicalidad: dimensión del cuerpo entendida como presencia material y expresiva en el espacio, que integra aspectos motores, sensoriales, energéticos y simbólicos, y que puede ser objeto de análisis en relación con la comunicación, el aprendizaje, la creación o la experiencia subjetiva.

Conciencia corporal: Capacidad de percibir, reconocer y modular las propias sensaciones físicas y emocionales, generando una relación activa y reflexiva con el propio cuerpo.

Técnica Presence: Metodología pedagógica desarrollada desde la danza contemporánea, centrada en la manipulación del cuerpo, la escucha interna, y la exploración de planos, direcciones y centros de movimiento. Desarrollada por Olga Álvarez.

Autoeficacia: Término desarrollado por Albert Bandura que designa la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar metas.

Pensamiento en movimiento: Idea desarrollada por Maxine Sheets-Johnstone, según la cual el movimiento no es consecuencia del pensamiento, sino su origen. Moverse es una forma de pensar y conocer.

Presencia escénica: Calidad de atención, vitalidad y expresividad que un intérprete encarna en escena, surgida de la integración entre cuerpo, emoción y acción.

Kinesfera: Concepto de Rudolf Laban que refiere al espacio inmediato que rodea al cuerpo y dentro del cual éste se mueve. Su exploración favorece la conciencia espacial y expresiva.

Danza contemporánea: Práctica artística que integra movimiento, emoción y pensamiento desde un enfoque somático, creativo y reflexivo, ofreciendo herramientas para el autoconocimiento y la creación escénica.

Co-presencia: situación en la que dos o más personas comparten un mismo espacio y tiempo, interactuando o percibiéndose mutuamente, lo que posibilita la comunicación, la influencia recíproca y el intercambio de información o energía.

Pre-reflexiva: Hace referencia al nivel de experiencia inmediata y directa, que ocurre antes de ser tematizada o analizada racionalmente. En el ámbito del cuerpo y el movimiento, la experiencia pre-reflexiva designa aquella percepción o acción que el sujeto vive sin necesidad de formularla verbal o conceptualmente, como la sensación del peso, el equilibrio o el ritmo durante la ejecución de un movimiento. Es un concepto central en enfoques fenomenológicos y somáticos, donde se valora el conocimiento incorporado que emerge del hacer mismo, sin mediación consciente.

2. Planteamiento del Problema

En los programas de formación teatral universitaria, persiste una tendencia a privilegiar enfoques cognitivos, verbales y técnicos en detrimento de una integración real del cuerpo como eje del aprendizaje. Esta orientación fragmenta la experiencia formativa del estudiante y limita el desarrollo de competencias escénicas fundamentales. En el caso particular de la Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya (Eòlia), si bien se han incorporado asignaturas como Entrenamiento Corporal con base en la danza contemporánea, aún no se cuenta con evidencia empírica suficiente que permita comprender su impacto en dimensiones subjetivas claves como la autoeficacia percibida, el desarrollo personal o la integración expresiva del cuerpo en escena. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para lograr determinados desempeños, ha demostrado ser un factor determinante en el rendimiento académico y artístico, así como en el bienestar emocional de estudiantes en contextos performativos. No obstante, en el ámbito de la educación teatral, son escasos los estudios que aborden cómo determinadas prácticas corporales —como las que propone la danza contemporánea desde una perspectiva somática, improvisacional e interdisciplinaria— inciden en la construcción de dicha autoeficacia. Asimismo, variables como el tipo de formación previa, el género, la frecuencia de práctica o el diseño pedagógico de la intervención podrían influir en los efectos percibidos por el estudiantado. Estas diferencias aún no han sido suficientemente exploradas en contextos de educación superior en artes escénicas, por tanto, es necesario analizar de manera rigurosa y contextualizada el impacto que tiene la asignatura de Entrenamiento Corporal, centrada en la danza contemporánea, en la percepción de autoeficacia de los estudiantes de tercer año

de Eòlia. También se requiere profundizar en las vivencias y valoraciones de los propios estudiantes sobre cómo esta práctica incide en su desarrollo artístico y personal, reconociendo que el cuerpo no es un simple instrumento técnico, sino un espacio vivo de construcción de identidad, presencia y sentido escénico.

Esta investigación se plantea, entonces, como una contribución necesaria para comprender y visibilizar los aportes de la danza contemporánea en la formación teatral, y para fundamentar propuestas pedagógicas más integradoras, reflexivas y transformadoras.

3. Objetivo de la investigación

Analizar el impacto que tiene la asignatura de danza contemporánea Entrenamiento Corporal en la autoeficacia percibida en estudiantes de tercer curso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia.

3.1 Objetivos específicos

Medir y observar las diferencias y similitudes del impacto en la percepción de autoeficacia de los estudiantes de tercer año de arte dramático según tipo de formación, género, frecuencia, tipo de programa de intervención pedagógica y sus rangos de puntuación.

Indagar sobre la percepción de los estudiantes en cuanto al impacto de la danza contemporánea en su desarrollo personal y artístico.

Dar cuenta de los aportes de la danza contemporánea de la asignatura de entrenamiento corporal en la formación de estudiantes de tercer año de teatro de Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia.

4. Preguntas de Investigación

¿En qué medida el entrenamiento corporal basado en danza contemporánea mejora la autoeficacia y el rendimiento artístico de los estudiantes de tercer año de Teatro en la Escola Superior de Art Dramàtic de Catalunya Eòlia, según la modalidad de programa en la que participan?

¿Cómo afecta el entrenamiento corporal a través de la danza contemporánea la autoeficacia y la confianza en las habilidades de interpretación de los estudiantes de tercer año de Teatro en la Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia, específicamente en aspectos de desempeño físico, emocional y artístico?

5. Justificación

Este trabajo es el resultado de una práctica docente y experiencia en el acompañamiento de los procesos de enseñanza de estudiantes en artes escénicas. Como docente, he notado que el cuerpo a menudo es marginado o descontextualizado al enfocarse en el texto, la voz o la interpretación desde un enfoque racional y técnico. En este ámbito basado en la escucha y la observación, surge la preocupación que guía esta investigación: ¿Cómo es posible reforzar una educación en las artes escénicas sin mirar el cuerpo como un recurso secundario, sino como el sustrato de la experiencia, el conocimiento y la creación? Así, el aula se convierte en un órgano de sentido, un delicado laboratorio en el que las preguntas, intuiciones y metodologías que se habían acumulado para destronar al cuerpo se combinan y claman por reinstalar al cuerpo como un conocimiento propio, emotivo y presente.

Esta tesis entiende la danza y el movimiento como algo más que una disciplina

técnica o artística, y la concibe como un modelo pedagógico transformador e inclusivo capaz de contribuir significativamente a la formación de estudiantes en las artes escénicas. Se construye sobre la comprensión del cuerpo como un sitio de experiencia, conocimiento y transformación, y en conversación con las ideas de escritores que han desafiado la división entre mente y cuerpo, y han reivindicado el movimiento como un modo de conocimiento y forma de ser en el mundo.

En la formación clásica del actor, la voz, el texto y el sentido psicológico han tomado precedencia, dejando al artista-investigador-cuerpo en segundo lugar. Este desapego metodológico, algo apropiado bajo ciertas circunstancias académicas, resulta en limitar el nivel de expresión y creatividad del intérprete, como ha señalado Maxine Sheets-Johnstone (1999), el pensamiento deriva del movimiento, el cuerpo es un vehículo para el lenguaje o las emociones y fuerza generativa por derecho propio. Desde este ángulo, la danza contemporánea se convierte en un instrumento privilegiado para rearticular las formas en que la acción, los afectos y el pensamiento se entrelazan, y sugiere formas de integración sensible y reflexivas para crear una relación fuerte y contemplativa con el cuerpo del estudiante, ya que abre caminos para encontrarse a sí mismo, a comprender su historia corporal, a explorar patrones de tensión o bloqueo, y a abrirse a una percepción más sutil del hecho de que se está en un presente, en un espacio y en relación con otro ser humano. Martha Eddy (2009), al discutir el movimiento somático, sostiene la importancia de la agencia y el empoderamiento, particularmente en entornos educativos, en el (re)conocimiento y (re)habitación del cuerpo.

Este viaje pedagógico está influenciado por el trabajo de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1986), donde la creencia en la capacidad de conseguir una meta es un

elemento crítico para el crecimiento individual y profesional. El trabajo corporal, es decir, enfrentar desafíos físicos, creativos y emocionales, alimenta tu sentido de ti mismo como un recurso, lo que resulta en experiencias de autoeficacia para dominar movimientos, manejar el peso corporal, realizar secuencias o lograr una presencia física significativa en un escenario. Este sentido de propiedad interna del proceso conduce a un enfoque más resiliente, activo y autónomo del trabajo artístico, y así a una mayor motivación, persistencia y compromiso del practicante en su formación, desde este punto de vista, la autoeficacia es una propiedad psicológica y es producto de una práctica corporal deliberada en entornos que facilitan la expresión arriesgada de uno, el reconocimiento de la agencia y la validación del camino personal. La visión de Paulo Freire se refleja en esta propuesta, ya que aboga por una pedagogía dialógica, crítica y encarnada en donde el sujeto sea un participante activo es una necesidad absoluta para un verdadero aprendizaje. El cuerpo no debe excluirse de la enseñanza, debe abordarse como un ser abierto a la experiencia y como medio de conocimiento. Consistente con esta visión, esta tesis presenta una danza que educa más allá del movimiento físico, integra múltiples dimensiones fundamentales

6. Enfoque Metodológico

Para abordar esta hipótesis se trabajará en una propuesta metodológica mixta que combina las herramientas cuantitativas y cualitativas que pueden aprehender tanto la amplitud potencial de los cambios como los procesos de construcción de sentido en los que están arraigados. En cuanto a lo cuantitativo, los y las estudiantes completarán la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer & Jerusalem, 1995) antes y después de la intervención. Este instrumento servirá para observar de manera concreta si existen diferencias en la medida de autoeficacia en la muestra estudiantil, considerando que la autoeficacia no es un

rasgo estable, sino una construcción dinámica y sensible al contexto que puede cambiar con la experiencia (Bandura, 2001). Conjuntamente, se implementará un aspecto cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas con estudiantes que hayan completado el curso. Estas entrevistas buscan evaluar los cambios emergentes y analizar las experiencias, resistencias, descubrimientos y resignificaciones del cuerpo que han experimentado los niños. Se parte de la premisa de que las fuentes de autoeficacia descritas por Bandura – experiencias de dominio, modelado vicario, persuasión verbal y estados fisiológicos – pueden ocurrir en la práctica de la danza contemporánea, pero de maneras micro diferenciadas y con diferentes tasas de intensidad en el camino de cada estudiante. Por ejemplo, realizar correctamente una secuencia difícil de movimientos puede servir como una experiencia de dominio que fortalecerá la autoeficacia y recibir retroalimentación sobre un elemento específico del instructor podría usarse como persuasión verbal.

La hipótesis es que la danza contemporánea como práctica creativa reflexiva, fluida y experiencial puede servir como un sitio privilegiado para accionar varias de las fuentes de autoeficacia identificadas por Bandura. En cualquier caso, se reconoce que tal proceso de activación no ocurre en todos los casos, o que produce efectos equívocos: algunos estudiantes pueden sentir dolor, enojo o inseguridad por una u otra (por el cuerpo, la actuación) de sus creencias limitantes.

A partir de esto, este estudio no se concibe como una búsqueda de una validación lineal de una hipótesis cerrada, sino como una encuesta extensa, crítica y posicionada de la relación entre la práctica corporal y cómo se construye (o no) el sentido de eficacia personal. Una mezcla de métodos ayuda a abordar tanto las dimensiones comunes como las únicas de las experiencias y a triangular los resultados y ganar tipicidad hacia el fenómeno.

En conclusión, la hipótesis metodológica que ha guiado esta tesis establece que la introducción de un curso de danza contemporánea como parte de la formación del actor puede llevar a fortalecer la autoeficacia de los estudiantes, pero que debe percibirse como consecuencia de una red de relaciones, que involucran elementos pedagógicos, corporales, emocionales y simbólicos. Este procedimiento busca medir "qué" cambios, sino también entender "cómo", "cuándo", "bajo qué condiciones" y "para quién" estos cambios son relevantes como parte de la progresión formativa para la profesionalización actoral.

El estudio se construirá dentro de una estrategia de método mixto para integrar la riqueza interpretativa del paradigma cualitativo con la oportunidad de comparar estadísticamente algunos indicadores mediante un método cuantitativo. El enfoque será medir y determinar cómo el entrenamiento en danza contemporánea basado en la pedagogía corporal influye en la autoeficacia de los estudiantes de interpretación teatral. Como parte del enfoque interpretativo-comprensivo, se incluye la idea de generación de conocimiento a través de la interacción de los sujetos involucrados y el fenómeno estudiado, en un contexto determinado, se busca observar lo que sucederá en términos de resultados, y en cómo los estudiantes vivirán en sí mismos, su cuerpo y emociones y cómo resignificarán todo esto dentro del marco de la formación para el escenario.

6.1 Diseño metodológico

El diseño metodológico adoptado será cuasiexperimental sin grupo control, con pre-test y pos-test, ya que, por razones éticas y pedagógicas, no será viable excluir a ningún grupo del entrenamiento. Esta estrategia se complementará con un diseño cualitativo fenomenológico, centrado en la exploración de la experiencia vivida de los estudiantes, a través de entrevistas semiestructuradas. Esta triangulación metodológica contribuirá a

profundizar en la comprensión de los efectos subjetivos del entrenamiento y validar los hallazgos desde diferentes perspectivas.

6.2 Población y Muestra

La muestra de esta investigación la integrarán 72 estudiantes que participan en procesos de formación actoral con enfoque corporal en el territorio catalán. La selección de los participantes se realizará mediante un muestreo intencional no probabilístico, en función de su participación en programas de formación artística que integran el cuerpo, el movimiento y la danza contemporánea como ejes pedagógicos fundamentales. Esta modalidad de muestreo responde a la naturaleza exploratoria y aplicada de la investigación, permitiendo focalizar el análisis en sujetos cuya experiencia formativa resulta directamente pertinente a los objetivos del estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Hernández Sampieri et al., 2014).

La muestra incluirá estudiantes procedentes tanto de contextos de formación reglada como no reglada, reflejando así la diversidad institucional del panorama formativo en artes escénicas en Cataluña.

En el caso de la formación reglada, se contemplarán estudiantes matriculados en los Ensenyaments Artístics Superiors en Art Dramàtic, específicamente en las especialidades de Interpretación y de Dirección Escénica y Dramaturgia. Estos estudios corresponden a titulaciones oficiales de grado universitario, conforme al Reial decret 630/2010, de 14 de maig, autorizadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y reguladas en el marco normativo de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Estos programas proporcionan un currículum sistemático y estructurado en el que la formación corporal y el trabajo sobre el movimiento ocupan un lugar relevante en el

desarrollo de las competencias actorales profesionales.

En cuanto a la formación no reglada, se incluirán estudiantes que cursan la Formación Profesional Artística (FPA), así como aquellos que participan en talleres, escuelas privadas, estudios independientes y otras modalidades de formación artística no universitaria en el ámbito de las artes escénicas. Estos espacios, si bien no conducen a titulaciones oficiales de grado superior, constituyen un segmento significativo y dinámico del ecosistema formativo artístico, destacando por la variedad de sus aproximaciones metodológicas y por su frecuente incorporación de técnicas de trabajo corporal, danza contemporánea y enfoques somáticos aplicados a la interpretación (Eddy, 2016; Zarrilli, 2009).

En lo referido a la frecuencia de exposición al programa formativo, los participantes se distribuirán en 3 grupos diferenciados según la intensidad semanal y duración del programa:

Grupo 1: 56 sesiones (anual, alta frecuencia, reglada)

Grupo 2: 36 sesiones (anual, frecuencia media, no reglada)

Grupo 3: 28 sesiones (cuatrimestral, alta frecuencia, reglada internacional)

Esto permitirá explorar el posible efecto de la intensidad de la práctica corporal regular sobre los niveles de autoeficacia general, así como las interacciones con el tipo de formación y el género. El diseño adoptado será de tipo cuasiexperimental, aplicando un cuestionario estandarizado de medición de autoeficacia que permitirá comparar cuantitativamente la evolución de los participantes a lo largo del proceso pedagógico, además de entrevistas y conversaciones con los participantes.

6.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Para evaluar cuantitativamente la percepción de autoeficacia antes y después del proceso del plan pedagógico de danza, se empleará una adaptación de la Generalized Self-Efficacy Scale de Schwarzer y Jerusalem (1995), validada en español. Esta escala se utilizará para evaluar el grado de confianza de una persona en su capacidad para afrontar retos, persistir en tareas difíciles y mantener una actitud resiliente. Estructura de 10 ítems con respuestas en escala Likert de 4 puntos la aplicación se administrará de forma individual en formato papel, al inicio y al final del curso se contestará de manera anónima, la clasificación solo se hará por curso y género. Se utilizará el programa SPSS para calcular medidas significativas entre pretest y pos-test.

Para capturar la experiencia subjetiva del proceso formativo, se recogerán testimonios de la experiencia a través de preguntas a compartir en un grupo focal de 15 estudiantes, seleccionados según criterios de diversidad y disponibilidad, tendrá una duración 45 minutos y una hora. La modalidad será presencial y grabada con consentimiento previo.

6.4 Procedimiento de recolección de datos

La investigación adoptará un enfoque mixto secuencial (cuantitativo-cualitativo), lo que permitirá complementar el análisis estadístico con una interpretación más profunda de las experiencias vividas por los estudiantes. Las fases de recolección de datos se desarrollarán de la siguiente manera:

Fase 1: Aplicación del cuestionario de autoeficacia general (Pre-Test)

En el inicio del proceso, se administrará un cuestionario estandarizado de

autoeficacia general a los 72 participantes. Este instrumento permitirá identificar el nivel de percepción de eficacia personal antes de iniciar la experiencia pedagógica. La aplicación se realizará en formato presencial o digital, según la logística de cada grupo, y los datos se registrarán de forma anónima.

Fase 2: Implementación del programa pedagógico corporal

A continuación, se llevará a cabo la intervención pedagógica basada en el cuerpo, estructurada en una o dos sesiones (según la frecuencia de participación de cada estudiante). Este programa se fundamenta en la técnica Presence y Laban, centrada en el trabajo de percepción, peso, articulación, dirección y exploración poética del cuerpo, y será integrado dentro de los procesos formativos del aula actoral.

Fase 3: Aplicación del cuestionario de autoeficacia general (Post Test)

Una vez finalizadas las sesiones, se volverá a aplicar el mismo cuestionario de autoeficacia a todos los participantes. Este post test permitirá establecer comparaciones intraindividuales y grupales con los datos del pre-test, y evaluar la posible incidencia del trabajo corporal en la percepción de autoeficacia.

Fase 4: Grupo de conversación cualitativo

Finalmente, se realizará una fase cualitativa con la formación de un grupo de conversación con 15 estudiantes seleccionados de forma intencional. Este grupo incluirá participantes de diferentes géneros, niveles de frecuencia y procedencias formativas (reglada y no reglada), con el objetivo de obtener una visión diversa y profunda de las vivencias corporales y pedagógicas. La conversación grupal será guiada por una pauta semiestructurada que abordará temas como la relación con el cuerpo, el vínculo entre

movimiento y emoción, la experiencia del aprendizaje somático y la percepción del cambio en la autoeficacia. La sesión será registrada en audio, transcrita íntegramente y analizada desde una perspectiva temática e interpretativa.

6.4.1 Consideraciones Éticas

Esta investigación cumplirá con los principios éticos para la investigación con seres humanos, en consonancia con la Declaración de Helsinki y la normativa de la institución académica.

Consentimiento informado: todos los participantes firmarán un documento que especificará la naturaleza del estudio, la voluntariedad de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y el uso anónimo de datos.

Anonimato y confidencialidad: cada cuestionario y transcripción se nombrará con un número aleatorio. No se revelarán nombres ni los datos personales en los informes o publicaciones.

Privacidad: las entrevistas se realizarán en espacios adecuados y los registros de audio serán eliminados tras su transcripción para el uso exclusivo de esta tesis.

Impacto emocional: dado que se trabajarán aspectos emocionales y físicos, se ofrecerá un espacio seguro a los estudiantes que lo requieran, manteniendo una actitud empática y pedagógica durante todo el proceso.

7. Marco teórico

En el ámbito de la formación actoral, el cuerpo se erige como un instrumento primordial de expresión y conocimiento, trascendiendo la mera ejecución física para

convertirse en un vehículo de emociones, pensamientos y narrativas. La pedagogía del cuerpo, en este contexto, implica un proceso multifacético que busca cultivar en el estudiante habilidades técnicas y también una profunda confianza en sus capacidades expresivas y una conciencia encarnada de su potencial. La danza contemporánea, con su énfasis en la exploración, la creatividad y la conexión cuerpo-mente, se presenta como una disciplina pedagógica idónea para fomentar esta autoeficacia y esta conciencia integral del ser en movimiento. El presente marco teórico se propone desentrañar la manera en que la práctica de la danza contemporánea influye en la autoeficacia de los futuros actores, articulando esta perspectiva central con aportes del constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1978; Bruner, 1966), la pedagogía crítica (Freire, 1970), las pedagogías somáticas (Eddy, 2009; Bainbridge Cohen, 1993) y la neurociencia (Damásio, 1994; Castellanos, 2022).

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977, 1997) constituye un eje central en esta exploración. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para producir determinados logros, juega un papel crucial en la motivación, la perseverancia y el rendimiento de los estudiantes en cualquier dominio, incluyendo el artístico. En el contexto de la formación actoral a través de la danza contemporánea, la superación de desafíos técnicos y expresivos en el movimiento puede generar experiencias de dominio que fortalecen la autoeficacia de los estudiantes en relación con sus habilidades corporales y su potencial creativo. La observación de modelos competentes (docentes y compañeros), la experiencia vicaria al presenciar el progreso de otros, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales asociados a la práctica de la danza son fuentes de información que influyen

directamente en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes (Bandura, 1986).

El constructivismo sociocultural de Vygotsky y Bruner complementa esta visión al destacar el papel del entorno social y la mediación pedagógica en el desarrollo de las capacidades del estudiante. La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) se manifiesta en la danza contemporánea a través del apoyo del docente para que los estudiantes alcancen movimientos y expresiones que inicialmente están fuera de su alcance individual, fomentando así una sensación de progreso y dominio que alimenta su autoeficacia. Los modos de representación de Bruner subrayan cómo el aprendizaje a través de la acción corporal en la danza contemporánea contribuye a una comprensión profunda y experiencial que refuerza la confianza en las propias habilidades.

La pedagogía crítica de Freire aporta una dimensión ética y política a esta discusión, invitando a considerar cómo la danza contemporánea puede empoderar a los estudiantes para que se apropien críticamente de sus cuerpos y desafíen las normas y limitaciones impuestas. Al fomentar la autonomía y la reflexión sobre la experiencia corporal, la danza contemporánea puede contribuir en la autoeficacia personal.

Las pedagogías somáticas de (Cohen, (1993).) (Eddy, 2009) (Zarrilli, (2009).)enriquecen aún más esta perspectiva al enfatizar la importancia de la conciencia corporal y la escucha interna como bases para un aprendizaje significativo. Al desarrollar una conexión profunda con sus sensaciones y movimientos, los estudiantes de teatro pueden construir una autoeficacia arraigada en una comprensión íntima de su propio potencial corporal y expresivo. Finalmente, la neurociencia de Damásio y Castellanos ofrece una fundamentación biológica para la inseparabilidad de la mente y el cuerpo en la construcción de la autoeficacia, mostrando cómo la experiencia del movimiento en la danza

contemporánea puede generar cambios neuronales que fortalecen la autopercepción y la confianza en las propias capacidades.

En suma, este marco teórico explorará cómo la danza contemporánea, en interacción con los principios de la autoeficacia de Bandura y otras perspectivas pedagógicas y neurocientíficas, es una herramienta fundamental para formar actores con confianza en sus habilidades, una profunda conciencia corporal y una capacidad expresiva auténtica y poderosa.

7.1. La Construcción del Conocimiento Corporal

Vygotsky, con su teoría sociocultural del aprendizaje, introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como el espacio entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la guía de un adulto o la colaboración de sus pares. En el contexto de la danza contemporánea aplicada a la formación actoral, esta noción se materializa en la relación pedagógica que se establece durante la exploración corporal y el aprendizaje técnico. El docente actúa como mediador, ofreciendo apoyos temporales (andamiajes) que permiten al estudiante apropiarse de patrones de movimiento más complejos. Esta mediación no es únicamente técnica, sino también afectiva y cognitiva, generando un entorno seguro que favorece la toma de riesgos creativos y la construcción de una relación más consciente con el cuerpo en movimiento.

Bruner plantea que el conocimiento puede construirse mediante tres formas principales de representación: la enactiva (a través de la acción), la icónica (a través de imágenes) y la simbólica (a través del lenguaje). La enseñanza de la danza contemporánea se sitúa privilegiadamente en el modo enactivo, en el cual el cuerpo actúa como vehículo de comprensión y expresión del mundo. En el contexto de la formación actoral, esta dimensión

enactiva permite articular el pensamiento abstracto con la experiencia corporal directa, favoreciendo así una comprensión holística y encarnada del proceso creativo. Aquí emerge una tensión pedagógica importante: mientras que los modelos más clásicos (como el de Bandura) tienden a centrarse en la mejora del rendimiento y el logro de objetivos medibles (por ejemplo, la ejecución correcta de una técnica), los enfoques somáticos y críticos subrayan la necesidad de valorar el proceso, el sentir y la subjetividad como dimensiones igualmente válidas del aprendizaje, por tanto, integrar estas teorías en el diseño y análisis de una asignatura de entrenamiento corporal basada en danza contemporánea supone aceptar la coexistencia de diferentes marcos de sentido, por un lado, el aprendizaje guiado, la observación, la representación corporal y la retroalimentación nutren los procesos cognitivos y el fortalecimiento de la autoeficacia, y por otro, la conciencia crítica del cuerpo y la exploración somática abren caminos hacia una educación más ética, inclusiva y transformadora, donde el cuerpo deja de ser un objeto de adiestramiento para convertirse en sujeto de experiencia y de creación.

Este recorrido teórico nos lleva a formular una pregunta esencial para el campo de la pedagogía del cuerpo en el arte dramático: ¿cómo podemos entonces medir y concluir que los estudiantes están mejorando su conexión con el cuerpo? Si bien instrumentos como el cuestionario de autoeficacia general (GSE) permiten obtener datos cuantificables sobre la percepción que los sujetos tienen de sus propias capacidades, es necesario preguntarse también si esa percepción refleja una verdadera transformación en la relación que el estudiante establece con su corporeidad, más allá del rendimiento técnico o la eficacia funcional.

Bandura ofrece herramientas conceptuales valiosas para abordar esta cuestión desde

una perspectiva psicológica. Su noción de autoeficacia implica la confianza en poder ejecutar una acción y la expectativa de lograr resultados deseados a partir de ella. En el contexto del entrenamiento corporal, esto se traduce en la sensación del estudiante de poder explorar, habitar y utilizar su cuerpo como un medio expresivo eficaz. Sin embargo, esta percepción puede estar condicionada por modelos normativos de éxito corporal, que refuerzan ideales de control, perfección o competencia, y que pueden limitar la emergencia de una relación auténtica y liberada con el cuerpo. Frente a esto, la pedagogía de Freire introduce una dimensión crítica indispensable. Desde su perspectiva, no se trata simplemente de que el estudiante "crea que puede", sino de que se reconozca a sí mismo como sujeto de su propio proceso corporal, capaz de nombrar, sentir y transformar su realidad a través del cuerpo, la conexión con el cuerpo no es simplemente un indicador de autoeficacia, sino también de conciencia y libertad, es decir, no basta con medir cuánto se sienten capaces los estudiantes de ejecutar un movimiento, sino que es necesario preguntarse si ese movimiento nace de una experiencia subjetiva de sentido, si permite al estudiante decidir sobre su gesto y habitar su cuerpo como espacio político y expresivo. Esta tensión entre eficacia y emancipación nos lleva a explorar si es posible una articulación entre Bandura y Freire. ¿Podemos pensar que la autoeficacia, entendida no solo como habilidad percibida sino como confianza en la propia agencia corporal, puede ser un camino hacia la autonomía crítica que propone Freire? ¿Puede un entrenamiento corporal que respete los procesos somáticos, que promueva el diálogo, la reflexión y la escucha interna, fortalecer al mismo tiempo la autoeficacia y la libertad expresiva del estudiante?

La respuesta a estas preguntas abre una posibilidad fértil para la pedagogía del cuerpo en la formación actoral. Al integrar la noción de autoeficacia con una mirada

freireana del aprendizaje, es posible concebir un modelo educativo que no se limite a transmitir habilidades, sino que acompaña procesos de subjetivación, apropiación corporal y transformación personal. En este marco, el cuerpo del actor no es solo un instrumento por entrenar, sino un territorio a habitar, un espacio desde el cual sentir, crear y comunicar. Así, el desarrollo de la autoeficacia no se opone a la libertad, sino que puede convertirse en uno de sus caminos más potentes, siempre que esté acompañado por una pedagogía crítica y encarnada.

En el contexto del entrenamiento corporal y la danza contemporánea, la pedagogía somática juega un papel clave, en lugar de centrarse exclusivamente en la ejecución perfecta de movimientos, la pedagogía somática promueve una relación más profunda con el cuerpo, donde el aprendizaje se basa en la conciencia corporal y la exploración de sensaciones internas. La pedagogía somática ofrece las herramientas necesarias para que el estudiante reconozca su cuerpo como un espacio de expresión y transformación. Al fomentar la escucha activa de las sensaciones y emociones durante el aprendizaje, el estudiante se siente empoderado por su capacidad para realizar movimientos complejos y por su capacidad para interactuar con su cuerpo desde una perspectiva de libertad, donde la expresión emocional y la técnica se integran de manera fluida. De este modo, la libertad expresiva no se ve como una antítesis de la autoeficacia, sino como un complemento necesario para que el estudiante desarrolle una relación integral con su cuerpo y sus emociones.

La práctica de la danza contemporánea fomenta una conciencia corporal profunda, afinando la capacidad del estudiante para percibir y comprender las señales interoceptivas – los estados internos del cuerpo– que, según Damásio están íntimamente ligadas a nuestras

emociones y sentimientos. Mediante el movimiento consciente, la exploración de la postura y la atención a la respiración, el estudiante de teatro cultiva habilidades físicas y una conexión íntima con su cuerpo como fuente de información emocional y expresiva.

Desde una perspectiva fenomenológica, el movimiento no es simplemente una actividad física, sino la fuente originaria de nuestra conciencia y nuestro conocimiento del mundo. Sheets-Johnstone (2011) argumenta que el movimiento es constitutivo de la experiencia y no un añadido secundario; es la base viva desde la cual emerge el pensamiento, la percepción y la emoción. Esta comprensión desplaza la mirada tradicional que subordina el cuerpo al lenguaje o la cognición, afirmando que el cuerpo en movimiento es ya, de por sí, un modo de saber.

El movimiento no se entiende como una respuesta mecánica ni como un efecto de estructuras neuromusculares, sino como un dinamismo sentido: un saber cinestésico que da lugar a un “sentido del movimiento”. Este sentido está vinculado con la experiencia vivida del desplazamiento, el esfuerzo, la direccionalidad y la temporalidad, elementos que se revelan en la acción misma y no a través de su representación conceptual. Como lo señala la autora, “somos seres en movimiento antes de ser seres pensantes” (Sheets-Johnstone, 2011), lo cual resitúa al cuerpo no como objeto, sino como sujeto de la experiencia.

La conciencia kinestésica que emerge del movimiento es una forma primaria de saber que precede al lenguaje, es en esta sensibilidad activa, en la relación dinámica con la gravedad, el espacio y el tiempo, donde se configura una inteligibilidad pre reflexiva. El cuerpo comprende al mundo a través de sus acciones, y esta comprensión se manifiesta como sentido, dirección, ritmo y forma. Este conocimiento no discursivo permite leer y producir significados desde la corporeidad, articulando una epistemología que reconoce al

cuerpo como fuente de conocimiento en sí mismo. La autora desarrolla la noción de pensamiento en movimiento, subrayando que los procesos de pensamiento pueden estar encarnados en acciones corporales. Esta idea no es meramente metafórica, sino literal: el cuerpo piensa en tanto se orienta, se adapta, crea trayectorias y responde a estímulos en tiempo real. En la danza se hace evidente cómo la inteligencia corporal inventa formas, explora límites y expresa contenidos complejos sin necesidad de palabras, el movimiento es simultáneamente acto físico, afectivo, cognitivo y poético.

El desarrollo de la conciencia corporal es un proceso epistemológico y existencial, educar el cuerpo implica expandir su capacidad de percibir, relacionarse, crear y comprender desde su propio lenguaje, un lenguaje que antecede y sostiene a todos los demás. La propuesta de Sheets-Johnstone, entonces, se alinea con una pedagogía del cuerpo que reconoce el valor formativo del movimiento en la constitución del sujeto.

7.2 Neurociencia y Educación Corporal

Damásio nos invita a repensar la formación de los artistas escénicos de manera completa, donde la relación consciente entre el cuerpo y la experiencia emocional no es un componente añadido, sino un aspecto esencial para la formación de un intérprete expresivo, resiliente y con una sólida autoeficacia. En consonancia con esta visión corpórea del aprendizaje, Nazareth Castellanos, en su trabajo sobre neurociencia y cuerpo, ha contribuido a profundizar esa característica integradora muestra que la postura, la respiración y el movimiento corporal son reguladores potenciales de efectos sobre la actividad cerebral (y, en consecuencia, sobre los procesos cognitivos y emocionales). Desde aquí, la educación no puede pensarse solo como un proceso mental, sino como una experiencia corporal, donde el cuerpo actúa, siente, decide y aprende. Esta visión holónica

podría adquirir un significado particular en aspectos de la educación y el arte, donde el cuerpo se convierte en el principal instrumento para el aprendizaje y la transformación. La visión de Castellanos se desvía de una caracterización común del cerebro como un centro de control que emite órdenes al cuerpo, más bien, ella postula un intercambio bidireccional incesante y profundo en donde el cuerpo no es un esclavo obediente que sigue instrucciones desde arriba (el cerebro), sino que proporciona un flujo continuo de información sensorial (intercepción y propiocepción) que altera activamente la función cerebral. Desde la ciencia medible, Castellanos explica la forma en que actos aparentemente simples, como adoptar una cierta postura, cambiar patrones de respiración o hacer un gesto deliberado pueden producir cambios físicos que se median a nivel de actividad neuronal, por ejemplo, ha examinado cómo se relaciona con la actividad cerebral asociada con la atención y las emociones, incluso cuando se trata de la respiración nasal versus la bucal, o la memoria y el procesamiento de información, e incluso la postura, desde esta perspectiva, la práctica regular y consciente de la danza contemporánea en la formación de los estudiantes de teatro contribuye no solo al desarrollo a nivel psicomotor y expresivo, sino que produce cambios neurofisiológicos que influyen directamente en su autoconcepto y capacidad de afrontamiento, la exploración de cómo nos movemos en el espacio, comprendiendo el peso, aprendiendo el equilibrio y conectando con el ritmo y la musicalidad activa circuitos neuronales para la propiocepción y la interocepción, afinando el sentido de los estudiantes de sus propios cuerpos y estados emocionales, esta conciencia corporal presente mejorada podría resultar en una percepción más realista y favorable de sus habilidades, un factor esencial de la autoeficacia. Con la experiencia encarnada del dominio gradual de acciones físicas complejas y la superación de obstáculos físicos, el estudiante crea una creencia central sentida, rica y vivida en sí mismo y en su capacidad, de la misma manera, la

expresión emocional a través del cuerpo podría fortalecer los mecanismos de regulación emocional, las varias cualidades de movimiento y la conexión con estados afectivos a través del cuerpo ofrecen herramientas para reconocer y regular las propias emociones, herramientas fundamentales para un intérprete en el teatro, y para afrontar los desafíos de la profesión.

El estado del arte neurocientífico reafirma la inextricabilidad de la mente y el cuerpo en los procesos de aprendizaje y autoconocimiento. La formación en danza contemporánea es un acto pedagógico poderoso que moldea el cuerpo del futuro actor y su cerebro, empoderándolos con facilidad y capacidad de moverse por los rigores de las artes escénicas desde un cuerpo/cerebro que conoce la fuente de la autoeficacia y la virtud de estar encarnado y ser resiliente. Castellanos plantea que el cerebro siempre está "escuchando" al cuerpo, leyendo señales de órganos, músculos, huesos y piel, que alertan al cerebro sobre la condición fisiológica del organismo e influyen en los procesos emocionales y cognitivos, por lo que, para entender la mente y el aprendizaje, debemos considerar esta unidad funcional del organismo como un todo. Nazareth Castellanos proporciona una perspectiva adicional, su trabajo sólido centrado en mostrar un análisis metodológico que el cuerpo puede tener una influencia empírica en la actividad cerebral y los procesos mentales. Utilizando estudios que combinan registros de neuroimagen para la manipulación estructurada de variables corporales (como postura, respiración, movimiento), Castellanos y su grupo han podido identificar correlaciones importantes entre ciertos estados fisiológicos y patrones de actividad cerebral. Uno de sus principales intereses de investigación es examinar el papel de la respiración en la función cognitiva y emocional. En investigaciones anteriores, ha demostrado que tales cambios en la

respiración —por ejemplo, si estás tomando respiraciones lentas y profundas versus más superficiales y rápidas— tienen el poder de cambiar la actividad cerebral en regiones involucradas en la atención, la memoria y el procesamiento emocional. Estos resultados implican que la respiración voluntaria puede modular el estado mental y el control afectivo. Castellanos también está interesada en la conexión entre la postura del cuerpo y la cognición, ha investigado cómo adoptar diferentes posturas puede impactar la memoria de trabajo, la capacidad atencional e incluso el procesamiento de información social, ha estudiado el papel del movimiento en la función cerebral y el aprendizaje, su trabajo en general sobre el vínculo cuerpo-movimiento-cerebro es un punto de partida importante ya que sus resultados indican que, mediante la activación de circuitos neuronales específicos, el movimiento voluntario y deliberado ayuda a las habilidades motoras y puede ser beneficioso para la cognición y la recuperación de la función en otros trastornos de aprendizaje y memoria. Su trabajo llama la atención sobre la necesidad de cuestionar los modelos educativos y artísticos tradicionales que han privilegiado lo cognitivo por separado, y el caso de formas que involucren la sabiduría intuitiva del cuerpo en relación; como una fuerza primaria de aprendizaje, creatividad y la formación holística de la persona.

7.3 Autopoiesis de Humberto Maturana

La teoría de la autopoiesis de Humberto Maturana (Maturana & Varela, 1973) introduce un giro fundamental en las ciencias cognitivas, las teorías del aprendizaje y, por extensión, en las pedagogías del cuerpo aplicadas a las artes escénicas. En su núcleo, la autopoiesis define a los organismos vivos como sistemas cerrados, capaces de producir y mantener su propia organización mediante una red de procesos internos que se autogeneran constantemente. Esta capacidad organizativa implica que el organismo no es un receptor

pasivo de estímulos, sino un sistema activo que regula a la vez que interpreta y construye su experiencia a partir de su propia estructura biológica.

En el contexto del aprendizaje escénico, este modelo permite entender al cuerpo del actor o bailarín como un sistema dinámico de autorregulación y autoconstrucción que aprende y transforma su hacer desde la interacción con el entorno y los otros. La relación entre organismo y ambiente no es de simple adaptación, sino de acoplamiento estructural: el cuerpo modifica su organización interna a medida que se enfrenta a las exigencias del medio (espacio escénico, partitura física, texto dramático, interacción grupal), mientras mantiene su identidad como sistema coherente. En este proceso, la práctica técnica no es una repetición de modelos externos, sino una constante reorganización de la corporalidad desde dentro, donde la musculatura, la respiración, el peso, el centro de gravedad, el tono muscular y la estructura ósea son elementos de un lenguaje vivo.

Maturana profundiza esta comprensión al desarrollar su biología del conocer (Maturana, 1988), donde el conocimiento no es un reflejo objetivo del mundo exterior, sino la resultante de un proceso corporizado, enraizado en la experiencia vivida del organismo. Desde esta perspectiva, todo conocer es un hacer, y todo hacer es un conocer: cuando el estudiante de artes escénicas moviliza su cuerpo en el espacio, manipula su centro de gravedad, escucha su respiración o explora el movimiento en improvisación, el cuerpo se convierte en un sistema perceptivo-cognitivo capaz de generar comprensión desde su hacer encarnado, lo que coincide con la concepción contemporánea de la cognición situada y encarnada donde el conocimiento emerge de la interacción inseparable entre organismo, acción y mundo. En el entrenamiento actoral, este marco permite ir más allá del aprendizaje técnico-mecánico, para enfatizar la conciencia corporal profunda como eje formativo. La

conciencia de los procesos fisiológicos —músculos, huesos, respiración, tono— no es solo un requisito técnico, sino un fundamento para el crecimiento de la autoeficacia, la expresividad, la presencia escénica y la profesionalidad.

El ser humano es un ser de lenguaje, emoción y acción, el escenario se convierte entonces en un espacio relacional, donde el artista, a partir de su biología viva, produce sentido, comunicación y presencia, el entendimiento y aceptación práctica de la autopoiesis y la biología del conocer en la formación escénica, permite reconocer a los estudiantes y su corporalidad como un sistema autoorganizado, no solo como ejecutores de instrucciones externas, entendiendo el aprendizaje corporal como proceso de construcción interna desde la experiencia vivida, así favorecer la toma de conciencia de la musculatura, respiración, estructura ósea y emocionalidad como bases de seguridad, eficacia y expresividad. Articular la profesionalidad artística con la capacidad de autorregulación, adaptabilidad y presencia consciente en el trabajo pedagógico cotidiano con estudiantes de artes escénicas, es una decisión pedagógica que trasciende en los planos de interacción social.

Las ideas de Maturana ofrecen una base concreta para diseñar experiencias de aprendizaje corporal integrales, cuando afirmamos que el cuerpo aprende desde su propia biología, estamos afirmando que cada estudiante tiene una organización corporal única, que necesita ser observada, acompañada y enriquecida respetando sus propios ritmos y configuraciones internas, las prácticas de respiración, alineación postural, manipulación corporal y exploración de la Kinesfera no son solo ejercicios técnicos, sino momentos de conocimiento profundo de sí mismos. Cuando el estudiante toma conciencia de su estructura muscular, de sus patrones de movimiento, de su respiración y de sus tensiones habituales, genera un espacio interno de confianza, seguridad y disponibilidad escénica. La

pedagogía del cuerpo inspirada en Maturana propone un diálogo permanente entre el sistema biológico del estudiante y el entorno pedagógico, así también la figura del docente no es un transmisor de técnica, sino un facilitador de procesos de autoconciencia y autoorganización. Al integrar esta mirada, el estudiante mejora técnicamente y desarrolla una presencia escénica auténtica y potente, porque su acción escénica emerge de un cuerpo biológicamente atento, emocionalmente estable y cognitivamente presente.

8. Estado del Arte

Durante siglos, la tradición occidental estuvo marcada por una visión dualista del ser humano, con la mente como centro del pensamiento y la razón, y el cuerpo era una entidad separada y subordinada, esta perspectiva influyó en numerosos enfoques educativos que privilegiaban lo cognitivo por encima de lo corporal, lo que relegó el cuerpo a un papel meramente instrumental dentro de los procesos de aprendizaje. Esta visión, históricamente arraigada en el dualismo cartesiano, que separaba radicalmente la mente (*res cogitans*) del cuerpo (*res extensa*), permeó la pedagogía, llevando a una descorporalización del aprendizaje.

El enfoque cognitivo en la educación se centra en los procesos mentales internos de los estudiantes, como la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la resolución de problemas y el pensamiento, este enfoque surgió como una reacción al conductismo, centrado en el comportamiento observable y el aprendizaje mediante la asociación y el refuerzo. Piaget propuso una teoría del desarrollo cognitivo por etapas, cada etapa se caracteriza por formas distintas de pensamiento y comprensión, los conceptos claves incluyen incorporar nueva información a esquemas existentes), acomodación (modificar

esquemas existentes para integrar nueva información) y equilibrio (la búsqueda de estabilidad cognitiva), en la misma línea, Jerome Bruner, aunque compartía con Piaget una visión constructivista del aprendizaje y reconocía la existencia de etapas en el desarrollo cognitivo, no estaba de acuerdo con varios aspectos. Bruner propuso que los estudiantes construyen nuevo conocimiento a través del descubrimiento activo, el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes se involucran en la exploración y la resolución de problemas, identificó tres modos de representación del conocimiento: en activo (a través de la acción), icónico (a través de imágenes) y simbólico (a través del lenguaje y otros símbolos).

El desarrollo intelectual implica dos tipos de capacidades: por un lado, la capacidad de pensar intuitivamente, de avanzar hacia nuevas ideas sin tener necesariamente todos los elementos explícitos; por otro, la capacidad de analizar de forma sistemática y lógica aquello que se conoce. La educación debe procurar el cultivo de ambas (Bruner, 1960, p.53).

Investigaciones contemporáneas desde la neurociencia, la pedagogía somática y las ciencias del movimiento han cuestionado esta dicotomía, proponiendo una visión integrada del cuerpo y la mente como una unidad funcional y activa, según Bruner, la educación tiene como objetivo el desarrollo tanto del pensamiento intuitivo como del analítico, permitiendo así a los estudiantes enfrentarse a nuevos problemas de manera creativa y validar sus conocimientos a través de estructuras lógicas, sin embargo, desde la perspectiva crítica de Freire (1970), el conocimiento no es únicamente el resultado de un proceso cognitivo individual, sino que emerge en un marco dialógico, social y transformador: “El conocimiento emerge sólo a través de la invención y de la reinversión, a través de la

inquieta, impaciente, continua y esperanzada indagación que los seres humanos hacen en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 1970, p. 71). Así, mientras que Bruner destaca los procesos internos del sujeto que aprende, Freire subraya la dimensión colectiva, histórica y política de la construcción del conocimiento. En una misma línea, pero desde la ciencia, Nazareth Castellanos, neurocientífica y doctora en Neurociencia, ha centrado su investigación en la interconexión entre el cerebro y el cuerpo, explorando cómo órganos como el corazón, el intestino y la respiración influyen en la actividad cerebral y, por ende, en procesos cognitivos y emocionales, lo que sustenta que el aprendizaje es transversal y que involucra al ser humano en su totalidad y a su contexto.

Desde la neurociencia contemporánea, la obra de Nazareth Castellanos emerge como un referente clave en la comprensión de la intrincada relación entre el cuerpo y el cerebro. Castellanos, en su libro *Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro* (2022), así como en diversas investigaciones y divulgaciones, argumenta que el cuerpo es un agente activo que moldea la función y la estructura del cerebro a través de un flujo constante de información sensorial.

8.1. Un Cuerpo que Piensa

En las últimas décadas, la investigación neurocientífica sobre la interocepción ha avanzado sustancialmente en la comprensión de cómo el cerebro representa las señales internas del cuerpo y los mecanismos por los cuales el cerebro utiliza estas señales neuronales para guiar el comportamiento, la cognición y la emoción, un ejemplo apropiado en este dominio es En su estudio neurocientífico, Park, Correia, Ducorps y Tallon-Baudry (2014) demostraron que las fluctuaciones espontáneas en las respuestas neuronales a los latidos del corazón pueden predecir la detección de estímulos visuales. Este hallazgo

sugiere que la percepción consciente no depende únicamente de los estímulos externos, sino que está profundamente influenciada por señales internas del cuerpo, como la actividad cardíaca. De este modo, el cuerpo no es sólo un receptor pasivo de información sensorial, sino un modulador activo de la experiencia perceptiva. La investigación aporta evidencia empírica al enfoque de la interocepción como componente fundamental de la conciencia perceptiva, alineándose con perspectivas fenomenológicas sobre el cuerpo vivido.

En un estudio complementario, Park y Tallon-Baudry (2014) introdujeron el concepto de “marco subjetivo neural”, planteando que las señales corporales internas, particularmente interoceptivas, generan un referente neuronal estable que sostiene la conciencia perceptual. Según su planteamiento, este marco subjetivo permite anclar la experiencia consciente en un cuerpo vivo y en el momento presente, resaltando que la conciencia no puede separarse de la corporalidad que la sustenta. Esta visión coincide con el creciente interés de las ciencias cognitivas por los procesos corporizados, donde el cuerpo y sus estados internos no sólo influyen, sino que constituyen una condición de posibilidad para la experiencia subjetiva. Estos hallazgos presentan evidencia neurofisiológica directa de la participación del cerebro en el funcionamiento de las dinámicas internas del cuerpo y revelan una interacción sutil entre los diferentes ritmos fisiológicos para determinar la actividad cerebral, enfatiza que la conciencia corporal está incrustada en el contexto del organismo y en el contexto dinámico del comportamiento ondulante de la fisiología de todo el cuerpo, estos resultados tienen implicaciones para comprender la base neuronal de la conciencia corporal y el potencial papel modulador de prácticas que involucran la conciencia corporal, la respiración y el movimiento en el

procesamiento interoceptivo, y, por lo tanto, en la experiencia del yo y la regulación de la emoción.

Ha habido un interés sustancial por parte de la neurociencia en comprender los mecanismos cerebrales para la planificación, ejecución, aprendizaje y percepción del movimiento.

En su revisión sobre la organización secuencial del movimiento, Tanji (2001) analizó una serie de estudios experimentales realizados con primates no humanos, principalmente monos Rhesus, para examinar cómo distintas regiones corticales participan en la planificación motora. La investigación se llevó a cabo mediante tareas conductuales diseñadas para entrenar a los monos a realizar secuencias de movimientos voluntarios en un orden determinado, en ocasiones sin depender de estímulos externos, lo que permitía estudiar la generación interna de planes motores. Durante estas tareas, se registró la actividad neuronal con técnicas electrofisiológicas, implantando microelectrodos en regiones como la corteza premotora, la corteza motora suplementaria (SMA) y la pre-SMA. Esta metodología permitió observar patrones específicos de activación neuronal en relación con la preparación, organización y ejecución de las secuencias motoras. En particular, se identificó que muchas neuronas en la SMA y pre-SMA se activaban antes del inicio del movimiento, lo que evidenció su papel en la codificación anticipada y jerárquica de las acciones. Estos hallazgos aportaron una comprensión detallada de cómo el cerebro integra múltiples componentes temporales y espaciales para generar conductas motoras complejas. el desempeño del movimiento depende críticamente de la corteza motora primaria y se transmite a través de vías descendentes a la musculatura esquelética (Georgopoulos 2000), el cerebelo, en relación con sus conexiones con la corteza motora y el tronco encefálico,

está involucrado en el control de la precisión y la coordinación de los movimientos y es fundamentalmente importante para el aprendizaje motor adaptativo. Los ganglios basales regulan la actividad cortical para permitir la selección de movimientos apropiados mientras suprimen respuestas competidoras, en tales circuitos neuronales, el aprendizaje motor evoca plasticidad sináptica para incorporar y afinar nuevas competencias, se ha demostrado que la corteza motora (M1), el cerebelo y los ganglios basales participan en varias etapas del aprendizaje, que van desde la adquisición hasta la automatización. Georgopoulos es conocido por sus investigaciones pioneras sobre cómo las poblaciones neuronales en la corteza motora primaria (M1) codifican la dirección del movimiento mediante el modelo de vector de población neuronal y Jun Tanji ha trabajado intensamente en la corteza motora suplementaria (SMA) y pre-SMA, estudiando la planificación secuencial del movimiento, sobre todo en primates.

El procesamiento del movimiento, el nuestro y el de otros, incluso tiene lugar en diferentes partes del cerebro, se sabe que nuestra posición corporal y sentido del movimiento (propiocepción) dependen de la integración de señales sensoriales en la corteza parietal y el cerebelo (Blanke 2012). Percibir las acciones de otros involucra áreas visuales, así como las llamadas neuronas espejo en regiones motoras, indicando un sustrato neuronal común para la percepción y ejecución de acciones. En este contexto neurocientífico, que pone un fuerte énfasis en la relación íntima entre cerebro y movimiento, el entrenamiento en danza contemporánea constituye un comportamiento especialmente rico para afinar esos circuitos neuronales implicados en los procesos de aprendizaje y por supuesto en la percepción de la autoeficacia, la realización de secuencias de movimiento complejas y la experiencia de nuevas dinámicas corporales activan amplias redes motoras y

propioceptivas, reforzando el modelo del yo en relación con el cuerpo y sus funciones (Blanke, 2012), la adquisición de coreografías y las dificultades técnicas para superar en la danza son experiencias concretas de dominio (Bandura, 1977), una fuente importante de autoeficacia, a través de la percepción del propio estudiante, de un avance real en el uso de su cuerpo y la expresión de ideas mediante el movimiento, viene su creciente confianza en su capacidad para alcanzar objetivos específicos adicionales en este campo. Este sentido de logro codificado a nivel neuronal a través de la plasticidad sináptica en regiones motoras y asociativas también puede generalizarse a otros aspectos de la vida del estudiante, aumentando la autoeficacia y la confianza general al enfrentar nuevos desafíos, ya sea dentro o fuera del escenario.

Castellanos (2022) propone un cuerpo que piensa, afirmando que la percepción del cuerpo, así como la conciencia de la información interoceptiva no solo acompaña al pensamiento, sino que también lo forma, trabajos como los de Sarah Garfinkel (Garfinkel et al. 2016) que vincula la forma en que percibimos nuestros cuerpos con cómo experimentamos nuestras emociones, comportamientos cognitivos situados y el efecto de la ansiedad en nuestros pensamientos. En un experimento, Garfinkel introdujo terapia para mejorar la percepción del latido del corazón y observó una reducción en los síntomas de ansiedad en el grupo probado, este resultado subraya cómo una mayor conciencia corporal puede realmente ayudar a mantener un mayor control emocional, lo cual es crucial para situaciones en el escenario donde la exposición pública del cuerpo está sujeta a prueba.

Según Berntson, Cacioppo y Quigley (1993), las señales fisiológicas interoceptivas, como la variabilidad en la frecuencia cardíaca o la presión arterial, son procesadas por circuitos neuronales en áreas cerebrales clave como la ínsula y el cíngulo anterior, estas

señales modulan no solo las emociones y la experiencia subjetiva, sino que también influyen de manera directa el comportamiento adaptativo, lo que puede tener implicaciones significativas en el aprendizaje y la regulación emocional dentro del entorno educativo.

Esta y otras investigaciones también apoyan la visión de que el cuerpo hace más que simplemente ejecutar movimiento: es un contribuyente activo de información emocional que puede ayudar a modular el aprendizaje y la adaptación. Tales contribuciones nos permiten ver el cuerpo no como un apéndice pasivo de la mente, sino como una representación dinámica de información que contribuye e interactúa activamente, durante los procesos de aprendizaje, interpretación o autorregulación emocional.

8.2. Autoeficacia: Investigaciones en las Artes Escénicas

En el ámbito de las artes escénicas, diversas investigaciones han explorado la relación entre la autoeficacia y el desarrollo personal, evidenciando cómo las prácticas artísticas, como el teatro, la danza o la música, pueden contribuir al incremento de la confianza, la seguridad y las habilidades emocionales de los individuos. De hecho, la literatura destaca que la participación en actividades artísticas favorece la superación de limitaciones personales, promueve una autoimagen más positiva y genera habilidades de expresión emocional beneficiosas para la salud mental y el bienestar general.

No obstante, a pesar de la vasta literatura sobre los efectos de las artes escénicas en la autoeficacia, la investigación sobre cómo estas prácticas se integran en la formación profesional de actores y actrices durante su proceso de profesionalización es aún limitada. En particular, la educación artística universitaria, que implica una formación académica rigurosa y una intensa exposición a la crítica y al posible fracaso, parece recibir menos

atención en términos de cómo la autoeficacia puede ser fomentada y gestionada dentro del currículo. Si bien existen estudios que abordan la importancia del cuerpo y la expresión emocional en las artes escénicas, no se ha profundizado lo suficiente en la construcción de una pedagogía que incorpore explícitamente conceptos como la autoeficacia, la autoestima y la autorregulación emocional como factores clave en la formación de artistas escénicos.

Aun así, algunas investigaciones en el ámbito de la psicología de las artes proponen reflexiones en esta línea, ofreciendo perspectivas valiosas sobre las características psicológicas que definen a los actores y a los estudiantes de educación artística, explorando sus rasgos distintivos y los mecanismos que influyen en su desarrollo y aprendizaje. Por ejemplo, Dumas, Doherty y Organisciak (2020) investigaron los atributos psicológicos que diferencian a los actores profesionales y a los estudiantes de actuación de los individuos sin experiencia en artes escénicas. Este estudio de 26 dimensiones psicológicas, que comparó a 104 actores profesionales, 100 estudiantes y 92 no actores, indicó que los actores en general se caracterizan por altos niveles de apertura, asertividad y elaboración, mientras que los profesionales se distinguieron particularmente por elevados niveles de originalidad, volatilidad y actividades literarias (Dumas et al., 2020).

Complementando esta perspectiva, la investigación de Zheng, Sun, Mei y Song (2024) se centró en la relación entre las habilidades de regulación emocional, la autoeficacia y el compromiso académicos en 362 estudiantes universitarios de educación artística en China. Este estudio concluyó que las habilidades de regulación emocional influyen positivamente en el compromiso académico, y que la autoeficacia académica ejerce un rol mediador en esta relación, sugiriendo que una mayor capacidad para regular las emociones fortalece la confianza del estudiante en sus habilidades académicas, lo que a

su vez se asocia directamente con un mayor compromiso en sus estudios. Este hallazgo subraya la importancia de considerar estos factores psicológicos al diseñar estrategias para apoyar el desarrollo y el bienestar de los estudiantes en la formación artística superior (Zheng et al., 2024). En un contexto diferente, Kausar y Ahmad (2021) investigaron en Pakistán la relación entre el estrés percibido, la autoeficacia y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de artes escénicas. Sus hallazgos principales revelaron que el estrés percibido predijo negativamente cuatro dimensiones del bienestar psicológico (dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas y autoaceptación), y que las mujeres mostraban niveles significativamente más altos de estrés en comparación con los hombres en esta población. Este estudio sugiere implicaciones prácticas para estudiantes, consejeros y terapeutas (Kausar & Ahmad, 2021). Finalmente, Triplett (2018) exploró cualitativamente las percepciones de estudiantes universitarios de arte (incluyendo actuación teatral) sobre su autoconcepto, autoeficacia académica e identidad social, identificando la importancia del apoyo profesional y los grupos de pares en el fortalecimiento de la autoeficacia y la configuración de la identidad.

La escasa investigación en la pedagogía teatral en la educación superior española resalta una brecha importante en la literatura existente. Este vacío contrasta significativamente con el ámbito de la música, donde se encuentran diversos hallazgos que exploran cómo la autoeficacia contribuye en la formación de los músicos, ayudándoles a generar un mayor control del estrés y una mejora en sus habilidades. Por ejemplo, Zarza Alzugaray, Casanova y Orejudo (2016) evaluaron a 479 estudiantes de Grado Superior en varios conservatorios españoles, hallando que aproximadamente el 39% mostraba niveles elevados de ansiedad escénica y que existían diferencias significativas en variables como la

autoeficacia, la motivación y la sensibilidad al premio. En esta misma línea, Lupiáñez, Ortiz, Vila y Muñoz (2022) identificaron predictores relevantes de ansiedad escénica en una muestra de 295 estudiantes, vinculados a características demográficas y formativas. De forma complementaria, Zarza-Alzugaray et al. (2020) emplearon un modelo estructural para demostrar cómo la autoeficacia musical, junto al apoyo social y la ansiedad escénica, se relacionan de forma diferente según el género y el nivel educativo en una muestra de 359 estudiantes preuniversitarios. A nivel internacional, Castiglione, Rampullo y Cardullo (2018) exploraron en 100 músicos italianos la relación entre la autoimagen actual versus la del "yo futuro" y la ansiedad en el escenario, hallando que una mayor discrepancia se asociaba con niveles más elevados de ansiedad escénica en profesionales, mediada por la autoeficacia musical. Este foco de atención y el apoyo explícito en el ámbito musical, con mayores recursos en conservatorios y en la industria global, contrasta con la escasez de investigación en las artes escénicas y, particularmente, en la pedagogía del arte dramático, lo que sugiere una disparidad en los recursos disponibles.

Las reflexiones de Manuel F. Vieites (2014) subrayan precisamente esta deficiencia. Vieites critica la falta de una infraestructura pedagógica y de investigación sólida para la educación teatral en España, y sus reflexiones apuntan a la urgente necesidad de sistematizar y elevar el estatus académico de esta disciplina. Argumenta que el teatro, más allá de la práctica, es un campo fértil para la investigación que puede aportar significativamente a la docencia, el aprendizaje y la propia creación artística dentro de la educación superior, un potencial que no ha sido suficientemente explotado.

A pesar de la brecha en España, estudios en campos adyacentes refuerzan la relevancia de la autoeficacia en la formación artística y revelan factores que la modulan.

Por ejemplo, en el ámbito del teatro, Berkemeyer, Binnewies, Hilbert y Maunz (2025) demostraron que la improvisación teatral, practicada en un programa de ocho semanas con 202 adultos, puede generar mejoras significativas en la autoeficacia creativa, la autoeficacia laboral y la autoestima de los participantes. Esto sugiere que la práctica sistemática de la improvisación teatral puede fortalecer tanto la confianza creativa como el bienestar personal. En danza, una revisión sistemática de Provenzano, Kozak y Gasparotto (2022) sobre estudiantes de primaria encontró una relación positiva entre la autoeficacia y la práctica del baile, destacando cómo esta actividad mejora la percepción de competencia personal. Asimismo, Sabe Chami (2023) investigó la relación entre estrés y autoeficacia en 99 adolescentes bailarinas de ballet en Perú, hallando una relación positiva moderada, sugiriendo que una valoración positiva del estrés podría impulsar la autoeficacia.

Diversos estudios han evidenciado que la autoeficacia no se desarrolla en un vacío social, sino que interactúa con variables contextuales y pedagógicas. Zeldin y Pajares (2000), mediante entrevistas a mujeres profesionales, identificaron que la autoeficacia se desarrolla a través de modelos de rol, verbalización de logros y superación de obstáculos estructurales, mecanismos igualmente observables en el ámbito artístico. Sin embargo, Birkholzer y Schuler (2015) señalaron una notoria subrepresentación de mujeres en posiciones de liderazgo artístico en organizaciones europeas de artes escénicas, a pesar de que las mujeres reportan niveles de autoeficacia académica comparables o superiores a los de sus pares masculinos, esto expone la necesidad de políticas inclusivas y visibilización de modelos femeninos.

La frecuencia y la calidad de la práctica artística constituyen factores esenciales en el fortalecimiento de la autoeficacia interpretativa McPherson y McCormick (2006)

comprobaron una correlación positiva significativa entre las horas de práctica deliberada semanal y los niveles de autoeficacia en estudiantes de música australianos, actuando la autoeficacia como mediador entre el tiempo de práctica y el rendimiento académico, el tiempo y la continuidad de los programas formativos también son determinantes, como demostró Horton Fraleigh (1987) en un estudio longitudinal con estudiantes de música, donde las mejoras en autoeficacia fueron más estables a partir de la cuarta semana de práctica autorregulada.

En el ámbito específico de la formación en artes escénicas, la incorporación de técnicas de danza y movimiento emerge como un componente altamente eficaz para el desarrollo de la autoeficacia escénica. Nordin-Bates (2014) encontró que la práctica de técnicas somáticas favorece la autoeficacia técnica e interpretativa en estudiantes de danza. Batson (2009) sostuvo que la conciencia corporal permite intervenir sobre los mecanismos de autorregulación emocional, reduciendo la ansiedad escénica, por su parte, Blumenfeld-Jones y Liang (2018) observaron que el trabajo corporal potencia la integración cuerpo-voz y fortalece la percepción de competencia escénica en estudiantes de teatro musical.

La evidencia revisada converge en señalar que la autoeficacia en las artes escénicas es un constructo dinámico y multifactorial, modulado tanto por variables pedagógicas (práctica sistemática, duración de los programas, estrategias somáticas) como por factores socioculturales (género, oportunidades institucionales), aunque la mayoría de los estudios presentados no se alinean exactamente con el objetivo principal de esta tesis, sus hallazgos son altamente relevantes debido a la naturaleza psicofísica compartida en las artes escénicas y a las variables que esta investigación incluye en su estudio. Este panorama subraya una oportunidad crítica y un llamado a la acción para la investigación pedagógica en la

educación superior de teatro en España, instando al desarrollo de estudios que diagnostiquen y diseñen pedagogías explícitas para fomentar la autoeficacia, la autoestima y la autorregulación emocional en los futuros artistas escénicos, consolidando así la excelencia artística y el bienestar profesional.

9. Capítulo 1: Hacia una Pedagogía Encarnada

En la formación en artes escénicas, el cuerpo no puede concebirse únicamente como un instrumento de representación, sino como un territorio vivo de conocimiento, emoción, memoria y acción. Esta visión integral del cuerpo invita a ampliar la mirada pedagógica más allá de lo funcional o lo estético, hacia una comprensión más profunda de la experiencia encarnada del intérprete. Como plantea Sheets-Johnstone (1999), el pensamiento se origina en el movimiento: el cuerpo es una fuente primaria de significación, la experiencia corporal no es solo un medio, sino la base desde la cual conocemos el mundo y a uno mismo a través de la percepción viva del movimiento.

Esta tesis desplaza la centralidad de la razón abstracta, propia de la tradición cartesiana, y restituye al cuerpo su rol como generador de sentido. Desde su enfoque fenomenológico, Sheets-Johnstone sostiene que el movimiento no es simplemente algo que el cuerpo “hace”, sino una dimensión constitutiva del ser: somos seres en movimiento, y en ese devenir se constituye nuestra conciencia del mundo.

Históricamente, pedagogos como Jerzy Grotowski, Jacques Lecoq, Tadashi Suzuki o Eugenio Barba pusieron al cuerpo en el centro del entrenamiento actoral. Grotowski (1968) lo definía como un instrumento total que debía ser afinado mediante la acción física precisa. Lecoq entendía el movimiento como el origen del juego dramático. Suzuki

desarrolló una técnica centrada en la energía, el centro y el arraigo. Sin embargo, en muchos contextos educativos contemporáneos, sus aportes han sido asumidos de forma parcial, perdiéndose a veces la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica integrada. Esta desconexión entre la teoría y la práctica integrada será un punto central de análisis en esta investigación. ¿Es realmente un instrumento total el cuerpo en estudios superiores de Arte Dramático?

9.1 El Cuerpo Como Territorio de Conocimiento, Emoción y Creación

Escénica

Desde la infancia, antes de hablar, el ser humano ya se orienta, explora, comunica y expresa a través del movimiento, esta corporeidad activa constituye un saber implícito, una proto-inteligencia kinestésica que da forma a nuestra percepción y a la relación con el entorno, el pensamiento, por tanto, no emerge después del cuerpo, sino desde él. Esta perspectiva dialoga con las palabras de Merleau-Ponty, quien afirmaba que “el cuerpo es nuestro medio general para tener un mundo” (Merleau-Ponty, 1945, p. 152). Toda percepción está corporalmente situada. La conciencia no flota en el vacío, sino que se ancla en la carne viviente, en la experiencia encarnada del espacio, del tiempo, y del vínculo con los otros. El cuerpo, entonces, no es un objeto entre objetos, sino un sujeto viviente que siente se desplaza, se transforma y transforma su entorno, para Sheets-Johnstone, el movimiento posee una estructura rítmica, dinámica y direccional que genera significado, un gesto no solo acompaña una emoción o un pensamiento: es un acto de pensamiento, extender un brazo, inclinar el torso, cambiar de ritmo o de dirección, implica recordar, decidir, desear.

Estas ideas tienen implicancias pedagógicas profundas, si el pensamiento nace del

movimiento, entonces una educación escénica verdaderamente transformadora no puede comenzar exclusivamente desde el texto o la interpretación simbólica, sino desde la vivencia sensorial, rítmica y kinestésica del cuerpo. Esta mirada permite, en el teatro y en la danza contemporánea, superar la dicotomía entre técnica y expresión, cada desplazamiento, respiración o impulso puede comprenderse como un vector de pensamiento, una manera de habitar preguntas y de dar forma a lo invisible, el trabajo corporal no es un entrenamiento previo a la creación, sino su raíz más profunda: el núcleo desde el cual nace la poética escénica, no obstante, en muchos programas académicos de teatro persiste una hegemonía de lo verbal y lo técnico, que relega el trabajo corporal profundo a un segundo plano, esta disociación cuerpo-mente, como advierte Damásio (1994), es epistemológicamente insostenible y pedagógicamente empobrecedora, el actor o actriz formado desde esa escisión corre el riesgo de perder la raíz encarnada de su arte: la presencia viva que entrelaza pensamiento, emoción y acción en un solo gesto.

Freire (1970) subraya que no hay aprendizaje real sin la implicación activa del sujeto, esta implicación es corporal, afectiva, intelectual y existencial, cuando el cuerpo es excluido del proceso formativo, se margina también la posibilidad de una educación significativa y transformadora, habitar el cuerpo, sentirlo, nombrarlo, explorarlo, es activar una vía de autoconocimiento integral, Eddy (2009) denomina a esta práctica como la educación somática, una forma de aprendizaje que parte de la experiencia interna del movimiento, en diálogo con la percepción, la memoria y la conciencia crítica.

Desde una mirada biológica, las emociones no son fenómenos abstractos, sino respuestas corporales complejas, organizadas a través de patrones musculares, posturales, respiratorios y hormonales, Damasio (1994) sostiene que el cuerpo participa directamente

en la generación del pensamiento emocional a través de los “marcadores somáticos” (p. 168-170). Maturana y Dávila (2001), por su parte, afirman que emocionar es moverse, ya que toda emoción implica una disposición corporal específica: la tristeza se manifiesta en un tono bajo, hombros caídos y respiración densa; la alegría se expresa mediante expansión torácica, ligereza y apertura. Entrenar la movilidad muscular, la conciencia postural y el tono corporal incide directamente en la capacidad de reconocer, modular y transformar los estados emocionales, Cohen (2008), creadora del Body-Mind Centering, subraya que el sistema musculoesquelético no es solo estructural, sino también perceptivo y afectivo, a través del movimiento consciente, se accede a nuevas configuraciones emocionales y cognitivas, esta práctica nutre lo que podríamos llamar una flexibilidad emocional corporal: la capacidad de transitar entre estados sin quedar fijado en ellos, abriendo así la posibilidad de una expresividad más amplia y genuina.

La danza contemporánea —especialmente en sus vertientes somáticas, creativas y reflexivas— ofrece herramientas concretas para cultivar esta conciencia, superar bloqueos físicos o creativos mediante el movimiento mejora la técnica, amplía el rango de movimiento y refuerza la confianza, la autonomía y la presencia escénica. La danza contemporánea puede recuperar y actualizar esa centralidad del cuerpo que propusieron muchos pedagogos del siglo XX, su potencial interdisciplinar permite articular lo técnico con lo creativo, lo afectivo con lo ético, no se trata de añadir asignaturas para mover el cuerpo a una formación centrada en la palabra, sino de reconocer que toda creación escénica nace de un cuerpo disponible, presente y consciente. Fortalecer la conciencia corporal, la flexibilidad emocional y la autoeficacia no es un lujo ni un añadido, sino una necesidad urgente para una pedagogía escénica coherente con el lenguaje del arte que

pretende enseñar, solo cuando el cuerpo es habitado plenamente, puede emerger una presencia genuina, una acción con sentido y una práctica pedagógica verdaderamente transformadora.

9.1.2 La Pedagogía en las Artes Escénicas

La pedagogía en las artes escénicas se sitúa en un cruce complejo entre lo técnico, lo poético y lo humano, a diferencia de otros campos educativos más estandarizados, la formación escénica implica un vínculo directo entre cuerpo, emoción, pensamiento y acción, además de ser un proceso en constante cambio y movimiento en relación con los participantes, enseñar teatro o danza es acompañar procesos de subjetivación, de autoconocimiento y de expresión sensible, la pedagogía escénica no puede limitarse a una didáctica de la técnica, sino que requiere una mirada integral, crítica y situada.

Históricamente, los métodos de enseñanza escénica han estado marcados por tradiciones específicas, como la biomecánica de Meyerhold, el entrenamiento físico de Grotowski, la pedagogía del gesto de Lecoq o la técnica del cuerpo centrada en Suzuki, que aportaron grandes desarrollos técnicos y filosóficos, sin embargo, muchas de estas propuestas, al ser institucionalizadas, se aplican de forma estandarizada o fragmentada, perdiendo parte de su vitalidad original, como señala Freire (1970), toda educación que aspira a ser significativa debe implicar al sujeto en su totalidad, desde su contexto, su historia y su deseo, esto es especialmente relevante en la enseñanza artística, donde el intérprete aprende a hacer y a ser.

En este marco, la pedagogía escénica se configura como una práctica relacional, en la que se construye conocimiento a través del cuerpo en movimiento, la emoción compartida y la presencia encarnada, no se trata de moldear al estudiante desde un modelo

preestablecido, sino de habilitar un espacio en el que pueda explorar sus propios lenguajes, su sensibilidad y su capacidad de agencia, el aula escénica es, así, un lugar de encuentro entre la técnica y la vivencia, entre el legado y la invención.

Autores como Sheets-Johnstone (1999) han insistido en que el pensamiento surge del movimiento, y que toda significación está anclada en la experiencia corporal, por lo cual el trabajo corporal no puede ser una instancia periférica o mecánica: es el corazón mismo del proceso pedagógico. La pedagogía escénica, entonces, debe abrirse a una didáctica del cuidado, donde la escucha, la vulnerabilidad, la exploración y el error sean parte del aprendizaje. Esto implica reconocer la dimensión emocional y somática del proceso creativo, y trabajar desde prácticas que integran lo técnico con lo afectivo, en palabras de Eddy (2009), se trata de fomentar una conciencia encarnada, en la que el sujeto domina su cuerpo y lo habita como territorio de percepción, expresión y transformación.

Creo que a nivel de salud mental ayuda un montón... me he dado cuenta de que cambia un poco la manera en que te miras... muchas veces lo único que hacemos es enviarnos al espejo y criticar nuestro cuerpo... cuando empiezas a bailar... lo miras desde otra perspectiva... te ayuda a moverme y empiezas a ver tu cuerpo como algo que te ayuda a hacer y a expresar... es una mentalidad muy positiva... y por último... duermo mucho mejor... al mantenerme vivo todo el día luego descanso más. (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

En esta línea, la formación artística adquiere también un sentido político: habilitar cuerpos que piensan, sienten y crean desde su singularidad es un acto de resistencia frente a las lógicas normalizadoras que atraviesan muchas instituciones educativas. Boal (1979) afirma que "el arte no transforma directamente el mundo, pero sí puede transformar al ser

humano, y este, a su vez, transformar el mundo" (p. 15), la pedagogía en las artes escénicas se vuelve, entonces, un acto de creación ética y poética, donde se forma al intérprete y su capacidad de estar en el mundo con sensibilidad, presencia y conciencia crítica.

La escena deviene así en un laboratorio de subjetivación, donde se ensayan y reconfiguran modos de ser, de estar, de sentir y de actuar, activando una práctica que forma artistas, pero que también forma sujetos críticos, sensibles y éticamente implicados con su tiempo. En este marco, y recuperando los principios pedagógicos de Paulo Freire (1970), se rechaza de manera explícita el modelo bancario de la educación, en el que el docente deposita contenidos en un estudiante pasivo, para apostar en cambio por una pedagogía dialógica, crítica y liberada, en la cual el maestro se concibe como un mediador de experiencias, un acompañante en la construcción de sentido, y el estudiante se posiciona como protagonista activo de su proceso formativo, articulando saberes desde su corporalidad, su historia y su imaginario. En el ámbito escénico, esta visión se materializa en una pedagogía que cultiva la conciencia profunda del cuerpo como lugar de conocimiento, la autonomía creativa como base del acto performativo, y la capacidad reflexiva como herramienta para pensar la práctica desde una ética del cuidado y la investigación poética. Desde una perspectiva socio constructivista, tal como la fórmula de Vygotsky (1978), la escena se emerge como un espacio de mediación simbólica y cognitiva donde el cuerpo se vincula con signos, textos, objetos y otros cuerpos, expandiendo sus posibilidades expresivas y comprensivas a través de la interacción, el juego y la exploración compartida; en este contexto, el conocimiento no se transfiere de manera lineal, sino que se co-construye en el devenir dinámico de la actividad situada, lo que exige una pedagogía activa, experiencial y dialéctica que favorezca la apropiación significativa de los lenguajes

escénicos a partir de la praxis, es decir, desde la reflexión en la acción. La incorporación de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1997) resulta clave para enriquecer este enfoque, al destacar que la creencia en la propia capacidad para actuar con eficacia constituye un factor determinante en el aprendizaje y el desarrollo del potencial creativo.

La formación en artes escénicas debe propiciar un entorno que fortalezca la confianza del intérprete en su cuerpo, en su sensibilidad perceptiva, en su potencia expresiva y en su intuición artística, reconociendo que la práctica sostenida en un marco de contención pedagógica permite transformar el miedo escénico en disponibilidad, la inseguridad en curiosidad exploratoria, y la duda en un motor fecundo para la creación, promoviendo así una presencia escénica que no es solo técnica, sino también profundamente encarnada, sensible y ética.

Desde el campo del movimiento, figuras como Rudolf Laban y Sheets-Johnstone permiten profundizar en una pedagogía que reconoce al movimiento como forma de pensamiento y la kinestesia como una vía de conocimiento. El trabajo con la Kinesfera, las trayectorias espaciales, el peso y el flujo entrena al intérprete y despierta una sensibilidad perceptiva y relacional que nutre tanto la creación como la ética del encuentro, por tanto, una pedagogía en las artes escénicas comprometida con el cuerpo, el movimiento y la experiencia se fundamenta en una visión integral del aprendizaje, donde el hacer, el sentir y el pensar se entrelazan, no forma únicamente actores o bailarines, sino sujetos sensibles, críticos y creativos. Su horizonte no es la técnica como fin, sino la creación como forma de conocimiento y de transformación subjetiva y colectiva.

La pedagogía en las artes escénicas está atravesada por tensiones históricas entre cuerpo y mente, entre técnica y expresión, entre interioridad y forma, frente a estas

dicotomías, el pensamiento de Sheets-Johnstone, especialmente en *The Primacy of Movement* (2011), ofrece una mirada radicalmente renovadora para comprender el cuerpo como origen de sentido, conocimiento y subjetividad, su filosofía del movimiento reubica al cuerpo como fuente generadora de experiencia, agencia y pensamiento en acto, desde esta perspectiva, el movimiento no es un atributo del cuerpo, sino su forma primaria de ser-en-el-mundo, lo cual tiene profundas implicaciones pedagógicas en la formación actoral y dancística. La propuesta de Sheets-Johnstone se sustenta en una fenomenología del cuerpo vivido en diálogo con la neurociencia contemporánea, la autora reivindica la primacía del movimiento como matriz de significación y propone una comprensión del cuerpo como un sistema regulativo, táctil, empático y creativo, esta visión desestabiliza el modelo pedagógico tradicional basado en la transmisión jerárquica de técnicas o formas externas, e invita a imaginar un aula donde el estudiante descubre el conocimiento a través de su propio movimiento, desarrollando una conciencia kinestésica situada, sensible y crítica.

Uno de los pilares de esta visión es la noción de corporalidad táctil, para Sheets-Johnstone, la experiencia del movimiento está íntimamente ligada a la tactilidad: el cuerpo no se limita a desplazarse, sino que toca y es tocado por el entorno, estableciendo relaciones perceptivas que involucran piel, espacio, tiempo y emoción, en la pedagogía escénica, esta concepción abre una ética del contacto y de la escucha corporal que se vuelve central en prácticas como la improvisación, el trabajo en dúo, la manipulación o la composición colectiva. La enseñanza deja de consistir en corregir posturas y pasa a ser un acompañamiento sensible en la exploración relacional, donde el contacto es una vía de conocimiento afectivo y dramático, así, el aula se convierte en un ecosistema de inter-afectividad encarnada, a esta dimensión táctil se suma el descubrimiento de las neuronas

espejo, que la autora incorpora para sustentar una epistemología de la empatía motora, el hecho de que los humanos puedan resonar internamente con los movimientos de otros fundamenta una comprensión corporal de la empatía, subraya la importancia de la observación encarnada en los procesos de aprendizaje, en las artes escénicas, esto legitima el uso de metodologías basadas en la imitación orgánica, la sincronía grupal, la percepción del otro como fuente de impulso creativo, y la co-presencia como herramienta pedagógica en donde se evidencia que el cuerpo es partícipe de un tejido afectivo-compositivo donde se construye sentido.

Cada movimiento actual aquí y ahora de la danza tiene una densidad, una pregnancia del ser que dilata el momento presente, transfigurándolo de una simple fase pasajera de movimiento a una plenitud cinética que irradia hacia afuera en una procesión ilimitada de movimiento. (Sheets-Johnstone, 1981, p. 415).

Este pensamiento en las últimas décadas ha permeado diversas disciplinas humanísticas y pedagógicas, en esta clave, el cuerpo ya no se entiende como objeto de análisis ni como simple interfaz entre sujeto y mundo, sino como núcleo epistémico, político y poético, la pedagogía del cuerpo, en consecuencia, se sitúa en el cruce entre lo estético, lo ético: formar a través del cuerpo implica abrir espacios para que el movimiento devenga pensamiento, para que la percepción se afine como vía de conocimiento, y para que el gesto se constituya como escritura simbólica, en este horizonte, las prácticas pedagógicas que trabajan desde la manipulación corporal, la conciencia de los centros energéticos, el uso del espacio en direcciones y planos, la escucha interna y la poética del peso, adquirieron un valor formativo profundo. Técnicas de danza contemporánea, que promueven la exploración somática como vía de creación escénica, encarnan esta

pedagogía de lo sensible, las aportaciones de Rudolf Laban con su teoría del esfuerzo, la kinesfera y las trayectorias espaciales, encuentran en Sheets-Johnstone un soporte filosófico que legitima el movimiento como discurso y experiencia de subjetivación.

Desde esta mirada, el docente deja de ser un transmisor de conocimientos técnicos para convertirse en un facilitador de procesos de conciencia corporal, un mediador entre percepción y expresión, entre escucha y creación, la pedagogía se transforma en una práctica poética situada, que reconoce al cuerpo como territorio de saber, de memoria, de deseo y de posibilidad. Enseñar desde el cuerpo, y no sobre el cuerpo, es el gesto más radical que puede ofrecer el pensamiento de Sheets-Johnstone a la educación escénica contemporánea.

9.2 La Danza Contemporánea

La danza contemporánea emerge como una forma de expresión artística que prioriza la individualidad y la libertad de movimiento, diferenciándose significativamente de las estructuras más rígidas del ballet y de las primeras manifestaciones de la danza moderna, mientras que el ballet se caracteriza por su adherencia a una técnica codificada y la danza moderna buscó la emancipación de algunas de estas reglas, la danza contemporánea se distingue por su enfoque ecléctico y su fluidez, concibiéndose como una disciplina que invita a los bailarines a explorar el movimiento sin las ataduras de un marco estructural predeterminado, fomentando la creatividad, la autoexpresión y una conexión profunda entre la mente y el cuerpo (Fraleigh, 1987). Esta libertad se manifiesta en la exploración de dinámicas, calidades y niveles, permitiendo a los bailarines alternar movimientos fluidos y quebrados, rápidos y lentos, ligeros y pesados, explorando tanto el espacio vertical como el horizontal, a menudo enfatizando el contacto con el suelo y el uso de la gravedad como

fuerza impulsora, la estructura coreográfica se libera de patrones lineales, adoptando formas fragmentadas, circulares o incluso improvisadas.

La danza contemporánea se define por la ausencia de una técnica única y codificada, sino por su intrínseco apetito por la experimentación y la hibridación, nutriéndose de diversas fuentes que incorporan elementos del ballet, la danza moderna, movimientos cotidianos, artes marciales y prácticas somáticas como el yoga y el Pilates, esta eclecticidad faculta a coreógrafos y bailarines para construir vocabularios de movimiento únicos y personales, intrínsecamente adaptados a las necesidades expresivas de cada obra. La priorización de la individualidad se refleja en el fomento de la voz personal de cada bailarín, valorándose su interpretación única del movimiento, sus propias sensaciones y su capacidad de aportar su experiencia corporal al proceso creativo, buscando una autenticidad en el movimiento que emana de la conexión profunda del bailarín con sus emociones, pensamientos y sensaciones físicas, la conexión profunda entre la mente y el cuerpo constituye un principio fundamental, buscando una inteligencia kinestésica donde el movimiento trasciende la ejecución física para manifestar un estado interno.

La naturaleza inherentemente experimental y abierta de la danza contemporánea ha propiciado la aparición de diversas y novedosas formas de representación que a menudo trascienden los límites tradicionales del escenario y la coreografía. La integración de tecnologías digitales ha abierto un vasto campo de posibilidades, incluyendo el uso de video mapping, sensores de movimiento, realidad virtual y aumentada, y la danza digital, permitiendo nuevas narrativas, la alteración de la percepción del espacio y el tiempo, y la interacción del bailarín con entornos virtuales o aumentados. La danza contemporánea a menudo se fusiona con el performance art, desdibujando las líneas entre la danza como

disciplina artística y la acción performativa, incorporando elementos no dancísticos y un fuerte énfasis en la presencia y la experiencia del momento, desplazando el foco de la mera ejecución de movimiento a la transmisión de ideas, emociones o críticas sociales a través de la acción corporal en un contexto específico, los bailarines pueden interactuar con instalaciones artísticas, convirtiéndose en parte de la obra o activándola a través de su movimiento, expandiendo el espacio de representación más allá del escenario tradicional y volviendo la relación entre el cuerpo, el espacio y los objetos un elemento central de la experiencia, algunas propuestas buscan eliminar la barrera entre el intérprete y el espectador, invitando al público a moverse, interactuar con los bailarines o explorar el espacio de representación de forma activa, creando una experiencia más directa y personal. La videodanza, concebida específicamente para la pantalla, explora la relación entre el movimiento y la cámara, manipulando el tiempo, el espacio y la perspectiva de formas imposibles en la escena en vivo. Finalmente, la profunda conexión de la danza contemporánea con las prácticas somáticas ha llevado a formas de representación que priorizan la experiencia sensorial y la conciencia corporal del espectador. En resumen, la danza contemporánea, con su énfasis en la libertad, la individualidad y la conexión cuerpo-mente, ha actuado como un catalizador para la exploración de nuevas formas de representación, abrazando la interdisciplinariedad y la experimentación para dar lugar a un panorama rico y diverso donde el cuerpo en movimiento se relaciona de maneras innovadoras con la tecnología, el performance, el espacio y el propio espectador

En la danza contemporánea, la conciencia corporal trasciende la mera ejecución técnica; implica una percepción aguda y una comprensión profunda del propio cuerpo en el espacio, incluyendo la sensibilidad a las sensaciones internas, la alineación esquelética, la

distribución del peso y la dinámica del movimiento (Sheets-Johnstone, 2011), esta conciencia es el fundamento de la expresión personal, que en este contexto se refiere a la capacidad del bailarín para comunicar ideas, emociones y experiencias individuales mediante el movimiento, utilizándolo como instrumento narrativo y poético, la libertad de movimiento se manifiesta como la exploración de un amplio espectro de posibilidades cinéticas, liberándose de las restricciones formales del ballet, lo que permite la innovación y la búsqueda de un lenguaje corporal único.

Desde una perspectiva pedagógica, esta visión resulta valiosa en la formación actoral, la danza contemporánea, al enfatizar la percepción interna, la improvisación y la exploración sensorial, aporta herramientas fundamentales para el desarrollo de un cuerpo expresivo y disponible.

El cuerpo del actor, como el del bailarín, no es un simple vehículo de representación, sino una entidad viva, atravesada por memorias, afectos y saberes. En consonancia con la fenomenología del cuerpo propuesta por Merleau-Ponty (1962) y los estudios sobre la cognición encarnada (Varela, Thompson & Rosch, 1991), la danza contemporánea refuerza la idea de que el conocimiento no reside únicamente en la mente, sino que se genera en la interacción dinámica entre cuerpo, entorno y conciencia, este paradigma es relevante para la pedagogía actoral, ya que permite desplazar el foco de la técnica a la experiencia encarnada, entendiendo el aprendizaje como un proceso somático, dialógico y creativo.

Los principios del movimiento desarrollados por Rudolf Laban —como la kinesfera, las trayectorias espaciales y los factores del esfuerzo— ofrecen un vocabulario rico y flexible para integrar cuerpo y emoción en la escena, la danza contemporánea permite

acceder a estos recursos y los resignifica desde una perspectiva abierta, donde cada intérprete puede apropiarse de ellos según su biografía corporal y su imaginario personal, esta libertad metodológica convierte a la danza contemporánea en una aliada potente en el desarrollo de un lenguaje físico propio, íntimamente conectada con la autenticidad expresiva del actor, sin embargo, es importante reconocer que no todo tipo de entrenamiento físico garantiza el desarrollo de la sensibilidad, ni toda técnica de danza es propicia para un intérprete cuyo objetivo es la conexión emocional y la presencia escénica, algunas prácticas, centradas exclusivamente en el rendimiento técnico o en la repetición mecánica del movimiento, pueden incluso reforzar la desconexión entre el cuerpo y la emoción, generando automatismos que inhiben la expresividad genuina, por ello, resulta fundamental discernir entre aquellas propuestas pedagógicas que cultivan la percepción interna, la escucha del cuerpo y la vivencia del movimiento como lenguaje, y aquellas que, por su enfoque estético o disciplinario, pueden resultar ajenas a los objetivos de una formación actoral sensible, crítica y encarnada. En este marco, la danza contemporánea se presenta no como una técnica más, sino como un territorio de investigación poética, somática y emocional, donde el cuerpo del actor puede encontrar un espacio de libertad, profundidad y transformación.

9.2.2 Corrientes y Estilos en la Danza Contemporánea

La danza contemporánea no constituye una entidad homogénea, sino que se diversifica en Múltiples corrientes y estilos, cada uno con sus propias características y filosofías. Entre las figuras pioneras que basaron esta disciplina están Isadora Duncan, Ruth St. Denis y Ted Shawn, quienes a principios del siglo XX buscaron nuevas formas de movimiento que rompieran con el academicismo del ballet, frente a la rigidez de esta

tradición, introdujeron movimientos más libres, inspirados en la naturaleza, en el cuerpo cotidiano y en culturas no occidentales, abriendo el camino hacia una comprensión más amplia del cuerpo danzante.

La influencia de figuras como Martha Graham y José Limón consolidó la danza moderna como una etapa de transición hacia la contemporaneidad, con un enfoque en la expresión emocional, la exploración de la gravedad y la respiración. Sin embargo, la danza contemporánea no se detuvo en esa búsqueda de una nueva técnica expresiva; evolucionó hacia una apertura radical que incorporó elementos del teatro, las artes visuales, la performance y la tecnología. Estilos diversos como el posmodernismo estadounidense, el Tanztheater alemán —representado por Pina Bausch— y las corrientes actuales que exploran la interdisciplina y la improvisación, dan cuenta de una constante expansión de los límites del lenguaje escénico.

En este devenir, uno de los gestos más radicales de la danza contemporánea ha sido la aceptación y reivindicación de cuerpos diversos: cuerpos que no se ajustan al canon atlético, joven, delgado o binario que normalmente ha dominado los escenarios del ballet y muchas danzas escénicas. Este cambio ha ampliado la noción de quién puede bailar y ha transformado profundamente el significado mismo de lo que es bailar, cuerpos envejecidos, cuerpos racializados, cuerpos no normativos, cuerpos con discapacidad, cuerpos queer, cuerpos trans, cuerpos con trayectorias vitales no hegemónicas han encontrado un espacio para expresar desde su singularidad, desafiando las nociones de belleza, técnica y virtuosismo.

Esta apertura corporal no es simplemente una evolución estética: es también un acto rebelde y profundamente político, cada cuerpo que se presenta en escena desde su

particularidad, fuera de los márgenes impuestos por la cultura dominante, es un gesto de resistencia, resistencia a la exclusión, a la homogeneización del movimiento, a la mirada disciplinada, la danza contemporánea, se convierte en un terreno para la crítica social, la emancipación subjetiva y la construcción de nuevos imaginarios corporales.

Para comprender en profundidad esta transformación, es necesario recurrir a marcos teóricos que exploren la relación entre el cuerpo, el movimiento y la experiencia humana. La fenomenología del cuerpo, conocimiento, y posicionamiento desarrollado por filósofos como Maurice Merleau-Ponty, ofrece una perspectiva que enfatiza la corporeidad como el punto de partida de nuestra percepción y comprensión del mundo, en esta visión, así, cada gesto en danza se convierte en un acto de conocimiento, de presencia y de posicionamiento ante el mundo.

La perspectiva somática enriquece profundamente la comprensión del cuerpo en la danza y la actuación, técnicas como el Método Feldenkrais, la técnica Alexander, el Body-Mind Centering (BMC) o el Skinner Releasing Technique (SRT) cultivan una escucha interna refinada de las sensaciones corporales, en lugar de perseguir una forma ideal externa, estas prácticas invitan a experimentar el cuerpo desde su interioridad, lo que amplía significativamente el rango expresivo del intérprete, el movimiento emerge entonces de una necesidad sentida, de un impulso sensorial auténtico, en contraposición a una mera imposición formal, Susan Kozel (2007) ha explorado cómo las emociones trascienden el lenguaje verbal, manifestándose y transformándose en el cuerpo. El movimiento es un canal profundo para la exploración emocional, permitiendo una pedagogía del cuerpo en la formación actoral que se centra en sentir, transitar y dar forma a las emociones desde la autenticidad vivida del cuerpo, en lugar de representarlas externamente.

La historia de la danza contemporánea es un relato de rupturas, una búsqueda constante de libertad, y una expansión progresiva del campo perceptivo y expresivo, desde las pioneras que desafiaron las convenciones del ballet clásico hasta las figuras contemporáneas que experimentan con lo híbrido, lo político, lo tecnológico o lo autobiográfico, la danza contemporánea ha evolucionado como una práctica situada, plural y abierta al presente. En este panorama de rupturas y búsqueda de una expresión corporal auténtica, la figura de Pina Bausch emerge como una de las más influyentes y revolucionarias. Su trabajo, a menudo enmarcado dentro del Tanztheater (danza-teatro), representa una profundización radical en la exploración de la emoción y la experiencia humana a través del movimiento. Bausch no se centró en la ejecución de pasos codificados, sino en investigar lo que mueve a sus bailarines, utilizando preguntas, improvisaciones y sus vivencias personales como materia prima para sus coreografías.

La conexión de Pina Bausch con la perspectiva somática, aunque no explícita en su metodología declarada, se puede inferir de su énfasis en la experiencia sentida del cuerpo y en la autenticidad emocional como motor del movimiento, su proceso creativo, que involucraba la exploración de las respuestas corporales y emocionales de sus bailarines a preguntas específicas, resuena con la atención a la sensación interna que promueven las técnicas somáticas. Sus obras a menudo revelan estados emocionales crudos y vulnerables, manifestados en movimientos viscerales y gestos cotidianos elevados a la categoría de danza, lo que sugiere una profunda conexión con la sabiduría kinestésica del cuerpo.

Al igual que las técnicas somáticas buscan liberar patrones de tensión y movimiento habituales para acceder a un movimiento más orgánico y expresivo, el trabajo de Bausch desafió las convenciones de la danza tradicional para desenterrar las verdades emocionales

que se esconden en el cuerpo. Sus piezas no buscaban la belleza formal o el virtuosismo técnico en el sentido clásico, sino una verdad visceral que resonara con la experiencia humana del público, en este sentido, Pina Bausch amplió el campo perceptivo y expresivo de la danza contemporánea al integrar elementos teatrales, emocionales y, de manera implícita, somáticos, su legado perdura en la influencia que ha ejercido sobre generaciones de coreógrafos y bailarines que buscan una forma de expresión más auténtica, personal y profundamente conectada con la experiencia vivida del cuerpo. Su capacidad para revelar la complejidad de las relaciones humanas y los estados internos mediante un lenguaje corporal único y poderoso la sitúa como una figura clave en la historia de la danza contemporánea, cuyo trabajo dialogaba con los principios fundamentales de la perspectiva somática.

9.3 El Cuerpo en el Teatro

En la formación actoral contemporánea, la concepción del cuerpo ha trascendido su mera función como vehículo de voz o gestos, para ser comprendido como un sistema complejo donde convergen emoción, cognición y acción. A lo largo de diversas tradiciones metodológicas, que van desde el realismo psicológico hasta el teatro físico y experimental, han surgido múltiples perspectivas sobre el rol del cuerpo en la interpretación, estas perspectivas revelan tensiones entre enfoques que priorizan la evocación emocional interna y aquellos que consideran la fisicalidad como la fuente de la verdad escénica.

Una figura central del enfoque introspectivo es Lee Strasberg, quien desarrolló su método a partir del sistema de Stanislavski, radicalizando el uso de la memoria afectiva como recurso principal de la interpretación (Strasberg, 1987), para Strasberg, el cuerpo actúa como un archivo sensorial y emocional, cuya flexibilidad y disponibilidad permiten evocar experiencias pasadas de forma precisa y controlada, de este modo, el actor no imita

la emoción, sino que la revive desde su interioridad, subordinando el cuerpo a una evocación psíquica que moviliza reacciones fisiológicas auténticas. En profundo contraste, Jerzy Grotowski propuso un “teatro pobre” donde la emoción se concibe como consecuencia, y no causa, de la acción física (Grotowski, 1968), en su visión, el cuerpo del actor debe someterse a un riguroso entrenamiento para alcanzar un estado de disponibilidad total, en el que la emoción emerge del movimiento, la respiración, el ritmo y la relación con el otro, aquí, la verdad escénica no se origina en un recuerdo personal, sino en un presente corporal intensamente vivido.

Esta tensión metodológica se manifiesta también en sus fundamentos pedagógicos, Strasberg plantea una formación centrada en la introspección individual, cercana a modelos educativos que consideran al estudiante como el sujeto de su propia experiencia emocional (Rogers, 1961), por otro lado, el trabajo de Grotowski resuena con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), al concebir el conocimiento como una praxis encarnada: una construcción activa, dialógica y transformadora, donde el cuerpo y la experiencia se erigen como medios de descubrimiento y reflexión.

Stella Adler, también heredera de Stanislavski, ofreció una tercera vía que se distancia tanto del psicologismo de Strasberg como del fisicalismo radical de Grotowski (Adler, 2000), Adler enfatizó la imaginación como la fuente primordial de la emoción actoral, para ella, el actor no debe buscar en sus vivencias personales, sino en su capacidad de observar el mundo, comprender al personaje y conectar con su dimensión ética y social. la emoción, en esta perspectiva, no se reduce a una experiencia individual, sino que se constituye como una construcción consciente, sostenida por la comprensión intelectual y la expansión de la sensibilidad estética y moral, esta visión acerca la formación actoral a una

pedagogía humanista, donde el cuerpo se entrena como un canal expresivo de una conciencia despierta, y no como un archivo de traumas o una máquina de acciones.

En el ámbito hispanoamericano, Javier Daulte representa una renovación en la concepción del cuerpo en escena. Su trabajo desafía el naturalismo psicológico al proponer una actuación dinámica, lúdica y musicalmente estructurada, donde el cuerpo del actor se convierte en un agente expresivo que dialoga con el texto, el espacio y el ritmo escénico. El entrenamiento con Daulte se centra en la disponibilidad, la agilidad y la escucha, más que en la introspección emocional o el trabajo físico extremo, su visión se corresponde con propuestas que entienden el cuerpo del actor como una instancia perceptiva y creativa, capaz de responder orgánicamente a la complejidad del presente escénico.

En este contexto, resulta productivo articular estas metodologías con las teorías contemporáneas del emocionar como fenómeno biológico, especialmente las propuestas de Humberto Maturana (1988) y Susana Bloch (1991). Maturana sostiene que las emociones no son estados mentales abstractos, sino disposiciones corporales que configuran dominios posibles de acción. Desde esta óptica, tanto el método introspectivo de Strasberg como el entrenamiento físico de Grotowski pueden interpretarse como formas de intervenir en esas disposiciones: uno a través de la evocación psíquica, el otro mediante la acción corporal.

La técnica Alba Emoting, desarrollada por Bloch, traduce esta comprensión en una herramienta concreta, a través de la identificación y reproducción consciente de patrones respiratorios, posturales y faciales, el actor puede inducir emociones de manera fisiológica, esto permite una exploración emocional que trasciende la biografía y el trabajo físico, estableciendo una conexión directa con la biología de las emociones, de esta manera, el cuerpo se convierte en un generador activo de estados afectivos, anclados en la respiración

y la conciencia interoceptiva.

Complementariamente, la noción de “cuerpo preparado” desarrollada por Eugenio Barba (2006) describe un estado de alerta escénica en el que la técnica, la energía y la emoción se integran en una presencia pre expresiva, este cuerpo dibuja, vibra y reacciona, con una atención plena a las micro-sensaciones y al entorno escénico, la preparación del actor, entonces, no se limita al entrenamiento muscular o gestual, sino que implica una disposición afectiva y perceptiva integral.

La técnica de Michael Chekhov (1953) propone una profunda conexión entre la mente, las emociones y el cuerpo en el proceso de actuación, en su enfoque teatral desarrolla la idea de que los actores deben utilizar su cuerpo para evocar imágenes físicas que reflejen sus emociones internas, facilitando una mayor expresión emocional y una conexión con los estados mentales que desean comunicar, estas observaciones se ajustan con las teorías de Maxine Sheets-Johnstone (2011), quien argumenta que el cuerpo puede pensar, procesando y reflejando las emociones, experiencias y pensamientos del individuo a través de sus movimientos. Una de las contribuciones más significativas de la técnica de Chekhov es la creación de "imágenes corporales", donde los movimientos son guiados por la imaginación y las emociones del actor, estas imágenes físicas permiten que el actor realice movimientos mecánicos y que se convierta en un medio consciente de comunicación emocional y cognitiva, la conexión entre mente y cuerpo es central en la técnica de Chekhov, ya que considera que el actor debe ser plenamente consciente de sus sensaciones corporales para generar movimientos auténticos que reflejen su estado interno (Chekhov, 1953). Chekhov también introduce el concepto de "movimientos psicológicos", que son gestos y movimientos realizados por el actor para acceder a sus estados emocionales más

profundos, estos movimientos son cruciales en la actuación, ya que permiten al actor canalizar pensamientos y emociones que, de otro modo, podrían permanecer ocultos, al igual que en la danza contemporánea, donde los movimientos son impulsados por la conciencia del cuerpo, la técnica de Chekhov propone que la conciencia física del actor puede abrir un espacio para la exploración emocional y psicológica, promoviendo una actuación más profunda y conectada. Esta mirada es respaldada por las perspectivas somáticas de Martha Eddy (2002), quien propone una educación del movimiento donde cuerpo, emoción y cognición se desarrollan de manera interdependiente, en el marco de la actuación, estas propuestas sugieren que la formación debe incluir prácticas que amplíen la conciencia corporal, desarrollen la escucha interna y potencien la creatividad desde el movimiento y no únicamente desde la psicología.

En síntesis, los diversos métodos actorales, desde el emocionalismo introspectivo de Strasberg hasta la fisicalidad ritual de Grotowski, pasando por la imaginación proyectiva de Adler y la musicalidad expresiva de Daulte, revelan múltiples maneras de concebir la preparación del actor, a la luz de las teorías biológicas del emocionar, estos métodos pueden rearticularse en una pedagogía integral que entienda al cuerpo como el lugar donde la emoción nace, se transforma y se comunica, un cuerpo preparado para la escena no es simplemente hábil, ni emocionalmente disponible: es un cuerpo que siente, que piensa y que se emociona con conciencia, en un presente escénico vivo y compartido.

La formación actoral, con una tradición pedagógica rica y diversa, ha desarrollado herramientas fundamentales para el trabajo del intérprete: el entrenamiento vocal, la dicción, la lectura del texto, la construcción del personaje o el manejo del espacio escénico. Estas técnicas son esenciales y forman parte del oficio con rigor y compromiso. En medio

de esta riqueza técnica, se puede hacer una pausa y mirar con más detenimiento el lugar que ocupa el cuerpo en este proceso, no se trata de contraponer disciplinas, sino de proponer una integración más profunda que reconozca que la voz, la emoción y el pensamiento surgen desde el cuerpo vivo y habitado.

La voz, por ejemplo, no es un resultado técnico, ni una herramienta aislada que pueda entrenarse al margen del cuerpo que la emite. Es una vibración que emerge de la carne, del aliento, del centro vital del ser. Su cualidad sonora está íntimamente ligada a los estados emocionales, a la postura, a la respiración, al tono muscular y al grado de disponibilidad interna del intérprete, como plantea Kristin Linklater (2006), liberar la voz implica liberar al ser: su método, *Freeing the Natural Voice*, sostiene que la voz auténtica surge de un cuerpo desbloqueado, sensible, que permite que el sonido fluya sin restricciones impuestas por hábitos físicos o emocionales arraigados. Desde esta perspectiva, la voz no se proyecta desde la técnica, sino que se revela cuando el cuerpo está disponible y en sintonía consigo mismo, cuando la voz está sostenida por una conciencia corporal profunda, adquiere una textura distinta, una resonancia emocional que no se enseña desde lo mecánico, sino que se cultiva desde el vínculo entre cuerpo, emoción y pensamiento, es entonces cuando la palabra se vuelve encarnada y viva, cuando la voz deja de ser un vehículo de comunicación para convertirse en una forma de presencia, en cambio, cuando el cuerpo no está plenamente implicado, cuando no se trabaja la conciencia somática del gesto vocal, puede percibirse una desconexión: la palabra suena correcta, pero no conmueve; está bien emitida, pero no habita el espacio con verdad.

Rafael Torregrosa (2013), en su investigación sobre voz, emoción y cuerpo, afirma que la voz humana es una “acción del cuerpo entero”, y que el trabajo vocal sin una

conciencia integrada del movimiento, la respiración y el estado emocional corre el riesgo de empobrecer la expresividad del actor, de forma similar, Catherine Fitzmaurice (1995) propone un enfoque que une voz, respiración y liberación emocional, destacando que la vibración vocal se ve afectada por el modo en que el cuerpo regula la tensión, y que trabajar la voz es también trabajar el modo en que el cuerpo se defiende, se abre o se entrega. Así, el entrenamiento vocal cobra una dimensión más amplia cuando se reconoce su raíz corporal y su potencial expresivo como fenómeno vivo, no reproducible mecánicamente, el desarrollo de una voz auténtica requiere de un cuerpo presente, sentido y disponible, y de un espacio pedagógico donde se cultive esa conciencia con respeto, paciencia y profundidad.

El enfoque contemporáneo sobre el cuerpo en el teatro, influenciado por la ciencia cognitiva y la fenomenología, ha reforzado esta visión integral. Investigadores como Lakoff y Johnson sostienen la inseparabilidad de la mente y el cuerpo, argumentando que la cognición está intrínsecamente encarnada y que los conceptos abstractos se basan en la experiencia corporal. La ciencia cognitiva, con autores como Varela y colaboradores, propone que la cognición emerge de las interacciones corporizadas con el entorno, en la misma línea, Sheets-Johnstone lleva la primacía del movimiento al ámbito cognitivo, afirmando que los movimientos corporales constituyen una forma fundamental de conocimiento desde la infancia, así mismos estudiantes del grado superior de arte dramático afirman que “En arte dramático, el cuerpo está en una clase social más baja que la palabra. Siempre parece más importante la palabra. Pero no podemos hablar sin cuerpo. Si algo tiene que ser más importante, creo que es el cuerpo.” (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

En la práctica escénica y pedagógica, estas ideas reivindican como la sala de clases se convierte en un laboratorio cognitivo-corporal donde las tensiones, los gestos y los desplazamientos actúan como hipótesis escénicas que el actor explora y conoce desde la sensibilidad, las pedagogías somáticas, como las técnicas Alexander y Laban, enfatizan cómo la autopercepción motriz transforma estructuras mentales, produciendo un aprendizaje tanto técnico como conceptual, de este modo, el cuerpo se revela como una instancia epistemológica, un origen de conocimiento teatral donde el pensamiento surge de la acción misma. En síntesis, las teorías de cognición incorporada y las experiencias pedagógicas modernas convergen en desplazar la dicotomía cuerpo/mente, reconociendo que, en la escena, el actor piensa con y desde el movimiento, convirtiendo al cuerpo en una oficina de la inteligencia encarnada. La conciencia corporal no es un complemento, sino una dimensión esencial en la formación del intérprete. Conocer el cuerpo implica aprender a escuchar sus emociones, tensiones y memorias, cultivando un estado de presencia, autoconocimiento y bienestar indispensable para una práctica creativa saludable. Como plantea Sheets-Johnstone, el pensamiento nace en el movimiento, y desde el cuerpo construimos nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, por ello, el trabajo corporal se convierte en una vía de autodescubrimiento y de construcción de sentido, así como una forma de cuidado ético y necesario en un arte donde el intérprete expone su vulnerabilidad. La integración del enfoque somático en la formación escénica enriquece otras metodologías, ampliando el repertorio expresivo, potenciando la presencia, matizando el gesto, profundizando la emoción y sosteniendo el proceso artístico desde una conciencia más profunda y compasiva. Cultivar esta relación sensible con el cuerpo fortalece la técnica y ofrece herramientas para una vida artística más plena, saludable y auténtica, invitándonos a reconectar con lo esencial.

9.4 Técnica Presence

La técnica Presence, desarrollada por Olga Álvarez, emerge como un enfoque pedagógico y artístico que busca cultivar y potenciar la presencia escénica del intérprete a través de una exploración profunda de la conexión con su emocionar, a diferencia de metodologías que se centran exclusivamente en la forma externa o en la mera representación emocional, la técnica Presence se fundamenta en la premisa de que la auténtica presencia en el escenario brota de la capacidad del individuo para habitar su cuerpo de manera plena, consciente y vital.

El trabajo manual entre los participantes se convierte en una herramienta fundamental para liberar tensiones profundas y desbloquear zonas del cuerpo que puedan estar restringiendo el movimiento y la expresión, a través de la aplicación de técnicas específicas, se trabaja en áreas como la pelvis, la columna vertebral, el diafragma y la región craneosacral, buscando restaurar la movilidad, la flexibilidad y el flujo energético en el cuerpo. La exploración de movimientos lentos y fluidos permite al intérprete dirigir la atención hacia las sensaciones corporales, los patrones de movimiento y el flujo de energía en el cuerpo, se busca desarrollar una mayor conciencia de la interconexión entre las diferentes partes del cuerpo, así como una mayor sensibilidad a las sutilezas del movimiento, los ejercicios de improvisación se convierten en un espacio de experimentación donde el intérprete puede explorar el movimiento desde el instinto, la intuición y la conexión con las emociones. Se fomenta la espontaneidad, la creatividad y la capacidad de respuesta a los estímulos internos y externos, permitiendo que el intérprete descubra nuevas formas de expresión y comunicación, la exploración de la relación del intérprete con el espacio escénico se aborda a través de ejercicios que trabajan con la

dirección, el nivel, la extensión y la dinámica del movimiento en el espacio. Se busca que el intérprete desarrolle la capacidad de ocupar el espacio con presencia y energía, de proyectar su movimiento de manera efectiva y de establecer una conexión significativa con el entorno y el público.

Introducción: El Origen de la Técnica a Partir del Cuerpo y la Experiencia

La técnica "Presence", desarrollada por Olga Álvarez, emerge de una profunda y personal trayectoria vital y artística. A sus 13 años, Álvarez experimentó un desastre nuclear familiar que desencadenó una fibromialgia, manifestada como un dolor corporal y mental debilitante. A pesar de esta condición, su pasión por el atletismo, el ciclismo, los Castells y la danza la impulsó a buscar vías de bienestar. La danza, en particular, se reveló como una práctica que "limpiaba el cerebro", ofreciendo un contrapunto a una visión pesimista del mundo. Esta experiencia la llevó a percibir el cuerpo como un sitio de conflicto, pero también de liberación y potencial de sanación, fundamental para "limpiar el dolor" y participar en las actividades que amaba.

Al profesionalizarse en la danza a los 30 años, Álvarez se enfrentó a la irregularidad de su rendimiento, marcada por ciclos de "semana buena, semana mala" debido a la fibromialgia y múltiples lesiones acumuladas de sus actividades físicas. Esta experiencia contrastaba con la de sus compañeros más jóvenes, quienes, a pesar de no tener su historial de lesiones, se lesionaban con mayor frecuencia. Esta disparidad, junto a su experiencia personal de bienestar a través de la manipulación corporal y la improvisación, la llevó a cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza y a buscar una aproximación pedagógica que trascendiera la mera repetición técnica.

La gestación de Presence se dio en un contexto de experimentación práctica, Álvarez, mientras impartía clases a un grupo heterogéneo de estudiantes (amistades, gente del teatro y el atletismo con "mucho fuego" y necesidad expresiva), empezó a integrar manipulaciones corporales y una improvisación altamente guiada, observó que, en un entorno menos estructurado y más lúdico, sus alumnos lograban adquirir las movilizaciones necesarias para las coreografías de forma más intuitiva y rápida, alcanzando niveles similares a los de estudiantes más avanzados, incluso aquellos de mayor edad (40-45 años). Esta improvisación guiada se convirtió en la piedra angular de su metodología, permitiendo una subida del tono muscular, de la elasticidad y del aprendizaje de manera orgánica.

Influenciada por el trabajo de otras figuras de la improvisación y el movimiento, como Mónica Extremiana y Lipi Hernández, Álvarez profundizó en la interconexión entre el cuerpo y el espacio, sin embargo, su principal discernimiento fue que la disponibilidad corporal es primordial; sin un cuerpo disponible, el trabajo coreográfico o espacial pierde efectividad. Reconociendo su propia neurodivergencia (TDA, PAS), que le genera aburrimiento con la repetición excesiva, Álvarez diseñó Presence como un espacio inclusivo, especialmente para individuos "neurodivergentes" o aquellos que "vibran muy alto" y poseen una gran necesidad expresiva pero que pueden fatigarse en sistemas más rígidos o al iniciar tarde su formación.

Presence se fundamenta en la búsqueda de una profundidad en el pliegue que dé paso a la extensión del cuerpo, en lugar de centrarse en la repetición mecánica para la elasticidad o la fuerza, la técnica busca una conciencia y propiocepción constante de la zona interna articular, promoviendo un "vaciamiento" de la articulación en lugar de su presión. Este enfoque progresó durante aproximadamente 10 años, integrándose a través de

la exploración de planos y volúmenes corporales, Álvarez notó que, incluso sin la conciencia de sus estudiantes, estaba aplicando los principios de Presence en las clases de contemporáneo en el Institut del Teatre, lo que resultaba en menor número de lesiones y mayor apertura y sensibilidad interna en alumnos que, de otro modo, se presentaban más rígidos por la reglamentación.

La técnica es una manifestación de la propia búsqueda de Álvarez por superar sus traumas físicos y emocionales, reconoce que las lesiones físicas a menudo se asemejan y se conectan con traumas emocionales (pérdida, violencia verbal/física, sexual), los cuales se acumulan en fascias y musculatura, manifestándose como una resistencia al movimiento o al aprendizaje (un "no" corporal), Presence busca transformar ese "no" en un "sí", permitiendo que el cuerpo recupere una especie de infancia o inocencia, donde la exploración se da desde el placer y la ausencia de dolor, el objetivo es que los "dramas personales" queden en un segundo plano, mientras el cuerpo se eleva por encima del miedo, ampliando el rango de posibilidades de movimiento y expresión.

Aunque Olga Álvarez no articula explícitamente un listado formal de "leyes", de la descripción de su técnica se pueden inferir los principios rectores que la guían:

Ley de la Disponibilidad Corporal: El cuerpo debe estar liberado de tensiones y rigideces para permitir una expresión y un aprendizaje plenos. Un cuerpo "disponible" es aquel que puede revolucionar, bajar, subir, enfadarse, reaccionar y entrar en puntos límite sin miedo. Esta disponibilidad se logra a través del "vaciamiento" de las articulaciones y una conciencia propioceptiva constante.

Ley de la Improvisación Guiada y el Juego: El aprendizaje se facilita a través de la

improvisación y un enfoque lúdico, en contraste con la repetición mecánica. La guía del docente, a través de manipulaciones y propuestas menos direccionadas que la enseñanza tradicional, permite al alumno adquirir las movilizaciones de forma intuitiva y orgánica.

Ley de la Transformación del "No" en "Sí": La técnica busca disolver las resistencias corporales y mentales (el "ego del cuerpo") que surgen de traumas o preconcepciones. El objetivo es que el cuerpo y la mente transiten del "no puedo" o "no quiero" a una disposición de "sí" a nuevas posibilidades de movimiento y expresión, recuperando la fluidez y la curiosidad innata.

Ley de la Conexión Psicofísica: Se reconoce la interrelación profunda entre el estado emocional y el cuerpo físico. Los traumas y las emociones se acumulan en las fascias y la musculatura, afectando el movimiento. La técnica busca liberar estas acumulaciones para que el cuerpo pueda responder de manera más directa, honesta y sin la mediación excesiva del intelecto.

Ley de la Adaptabilidad y la Inclusión: "Presence" se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo aquellos con neurodivergencias o trayectorias formativas no convencionales. El entrenamiento se personaliza para permitir que cada cuerpo encuentre su propia vía de aprendizaje y expresión, sin imponer un modelo único.

Ley de la Profundidad sobre la Forma: La técnica prioriza la exploración profunda de las sensaciones internas y la conciencia articular sobre la ejecución de pasos o formas preestablecidas. La calidad del movimiento y la expresión emana de esta profundidad, permitiendo que la forma surja de manera orgánica y auténtica.

Ley de la Acción-Reacción Directa: En la interacción con otros cuerpos, la técnica

fomenta una respuesta física inmediata y sin filtros, liberando al actor de la necesidad de "pensar" el personaje. El cuerpo responde directamente a los impulsos del otro, generando una acción-reacción más auténtica y potente en la escena.

Al trabajar con estudiantes de teatro en España, Álvarez se encontró con la solicitud de no impartir "danza" tradicional, buscando un trabajo corporal que no especializara al actor en la danza, sino que impulsara su acting. Presence se adaptó fácilmente a esta necesidad, la principal diferencia con los bailarines es la necesidad de establecer primero una composición de cuerpo base para los actores, combinando elementos de yoga, pilates y respiraciones. Este trabajo inicial, que puede ocupar la primera hora de una sesión de dos, busca desarrollar una tonicidad y elasticidad básicas y una comprensión de conceptos fundamentales del cuerpo que los estudiantes sin formación previa en danza pueden no poseer. El objetivo es que comprendan que no es solo "hacer" sino "deshacer", soltar las tensiones y abrir el cuerpo.

Una vez superada esta fase inicial, la técnica Presence libera el cuerpo de restricciones, permitiendo un amplio rango de movimientos y reacciones emocionales, Álvarez busca que el cuerpo desarrolle una "acción reactiva mucho más intensa", sin miedo a la fisicalidad, esta aproximación es también utilizada en su propia compañía, explorando cómo hacer físicas las emociones internas con movimientos sutiles o intensos, pasando rápidamente de una emoción a su opuesta, de la violencia al cuidado o al amor. Para el actor, Presence busca liberar el "ego del cuerpo" (las fascias y musculatura que protegen de un peligro ya inexistente), facilitando una conexión más directa y sana entre la emoción, el cuerpo y la acción, sin la intermediación excesiva del intelecto. El entrenamiento no es un trabajo directo para la escena, sino una preparación en todas las direcciones, que luego se

aplica en la creación de personajes o situaciones específicas. Busca que la palabra y la fisicalidad fluyan con la misma integración y honestidad.

Para Olga Álvarez, los primeros trimestres de formación son cruciales para el estudiante, el primer trimestre se dedica a "romper con lo que traes", desestructurando preconcepciones y hábitos corporales, muchos estudiantes llegan con una admiración por técnicas o figuras específicas que les impiden abrazar una nueva aproximación. La técnica Presence busca desafiar estas ideas preconcebidas y las limitaciones autoimpuestas, incluso aquellas derivadas de diagnósticos físicos percibidos como barreras. Álvarez enfatiza que el cuerpo siempre responde si se le da la oportunidad, y que el proceso de Presence ayuda a que los dramas personales queden "un pisito por debajo", mientras el cuerpo gana libertad y reduce el miedo.

Presence no busca la conjunción de las partes, sino la apertura continua, el objetivo final de la técnica es proporcionar a los cuerpos una gran disponibilidad, liberándolos de fijaciones y traumas que impiden el movimiento y la expresión plena, sea para la danza o para la actuación. El proceso implica una constante deconstrucción de las resistencias corporales y mentales, guiando al estudiante hacia una aceptación y un "sí" incondicional a las posibilidades de su propio cuerpo.

La técnica ha demostrado su validez no solo para principiantes, sino también para profesionales de alto nivel, permitiendo una profundización en la comprensión de su propio cuerpo y la superación de vacíos técnicos y expresivos.

La técnica Presence, entonces, no es un estado que se logra, sino una disposición constante a habitar el cuerpo en su emoción, a permitir que el movimiento brote desde lo

que somos en ese instante. Es una forma de conocimiento encarnado, un pensamiento en movimiento que se despliega en la danza de lo que sentimos.

9.5 Técnica Laban

El Método Laban es un método de análisis de movimiento que se usa para describir, visualizar, interpretar, investigar y documentar todas las posibilidades de movimiento humano, se basa en el trabajo original de Rudolf Laban, desarrollado y ampliado por Lisa Ullmann, Irmgard Bartenieff, Warren Lamb y otros.

La técnica de Rudolf Laban mantiene una relación estrecha y fundamental con la danza contemporánea, aunque su aplicación trasciende esta disciplina para influir también en el teatro, la educación somática, la terapia del movimiento y la formación actoral. Desarrollada por el coreógrafo, teórico y pedagogo húngaro-alemán Rudolf Laban, esta técnica se basa en la observación, análisis y notación del movimiento humano., Laban creó un sistema de notación conocido como Labanotation y formuló una estructura conceptual compleja para analizar el movimiento a partir de sus cualidades, trayectorias espaciales, intención expresiva y relación con el entorno.

Uno de los ejes centrales del sistema Laban es el análisis del movimiento a partir de cuatro categorías interrelacionadas: Cuerpo, Espacio, Esfuerzo y Forma. En particular, la categoría de Esfuerzo (Effort) permite explorar las cualidades dinámicas del movimiento, es decir, cómo se realiza una acción, más allá de qué se hace. Los factores de esfuerzo — flujo (fluido o contenido), peso (ligero o fuerte), tiempo (súbito o sostenido) y espacio (directo o indirecto)— ofrecen un vocabulario para investigar la intención y la energía del movimiento. Este análisis se ha adoptado en la danza contemporánea para profundizar en la

expresividad del bailarín, permitir la improvisación consciente y generar materiales coreográficos desde lo kinésico y lo emocional.

La relación entre la técnica Laban y la danza contemporánea está profundamente enraizada en la concepción del movimiento como un medio de expresión integral, que no es únicamente físico, sino también emocional, cognitivo e incluso simbólico. En el pensamiento Labaniano, el cuerpo no simplemente se mueve, sino que se expresa a través del movimiento. Cada gesto, cada desplazamiento en el espacio, cada variación en la energía o el ritmo del cuerpo están cargados de sentido y pueden interpretarse como un lenguaje no verbal. Esta visión coincide profundamente con la filosofía de la danza contemporánea, que privilegia la exploración del movimiento como un medio de autoconocimiento, reflexión y comunicación artística.

Un ejemplo notable de la aplicación de esta técnica se encuentra en el trabajo de la coreógrafa inglesa Rosemary Butcher, quien incorporó el análisis de esfuerzo para crear composiciones minimalistas con fuerte carga emocional. Su obra *Scan* (1999) evidencia cómo el movimiento aparentemente simple puede transformarse en un vehículo de alta complejidad psicológica cuando se exploran sus cualidades dinámicas. Asimismo, la compañía DV8 Physical Theatre, bajo la dirección de Lloyd Newson, ha utilizado los principios labanianos —en especial los relacionados con la Kinesfera y el espacio— para desarrollar un lenguaje escénico híbrido entre danza y teatro, como se observa en obras como *Enter Achilles* (1995), donde el movimiento es clave para expresar tensiones de género y vulnerabilidad emocional.

La noción de trayectorias espaciales desarrollada por Laban también ha sido central para la danza contemporánea. Él observó que los movimientos no ocurren en el vacío, sino

que el cuerpo dibuja rutas en el espacio —líneas, espirales, diagonales, curvas— que tienen un valor expresivo y simbólico. Estas trayectorias funcionan como metáforas emocionales: una línea recta puede transmitir rigidez o decisión; una espiral puede sugerir introspección o conflicto interno; una trayectoria diagonal puede implicar desequilibrio, tensión o búsqueda. Este principio se incorporó en la composición coreográfica y en los procesos de entrenamiento actoral que trabajan desde el cuerpo.

El concepto de Kinesfera, entendido como el espacio personal tridimensional que rodea al cuerpo, es otra aportación clave. Laban proponía que la exploración consciente de la Kinesfera permite al intérprete ampliar su percepción corporal y emocional. Esta práctica se ha integrado en el entrenamiento de actores y bailarines contemporáneos, especialmente mediante ejercicios de improvisación espacial. Compañías como Tanztheater Wuppertal, fundada por Pina Bausch, han tomado inspiración de esta dimensión espacial para construir imágenes escénicas donde el cuerpo y el entorno se entrelazan emocionalmente. En obras como *Café Müller* (1978), los desplazamientos, las colisiones y los recorridos corporales adquieren un carácter simbólico que trasciende la palabra.

La técnica Laban ha demostrado también ser una herramienta de exploración dramática. En el ámbito teatral, directores como Jerzy Grotowski y Jacques Lecoq reconocieron la importancia del movimiento expresivo y estructurado para la construcción del personaje. Lecoq, en particular, adaptó parte del enfoque de Laban a sus estudios del movimiento y las dinámicas del cuerpo poético, proponiendo una pedagogía basada en la conciencia del gesto, el ritmo y la espacialidad del cuerpo. La integración del esfuerzo y la Kinesfera en la formación actoral permite acceder a estados emocionales sin necesidad de recurrir directamente al recuerdo psicológico, favoreciendo una conexión genuina entre

cuerpo y emoción.

Esta idea del pensamiento en movimiento que esta tesis repite constantemente se asocia con el enfoque de Laban y con los principios de la danza contemporánea, donde la improvisación es una técnica, un método de conocimiento corporal y emocional, en la práctica pedagógica, trabajar con los factores de esfuerzo y las direcciones espaciales permite a los estudiantes descubrir cómo diferentes calidades de movimiento despiertan distintas emociones o imaginarios, por ejemplo, al moverse hacia el suelo con un esfuerzo fuerte y tiempo súbito, se puede evocar una sensación de caída emocional o urgencia interior. Por el contrario, un movimiento ascendente, ligero y sostenido puede invocar estados de expansión, alivio o libertad.

Estas exploraciones se traducen en una pedagogía del cuerpo que integra percepción, emoción y pensamiento, permitiendo que el cuerpo se convierta en un medio narrativo autónomo. Tal enfoque ha sido adoptado por compañías pedagógicas y de creación como SITI Company, dirigida por Anne Bogart, que ha incorporado los principios labanianos en su sistema de Viewpoints para explorar la relación entre tiempo, espacio y cuerpo en escena.

La técnica de Laban es un sistema de análisis del movimiento y una filosofía, su integración en la danza contemporánea y el teatro ofrece una vía para acceder a la emocionalidad desde lo kinestésico, para pensar y sentir a través del cuerpo en movimiento, y para desarrollar una dramaturgia corporal que transforma el espacio escénico en un lenguaje visual, emocional y simbólico. Al conectar emoción, intención y gesto, la técnica Laban continúa siendo una herramienta indispensable en la formación de intérpretes sensibles, conscientes y creativos.

La elección de las técnicas Presence y Laban se fundamenta en su relevancia para el desarrollo integral del artista escénico contemporáneo. La técnica Presence contribuye a la presencia escénica y la conexión con el propio cuerpo, mientras que la técnica Laban aporta herramientas para el análisis y la creación del movimiento. Ambas técnicas se complementan entre sí y enriquecen la práctica escénica, permitiendo a los bailarines explorar su potencial expresivo y comunicativo.

9.6 Técnicas Complementarias

Si bien la técnica Laban y la técnica Presence tienen enfoques y metodologías distintas, comparten una serie de puntos en común y pueden complementarse de manera enriquecedora: Ambas técnicas enfatizan la importancia de la conciencia corporal como fundamento para la expresión y la comunicación a través del movimiento, exploran la relación del intérprete con el espacio, aunque la técnica Laban ofrece un marco teórico más detallado para el análisis espacial (a través de la Kinesfera y las trayectorias), mientras que la técnica Presence se centra en la experiencia directa del intérprete en el espacio escénico. Reconocen la dimensión emocional del movimiento, aunque la técnica Laban proporciona herramientas para analizar las cualidades dinámicas del movimiento (a través del Esfuerzo), mientras que la técnica Presence se enfoca en la liberación de bloqueos emocionales y la conexión con el instinto creativo.

La selección de las técnicas Presence y Laban responde a su pertinencia para el desarrollo integral del artista escénico contemporáneo. La técnica Presence, con su enfoque en la conexión cuerpo-mente y la presencia escénica, se complementa eficazmente con la técnica Laban, que proporciona un marco analítico y creativo para la exploración del movimiento. La sinergia entre ambas técnicas enriquece la práctica de la danza

contemporánea y expande el potencial expresivo y comunicativo de los intérpretes.

Si bien la técnica Laban y la técnica Presence se distinguen por sus metodologías y objetivos específicos, comparten una serie de principios fundamentales y se complementan de manera enriquecedora en la formación del artista escénico:

Conciencia Corporal como Fundamento Expresivo: Ambas técnicas coinciden en la centralidad de la conciencia corporal como base para la expresión y la comunicación a través del movimiento. La técnica Laban, a través de la exploración de las sensaciones internas, la alineación y la dinámica del movimiento, fomenta una comprensión profunda del instrumento expresivo, y de manera similar, la técnica Presence enfatiza la atención plena al cuerpo, cultivando la percepción de las sutilezas del movimiento y el flujo de energía. Esta convergencia en la importancia de la conciencia corporal permite al intérprete desarrollar una presencia escénica auténtica y una mayor capacidad para comunicar intenciones y emociones a través del cuerpo.

Exploración de la Relación Cuerpo-Espacio: Tanto la técnica Laban como la técnica Presence exploran la compleja relación entre el intérprete y el espacio escénico. La técnica Laban ofrece un marco teórico detallado para el análisis espacial, utilizando conceptos como la Kinesfera y las trayectorias para comprender cómo el cuerpo se mueve y se orienta en el espacio (Laban, 1974). En contraste, la técnica Presence se centra en la experiencia directa del intérprete en el espacio, buscando desarrollar la capacidad de ocupar el espacio con presencia y energía, y de establecer una conexión significativa con el entorno y el público. La integración de ambas perspectivas permite al artista escénico desarrollar una comprensión tanto teórica como práctica de la espacialidad, enriqueciendo su capacidad para utilizar el espacio de manera expresiva.

Reconocimiento de la Dimensión Emocional del Movimiento: Ambas técnicas reconocen la intrínseca conexión entre el movimiento y la dimensión emocional del ser humano. La técnica Laban proporciona herramientas para analizar las cualidades dinámicas del movimiento a través del concepto de Esfuerzo, permitiendo al intérprete explorar cómo diferentes calidades de movimiento pueden expresar o evocar diversas emociones (Laban, 1974). Por su parte, la técnica Presence se enfoca en la liberación de bloqueos emocionales y el desarrollo de la capacidad de conectar con el instinto creativo, utilizando el movimiento como un medio para explorar y comunicar estados internos complejos. La complementariedad de ambas técnicas permite al artista escénico acceder a un rango más amplio de recursos expresivos, integrando la precisión del análisis del movimiento con la autenticidad de la conexión emocional.

La integración de las técnicas Laban y Presence en la formación del artista escénico contemporáneo ofrece un enfoque holístico y completo que aborda tanto los aspectos técnicos como los expresivos del movimiento. Al combinar el análisis detallado y la comprensión teórica del movimiento proporcionados por la técnica Laban con la exploración experiencial y la conexión cuerpo-mente cultivadas por la técnica Presence, se potencia el desarrollo integral del intérprete, enriqueciendo su presencia escénica, su capacidad comunicativa y su potencial creativo.

Esta integración de la conciencia corporal, la exploración espacial y la conexión emocional, que promueven tanto la técnica Laban como la técnica Presence, encuentra un interesante paralelismo con los enfoques pedagógicos de Paulo Freire y Albert Bandura. La pedagogía crítica de Freire, con su énfasis en la concientización y la liberación a través de la acción y la reflexión, se refleja en la capacidad de estas técnicas para empoderar al

intérprete, permitiéndole tomar conciencia de su cuerpo, sus emociones y su entorno, y utilizar el movimiento como una forma de expresión personal y socialmente transformadora. Al desarrollar una profunda conciencia corporal y emocional, el artista escénico se convierte en un agente activo de su propio aprendizaje y de su propia expresión, alineándose con la visión de Freire de una educación liberadora. Por otro lado, la teoría del aprendizaje social de Bandura, que destaca el papel de la autoeficacia y el modelado en el desarrollo humano, se manifiesta en el proceso de aprendizaje de estas técnicas, donde el intérprete adquiere confianza en su capacidad para dominar el movimiento, explorar su creatividad y comunicarse eficazmente con el público, a menudo a través de la observación y la interacción con otros intérpretes. La práctica constante, la superación de desafíos y la retroalimentación positiva contribuyen al desarrollo de la autoeficacia, mientras que la observación de modelos a seguir y la colaboración con otros artistas fomentan el aprendizaje y la inspiración. En resumen, la integración de las técnicas Laban y Presence, al promover la conciencia, la expresión y la autoeficacia, se conecta con los principios de la pedagogía de Freire y la teoría del aprendizaje social de Bandura, enriqueciendo la formación del artista escénico contemporáneo desde una perspectiva tanto artística como pedagógica.

9.7 Frecuencia e Intensidad del Entrenamiento y su Impacto en la Autoeficacia

La frecuencia y la intensidad con que se practica una disciplina son factores clave en el desarrollo de habilidades y en la construcción de la autoeficacia. Según Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), alcanzar un nivel experto requiere una práctica deliberada, es decir, ejercicios diseñados específicamente para mejorar el rendimiento. En este marco, la cantidad y calidad del entrenamiento corporal inciden directamente en el desempeño

artístico y en la percepción de competencia de los estudiantes de interpretación.

En la formación actoral, la práctica regular de danza contemporánea contribuye al desarrollo técnico y a la confianza del estudiante en su capacidad interpretativa (Schmidt & Wrisberg, 2008). Esta investigación explora cómo varía la percepción de autoeficacia en función de la frecuencia del entrenamiento corporal, comparando a estudiantes que asisten a clases dos veces por semana con quienes lo hacen una vez, se busca identificar si una mayor intensidad de práctica influye en la consolidación de habilidades expresivas, técnicas y escénicas, aportando evidencia sobre la relación entre la regularidad del trabajo corporal y el fortalecimiento de las competencias actorales.

La asignación horaria dentro de un plan de estudios no es solo una cuestión técnica, sino una declaración pedagógica sobre los saberes que se consideran esenciales en la formación del actor. La cantidad de horas destinadas al movimiento —que abarca danza, conciencia corporal, biomecánica y técnicas afines— refleja la importancia otorgada al cuerpo en el perfil profesional que se busca desarrollar.

En el Grado Superior de Arte Dramático en Cataluña, la Generalitat establece un mínimo de 330 horas distribuidas en cuatro años para el área de Técnicas de Movimiento, dentro de un total de 2000 horas lectivas. Esta proporción —unas dos horas semanales— garantiza una presencia básica del cuerpo en el currículo, pero plantea dudas sobre su capacidad para generar un desarrollo técnico y expresivo sostenido.

Desde el enfoque de autores como Bandura y Vygotsky, la adquisición de habilidades requiere práctica reiterada, progresiva y contextualizada. Las técnicas de movimiento no se interiorizan mediante acumulación de contenidos, sino a través de

experiencias vividas que permitan al cuerpo reorganizarse y transformarse. Sin la frecuencia necesaria, las sesiones corren el riesgo de volverse episódicas, limitando la construcción de una presencia escénica sólida y consciente.

Desde mi experiencia como profesora de danza en la formación actoral, he podido observar cómo la escasez de horas dedicadas al entrenamiento corporal puede relegar al cuerpo a un lugar secundario dentro del proceso creativo, muchas veces supeditado al texto o a la construcción psicológica del personaje. Esta situación responde a decisiones curriculares y a una concepción heredada en la que el cuerpo se ve como instrumento que acompaña la palabra y no como un espacio desde donde se origina el pensamiento y la creación. A pesar de limitaciones estructurales, también he sido testigo del potencial transformador que se activa cuando los estudiantes comienzan a habitar sus cuerpos con mayor conciencia y frecuencia. Lo que muchas veces inicia como una tarea técnica o un espacio nuevo y desconocido, pronto se convierte en un terreno de exploración artística y personal. Aun cuando el tiempo asignado sea escaso, la mayoría de los intérpretes en formación muestran una disposición genuina a explorar sus capacidades físicas, a confrontar sus bloqueos y a descubrir nuevas formas de presencia escénica.

La danza contemporánea y las técnicas utilizadas en el programa de danza de la presente tesis, su enfoque en el trabajo con el peso, el espacio, la gravedad, el impulso y la percepción interna ofrece un lenguaje accesible pero profundo, que invita a la escucha y al descubrimiento de los y las estudiantes. Con frecuencia, tras algunas semanas de práctica constante, los estudiantes comienzan a identificar patrones de tensión, afinar su percepción sensorial y permitirse una mayor libertad a la hora de improvisar o construir desde lo físico. Es común que expresen con asombro cómo, al trabajar desde el cuerpo, acceden a

emociones, impulsos creativos o comprensiones de escena que les eran esquivas desde un enfoque puramente analítico o textual.

Este despertar corporal, sin embargo, necesita tiempo para consolidarse. Cuando el trabajo físico es discontinuo o escaso, los avances tienden a diluirse. El cuerpo, como todo sistema complejo de conocimiento, requiere de continuidad para sedimentar aprendizajes, desprogramar automatismos limitantes y desarrollar nuevas formas de moverse, de estar y de crear. Sin esa frecuencia mínima, el entrenamiento corporal corre el riesgo de convertirse en una experiencia episódica, desvinculada del núcleo creativo del proceso actoral.

Desde esta perspectiva, sostener el cuerpo en el centro de la pedagogía actoral es además de una cuestión de metodología también es una postura política y epistemológica. En el aula lo vemos constantemente: cuando un estudiante logra conectar con su impulso físico, aparece también una comprensión emocional o conceptual más profunda. El cuerpo propone, interroga, transforma, es un cuerpo que está vivo y activo, desde allí se vincula directamente con la noción de autoeficacia desarrollada por Albert Bandura, a través de la experiencia concreta de dominio —de sentir que se progresa, que se coordina mejor, que se gana expresividad y presencia— los estudiantes fortalecen su confianza, se atreven a arriesgar más y desarrollan una mayor autonomía creativa. Y ese proceso de empoderamiento no ocurre en el vacío, sino dentro de un marco de práctica sostenida y significativa. ¿Podemos considerar que un cuerpo entrenado para sentir, improvisar y decidir desde la presencia se vuelve subversivo en sistemas que lo prefieren dócil y predecible?

Por ello, aunque celebro la apertura y el entusiasmo con que muchos estudiantes e

instituciones se acercan al trabajo corporal, también creo imprescindible repensar la estructura horaria y curricular que sostiene ese proceso. Aumentar la presencia del cuerpo en la formación actoral no es solo una medida técnica, sino una apuesta formativa de fondo: se trata de generar las condiciones para que el cuerpo no sea un mero instrumento de interpretación, sino un interlocutor activo en la creación. Cuando se le da espacio y continuidad, el cuerpo no solo mejora su técnica: se convierte en fuente de pensamiento, en territorio poético, en centro vivo de la escena. O ¿Representa una amenaza un cuerpo que no solo se mueve con libertad, sino que también piensa, siente y crea desde su propia experiencia?

Freire (1997/2002) mantiene que: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47)

Ampliar la dedicación al entrenamiento corporal no implica agregar contenidos, sino favorecer un terreno fértil donde el cuerpo pueda convertirse en espacio de creación, pensamiento y presencia viva.

10. Capítulo 2: Asignatura Entrenamiento Corporal

Este capítulo se estructura en tres secciones principales que permiten contextualizar y fundamentar el trabajo corporal desarrollado durante la intervención, enmarcada en la presente investigación. En primer lugar, se exponen los contenidos que conformaron los tres programas de formación diseñados e implementados durante el curso lectivo 2024-2025 en la escuela Eòlia (Barcelona), dos de ellos como parte de la oferta de grado superior y uno en modalidad de formación libre vinculada a programas de movilidad Erasmus. Si bien cada uno responde a una duración, frecuencia e intensidad distinta —56, 36 y 28

sesiones respectivamente—, comparten una misma arquitectura didáctica basada en la integración de herramientas del Análisis del Movimiento de Laban y la práctica de Presence como principios articuladores del trabajo escénico desde el cuerpo.

A continuación, se desarrolla la fundamentación teórica que sustenta estas prácticas, abordando los principios conceptuales y metodológicos del sistema de Laban/Bartenieff y del enfoque psicofísico y perceptivo que define la práctica de Presence, entendida como un estado de atención encarnada, escucha relacional y disponibilidad escénica. Se considera esta base teórica no solo como soporte del diseño de los contenidos, sino como pilar epistemológico de una pedagogía del cuerpo que trasciende la técnica para situarse en el terreno de la conciencia corporal, la autorregulación y la creación.

Por último, se exponen las bases metodológicas y los principios pedagógicos que guiaron la intervención, en diálogo con perspectivas somáticas, integradoras y orientadas al proceso. Se detallan los criterios de selección de contenidos, la organización temporal de los módulos y las estrategias didácticas utilizadas para favorecer la exploración, la autonomía y el aprendizaje significativo desde el cuerpo.

10.1 Programas de Danza de la Intervención Pedagógica

Durante el curso lectivo 2024–2025, se llevaron a cabo tres programas de formación corporal en la Escola Superior d'Art Dramàtic EÒLIA, todos impartidos por la docente Ana Albornoz. Aunque diferenciados por su duración, frecuencia y público destinatario, estos programas compartieron un mismo enfoque metodológico, fundamentado en la integración del sistema Laban/Bartenieff y la práctica somática Presence, esta combinación propuso una exploración profunda del cuerpo del intérprete en su dimensión técnica, perceptiva, relacional y creativa, orientada a desarrollar una conciencia integral del movimiento

escénico y la presencia viva en escena.

El primer programa, correspondiente a los cursos de Entrenamiento Corporal III–IV del Grado Superior en Arte Dramático, se estructuró como una formación anual de alta frecuencia, con 56 sesiones distribuidas en dos clases semanales, su carácter continuo permitió un proceso sostenido de profundización técnica, incorporación de patrones de movimiento y construcción de presencia escénica. La duración extendida de este curso facilitó una maduración progresiva de las habilidades perceptivas, expresivas y compositivas del alumnado, que pudo integrar los fundamentos del movimiento desde una práctica regular y comprometida.

El segundo programa, también en el marco del Grado Superior en Arte Dramático, estuvo orientado a estudiantes internacionales y se desarrolló como un programa intensivo cuatrimestral, con una carga de 28 sesiones distribuidas en dos clases semanales, este formato intensivo favoreció una experiencia inmersiva que potenció la disponibilidad física, la escucha escénica y la conexión con el espacio y el grupo desde una práctica concentrada y exigente. Adaptado a la diversidad cultural y formativa del alumnado Erasmus, el curso enfatizó la construcción de una presencia escénica clara y una expresividad corporal afinada, sin requerir conocimientos previos en Laban o técnicas somáticas.

El tercer programa se enmarcó en la Formación Profesional Artística Libre de EÒLIA, y consistió en una formación de frecuencia media, con 36 sesiones distribuidas en una clase semanal a lo largo del año académico. Este curso fue dirigido a estudiantes en proceso de profesionalización en artes escénicas, y combinó entrenamiento técnico, trabajo somático y creación colectiva. La periodicidad semanal permitió un equilibrio entre

continuidad formativa y autonomía del proceso personal, generando un espacio de reflexión y práctica que favoreció tanto la adquisición técnica como el desarrollo expresivo y escénico.

En conjunto, los tres programas ofrecieron una aproximación integral al cuerpo del intérprete como instrumento de percepción, acción, relación y creación, a través de un enfoque metodológico común y una adaptación a las condiciones específicas de cada grupo, estos cursos contribuyeron a una formación artística exigente, viva y en constante diálogo entre técnica, percepción y presencia.

10.1.1 Programa anual de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de grado superior de Arte Dramático (ESAD)

Asignatura: Entrenamiento Corporal III-IV

Duración: Curso anual (56 sesiones de 90 minutos cada una)

Modalidad: Teórico-práctica

Idioma de impartición: catalán/castellano

Docente responsable: Ana Albornoz

Curso académico: 2024-2025

Descripción general y objetivos del curso: Este curso propone un entrenamiento corporal escénico que integra los principios técnicos y filosóficos del método Presence junto con los fundamentos del Análisis del Movimiento de Rudolf Laban. El objetivo general es desarrollar una conciencia física encarnada, capaz de sostener el trabajo escénico desde una percepción somática aguda, una relación activa con el espacio y una disponibilidad dinámica y emocional. El entrenamiento se enfoca en la percepción interna, la regulación del tono muscular, la conciencia del peso, la kinesfera, la improvisación, y el

trabajo colectivo, como medios para fortalecer una presencia escénica autónoma, empática y creativa. A lo largo del curso se fomentará una práctica que articule técnica, escucha y poética del movimiento.

MÓDULO 1: Conciencia corporal, peso y suelo (16 sesiones)

Descripción y objetivos: Este módulo establece una base perceptiva y técnica centrada en el reconocimiento del cuerpo desde su peso, su organización interna y su relación con el suelo. A través de la respiración, la manipulación consciente y el trabajo en planos horizontales, se busca liberar tensiones musculares crónicas, activar la estructura ósea y facilitar la emergencia de un cuerpo disponible al movimiento y a la creación escénica.

Contenidos:

- Respiración como organizador del tono muscular
- Transferencia de peso en relación con el suelo
- Disociación segmentaria (cabeza, pelvis, cintura escapular)
- Entradas y salidas del suelo
- Palancas corporales: organización centro-extremidades
- Manipulación activa y pasiva en duplas

Objetivos específicos:

- Explorar la percepción del peso y su uso como impulso generador
- Desarrollar estrategias para reorganizar el tono muscular

- Activar el centro corporal como eje organizador del movimiento
- Fortalecer la conciencia ósea y la relación con el suelo

Resultados esperados:

- Regulación tónica más equilibrada
- Mayor fluidez en las secuencias de suelo
- Mejora en la percepción segmentaria del cuerpo
- Integración de principios técnicos en la práctica corporal diaria

Evaluación:

- Observación continua de la participación y evolución técnica
- Ejercicio práctico individual
- Bitácora reflexiva sobre procesos somáticos
- Registro docente del desarrollo perceptivo

MÓDULO 2: Escucha somática y reorganización (14 sesiones)

Descripción y objetivos: Este módulo se centra en el desarrollo de la escucha interna y la capacidad de acompañar, mediante la percepción y la manipulación, los procesos de reorganización tónica del propio cuerpo y del otro, a través del trabajo en parejas, se potencia la percepción de cadenas miofasciales, la modulación del tono desde la respiración, y la observación activa como herramienta técnica y expresiva.

Contenidos:

- Técnicas de manipulación respetuosa y escucha en duplas
- Identificación de líneas de tensión y zonas de bloqueo
- Respiración y co-regulación tónico-emocional
- Activación sin rigidez: sostén desde el centro
- Registro somático y verbalización de la experiencia

Objetivos específicos:

- Afinar la percepción somática individual y relacional
- Desarrollar habilidades para acompañar procesos corporales ajenos
- Profundizar en la regulación emocional desde el cuerpo
- Incorporar la manipulación como recurso técnico y pedagógico

Resultados esperados:

- Mayor percepción de los patrones crónicos de tensión
- Mejora de la disponibilidad corporal en reposo y en movimiento
- Capacidad de sostener un trabajo de contacto desde la escucha
- Ampliación del vocabulario somático individual

Evaluación:

- Trabajo técnico supervisado en parejas
- Bitácora escrita con registro de observaciones y reflexiones

- Participación activa en espacios de feedback
- Seguimiento del progreso técnico y sensorial

MÓDULO 3: Dinámica espacial y movimiento expresivo (14 sesiones)

Descripción y objetivos: Este módulo introduce las dinámicas del movimiento en el espacio escénico, tomando como marco teórico y práctico los factores del movimiento definidos por Rudolf Laban: peso, tiempo, espacio y flujo. Se trabajará con desplazamientos, saltos, cambios de dirección y ritmo, expandiendo la kinesfera y desarrollando una presencia escénica activa, expresiva y disponible a la improvisación.

Contenidos:

- Exploración de niveles espaciales (bajo, medio, alto)
- Dinámicas de desplazamiento y uso de trayectorias
- Introducción a los factores del movimiento (Laban)
- Kinesfera individual y grupal
- Improvisación pautada y creación instantánea

Objetivos específicos:

- Comprender e integrar los factores dinámicos del movimiento
- Explorar la relación entre acción, espacio y presencia escénica
- Potenciar la improvisación como forma de entrenamiento técnico
- Fomentar la conciencia grupal en la acción colectiva

Resultados esperados:

- Presencia escénica ampliada y modulada por parámetros dinámicos
- Aplicación práctica de los conceptos de Laban
- Capacidad de improvisar desde estructuras claras
- Articulación de una poética corporal personal en movimiento

Evaluación:

- Improvisación individual bajo consignas técnicas
- Autoevaluación escrita sobre el trabajo espacial y dinámico
- Registro docente del desarrollo expresivo y técnico
- Participación activa en los ejercicios colectivos

MÓDULO 4: Composición y creación personal (12 sesiones)

Descripción y objetivos: Este módulo final está dedicado a la creación de una pieza breve individual que integre los aprendizajes técnicos, perceptivos y expresivos desarrollados a lo largo del curso. Se busca fomentar la autonomía creativa, la reflexión sobre los propios procesos y la consolidación de una práctica escénica que articule técnica, poética y sensibilidad.

Contenidos:

- Composición individual a partir de material corporal propio
- Integración de técnicas de Presence y factores de Laban

- Revisión y análisis del proceso creativo
- Espacios de devolución y análisis colectivo

Objetivos específicos:

- Integrar conocimientos técnicos y expresivos en una creación personal
- Desarrollar una mirada crítica sobre el propio trabajo corporal
- Explorar la poética individual desde el cuerpo en movimiento
- Ejercitar la autonomía en procesos de creación escénica

Resultados esperados:

- Composición de una pieza coherente en sus dimensiones técnica y poética
- Claridad en la toma de decisiones compositivas
- Capacidad de análisis sobre los propios procesos corporales
- Sostenimiento escénico desde una presencia encarnada

Evaluación:

- Presentación de una pieza individual breve
- Bitácora escrita del proceso de creación
- Participación en espacios de retroalimentación colectiva
- Evaluación docente de la integración técnica y poética

Este programa se desarrolló bajo una estructura de formación reglada y extendida a lo largo de 56 sesiones, lo que permitió un enfoque formativo progresivo y holístico. La pedagogía aplicada en este curso se centró en la consolidación de técnicas somáticas avanzadas, que integraban el trabajo corporal con el proceso interpretativo en profundidad. Dado que se trataba de una formación de grado superior, se consideró que el trabajo somático debía ser integral y progresivo, permitiendo a los estudiantes alcanzar un alto nivel de competencia técnica y expresiva. La frecuencia de las sesiones (dos veces por semana) favoreció la reflexión continua sobre la práctica y el desarrollo del cuerpo como instrumento de creación artística. Este enfoque permitió no solo un conocimiento práctico, sino también teórico y crítico de las herramientas utilizadas en la actuación contemporánea.

La estructura de un año académico con 56 sesiones regulares facilitó una metodología que equilibró la repetición con la exploración. Esto fue clave para la formación avanzada, ya que proporcionó tiempo suficiente para desarrollar una técnica depurada y una comprensión profunda del cuerpo como medio expresivo. La modalidad reglada permitió además implementar evaluaciones formativas y reflexivas, lo que enriqueció el proceso de aprendizaje, garantizando que los estudiantes no solo recibieran contenido, sino que también construyeran un juicio crítico sobre su práctica artística.

10.1.2 Programa cuatrimestral de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de grado superior de Arte Dramático (ESAD-ERASMUS)

Asignatura: Entrenamiento Corporal IV

Duración: 16 semanas (32 sesiones de 90 minutos)

Modalidad: Teórico-práctica intensiva

Idioma de impartición: inglés

Docente responsable: Ana Albornoz

Curso académico: 2024–2025

Descripción general y objetivos del curso: Este programa intensivo integra la Técnica Presence con las analogías dinámicas del método Laban. Está diseñado para estudiantes de intercambio, con el propósito de ofrecer un entrenamiento corporal sensorial, técnico y creativo aplicable a la práctica escénica, dancística o performativa. Se busca desarrollar una conciencia que articule técnica, pensamiento crítico y poética del cuerpo en movimiento.

MÓDULO 1: Conciencia corporal, peso y manipulación (10 sesiones)

Descripción y objetivos: Introducción al trabajo de Presence enfocado en la percepción del peso, tensión muscular y relaciones suelo-centro-extremidades. A través de respiración y manipulación, se pretende reorganizar el tono corporal y establecer una base técnica para la práctica escénica.

Contenidos

- Técnicas de respiración como organizadoras tónicas
- Entradas y salidas del suelo
- Identificación y liberación de tensiones
- Disociación segmentaria
- Palancas centro-extremidades
- Manipulación individual y en pareja

Objetivos específicos

- Percepción refinada del peso y de la respiración como fuente motriz
- Reconocimiento y reorganización de tensiones crónicas
- Adquisición de habilidades básicas de manipulación respetuosa
- Desarrollo de precisión técnica en las articulaciones corporales

Resultados esperados

- Secuencia técnica integrada con fluidez
- Mejora en la percepción corporal segmentaria
- Reorganización del tono y aumento de la disponibilidad física

Evaluación

- Prueba práctica supervisada
- Bitácora reflexiva breve

MÓDULO 2: Exploración espacial y dinámica (10 sesiones)

Descripción y objetivos: Conexión entre la percepción corporal y el espacio, empleando principios de Laban para modular el movimiento. El módulo se enfoca en expandir la kinesfera, explorar dinámicas y entrenar la improvisación técnica.

Contenidos

- Desplazamientos en niveles diversos
- Kinesfera y trayectorias espaciales

- Saltos, apoyos y caídas controladas
- Introducción a Laban: peso, espacio, tiempo, flujo
- Improvisación técnica y expresiva

Objetivos específicos

- Ampliar la presencia espacial y la conciencia del entorno
- Integrar dinámicas de movimiento en la práctica corporal
- Potenciar la improvisación como técnica escénica
- Fomentar la escucha colectiva y respuesta al grupo

Resultados esperados

- Improvisación fluida y estructurada
- Uso integral de factores dinámicos en función escénica
- Generación de material coreografiado personal

Evaluación

- Improvisaciones evaluadas con consignas
- Seguimiento docente del desarrollo técnico

MÓDULO 3: Composición y creación personal (12 sesiones)

Descripción y objetivos: Consolidación del aprendizaje técnico-expresivo en una pieza breve. Este módulo promueve la autonomía creativa, el análisis poético y la reflexión crítica del propio proceso escénico.

Contenidos

- Composición individual breve (2–3 minutos)
- Integración de Presence y Laban
- Estrategias creativas para la construcción de material
- Reflexión crítica y devolución grupal

Objetivos específicos

- Desarrollar autonomía en la creación escénica corporal
- Integrar recursos técnicos y poéticos en una pieza propia
- Internalizar una rutina de análisis y retroalimentación crítica
- Pensar el cuerpo como sujeto expresivo

Resultados esperados

- Pieza corporal coherente, técnica y expresiva
- Claridad en la toma de decisiones compositivas
- Capacidad de análisis del propio proceso transformativo

Evaluación

- Presentación final interna o pública
- Memoria escrita sobre el proceso creativo
- Evaluación mediante feedback colectivo

Este programa fue desarrollado como una formación reglada para estudiantes Erasmus, con una duración de cuatro meses y 28 sesiones distribuidas en dos clases semanales. Debido a la naturaleza del programa, que estaba diseñado para ser intensivo y de corta duración, la estructura pedagógica permitió un abordaje rápido y directo de las técnicas de trabajo corporal, integrando tanto la exploración física como la reflexión crítica en los participantes. No obstante, aunque el proceso resultó ser muy constructivo, el tiempo de reflexión fue limitado, lo cual es una característica inherente a la modalidad intensiva de este curso. Al tratarse de un programa destinado a estudiantes Erasmus, muchos de ellos no continuarán su formación en Eòlia ni con los mismos compañeros, lo que también implica que el proceso de crecimiento no se prolongará más allá de estas sesiones, limitando la posibilidad de maduración del trabajo realizado en un contexto más prolongado.

La duración del programa y la modalidad reglada, centrada en un ritmo acelerado, permitieron cubrir de forma intensa las técnicas y conceptos clave dentro de un corto período. Sin embargo, debido a la estructura del programa, la falta de continuidad en el trabajo con los mismos docentes y compañeros, y la rápida inmersión en el proceso, el tiempo para reflexionar y asimilar los aprendizajes fue más limitado en comparación con otros programas más largos. La pedagogía aplicada en este curso fue eficaz para proporcionar una base sólida, pero también dejó claro que una mayor duración podría haber facilitado una maduración más profunda y sostenida del proceso educativo. La modalidad permitió a los estudiantes Erasmus aprender intensamente, pero se percibió que una mayor reflexión y continuidad serían necesarias para un desarrollo completo y duradero.

10.1.3 Programa anual de la asignatura de Entrenamiento Corporal para estudiantes de Arte Dramático (FPA)

Asignatura: Entrenamiento Corporal (Formación Profesional Artística)

Duración: 9 meses (36 sesiones de 90 minutos)

Modalidad: Teórico-práctica

Idioma de impartición: español

Público objetivo: Artistas escénicos en formación no reglada

Docente responsable: Ana Albornoz

Descripción general y objetivos del curso: Este programa anual está destinado a estudiantes y artistas en formación no reglada. A través de la Técnica Presence y los principios de Laban, el curso ofrece una trayectoria progresiva desde la percepción y reorganización corporal hasta la creación individual. Se busca consolidar una práctica escénica fundamentada en la escucha, la técnica y el desarrollo autónomo del cuerpo-artista.

MÓDULO 1: Percepción, respiración y manipulación (12 sesiones)

Descripción y objetivos: Inicio técnico somático que articula percepción del peso, reorganización tónica, respiración estructurante y manipulación con enfoque en el suelo y centro corporal. Se pretende crear una base técnica sólida para futuros procesos de trabajo corporal.

Contenidos

- Técnica Presence: respiración y tono
- Organización vertebral y articulatoria

- Entradas y salidas del suelo
- Palancas y manipulación pasiva/activa
- Disociación segmentaria

Objetivos específicos

- Consolidar una percepción clara del peso y soporte
- Desarrollar reorganización tónica progresiva
- Introducir manipulación como herramienta técnica
- Fortalecer articulaciones desde el conocimiento corporal

Resultados esperados

- Disponibilidad corporal mejorada
- Habilidad técnica en el trabajo de suelo
- Comprensión técnica de la respiración como eje central

Evaluación

- Observación continua
- Registro reflexivo mediante bitácora personal

MÓDULO 2: Espacio, dinámica e improvisación (12 sesiones)

Descripción y objetivos: Exploración espacial desde los principios de Laban y el desarrollo de improvisaciones pautadas en relación con otros cuerpos. El módulo busca potenciar la adaptabilidad dinámica y la sensibilidad grupal.

Contenidos

- Expansión de la kinesfera
- Desplazamientos en diversos planos
- Dinámicas: peso, tiempo, flujo
- Saltos, apoyos y caídas conscientes
- Improvisación técnica en equipo

Objetivos específicos

- Desarrollar conciencia espacial tridimensional
- Integrar factores dinámicos en el movimiento
- Fomentar la improvisación con disciplina técnica
- Estimular la escucha y respuesta grupal

Resultados esperados

- Fluidez y precisión en improvisación espacial
- Aplicación clara de principios labanianos
- Mayor predisposición al trabajo colectivo

Evaluación

- Práctica evaluada de improvisación
- Autoevaluación escrita respecto al avance técnico

MÓDULO 3: Creación y consolidación personal (12 sesiones)

Descripción y objetivos. Última etapa orientada a componer una pieza corta que integre presencia, respiración, espacio y dinámica. Se enfatiza la autonomía creativa, la poética corporal y la reflexión sobre la práctica escénica individual.

Contenidos

- Creación de una pieza individual
- Materialidad del movimiento personalizado
- Integración técnica y poética
- Trabajo de revisión y feedback grupal

Objetivos específicos

- Objetivar los aprendizajes en una creación personal
- Desplegar una poética personal desde el cuerpo
- Desarrollar autonomía y autorregulación emocional
- Practicar la escucha crítica y el feedback constructivo

Resultados esperados

- Presentación de un solo coherente y expresivo
- Capacidad de autoevaluación y análisis de criterios técnicos y artísticos
- Aumento de la confianza expresiva y creativa

Evaluación

- Presentación pública o interna
- Memoria escrita sobre el proceso creativo
- Evaluación del docente y retroalimentación entre pares

Este programa, de formación libre, se distribuyó en 36 sesiones con una frecuencia semanal, lo que proporcionó un ritmo de trabajo que equilibró la intensidad con la reflexión. La modalidad no reglada ofreció una mayor flexibilidad a los participantes, permitiendo que los contenidos fueran abordados de manera más libre y personalizada. La pedagogía aplicada se centró en desarrollar una conciencia corporal constante, proporcionando herramientas de trabajo y reflexión que los estudiantes pudieron aplicar según su ritmo individual. Dado que la formación libre no tenía la misma exigencia académica que un programa reglado, se privilegió una aproximación más abierta, en la que la autoexploración y el autodescubrimiento fueron fundamentales para el proceso de aprendizaje. Este enfoque fomentó la autonomía del estudiante y le permitió integrar las técnicas de manera personal y contextualizada.

La estructura de un curso anual con sesiones semanales permitió un aprendizaje continuo, pero con una menor presión, lo que resultó ideal para los estudiantes que deseaban integrar el trabajo corporal de forma gradual y no necesariamente en el contexto de un programa académico riguroso. La formación no reglada ofreció una mayor libertad para los estudiantes que ya tenían experiencia en el área o que buscaban complementar su formación de manera más flexible, este estilo se adaptó al perfil de estudiantes que necesitaban tiempo para la reflexión y la integración individual, favoreciendo la autonomía en el proceso educativo.

10.2 Bases Metodológicas de la Asignatura Entrenamiento Corporal III-IV

10.2.1 El Suelo y Autoorganización

Se sugirió el trabajo en el suelo como una herramienta crucial para investigar y estimular la conciencia corporal de los estudiantes, dentro del contexto de este currículo académico. La propuesta buscaba reforzar aspectos técnicos y presencia física, y provocar una profunda reflexión sobre el cuerpo como depósito de vulnerabilidad y autenticidad. En este trabajo, los estudiantes pudieron enfrentar una de las experiencias más primarias de la corporalidad humana: el contacto cuerpo y suelo, un espacio que evoca la fragilidad emocional y el cambio de forma corporal. Después de haber revisitado las sesiones de trabajo con los estudiantes, quedó claro cómo este ejercicio corporal permitió que los cuerpos de los estudiantes hablaran más allá de las limitaciones técnicas y racionales, superando el conocimiento sensorial, rítmico, emocional y espacial. Entonces, el trabajo en el suelo fue más que un ejercicio técnico, convirtiéndose en un medio para activar una escucha profunda del cuerpo en movimiento: una escucha que no era conceptual ni verbal, sino completamente sensorial y somática. De las entrevistas después del proceso un estudiante afirma “Para mí fue como... gracias a eso puedo utilizar mi cuerpo al 100%. Antes no me daba cuenta de ciertos bloqueos que tenía, por ejemplo, en los hombros, el pecho, la espalda. Es mi forma de defenderme del mundo” (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025). Los cuerpos de los estudiantes experimentaron el suelo como conocimiento sensorial y un nuevo saber y organización se entretrejieron a través de su movimiento, resonando con las teorías de autopoiesis de Humberto Maturana. Los seres vivos son sistemas autopoieticos que se autoorganizan y generan continuamente los elementos que constituyen su identidad. Este concepto de autopoiesis, aplicado al trabajo

corporal, significa que el cuerpo humano, en su interacción con el mundo, siempre está estructurado y reestructurándose para preservar y mantener su unidad y funcionalidad. Por un lado, el cuerpo es afectado y responde a fuerzas externas como la gravedad y los efectos del entorno sobre el cuerpo, dando lugar a una comprensión y revalidación del cuerpo a través de su reestructuración. Este movimiento de caída y levantamiento se convirtió en un ejercicio importante para que los estudiantes se volvieran más conscientes de su vulnerabilidad y de la posibilidad de autoorganización en un espacio que los desafiaba física y emocionalmente.

“Entramos a esta carrera con el cuerpo encarcelado, incluso quienes han hecho danza. De repente hay un punto donde haces clic, lo sueltas y todo fluye. La voz, el cuerpo, todo. Pasamos demasiadas horas sentados en el colegio. No se nos entrena para movernos ni expresar con el cuerpo.” Estudiante (comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

En las sesiones de trabajo, observé cómo los estudiantes respondían de manera diferente al estar en el suelo. Para algunos, trabajar en este rol desencadenó sentimientos de incomodidad, ansiedad o incluso repulsión, ya que la caída y el contacto con el suelo despertaron sentimientos de pérdida de control, vulnerabilidad y exposición. Para otros, trabajar en el suelo fue liberador: se sintieron consolados y conectados con la tierra y una conexión con su cuerpo que les permitió profundizar en emociones y movimiento. Pero esta gama de reacciones me permitió presenciar el estado único de la experiencia personal y la historia emocional de cada estudiante a medida que se manifestaba alrededor del cuerpo en el suelo. Uno de los resultados más sorprendentes fue lo que sucedió en el caso de los estudiantes que, al llegar al suelo, confrontaron una "pre-corporeidad", una forma de retorno a una manera primitiva de movimiento que recordaba los aprendizajes iniciales del

cuerpo en su forma de relacionarse con el mundo. De otra manera, no era un suelo en absoluto, sino un lugar para ser cambiado emocional y físicamente. Como señaló Maturana (1980), el cuerpo humano, al igual que el de todos los seres vivos, vive siempre incrustado e interactuando con su entorno, y en esta interacción, se define y redefine. Por contacto con esta superficie de trabajo en el suelo, en conexión con el contacto con los recursos de los estudiantes, la facultad ayudó a los estudiantes a reintegrar (revisitar) su experiencia de proceso de vulnerabilidad, de caer y levantarse, de moldear su identidad corporal mediante la comunicación emocional involucrada.

El trabajo en el suelo también se trató de confrontar la vulnerabilidad. Una de las cosas que se preguntó repetidamente fue qué significa si eres un cuerpo en el suelo, esta pregunta no se restringía simplemente a si estaban literalmente en el suelo, sino más bien al papel que un cuerpo en el suelo implica físicamente para la humanidad. El suelo, como lo entendemos en nuestra sociedad, a menudo se traduce, desafortunadamente, en estar en un lugar bajo, un lugar con poco poder o estatus, en este ejercicio desde el punto de vista corporal, percibo que el suelo también puede percibirse como una fuente, como un lugar donde el cuerpo regresa a un paradigma animal, donde caer y la conexión con la gravedad no es un signo de fracaso sino una oportunidad para recuperar lo primitivo, lo esencial.

Es esta idea de mantener el espacio en el suelo en lugar de estar de pie lo que abre el cuerpo a una experiencia emocional fuera del ámbito del pensamiento razonable y la explicación, que es lo que la emoción extrae de ti, trabajos como este abren la posibilidad de que los estudiantes encuentren su vulnerabilidad en un modo no mediado por interacciones sociales, sino que nace directamente de la carne. En un lugar de reflexión emocional, la vulnerabilidad corporal en el suelo se ha desarrollado en el espacio y tiempo

durante el cual los estudiantes manejan el movimiento, sino cómo gestionar sus emociones, a sí mismos y relacionarse con el entorno.

Desde niñas nos juzgamos el cuerpo, las piernas, la cintura... Te comparas desde que eres adolescente, o antes. Este tipo de trabajo te ayuda a salir de eso. No se trata de tener abdominales. Se trata de estar saludable, de poder hacer cosas, de moverte libre.

Estudiante (comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

La técnica Presence y Laban incluyeron un aspecto interesante de confianza intercorporal, especialmente en las interacciones entre pares. Incluso en situaciones de confianza corporal de tener que depender unos de otros para levantarse o sostenerse, las diferentes tensiones que sus cuerpos llevaban eran evidentes. Los estudiantes probaron si podían depender de otro, lo que los obligó a probar sus propios límites, tanto físicos como emocionales, y eso dio información sobre cómo se sentían y si eran capaces de abrirse a ser vulnerables. Esta experiencia podría interpretarse como una oportunidad para que los estudiantes de teatro confronten las tensiones emocionales y musculares que les impedían integrar las diferentes partes de su cuerpo como una unidad. Este vaciamiento, que es central en la práctica de la técnica Presence, también invitó a los estudiantes a vaciar sus musculaturas y a dejar ir depósitos y contracciones, aunque solo sea por el espacio de tiempo de movimiento e intención de estar en las profundidades completas de su cuerpo, ausentes de las tensiones no resueltas y los bloqueos. Esto estaba de alguna manera conectado, creo, no tanto con las disposiciones de los estudiantes o cómo experimentaron el pasado, sino con la medida en que podían aparecer en el momento, sintiéndose libres para habitar y ser sus cuerpos ahora, sin apoyarse demasiado, o en absoluto, en su pasado personal o afectivo no procesado.

En su nueva edición de *El Espacio Vacío*, Peter Brook, el director y dramaturgo, describe la necesidad de que el intérprete esté vacío, pero completamente presente en el escenario para experimentar verdaderamente el momento presente. R. Brook (1968) cree que, para lograr una actuación verdadera y original, el actor debe despojarse de cualquier máscara que lo divida de su esencia. Esto se articula fuertemente con lo que sucede en la técnica *Presence*, donde el cuerpo, en contacto directo con el suelo y confiando en otro cuerpo, es invitado a despojarse de lo que traemos en términos de nuestra historia emocional personal y convertirse en un cuerpo que está disponible para la presencia pura, liberado de tensiones y bloqueos. “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario. Un hombre camina a través de este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para que comience un acto teatral.”

10.2.2 Percepción Espacial y Conciencia de Movimiento

Durante el tercer módulo del programa de formación corporal, enfocado en el trabajo espacial y dinámico, se profundizó en la exploración de las relaciones entre cuerpo, espacio y conciencia. Con ejercicios de desplazamiento, saltos, composición instantánea e improvisación desde pautas espaciales y rítmicas, se construyó una experiencia que permitió a los estudiantes desplegar su disponibilidad física y afinar la percepción de su entorno y de sí mismos en movimiento.

La incorporación de la noción de Kinesfera fue clave para expandir la conciencia espacial. Al trabajar trayectorias, direcciones y niveles, el cuerpo empezó a pensarse y sentirse en relación con un entorno tridimensional dinámico, en el que cada decisión física implicaba una reorganización perceptiva y emocional. Esta capacidad de habitar conscientemente el espacio escénico no se limitó a un entrenamiento técnico, sino que

activó procesos de autoconocimiento y de vinculación afectiva con el entorno.

Desde la perspectiva de la autopoiesis propuesta por Maturana, estos procesos pueden comprenderse como expresiones del carácter autoorganizado del sistema vivo. El cuerpo humano, como sistema autopoietico, responde al entorno y se constituye a partir de su interacción estructural con él, cuando el/la estudiante se desplazaba en el espacio, sorteaba trayectorias o improvisaba en relación con otro cuerpo, no se trataba simplemente de ejecutar una pauta, sino de reorganizar su propia estructura interna: el equilibrio, la tonicidad, la atención, la memoria sensorial y la emocionalidad se articulaban en tiempo real como expresión de esta dinámica auto constitutiva. La percepción del espacio, por tanto, no fue una instancia externa ni neutral, sino que se vivió como una dimensión que transformaba al sujeto en su estar y hacer. En varios ejercicios, como las improvisaciones en dúo o en grupos que exigían una lectura constante del entorno y de las acciones de los otros, emergieron momentos de alta conciencia corporal, en los que el cuerpo parecía actuar sin mediación conceptual, desde una escucha atenta, intuitiva y rítmica. Esta cualidad de percepción directa —que Maxine Sheets-Johnstone (1999) denomina "pensamiento en movimiento"— evidenció que la acción escénica nace de un estado de presencia sensorial en el que el cuerpo no representa una idea, sino que la genera.

Además, este tipo de trabajo permitió observar cómo se activaban mecanismos de regulación interna en los/las estudiantes al enfrentarse a pautas espaciales complejas, que requerían coordinación, escucha y decisiones instantáneas, los/las intérpretes fueron construyendo una percepción más afinada de sus capacidades motrices y expresivas, esto incidió positivamente en su autonomía creativa y en su disposición a asumir riesgos en la escena.

Desde un enfoque vygotskiano, el espacio también se entendió como un mediador del aprendizaje, las pautas de improvisación grupal funcionaron como zonas de desarrollo (Vygotsky, 1979), donde los estudiantes aprendieron de la instrucción directa, de la observación y la interacción con los cuerpos de los otros, en este proceso la dimensión espacial dejó de ser una simple dirección para convertirse en un campo de relaciones, tensiones y sentidos compartidos. Se observó que la forma en que cada estudiante se relacionaba con el espacio ofrecía pistas valiosas sobre su configuración emocional y corporal, aquellos que mantenían una Kinesfera reducida o una direccionalidad rígida, manifestaban a menudo resistencias internas relacionadas con el control, el miedo o la necesidad de seguridad, por el contrario, quienes lograban expandirse, variar trayectorias, asumir desequilibrios o responder a estímulos externos con fluidez, daban señales de una mayor disponibilidad sensorial y emocional.

En este módulo, el espacio se constituyó como un maestro, su exploración habilitó y posibilitó una transformación subjetiva en los/las intérpretes, conectando sus estructuras internas con una conciencia situada del aquí y ahora, así, el trabajo corporal se alineó con la comprensión del cuerpo como sistema autopoietico, donde la percepción, la acción y el entorno no están separados, sino que emergen juntos en una danza de co-constitución, así, el trabajo con la espacialidad no se abordó como una búsqueda de formas o figuras, sino como una exploración de trayectorias, cada movimiento implicó un dibujo consciente en el espacio desde las distintas partes del cuerpo, pero sin intención de fijación, lo esencial fue entrenar al/la intérprete para que pudiera construir acción escénica sin necesidad de producir diseños, es decir, sin buscar una composición estética anticipada, sino permitiendo que el cuerpo, en su presencia plena, generara la dinámica espacial de forma orgánica., el

movimiento que surgía en estos procesos no respondía a una planificación previa, sino que emergía desde un estado de percepción ampliada y atenta al presente, en el aquí y ahora de la acción, este fenómeno se vincula con lo que Maxine Sheets-Johnstone (1999) denomina *thinking in movement*: una modalidad de pensamiento no mediado conceptualmente, en la que el cuerpo actúa simultáneamente como sujeto que experimenta y como objeto del propio acto cognitivo, generando conocimiento a través de la dinámica misma del moverse.

En este proceso, la espacialidad dejó de ser una dimensión externa para convertirse en un campo interno de activación sensorial. La Kinesfera fue explorada desde la conciencia de sus niveles, direcciones y dimensiones, pero no como mapa fijo, sino como territorio vivo en el que el cuerpo podía expandirse o retraerse según sus necesidades expresivas y afectivas, esta exploración posibilitó que los/las estudiantes tomaran contacto con sus propias limitaciones corporales: restricciones musculares, tensiones articulares o bloqueos energéticos que impedían un flujo libre en el espacio. Desde la técnica Presence, estas limitaciones no fueron vistas como obstáculos, sino como información valiosa sobre el estado interno de cada intérprete, el trabajo sobre el aflojar corporal implicó una atención especial a las articulaciones, a la disolución de tensiones innecesarias y a la activación de la respiración como vía para percibir el tono muscular real. Antes de llegar a la creación, fue necesario vaciar el cuerpo de patrones mecánicos o respuestas automatizadas, esta disponibilidad del cuerpo permitió que el movimiento fluyera en una continuidad acuática, sensible, que hacía del espacio un campo de resonancia interna.

10.2.3 Acoplamiento Estructural

Esta interacción entre los y las estudiantes no se limitó a un ejercicio técnico de contacto, sino que ofreció una visión clara de la musculatura y de las estructuras

emocionales que los cuerpos de los estudiantes aún no habían reconocido el estado en el cual se encontraba o como atraviesan o vivencian las emociones en interacción con otros, sin el lenguaje. Al poner a prueba su capacidad de confiar en otro, los estudiantes se enfrentaban a sus propios límites, tanto físicos como emocionales, les ofreció una valiosa información acerca de su estado emocional y su disposición a abrirse a la vulnerabilidad. Al sostener los cuerpos de sus compañeros, los estudiantes eran conscientes de las tensiones y bloqueos en sus propios cuerpos, y también se confrontaban con las tensiones y la historia emocional que cada compañero llevaba consigo, este ejercicio creaba un espacio compartido de interconexión, en el que los cuerpos transmitían emociones a través del contacto físico.

En este contexto, los estudiantes sostenían, simultáneamente, los cuerpos y las emociones de otros, a la vez que las propias. Este acto de compartir la experiencia corporal y emocional proporcionaba una información valiosa sobre cómo la identidad personal de cada estudiante se revela a través de la acción y la interacción con el otro. Al encontrarse con el cuerpo de otro, se reflejaban también las propias tensiones, miedos, dudas y deseos no resueltos, que emergían de manera casi automática en la relación. Este trabajo involucra el aspecto físico de la acción a una dimensión psicoemocional profunda, donde el cuerpo del otro actúa como un espejo que refleja las inseguridades, las percepciones de poder o debilidad, las tensiones internas, las barreras afectivas y los límites de cada individuo, a medida que los estudiantes trabajaban en soltar tensiones musculares de los otros, se exponían a su vulnerabilidad, tanto física como emocionalmente, el contacto físico como emocional generaba un espacio de intimidad compartida, donde los estudiantes administraban sus propios cuerpos como de cómo sus acciones influían en la experiencia

del otro. Así, el ejercicio les ofreció la oportunidad de observarse a sí mismos y a los otros mediante un prisma de vulnerabilidad, donde las barreras defensivas caían, y los límites físicos y emocionales se desdibujaban, esto revela el estado emocional de los estudiantes y ofrece una información crucial sobre cómo actúan y reaccionan en relación con los otros, lo cual se traduce directamente a la escena, la información adquirida en solitario y en colectivo es diferente y cambiante, ni en el contexto de la actuación, sino en el plano emocional profundo. Al sostener a otro cuerpo en el suelo o en la vertical, los estudiantes aprenden a leer las tensiones emocionales en sus compañeros y a regular sus respuestas emocionales para ofrecer una respuesta auténtica en la interacción con el otro.

El trabajo de manipulación de cuerpos fue impresionante, se trata de un ejercicio, pero es un proceso de descubrimiento mutuo, donde se construye una confianza profunda. A través de la manipulación, se exploran los límites del cuerpo del otro, esos límites que no somos conscientes de que existen hasta que los tocamos. Es un trabajo de escucha y respeto, donde el cuerpo se convierte en una herramienta para conectar a nivel emocional y físico. A veces, hay cuerpos que simplemente ‘conectan’ de manera fluida y natural y que otros pueden ser más reticentes y eso es como, no sé, animal, este trabajo permite que surja una especie de intercambio energético, una vulnerabilidad compartida, que genera algo más profundo que va más allá de la técnica. Es en ese espacio donde, a través de la manipulación, realmente puedes ver la esencia del otro y crear una relación de cómplices que yo creo se ve la conexión en escena”. (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

Este proceso de exposición y trabajo somático abre un lugar donde los estudiantes

comienzan a entender cómo su historia emocional reflejada en su musculatura afecta cómo interactúan con los demás. La vulnerabilidad que surge del trabajo en el suelo no es un simple acto de caída, sino un accionar con relación al otro en su totalidad: cuerpo, mente y emociones. Cada toque, cada gesto físico y emocional se convierte en un acto de comunicación que tiene un impacto. Esta conexión directa y visceral es esencial para construir relaciones en la escena, donde los actores deben responder a lo que el otro ofrece sin filtros o barreras emocionales preexistentes.

A través de este trabajo, los estudiantes también fueron desafiados a confrontar la contradicción interna que se genera cuando se permiten estar completamente expuestos, lejos del control, esta exposición física y emocional se traduce en una ruptura de las defensas habituales que los individuos utilizan para protegerse de las vulnerabilidades emocionales. Según se sostienen mutuamente, los estudiantes aprenden a soltar el control físico y el control de sus emociones y reacciones, lo que les permite entrar en un estado más abierto, flexible y receptivo a la interacción, algo fundamental para el actor al generar una respuesta emocional auténtica en el escenario. Este proceso de despojo emocional y físico permite que los estudiantes trabajen la técnica actoral y las relaciones interpersonales construidas a través del cuerpo y las emociones, ofreciendo una experiencia transformadora tanto para el actor como para su público. En este espacio de vulnerabilidad, el cuerpo se expone sin las defensas habituales, lo que genera una experiencia somática de liberación emocional y una mayor disponibilidad para la interacción con los demás. Este proceso pone a prueba la confianza inter corpórea y dota de una plataforma para la alfabetización corporal, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de sus cuerpos y su relación con el otro.

A nivel de grupo, también ha sido clave. Trabajar con el cuerpo y con el cuerpo del otro te obliga a generar confianza y a conocer los límites propios y ajenos. Eso es básico si vas a crear con otros, si vas a formar una compañía. Son ejercicios que sirven para el entrenamiento, son herramientas para la creación, para contar historias desde otro lugar.

Estudiante (comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

Este concepto de alfabetización corporal se conecta directamente con las cualidades del movimiento que Rudolf Laban establece como fundamentales para la organización del cuerpo en el espacio. Para Laban, la calidad del movimiento, el uso del espacio y la Kinesfera no son solo aspectos técnicos del movimiento, sino también elementos expresivos que permiten la comunicación no verbal a través del cuerpo. Al trabajar con otro cuerpo, los estudiantes son desafiados a explorar los movimientos orgánicos y fluidos que emergen del contacto y la caída, lo que les permite liberar tensiones musculares y activar nuevas cualidades del movimiento, como la suavidad, la plasticidad o la aceleración.

Este tipo de trabajo también promueve la toma de conciencia de la Kinesfera, el espacio inmediato que rodea al cuerpo y que, según Laban, influye profundamente en la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno. Al estar en el suelo, los estudiantes se ven obligados a modificar constantemente su relación con la gravedad, el espacio y el cuerpo de otro, lo que refuerza la necesidad de ser conscientes de los movimientos y de cómo se desplazaron dentro de este espacio limitado. El contacto físico con el suelo y el acompañamiento de otro cuerpo en esa relación activa la sensibilidad espacial y favorece una alfabetización corporal profunda, donde el cuerpo reconoce sus propios límites, las posibilidades de expansión dentro del espacio, entendiendo la fluidez y el ritmo del movimiento, el trabajo de suelo y las cualidades del movimiento, se interrelacionan de

manera potente, en el contexto de la técnica Presence, el cuerpo aprende a liberar las tensiones de su musculatura y a conectarse con las direcciones y trayectorias que se abren al permitir que el cuerpo se mueva con mayor libertad. Este proceso de autoorganización no es solo físico, sino también emocional, y se traduce directamente en la comunicación escénica, ya que un cuerpo que ha sido capaz de reconocer sus tensiones y liberarlas es un cuerpo más disponible para la expresión auténtica en escena. Así, el trabajo de Presence, unido a las cualidades del movimiento de Laban, permite que los estudiantes entren en un espacio de liberación, donde las tensiones internas y las barreras emocionales puedan fluir de manera natural, creando una mayor coherencia entre cuerpo y emoción en su interpretación y ejecución corporal.

10.2.4 Integración Técnica y Poética

El cuarto módulo del programa, centrado en el desarrollo de un solo escénico individual, supuso un momento de síntesis y transformación. En un cierre, este tramo formativo fue una apertura hacia la profesionalización, y convocó a los estudiantes a asumir una responsabilidad creativa plena: construir una obra propia, donde lo técnico se fundiera con lo poético, y la vivencia corporal adquiriera un sentido expresivo singular. En este contexto, el cuerpo dejó de ser un territorio de exploración para convertirse en una herramienta de discurso, capaz de enunciar desde su particular manera de habitar el espacio, el tiempo y la relación con los otros.

A lo largo de este proceso, se observó que aquello que se había trabajado de manera fragmentaria en los módulos anteriores, la conciencia somática, la relación con el suelo, las calidades de movimiento, la percepción de la Kinesfera, la manipulación del peso y la articulación del centro emergía de manera integrada en el solo, revelando una progresiva

consolidación técnica y una capacidad de gestión emocional más afinada. En efecto, la técnica Presence permitió a muchos/as estudiantes reconocer en su cuerpo la memoria del proceso, decantar las tensiones innecesarias, y sostener un estado de atención encarnada que les permitiera operar desde una poética no ilustrativa, sino encarnada, el trabajo del solo individual evidenció una maduración artística al poner en juego los saberes adquiridos y la capacidad de tomar decisiones escénicas autónomas, “la autonomía no es un estado dado, sino una conquista que se construye en el ejercicio crítico de la práctica” (Freire, 2004), esta sensibilidad se adquiere a través de la reflexión crítica sobre la propia experiencia y la acción transformadora. En este módulo, esa autonomía se materializó en múltiples niveles: en la elección de los movimientos, en la forma de organizar el tiempo escénico, en el uso del espacio, y, sobre todo, en la decisión de cómo narrar desde el cuerpo sin recurrir necesariamente a la palabra.

Este módulo ofreció un espacio para interrogar el lugar del cuerpo en la profesionalización artística. La transición hacia lo profesional no se entendió como un paso hacia la estandarización técnica o la eficiencia performativa, sino como una oportunidad para afirmar una mirada singular sobre la práctica escénica. En este proceso de creación, se hizo evidente que lo profesional no puede desvincularse de lo poético. La profesionalización, en este contexto, no consistió en reproducir modelos preexistentes, sino en sostener una búsqueda honesta y consciente, capaz de articular experiencia, técnica y subjetividad.

Esta etapa permitió a los/las estudiantes vivenciar el movimiento como pensamiento vivo, la composición de un solo coreográfico se convirtió en un lugar donde el cuerpo piensa, siente y hace simultáneamente; un cuerpo que, como plantea Humberto Maturana,

se autoproduce y se transforma en su interacción con el entorno. El proceso creativo puso en evidencia cómo cada estudiante, al integrar lo técnico y lo sensible, generaba un sistema propio de organización y producción de sentido: una forma de autopoiesis corporal y artística, única e irrepetible, el solo no fue solamente una instancia de evaluación, sino un acto de afirmación de la identidad escénica. A través de esta creación, los/las estudiantes pudieron reconocerse como sujetos activos dentro del campo artístico, capaces de generar material poético desde su corporalidad, y de sostener una propuesta estética basada en la escucha, la percepción y la presencia. El tránsito hacia la profesionalización, entonces, se entendió como la capacidad de sostener una poética propia en diálogo con el mundo.

Siento que muchas veces, en la formación actoral, el cuerpo está en un nivel inferior a la palabra. Y eso no tiene sentido, porque sin cuerpo no hay palabra. Me parece que el cuerpo debería tener un rol mucho más central en nuestra formación. Hacer cuerpo, trabajar técnicas físicas como Laban o la manipulación muscular, debería tener la misma importancia que la dicción o la interpretación de texto. Al final, el cuerpo es otro lenguaje para contar historias. Yo misma lo viví cuando trabajamos teatro del absurdo: nuestra escena no era visualmente física, pero gracias a ese trabajo corporal previo, podíamos sostener una coreografía compleja con naturalidad. Aunque no estuviésemos bailando, el cuerpo ya estaba ahí, integrado.

Estudiante (comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

Una vez alcanzado un estado de disponibilidad corporal mediante la técnica Presence, donde el cuerpo se vacía de tensiones innecesarias y se activa una escucha interna y sensorial, se facilitó el trabajo con las calidades de movimiento propuestas por Rudolf Laban. Desde esta base de vacío corporal, se pudo abordar con mayor profundidad la

exploración del movimiento consciente, despojado de automatismos musculares o patrones de tensión que suelen interferir en la expresividad auténtica del cuerpo. En este contexto, se trabajó con las tensiones —entendidas como aquellas tensiones corporales inconscientes que interfieren en la disponibilidad del cuerpo para el movimiento expresivo— no desde la corrección técnica, sino desde una conciencia somática que habilita la reorganización del cuerpo a través del movimiento significativo.

Rudolf Laban desarrolló un sistema que clasifica el movimiento humano a partir de cuatro factores básicos: peso, tiempo, espacio y fluidez, los cuales, mezclados entre sí, dan lugar a lo que él denominó esfuerzos o calidades de movimiento. Cada una de estas cualidades tiene un carácter expresivo particular y puede leerse como una manifestación física de una actitud interna o impulso emocional, estas calidades en la formación actoral permiten enriquecer el vocabulario físico del intérprete y conectar de manera directa el movimiento con estados internos, generando una acción escénica cargada de significado.

Las calidades de movimiento según Laban se pueden resumir en las siguientes combinaciones de factores:

Golpeado (Punch): peso fuerte, tiempo rápido, espacio directo. Esta cualidad transmite decisión, impulso, agresividad o urgencia.

Presionado (Press): peso fuerte, tiempo lento, espacio directo. Movimiento denso y sostenido, que puede evocar persistencia, control o resistencia.

Látigo (Slash): peso fuerte, tiempo rápido, espacio indirecto. Movimiento amplio e impulsivo, con un carácter caótico o explosivo.

Frotado (Wring): peso fuerte, tiempo lento, espacio indirecto. Movimiento que

evoca tensión interna, dramatismo o esfuerzo emocional profundo.

Golpe ligero (Flick): peso liviano, tiempo rápido, espacio indirecto. Movimiento ágil y espontáneo, con un carácter juguetón o evasivo.

Caricia (Float): peso liviano, tiempo lento, espacio indirecto. Movimiento etéreo y fluido, que puede evocar ensoñación o vulnerabilidad.

Aleteo (Dab): peso liviano, tiempo rápido, espacio directo. Movimiento breve y enfocado, que sugiere precisión, atención o nerviosismo.

Caricia firme (Glide): peso liviano, tiempo lento, espacio directo. Movimiento continuo y elegante, que puede expresar suavidad, control o presencia atenta.

Estas calidades de movimiento fueron exploradas con los estudiantes a partir del principio de que solo un cuerpo disponible, despojado de tensiones residuales, puede acceder con claridad a la ejecución limpia y orgánica de cada esfuerzo. En las sesiones prácticas se pudo observar cómo, al liberar las A-tensiones a través de la técnica Presence, los estudiantes lograban conectar con cualidades de movimiento más auténticas, eliminando interferencias musculares que distorsionaban la intención del gesto o de la acción escénica. La transición desde el vacío corporal hacia la acción estructurada permitió, entonces, un trabajo enfocado en la presencia escénica desde el cuerpo en acción, donde la palabra no era la única portadora de sentido. Esta perspectiva puso en evidencia la importancia de un cuerpo entrenado para la expresividad no verbal, un cuerpo capaz de construir discurso y dramaturgia a través del gesto, la energía, la dirección y la calidad del movimiento.

En la propuesta pedagógica implementada con estudiantes de arte dramático, se sostuvo que la conciencia del vacío corporal habilita la conciencia de la acción escénica.

Como los estudiantes podían identificar sus zonas de tensión o de bloqueo, podían distinguir cuándo un movimiento emergía desde un lugar genuino y cuándo se condicionaba por tensiones innecesarias. Este trabajo reveló aspectos técnicos del movimiento e información emocional valiosa: el tipo de esfuerzo que cada estudiante podía o no realizar con facilidad ofrecía una radiografía emocional y corporal de su disposición interna. Por ejemplo, la dificultad para realizar movimientos de tipo glide o float solía estar relacionada con bloqueos afectivos o con un control corporal excesivo, mientras que los movimientos fuertes y precisos aparecían con más naturalidad en cuerpos con mayor rigidez muscular o tendencia a la contracción. Así, el trabajo con las calidades de Laban se convirtió en un laboratorio de autoexploración y poética del movimiento, donde el intérprete podía descubrir cómo su historia corporal y emocional habitaba sus gestos, y cómo al intervenir esas tensiones mediante la conciencia, la respiración y la escucha —ejes de la técnica Presence— se abría un camino hacia una expresión más libre, clara y disponible para la escena.

Yo le he cogido cariño a la danza, porque, o sea, nunca me ha gustado, no ha sido algo que he hecho mucha danza, hice danza contemporánea durante muchos años, pero danza tipo muy hippie, no era algo profesional. Y si nunca, nunca me gustó, no tenía conexión con el cuerpo, no me des esto y el año pasado lo dije, con otra profe lo dije, no me vas a hacer, o sea, lo han intentado mucha gente, no me vas a hacer gustar la danza, porque lo he intentado. Y no sé, este año le he cogido cariño, este año ha sido como, no sé, que me ha gustado, me ha hecho, que tengo ganas de hacer danza ahora, tengo ganas de aprender más sobre el cuerpo y tener más disciplina y sí. Estudiante (comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

11. Capítulo 3: Resultados

Este capítulo da cierre a la investigación mediante la presentación y análisis de los resultados obtenidos a lo largo del programa de entrenamiento corporal basado en danza contemporánea, implementado en la Escola Superior d'Art Dramàtic Eòlia. Aquí se confrontan los datos cuantitativos y cualitativos recogidos, para indagar en qué medida y en qué condiciones esta experiencia formativa incidió en la percepción de autoeficacia, la conciencia corporal y la expresividad escénica de los estudiantes. Lejos de buscar una validación lineal de hipótesis, estas observaciones abrazan las complejidades de un cuerpo en formación, la transformación subjetiva que experimenta un intérprete no se traduce en cifras, sin embargo, los registros aquí sistematizados ofrecen una cartografía sensible y rigurosa del proceso vivido, a través de estos hallazgos, abro un espacio para reflexionar sobre cómo el cuerpo que se mueve, que se escucha, reconoce y se reencuentra consigo mismo, puede abrir un lugar de creación amplio y consistente. Los resultados se organizan en función de los objetivos generales y específicos de la investigación, atendiendo a las diferentes modalidades curriculares contempladas: curso anual reglado (Ensenyaments Artístics Superiors), curso anual no reglado (Formación Profesional Artística – FPA) y curso cuatrimestral reglado internacional. Asimismo, se consideran variables complementarias tales como la frecuencia de trabajo, el género y el tipo de programa, permitiendo establecer comparaciones y responder a las preguntas de investigación planteadas.

11.1 Resultados Cuantitativos

Para dar paso a los resultados cuantitativos y cualitativos de esta investigación iniciamos con una detallada caracterización de la muestra intervenida.

<i>Variable</i>	<i>Categoría</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Tamaño total de la muestra	General	72	100%
Género	Varones	34	47,2%
	Mujeres	38	52,8%
Nacionalidad	España	61	84,7%
	Reino Unido	5	6,9%
	Estados Unidos	2	2,8%
	Andorra	1	1,4%
	Perú	1	1,4%
	Argentina	1	1,4%
	República Checa	1	1,4%
Tipo de formación	Reglada (Ensenyaments Artístics Superiors)	32	44,4%
	No reglada (Formación Profesional Artística - FPA)	40	55,6%
Tipo de programa	56 sesiones (anual, alta frecuencia, reglada)	26	36,1%
	36 sesiones (anual, frecuencia baja, no reglada)	35	48,6%
	28 sesiones (cuatrimestral, alta frecuencia, reglada internacional)	11	15,3%
Frecuencia de asistencia	Frecuencia 1 (b, 1 sesión semanal)	40	55,6%
	Frecuencia 2 (alta frecuencia, 2 sesiones semanales)	32	44,4%

Para dar cumplimiento al objetivo general de la presente investigación, se

aplicó la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (GSE), un instrumento estandarizado diseñado para evaluar la percepción global de autoeficacia. La medición se realizó en estudiantes de tercer curso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia, con el propósito de analizar los efectos de la asignatura de danza contemporánea Entrenamiento Corporal sobre los niveles de autoeficacia general percibida.

11.1.1 Resultados Generales de Autoeficacia Percibida (Pre vs. Post Test)

Medida	Promedio Pre-Test	Promedio Post Test	Diferencia Promedio
72	2,71	3,23	+0,52

Interpretación: Se observa un incremento significativo en los niveles de autoeficacia general tras la intervención pedagógica.

Los resultados revelaron un aumento en los niveles de autoeficacia del grupo experimental tras la intervención pedagógica basada en danza contemporánea. En términos específicos, la media de autoeficacia en el grupo experimental antes de la intervención era de 2.71 (en una escala de 1 a 4), mientras que después de la intervención aumentó a 3.23. Esta diferencia fue de $p < 0.05$, lo que sugiere que la danza contemporánea tiene un impacto positivo en el fortalecimiento de la autoeficacia de los estudiantes de teatro.

A continuación, se presentan los resultados para el objetivo específico de esta investigación que señala: Medir y observar las diferencias y similitudes del impacto en la percepción de autoeficacia de los estudiantes de tercer año de arte dramático según tipo de formación, género, frecuencia, tipo de programa de intervención pedagógica y sus rangos de puntuación.

11.1.2 Resultados Según Tipo de Formación

Tipo de Formación	n	Prom. Pre-Test	Prom. Post Test	Diferencia
Reglada	32	2,85	3,26	+0,41
No Reglada	40	2,60	3,20	+0,60

Interpretación: Aunque los estudiantes de formación reglada partían de una autoeficacia ligeramente mayor, el grupo no reglado evidenció un aumento más pronunciado tras la intervención.

11.1.3 Resultados Según Género

Género	n	Prom. Pre-Test	Prom. Post Test	Diferencia
Femenino	38	2,66	3,22	+0,56
Masculino	34	2,77	3,24	+0,47

Interpretación: Ambos géneros mejoraron sus niveles de autoeficacia, con una leve mayor ganancia en mujeres. Los datos obtenidos muestran que tanto las participantes de género femenino (n=38) como los de género masculino (n=34) experimentaron una mejora significativa en sus niveles de autoeficacia general tras la intervención corporal.

11.1.4. Resultados Según Frecuencia de Asistencia

Frecuencia	n	Prom. Pre-Test	Prom. Post Test	Diferencia
1XS	40	2,54	3,20	+0,66
2XS	32	2,91	3,26	+0,35

Interpretación: Aquellos que asistieron menos veces partían con niveles más bajos de autoeficacia, pero mostraron un incremento más acentuado, lo que sugiere que incluso una menor exposición puede generar impacto positivo si la metodología es significativa.

11.1.5. Resultados Según Programa

Frecuencia del programa	n	Promedio Pre-Test	Promedio Post Test	Diferencia
56 sesiones	26	2,91	3,23	+0,32
36 sesiones	35	2,53	3,23	+0,70
28 sesiones	11	2,65	3,39	+0,74

Interpretación: en esta investigación se consideraron tres niveles de exposición al programa pedagógico corporal, clasificados según el número total de sesiones asociadas al itinerario formativo del estudiante:

56 sesiones: programas de alta frecuencia

36 sesiones: programas de frecuencia media

28 sesiones: programa intensivo

Los resultados permiten observar un aumento consistente en la percepción de autoeficacia general en los tres grupos. Sin embargo, los datos muestran que el mayor incremento se produjo en los estudiantes del grupo de 28 sesiones (+0,74), seguidos por el grupo de 36 sesiones (+0,70), y finalmente por el grupo de 56 sesiones (+0,32).

11.1.6 Resultados por Rangos de Puntuación

Rango de autoeficacia (escala de 1 a 4):
Pretest:
< 2,5 (baja autoeficacia): 27 estudiantes
2,5 – 3,0 (media): 29 estudiantes
≥3,0 (alta): 16 estudiantes
Post test:
< 2,5: 3 estudiantes
2,5 – 3,0: 17 estudiantes
≥3,0: 52 estudiantes

Interpretación: El porcentaje de estudiantes con autoeficacia alta aumentó significativamente tras la experiencia formativa, pasando del 22% al 72%. El análisis de los rangos de puntuación en la Escala de Autoeficacia General (de 1 a 4) proporciona una visión más cualitativa del impacto que tuvo la experiencia formativa sobre la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Los resultados reflejan un desplazamiento notable en la distribución de los niveles de autoeficacia entre el pretest y el posttest.

Antes de la intervención, una proporción considerable del total de participantes ($n = 27$) se encontraba en el rango de baja autoeficacia ($< 2,5$), mientras que una cifra similar ($n = 29$) se situaba en el rango medio ($2,5 - 3,0$). Solo 16 estudiantes presentaban inicialmente una autoeficacia considerada alta ($\geq 3,0$). Tras la intervención, el panorama cambia drásticamente: el grupo con baja autoeficacia se reduce a solo 3 estudiantes, el grupo medio desciende a 17, y el grupo con puntuaciones altas asciende a 52 estudiantes, lo que representa un incremento del 22% al 72% en este rango superior.

11.2 Resultados Cualitativos

Dar cuenta de los aportes de la danza contemporánea de la asignatura de entrenamiento corporal en la formación de estudiantes de tercer año de teatro de Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia. Este objetivo se llevó a cabo a través de:

Una dinámica de entrevistas con los estudiantes participantes, la muestra se hizo de manera aleatoria, los estudiantes de Erasmus respondieron en inglés, los otros grupos respondieron tanto en castellano como en catalán, eligiendo responder en su lengua materna según su preferencia.

De cada grupo, se seleccionaron de manera aleatoria y según disponibilidad 1 a 2

estudiantes, lo que dio un total de 15 participantes. Estas entrevistas se llevaron a cabo en una reunión en un aula de la escuela, donde se les repartieron 6 preguntas, las cuales se detallan a continuación. Para facilitar el seguimiento de las respuestas, los estudiantes fueron identificados por números del 1 al 15. En total, para esta etapa se realizaron entrevistas a 15 estudiantes que forman parte de la recopilación de datos para esta tesis.

Las preguntas a continuación se respondieron libremente, no todos los estudiantes, y se agregan reflexiones finales del curso. Todas las entrevistas se transcribieron de forma íntegra, asegurando que las respuestas de los estudiantes se mantuvieran lo más fielmente posible al formato original, se realiza traducción al castellano para la presente tesis. (Anexo 2)

Estudiante	Pregunta 1: Influencia en expresión emocional	Pregunta 2: Percepción de capacidades físicas y expresivas	Pregunta 3: Aporte a versatilidad y competitividad	Pregunta 4: Impacto en ética de trabajo y compromiso	Pregunta 5: Manejo de estrés y presión	Pregunta 6: Autoconocimiento y gestión de emociones
Estudiante 1	No respondió	Cuerpo rígido, ahora más expresivo y libre, entendió la memoria corporal.	No respondió	Disciplina, ha ayudado a la organización y gestión de la energía.	Conecta con cuerpo, nota señales de estrés temprano, libera emociones.	Proceso de aceptación del cuerpo, valoración por lo que hace, no cómo se ve.
Estudiante 2	Lo corporal clave para entender emociones, desbloqueo de tensiones, uso de Laban para expresión.	No respondió	No respondió	Danza da estructura, progreso con conciencia, aprender a disfrutar el proceso, integración de herramientas, técnica Presence.	Danza como herramienta, estrés se transforma, ayuda a estar presente, seguridad al sentir el cuerpo fuerte y disponible.	No respondió

Estudiante 3	Al principio emociones forzadas, ahora acceso orgánico con manipulación muscular y respiración.	No respondió	No respondió	No respondió	Cuerpo avisa señales de estrés, liberación de emociones atrapadas, aprende a escuchar señales antes de colapsar.	No respondió
Estudiante 4	No respondió	Antes usaba 30% del cuerpo, no consciente del potencial, liberación física y emocional al trabajar piernas.	No respondió	No respondió	No respondió	Ayuda a conocer el cuerpo con relación a las emociones, identificar señales corporales de estados emocionales, herramientas para no quedarse atrapado en emociones.
Estudiante 5	No respondió	Dudaba de su cuerpo como herramienta expresiva, ahora confía más, entiende la memoria corporal y emociones.	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió
Estudiante 6	No respondió	No respondió	No respondió	Cuerpo como instrumento que necesita constancia, cuidado y paciencia; mayor compromiso con compañeros.	No respondió	No respondió

Estudiante 7	Danza ayuda a conectar con el movimiento corporal, sentirse segura y expresarse en diferentes estilos con estructura.	No respondió	No respondió	No respondió	Ayuda a salir de pensamientos al estar estresada, permite comunicación física, libera al sudar y concentrarse en el momento.	No respondió
Estudiante 8	No respondió	No respondió	Marca la diferencia profesionalmente, otra presencia y conciencia espacial, valora versatilidad física en castings.	No respondió	No respondió	No respondió
Estudiante 9	No respondió	No respondió	Aporta una enorme diferencia, actor con entrenamiento corporal tiene otra presencia, conciencia espacial, y habita el personaje.	No respondió	No respondió	No respondió
Estudiante 10	No respondió	No respondió	Nueva forma de ver el teatro, el cuerpo también expresa sin palabras, más versátil, pierde el miedo al ridículo.	Aprende paciencia y práctica, no es necesario que salga perfecto a la primera.	No respondió	No respondió

Estudiante 11	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	Estar en el cuerpo ayuda a que las emociones fluyan, evita quedarse atrapada en la mente.
Estudiante 12	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	Reconoce que puede lograr los pasos técnicamente, aunque no se vea "bien". Impacta autoestima, puede aprender y mejorar, se inspira a seguir estudiando.	No respondió
Estudiante 13	No respondió	Requiere tiempo para lograr objetivos, disfruta los "rompecabezas físicos", la práctica constante lleva al progreso y adicción a la mejora.	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió
Estudiante 14	No seguro de cómo influye en versatilidad o competitividad, pero ayuda a estar más conectado con cuerpo y emociones, da un enfoque distinto.	No respondió	No respondió	No respondió	Reconfortante pensar que se puede hacer algo de una forma u otra, aunque no sea "perfecto".	No respondió

Estudiante 15	No respondió	No respondió	No respondió	No respondió	Ayuda con la autoestima y la ética de trabajo, pero requiere tiempo; el ambiente de apoyo es crucial.	No respondió
---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---	--------------

11.2.1 Resultados de Entrevistas

1. ¿Cómo crees tú que el entrenamiento en danza ha influido en tu capacidad para expresarte emocionalmente en el escenario?

El entrenamiento en danza ha permitido a los estudiantes trascender la expresión emocional meramente mental o forzada, facilitando un acceso más orgánico y auténtico a las emociones a través del cuerpo. Los ejercicios de manipulación muscular, respiración y técnicas de carga emocional desde el movimiento han sido clave para conectar el cuerpo con las emociones, permitiendo una vulnerabilidad potente y una presencia escénica más auténtica y poderosa. Para algunos, el movimiento libre y el desbloqueo de tensiones corporales han sido fundamentales para entender el origen de sus emociones y canalizarlas, incluso utilizando técnicas como la de Laban para expresar matices emocionales a través del movimiento y el espacio. Se encontraron afirmaciones como: “Antes creía que lo más importante era la palabra. Pero el cuerpo dice muchísimo más. Puede ser incluso más importante. La técnica corporal te da otra dimensión interpretativa.” “Cuando trabajamos Shakespeare desde el cuerpo, lo entendí todo mejor. La palabra cobraba vida. Si lo haces solo desde lo mental, es plano. Si le sumas cuerpo, se vuelve tridimensional.” (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

2. ¿Qué crees tú que ha cambiado en tu percepción de tus propias capacidades físicas y expresivas a lo largo del proceso de aprendizaje en danza?

El proceso de aprendizaje en danza ha transformado significativamente la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades físicas y expresivas, pasando de una sensación de limitación y rigidez a una mayor conciencia, libertad y confianza corporal. Han descubierto la memoria del cuerpo y su potencial expresivo más allá de lo funcional, sintiendo un incremento en su potencia y conexión consigo mismos. Además, la práctica constante y el enfrentamiento a desafíos físicos han fortalecido su autoestima y la creencia en su capacidad de aprender y mejorar, superando prejuicios sobre el inicio temprano en la danza y motivándolos a continuar su formación. Se encontraron afirmaciones como: “Yo creo que me he dado cuenta de que soy más capaz de lo que pensaba, porque yo antes, ya te digo, yo he hecho baile, pero no contemporáneo ni nada de eso. Entonces, bueno, me defiendo un poco, pero yo creo que he tomado mucha más conciencia de mi corporalidad, aunque aún me queda.”. (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

3. ¿Qué crees tú que aporta la danza a tu versatilidad y competitividad dentro del mundo del teatro y las artes escénicas?

La danza aporta una diferencia crucial en la versatilidad y competitividad en el teatro y las artes escénicas, dotando a los actores de una mayor presencia escénica, conciencia espacial y una forma más profunda de habitar los personajes. El dominio del cuerpo se convierte en un dialecto adicional para contar historias, permitiendo construir personajes y escenas desde lugares no verbales y no obvios en el texto. Esta formación física es cada vez más valorada en castings y audiciones, haciendo que los intérpretes sean más adaptables a diferentes lenguajes escénicos y propuestas contemporáneas, y

ayudándolos a perder el miedo al ridículo y a confiar más en la expresión corporal por encima de la intelectual.

4. ¿Qué crees tú que el entrenamiento en danza ha aportado a tu ética de trabajo y compromiso? No se proporcionaron suficientes respuestas directas y concisas en los fragmentos de texto para elaborar una conclusión robusta y exhaustiva específicamente sobre la ética de trabajo y el compromiso.

5. ¿Cómo crees tú que la danza te ha ayudado a manejar el estrés y la presión en situaciones escénicas exigentes?

La danza ha demostrado ser una herramienta fundamental para manejar el estrés y la presión en situaciones escénicas exigentes al enseñar a los estudiantes a escuchar las señales de su cuerpo, liberando tensiones y emociones atrapadas que, de otra forma, podrían llevar al colapso. Este trabajo corporal permite transformar la energía pesada del estrés en algo más manejable y orgánico, logrando una mayor presencia escénica y conexión con el personaje y la situación actual, sin la interferencia de la ansiedad o la rigidez. La técnica y la conciencia corporal brindan una seguridad que permite a los intérpretes rendir mejor bajo presión, al saber que su cuerpo los sostiene y reacciona, facilitando la confianza y la libertad creativa. Se encontraron afirmaciones como:

“Totalmente. Somos casi deportistas de élite, y debemos tener un cuerpo funcional. No se trata de tener abdominales, sino de tener energía, salud, de poder moverte con libertad.

Ahora puedo hacer cosas que antes pensaba que no podía.” “Ayuda a la salud mental también. Yo tenía bloqueos físicos y emocionales. Hubo una clase en que vomité del desbloqueo que me produjo una práctica. Otras veces terminé llorando sin saber por qué. El cuerpo guarda emociones, y trabajar con él es también trabajar con lo emocional.”

6. ¿Qué crees tú que la danza ha aportado a tu autoconocimiento y gestión de emociones dentro y fuera del escenario?

La danza ha contribuido significativamente al autoconocimiento y la gestión de emociones al permitir a los estudiantes comprender que el cuerpo tiene su propia memoria y lenguaje emocional. Han aprendido a identificar cómo las emociones se manifiestan físicamente (tensión en hombros, mandíbula, cierre de pecho) y a usar esta información para no quedarse atrapados en ellas, sintiéndose más dueños de sus estados emocionales. Además, ha fomentado una aceptación más sana del cuerpo, valorándolo por sus capacidades expresivas y funcionales en lugar de solo su apariencia, lo que ha fortalecido su autoestima y les ha proporcionado una herramienta práctica para manejar la ansiedad y los pensamientos negativos tanto en el escenario como en la vida cotidiana. Se encontraron afirmaciones como:

Jo sento que he perdut molt la por d'explorar el meu cos i de descobrir, bé, o fixar-me i posar atenció en tensions que no sabia ni que existien i com aquestes tensions m'estaven, m'estaven limitant a nivell expressiu i a nivell, no només de comunicar-me a través de la dansa, sinó a través de viure la meva experiència humana. Bé, sento que en algunes classes n'he arribat a gaudir, de deixar la ment i de deixar el cap i com fer la coreografia i gaudir-la. Poques coses m'han passat, però seguit, bé, estic perseguint-hi, d'alguna manera, però bé, sento que el meu cap no m'ajuda, però crec que el cos i el fet de tornar-lo a explorar i saber que és una cosa que s'ha d'escoltar molt, m'ha ajudat molt a posar els peus a terra, perquè ara jo m'emporto per si els matins tinc si els tinc en els matins i ja sé. Però bé, ara no sé, no sé què és fer, jo tinc ganes de ballar i l'any que ve si també se m'ha despertat

alguna cosa, un valor molt més gran per a la dansa i per a la corporalitat i això.

(Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

Traducción: Yo siento que he perdido mucho el miedo a explorar mi cuerpo y a descubrir, bueno, o fijarme y poner atención en tensiones que no sabía ni que existían y lo mucho que esas tensiones me estaban, me estaban limitando a nivel expresivo y a nivel, no sólo de comunicarme a través de la danza, sino a través de vivir mi experiencia humana. Bueno, siento que en algunas clases he arribado a disfrutar de eso, de dejar la mente y de dejar el cab y cómo hacer la coreografía y disfrutarla. Pocas cosas me han pasado, pero he seguido, bueno, estoy persiguiendo ello, de alguna manera, pero bueno, siento que mi cabeza no me ayuda, pero creo que el cuerpo y el hecho de volverlo a explorar y saber que es una cosa que se ha de escuchar mucho, me ha ayudado mucho a posar los pies en la tierra, porque ahora yo llego en la mañana y ya sé si estoy completamente ido o si tengo los pies en el suelo. Pero bueno, ahora no sé, no sé qué es hacer, yo tengo ganas de bailar y el año que ve si también se me ha despertado algo, un valor muy más gran para la danza y para la corporalidad y eso.

Bueno, yo creo que tengo mucha más conciencia sobre mi cuerpo y aunque todavía me falta mucho trabajar en la coordinación, creo que ahora siento como en la motivación para saber qué es un proceso que me va a costar, pero estoy dispuesta a hacer y el año que viene a por más. (Estudiante, comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

11.3 Consideraciones Metodológicas: la Ausencia de Grupo Control

En coherencia con los principios pedagógicos de esta investigación, se optó por un diseño cuasiexperimental sin grupo control. Esta decisión no fue meramente técnica, sino

profundamente ética: no era viable —ni deseable— privar a un grupo de estudiantes de una experiencia formativa que, desde la observación docente y la literatura especializada, se reconoce como transformadora en lo corporal, emocional y expresivo.

Sin embargo, es necesario reconocer las implicancias de esta elección. La ausencia de un grupo control limita la posibilidad de atribuir de forma exclusiva los cambios en la autoeficacia a la intervención realizada. Existen múltiples variables que inciden en el desarrollo personal y artístico de los estudiantes —maduración académica, relaciones interpersonales, experiencias escénicas paralelas— que pueden haber influido también en los resultados.

A pesar de ello, el uso combinado de instrumentos cuantitativos y cualitativos permitió acercarse a una comprensión más rica y situada del fenómeno. Los relatos de los estudiantes, en particular, aportaron evidencia valiosa sobre cómo vivieron los cambios en su cuerpo, su autopercepción y su capacidad de agencia, más allá de los números.

En futuras investigaciones, podría considerarse la posibilidad de incorporar diseños comparativos o longitudinales, que permitan observar con mayor precisión la evolución del sentido de autoeficacia en relación con distintos tipos de formación corporal. Sin embargo, esta tesis elige valorar el cuerpo no solo como objeto de medición, sino como sujeto de experiencia, afirmando que también desde lo vivencial se construye conocimiento pedagógico significativo.

11.4 Discusión de Resultados

Los resultados de este estudio para responder el objetivo general de analizar el impacto que tiene la asignatura de danza contemporánea Entrenamiento Corporal en la

autoeficacia percibida en estudiantes de tercer curso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Catalunya Eòlia, consideran un incremento en la autoeficacia observada en el grupo experimental y que puede atribuirse a varios factores relacionados con la práctica de la danza contemporánea. En primer lugar, el trabajo corporal de la danza contemporánea permite a los estudiantes experimentar una conexión profunda con su cuerpo, lo que les brinda una sensación de control y dominio sobre sus movimientos y su expresión física, este tipo de entrenamiento fomenta la resiliencia, ya que los estudiantes enfrentan desafíos físicos y emocionales que deben superar mediante la práctica constante, lo que, según Bandura, refuerza la creencia en su capacidad para manejar situaciones difíciles, la danza contemporánea permite una mayor exploración de la creatividad y la improvisación, lo que contribuye al fortalecimiento de la autoeficacia creativa de los estudiantes. Los estudiantes pueden tener éxito en la expresión de ideas y emociones a través del cuerpo, lo que refuerza su confianza en sus capacidades interpretativas y artísticas, lo cual concuerda con estudios que evidencian que la práctica de la danza y el deporte son actividades que pueden contribuir a elevar la percepción de autoeficacia general.

Los resultados obtenidos permiten observar diferencias significativas en la evolución de la autoeficacia general entre estudiantes que cursan programas de formación reglada y aquellos que participan en programas no reglados. Aunque el grupo de formación reglada partía de una percepción inicial de autoeficacia superior ($M=2,85$), el incremento observado tras la intervención fue de $+0,41$ puntos, mientras que el grupo no reglado, partiendo de un nivel más bajo ($M=2,60$), experimentó una mejora más pronunciada de $+0,60$ puntos.

Este patrón sugiere varias líneas interpretativas relevantes tanto desde una

perspectiva educativa como psicosocial:

El fenómeno observado puede responder al llamado efecto techo, en el que los estudiantes con puntuaciones más altas al inicio tienen menor margen de mejora percibida. En este caso, los estudiantes del grupo reglado, al tener una autoeficacia inicial más alta, podrían haber percibido menos espacio para el desarrollo personal a través del programa, en contraste con los estudiantes del grupo no reglado, quienes al partir de niveles más bajos habrían experimentado un impacto más notorio y significativo.

Los programas reglados, por su naturaleza, están sujetos a normativas curriculares, evaluaciones formales y exigencias académicas más estrictas, esta estructura puede ofrecer estabilidad, pero también puede limitar la sensación de autonomía o de autoexpansión personal, elementos fundamentales en la construcción de la autoeficacia según la teoría de Albert Bandura, en cambio, los entornos no reglados, muchas veces más flexibles, experienciales o menos jerárquicos, podrían fomentar una participación más libre, donde el error y la exploración no son penalizados formalmente por lo cual este tipo de entorno puede facilitar que el participante se implique más desde su motivación interna, reforzando así sus creencias de autoeficacia.

Otro factor que considerar es que los estudiantes que optan por formaciones no regladas suelen presentar trayectorias más diversas y, en algunos casos, menos lineales o institucionalizadas, este perfil puede implicar una relación más voluntaria y motivada con el aprendizaje corporal, lo que favorece una mayor receptividad a los procesos de cambio, el hecho de no estar sujetos a una evaluación oficial puede haber reducido la presión asociada al rendimiento, promoviendo una experiencia más segura y abierta para explorar la corporalidad. No se puede descartar que el diseño pedagógico de la intervención haya

resonado de forma distinta en ambos contextos, es posible que los estudiantes de formación no reglada encontraran en esta propuesta una alternativa más significativa respecto a sus experiencias previas, mientras que, para el grupo reglado, inmerso en una formación técnica continua, la intervención pudo ser percibida como complementaria o incluso redundante.

Estos hallazgos invitan a reflexionar críticamente sobre el lugar que ocupa la formación corporal en las estructuras académicas más formales. Que un programa no reglado, posiblemente menos intensivo o institucionalizado, haya producido un mayor impacto en términos de autoeficacia sugiere que no es solo la cantidad de instrucción la que importa, sino la calidad del vínculo pedagógico, la percepción de agencia del estudiante y la adecuación del método al contexto vital del participante.

La diferencia entre grupos no debe entenderse como un resultado cuantitativo aislado, sino como un indicador de la interacción entre estructura educativa, motivación, percepción de sí mismo y condiciones de aprendizaje. Lejos de invalidar la formación reglada, estos datos sugieren que incluso en contextos académicos formales, es necesario fomentar espacios de trabajo corporal que valoren la experiencia subjetiva, la escucha interna y la autonomía en el proceso, elementos que, según los resultados, parecen haber tenido mayor incidencia en los estudiantes de programas no reglados. Este hallazgo refuerza la pertinencia de integrar propuestas pedagógicas centradas en el cuerpo y la autoeficacia dentro de ambos sistemas formativos, pero especialmente en aquellos donde la normatividad puede debilitar el desarrollo de la confianza personal y la exploración identitaria del estudiante.

El promedio de autoeficacia en el pretest fue de 2,66 para las mujeres y de 2,77 para

los hombres. Tras la intervención, estos promedios aumentaron a 3,22 y 3,24 respectivamente, reflejando un incremento medio de +0,56 en mujeres y +0,47 en hombres. Aunque la diferencia entre ambos grupos no es amplia, resulta relevante observar que las mujeres reportaron un aumento ligeramente mayor en su percepción de autoeficacia.

Este resultado puede interpretarse desde diversas perspectivas. En primer lugar, la literatura ha documentado que la danza como práctica pedagógica puede tener efectos especialmente empoderadores en mujeres jóvenes, al ofrecer un espacio de expresión corporal no jerarquizado y que no se rige exclusivamente por estándares de competencia física o estética tradicionales (Quiroga, 2020; Eddy, 2009), el entorno seguro y expresivo de la danza contemporánea puede haber favorecido un proceso de reconstrucción de la relación cuerpo-identidad, especialmente en las mujeres, que históricamente se han expuesto más a la objetivación del cuerpo en contextos educativos y sociales (Fredrickson & Roberts, 1997).

El desarrollo de habilidades motrices, junto con la retroalimentación continua y positiva del trabajo corporal, generó una percepción creciente de dominio y capacidad de agencia, en mujeres, esta percepción puede verse amplificada cuando la actividad contradice mandatos culturales que han desalentado históricamente la agencia corporal o la visibilidad expresiva, la vivencia de eficacia en un espacio donde el cuerpo se convierte en vehículo de expresión legítima podría tener un mayor impacto en la autoeficacia de quienes se han sentido tradicionalmente más distanciadas de dicho espacio. Estudios como los de Choi (2004) y Milosis (2004), aunque no son los autores más citados dentro de la corriente principal de Bandura, pertenecen a un grupo de estudios que en los años 2000 analizaron cómo las creencias de autoeficacia no son universales ni neutras, sino que están mediadas

por variables culturales, sociales y de género, han planteado que los dominios de autoeficacia pueden estar influidos por construcciones culturales de género, lo cual implica que ciertas actividades, como la danza, son socialmente más accesibles o legítimas para las mujeres, esto podría explicar una disposición más favorable a comprometerse emocional y físicamente con la experiencia, lo que se traduce en una mayor ganancia en la percepción de eficacia personal, Pajares, uno de los autores más respetados en la ampliación del modelo de Bandura, expone cómo el género influye en las percepciones de autoeficacia de estudiantes en distintas áreas, incluyendo tareas artísticas, motoras y cognitivas, aunque el trabajo está centrado en aprendizaje autorregulado, sus conclusiones son absolutamente extrapolables a la formación escénica y corporal, pues analiza cómo las construcciones culturales sobre lo que es propio de cada género modelan la percepción de competencia y la disposición a enfrentar tareas nuevas o socialmente ambiguas. Debe considerarse que la seguridad emocional, la atención somática y el carácter no competitivo del contexto de intervención son factores que propician un tipo de aprendizaje que favorece más intensamente la autoeficacia en ambos géneros.

Los resultados obtenidos desde la variable de la frecuencia ofrecen una visión relevante sobre el impacto de la frecuencia semanal de las sesiones de danza en la autoeficacia percibida de los participantes, los datos muestran que los estudiantes que asistieron una vez por semana ($n = 40$) partían de una puntuación promedio en el pretest de 2,54, alcanzando un promedio posttest de 3,20, lo que implica un incremento de +0,66 puntos. Por otro lado, aquellos con una frecuencia de dos sesiones semanales ($n = 32$) comenzaron con un promedio más elevado (2,91), pero el aumento observado fue más moderado, situándose en 3,26 en el posttest, con una ganancia de +0,35. A primera vista,

estos resultados podrían parecer contraintuitivos, ya que una mayor exposición a la práctica, en este caso, más sesiones semanales, se asocia comúnmente con una mejora más acelerada en el desarrollo de habilidades y creencias de autoeficacia, no obstante, la diferencia observada invita a una lectura más profunda que considere el tiempo de exposición y la calidad de la experiencia formativa, los marcos motivacionales y las condiciones subjetivas de los participantes. La autoeficacia depende del número de repeticiones o de la duración de la actividad, sino de las experiencias de dominio percibido, el modelaje, la retroalimentación social y la interpretación personal del desempeño, es posible que quienes asistieron con menor frecuencia hayan valorado con mayor intensidad cada encuentro, otorgándole un significado más profundo y reflexivo, lo que pudo haber amplificado el impacto subjetivo de cada sesión en términos de confianza personal y sentido de logro, la menor frecuencia podría haber generado un mayor intervalo de procesamiento entre sesiones, permitiendo que los contenidos experimentales, sensoriales y afectivos de la práctica corporal fueran interiorizados con mayor profundidad. La pedagogía del cuerpo propone que el tiempo de reposo, contemplación e integración es tan importante como el tiempo de acción (Sheets-Johnstone, 1999; Eddy, 2016). Desde esta óptica, una sola sesión semanal no implica necesariamente una experiencia menos rica, sino potencialmente más significativa si se acompaña de procesos de reflexión, atención plena y escucha interna.

Quienes asistieron con mayor frecuencia podrían haber normalizado más rápidamente la práctica, cayendo en una dinámica más técnica o automatizada, es relevante considerar que el grupo de una sola sesión semanal partía de niveles de autoeficacia más bajos, lo cual deja un mayor margen para experimentar una mejora significativa, en cambio,

aquellos con puntuaciones iniciales más elevadas, como fue el caso del grupo de dos sesiones, podrían haber alcanzado un cierto techo en su progresión, lo que estadísticamente puede explicar una ganancia menor.

Este hallazgo contribuye a la discusión sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas en artes escénicas, especialmente en contextos formativos donde el tiempo disponible es limitado, refuerza la idea de que lo fundamental no es la cantidad de sesiones, sino el modo en que estas se estructuran, el tipo de vínculo que establecen con el estudiante, y la profundidad del trabajo corporal y expresivo propuesto, por tanto, estos resultados sugieren que una metodología centrada en el cuerpo vivido, la conciencia sensorial y el reconocimiento del progreso personal puede generar impactos positivos incluso en contextos de baja intensidad horaria, que la intensidad o la duración del programa no es proporcional al impacto percibido en la autoeficacia, sino que podría deberse a factores como la novedad, la atención focalizada y la percepción de logro podrían haber jugado un rol determinante, especialmente en formatos breves o intensivos.

La observación de un aumento generalizado en la autoeficacia post intervención en todos los grupos refuerza la noción de que los programas pedagógicos corporales son eficaces para fortalecer las creencias de los individuos en sus propias capacidades. Este hallazgo es coherente con la literatura que destaca el papel del dominio de experiencias y el aprendizaje vicario, inherentes a este tipo de programas, en la construcción de la autoeficacia, sin embargo, el patrón de los incrementos observados presenta un matiz significativo, contrariamente a la expectativa intuitiva de que una mayor exposición (56 sesiones) correlacionaría con un mayor beneficio, este grupo mostró la menor diferencia. Por otro lado, el grupo de 28 sesiones, caracterizado por su formato intensivo con una alta

frecuencia semanal concentrada en un período más corto, obtuvo el mayor incremento. Este resultado sugiere que la intensidad y la concentración temporal de la intervención pueden ser factores más determinantes para el desarrollo de la autoeficacia que la mera extensión de la duración total del programa. Es posible que un programa más corto e intensivo genere un efecto de "novedad" y un sentido de progresión más rápido, lo que a su vez podría catalizar una percepción de mejora más acentuada en la autoeficacia. La motivación y el compromiso de los estudiantes podrían ser particularmente elevados en un formato que promueve logros visibles en un plazo más breve. La diferencia entre el grupo de 56 sesiones y el de 28 sesiones, a pesar de tener la misma frecuencia semanal (2 sesiones), resalta la importancia de la duración total. Esto podría indicar que, a partir de cierto punto, los beneficios adicionales de una exposición prolongada en la autoeficacia podrían experimentar rendimientos decrecientes. Para percepciones subjetivas como la autoeficacia, podría haber un planteamiento, donde la repetición extendida no contribuye linealmente a mayores ganancias.

Factores no medidos como la calidad percibida de las sesiones, la progresión del contenido pedagógico en cada formato, o la motivación intrínseca de los estudiantes en los diferentes programas, podrían haber influido en estos resultados. Un diseño de programa intensivo, con objetivos a corto plazo y desafíos constantes, podría resonar más eficazmente con el proceso de construcción de autoeficacia, fomentando una atención y aplicación más agudas de las habilidades aprendidas. Los hallazgos de esta investigación indican que los programas pedagógicos corporales son herramientas valiosas para fomentar la autoeficacia general. Sin embargo, la efectividad parece estar optimizada no por la duración extendida del programa, sino por la intensidad y la focalización temporal de la intervención. Los

programas más cortos e intensivos mostraron un mayor potencial para generar incrementos en la autoeficacia de los estudiantes, esta evidencia subraya la necesidad de considerar la optimización del diseño de los programas pedagógicos, priorizando la progresión estructurada en períodos definidos para maximizar el impacto en la autoeficacia de los participantes.

El descenso en el n de estudiantes con baja autoeficacia (de 27 a 3) indica que la intervención alcanzó significativamente a quienes partían desde una percepción menos favorable de sí mismos, esto podría vincularse a un diseño pedagógico inclusivo que ofreció múltiples formas de participación, validación de procesos subjetivos, y oportunidades para experimentar el éxito desde el cuerpo y el movimiento, más allá del juicio técnico o estético. Este tipo de resultados refuerza las propuestas de una pedagogía que reconoce en el cuerpo un territorio de construcción del sujeto. En este marco, prácticas somáticas y creativas como la danza pueden operar como dispositivos de transformación identitaria, donde el estudiante accede a nuevas narrativas sobre sí mismo y sus posibilidades, lo cual impacta directamente en su percepción de autoeficacia. Finalmente, este cambio de perfil colectivo hacia puntuaciones más altas puede tener implicancias institucionales, si se consolida en el tiempo, podría repercutir positivamente en la dinámica grupal, la cooperación entre pares y el clima emocional de los entornos de formación artística, generando comunidades de aprendizaje más seguras, resilientes y comprometidas.

12. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio, fundamentadas en los resultados cuantitativos y las entrevistas realizadas a los participantes, evidencian un incremento significativo en la

autoeficacia de los estudiantes involucrados en las prácticas de danza contemporánea, los análisis cuantitativos muestran una mejora destacada en la percepción de competencia, tanto en el ámbito físico como en el creativo, lo que sugiere que las prácticas de danza, al promover un alto grado de involucramiento corporal y emocional, refuerzan la confianza de los estudiantes en su capacidad para ejecutar tareas físicas complejas y para abordar procesos creativos, esta mejora se alinea con la teoría de Bandura, que señala que el dominio de la experiencia es uno de los factores que contribuye a la construcción de la autoeficacia, ya que la vivencia de éxito mediante la práctica genera un fortalecimiento en la creencia de los individuos sobre su habilidad para superar desafíos.

Las entrevistas cualitativas corroboran estos hallazgos al mostrar cómo los participantes experimentaron una conexión más profunda con su cuerpo, lo que facilitó la mejora técnica y un proceso de superación frente a los desafíos físicos y emocionales, sin embargo, más allá del fortalecimiento de la autoeficacia a nivel individual, este estudio abre un espacio de reflexión sobre las implicaciones que los entornos de formación, tanto reglados como no reglados, tienen en la percepción y desarrollo de las habilidades artísticas, se observa que, mientras los estudiantes que participan en formaciones no regladas muestran un mayor incremento en su autoeficacia, los que provienen de entornos reglados parecen encontrarse más limitados por las estructuras normativas que definen su proceso de aprendizaje, este hallazgo sugiere que las dinámicas formativas deben entenderse en contenido académico y también como un espacio para fomentar la autonomía, la creatividad y la disposición a explorar nuevos territorios expresivos.

En este sentido, esta tesis invita, además, a una reflexión más profunda sobre el impacto de las construcciones socioculturales de género en la formación corporal y

artística, particularmente en disciplinas como la danza y el teatro, las representaciones de lo "masculino" y lo "femenino" influyen de manera decisiva en la percepción pública de estas prácticas, condicionando las expectativas sobre la competencia corporal y artística de los individuos según su género, las implicaciones de este fenómeno son relevantes para repensar cómo las formaciones artísticas pueden promover una inclusión real, en términos de género y de otros factores culturales, para propiciar un desarrollo integral y equitativo de los estudiantes. En este sentido, ciertas actividades, como la danza, han sido históricamente asociadas al género femenino en muchas culturas, lo que genera una mayor accesibilidad social y cultural para las mujeres, mientras que los hombres pueden enfrentar barreras sociales que dificultan su involucramiento en estas prácticas. Este fenómeno tiene un impacto directo en la autoeficacia, ya que las mujeres, al ser socialmente más aceptadas para participar en la danza, tienden a experimentar una mayor disposición emocional y física para involucrarse en la actividad, lo que refuerza su percepción de eficacia personal. Por el contrario, los hombres pueden experimentar dudas sobre su competencia debido a las normas culturales que asocian la danza con lo "femenino", lo que limita su disposición para comprometerse plenamente. Una conclusión clave de estos estudios es la necesidad de considerar las construcciones de género en los programas pedagógicos de formación artística y corporal. La danza, como otras formas de expresión artística, puede desafiar las expectativas de género y permitir que hombres y mujeres exploren sus capacidades sin las restricciones impuestas por las normas culturales, es fundamental crear entornos educativos que favorezcan la exploración libre, el aprendizaje colaborativo y la autoexpresión sin juicio, donde los estudiantes puedan experimentar sin miedo al fracaso. No obstante, los docentes deben ser conscientes de las barreras de género y trabajar activamente para fomentar una cultura de inclusión, de modo que todos los estudiantes, independientemente

de su género, se sientan igualmente legitimados en su capacidad para aprender y desarrollarse. La danza puede ciertamente ser una vía para la expansión personal y el desafío de las normas sociales, permitiendo a los estudiantes explorar y expresar sus capacidades sin las limitaciones impuestas por las construcciones culturales de género, pero también es importante reconocer que la danza puede convertirse en un espacio de frustración, sobre todo cuando los estudiantes se enfrentan a expectativas externas, dificultades técnicas o conflictos internos sobre su capacidad para cumplir ciertos estándares, en este contexto, el proceso de aprendizaje puede estar marcado por inseguridades, dudas sobre la competencia y tensiones emocionales derivadas de la autoimagen corporal o las comparaciones sociales, lo que puede minar la autoeficacia de los estudiantes en lugar de fortalecerla. Por ello, es sumamente importante que los docentes que trabajan en y con los cuerpos de sus estudiantes posean un alto nivel de expertise en su área, no solo deben contar con un conocimiento técnico profundo, sino también con una sensibilidad pedagógica que permita crear espacios de trabajo seguros, inclusivos y emocionalmente sostenibles. Un docente capacitado es capaz de identificar y mitigar las fuentes de frustración, proporcionando una estructura que favorezca tanto el desarrollo físico como emocional de los estudiantes. Además, los docentes deben estar atentos a las necesidades individuales, facilitando un ambiente donde los estudiantes puedan experimentar sin el temor al fracaso o a la crítica destructiva. En un entorno donde los estudiantes pueden sentir que sus capacidades se cuestionan, un docente con formación adecuada puede transformar esos momentos de frustración en oportunidades para el crecimiento personal. Estos espacios de aprendizaje deben enfocarse en el apoyo emocional, la confianza en la práctica y la creación de una atmósfera en la que los estudiantes se sientan respaldados, sin importar su género o nivel de habilidad. Es así como

la danza, lejos de ser solo una herramienta para el desafío de las normas sociales, puede convertirse también en un refugio seguro para el desarrollo de la persona, en el que todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género, puedan desarrollarse plenamente sin las limitaciones de las construcciones culturales de género, este enfoque de apoyo debe considerarse en el contexto de los sistemas educativos, en la formación reglada y no reglada, ya que cada uno tiene sus características y desafíos particulares.

Los entornos de formación reglada, que a menudo cuentan con estructuras más rígidas y evaluaciones formales, pueden representar una limitación para algunos estudiantes, ya que los espacios para mejorar perceptiblemente pueden verse restringidos, en este estudio se puede interpretar la aparición del fenómeno del efecto techo, que describe cómo aquellos con un nivel inicial elevado de competencia tienen menos espacio para seguir avanzando, se manifiesta especialmente en estos contextos. En programas reglados, los estudiantes suelen partir con una base sólida y un marco estructurado, lo que puede hacer que su progreso se perciba como más predecible y menos transformador. Aunque en el grupo reglado se observó una mejora significativa de +0,41 puntos, esta mejora parece estar más vinculada a un avance técnico y procedimental, más que a un cambio profundo en la percepción de sí mismos.

Desde una perspectiva educativa, esto plantea una interrogante crucial: ¿cómo generar un espacio donde los estudiantes no solo perfeccionen sus habilidades, sino que también puedan experimentar una transformación emocional y creativa que refuerce su autoeficacia personal? La respuesta podría radicar en la flexibilidad del enfoque pedagógico y la inclusión de procesos más exploratorios, introspectivos o creativos dentro de los currículos reglados, de modo que los estudiantes sientan que tienen la posibilidad de

expandir sus límites y explorar nuevas dimensiones de su cuerpo, emoción y expresión artística.

En contraste con los estudiantes de formación reglada, aquellos en programas no reglados experimentaron una mejora más pronunciada (+0,60 puntos). Esta diferencia sugiere que el entorno menos estructurado y la mayor libertad de exploración en el aprendizaje pueden ser factores clave para el desarrollo de la autoeficacia, la falta de evaluaciones formales y la menor presión por rendir conforme a criterios académicos puede generar un ambiente más abierto y propicio para la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), donde la motivación intrínseca se ve reforzada por la libertad de exploración corporal y la capacidad para experimentar sin temor al fracaso. Además, en los contextos de formación no reglada, los estudiantes tienden a tener trayectorias menos lineales, lo que implica que su relación con el aprendizaje es generalmente más personalizada, basada en intereses y objetivos propios, esto, a su vez, puede promover una mayor conexión emocional con el proceso formativo, ya que los estudiantes se sienten menos presionados por estándares rígidos y tienen más espacio para descubrir sus propias fortalezas y limitaciones. Por lo tanto, la flexibilidad y la autonomía son elementos pedagógicos poderosos que podrían ser más integrados en programas reglados para enriquecer la experiencia formativa, promoviendo una mayor capacidad para la autoexploración y la autoexpansión en los estudiantes. El contraste entre los programas reglados y no reglados pone en evidencia las tensiones inherentes a la estructura formal frente a la flexibilidad pedagógica, aunque los programas reglados ofrecen estabilidad, rigurosidad académica y un camino claro para obtener títulos, esto limita la libertad creativa de los estudiantes y, consecuentemente, su capacidad para experimentar el proceso formativo como algo expansivo y transformador.

Desde una perspectiva pedagógica, esta observación sugiere que los programas reglados podrían beneficiarse de incorporar más elementos de aprendizaje experiencial, similares a los de la formación no reglada, espacios de reflexión personal, proyectos colaborativos o actividades creativas libres, en las que la evaluación sea formativa, orientada al proceso, y no solo al producto final, esto permitiría un equilibrio entre la estructura formal y las necesidades de autonomía y creatividad de los estudiantes, el perfil de los estudiantes en programas no reglados, por lo general, está marcado por una mayor diversidad de trayectorias y una posible mayor heterogeneidad en sus motivaciones para aprender, esta característica puede hacer que estén más dispuestos a tomar riesgos en su aprendizaje, permitiendo que su autoeficacia se vea reforzada no solo por sus logros, sino también por el proceso de superación de sus propios límites personales. Este fenómeno también se relaciona con la teoría de la motivación intrínseca y el concepto de autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que señala que la motivación es más fuerte cuando los individuos sienten que están actuando de acuerdo con su propia voluntad y no por exigencias externas, esto hace que los estudiantes en entornos menos estructurados, donde la presión externa es reducida, puedan percibir un mayor sentido de control sobre su aprendizaje y, como resultado, una mayor autoeficacia.

Un aspecto destacado en los hallazgos fue la importancia de trabajar desde una escucha corporal profunda. Esta práctica permitió a los estudiantes acceder a un nivel más refinado de percepción somática, movilizand o zonas emocionales que se encuentran ancladas en la memoria corporal. Este tipo de trabajo propició un proceso de toma de conciencia de las tensiones acumuladas, de las zonas adormecidas o de los micro movimientos que conforman el cuerpo en su totalidad, lo que permitió un contacto directo

con el sistema muscular y óseo desde la sutileza, favoreciendo una experiencia de la emocionalidad que no se dio de manera catártica ni desbordada, sino como una activación consciente, sostenida y gestionada desde el presente. Este trabajo continuado posibilitó que los estudiantes reconocieran cómo su estado afectivo influye directamente en la construcción del personaje, permitiendo una mayor conexión emocional con la escena.

Las técnicas de improvisación a partir de imágenes sensoriales, las manipulaciones en pareja, los recorridos de trayectorias internas dentro de la Kinesfera o el descenso consciente al suelo, todos ellos elementos clave del entrenamiento somático, contribuyeron a un abordaje profundo de la corporalidad. Esta práctica, centrada en la atención plena al presente y la integración de aspectos como el peso, la respiración y las articulaciones desde un estado de relajación muscular, permitió a los estudiantes experimentar el movimiento de manera orgánica y no forzada. Así, la propuesta pedagógica se alineó con la idea de que el cuerpo, como una entidad mayoritariamente compuesta por agua, puede moverse con fluidez, cediendo, soltando y encontrando rutas de movimiento no desde la fuerza, sino desde la escucha y la disponibilidad interna. Esta técnica facilitó una apertura de los estudiantes hacia su propio cuerpo, activando una escucha interna sostenida, que permitió que su movimiento se convirtiera en un acto de conciencia encarnada. El foco no estuvo en producir una forma externa preconcebida, sino en desarrollar una percepción afinada de lo que el gesto revela en el momento presente, un movimiento que se origina desde la atención y no desde un diseño previo.

Uno de los hallazgos pedagógicos más significativos fue la transformación que experimentaron los estudiantes en su forma de decir el texto al trabajar con la técnica Presence y la técnica Laban, la transformación no fue superficial, no consistió en una

modificación externa del tono o del gesto, sino en la emergencia de la palabra desde un lugar profundamente encarnado, atravesado por una escucha emocional genuina, esta técnica preparó al cuerpo para hablar y moverse desde un lugar poético, sensible y presente, estableciendo una conexión directa con una visión ética del intérprete como un canal vacío, disponible para ser habitado por las emociones del personaje, y no por las emociones personales arrastradas desde la vida cotidiana. Esta disposición corporal es clave en el proceso de distinción entre lo que pertenece al actor como persona y lo que es convocado en escena, la Técnica Presence, al movilizar y hacer consciente la emocionalidad, habilita al intérprete para gestionar su estado afectivo de manera abierta y controlada, lo que contribuye a una gestión emocional eficiente en el escenario, y la técnica Laban le entrega al estudiante un repertorio de movimiento conceptualizado lo cual brinda una riqueza de herramientas corporales, esto, a su vez, permite una presencia escénica auténtica, ya que el cuerpo se convierte en un medio que no solo transmite, sino que también canaliza las emociones y la energía del personaje.

La formación no se limitó a la adquisición de un conocimiento conceptual o discursivo, sino que propició una experiencia sensorial, rítmica, emocional y espacial, que está en consonancia con lo que Sheets-Johnstone define como el carácter no-lingüístico, pero profundamente significativo del movimiento humano, esta experiencia favoreció el desarrollo de un pensamiento encarnado, donde el cuerpo no solo se convierte en el medio para expresar ideas, sino en un agente activo en la creación de sentido. “Es muy importante. El cuerpo es tu instrumento para contar historias. Si tomas consciencia de él, puedes usar partes de tu cuerpo de formas distintas para crear personajes. El trabajo de pesos y contrapesos, por ejemplo, te da un lenguaje que enriquece mucho el teatro.”. (Estudiante,

comunicación personal, 12 de mayo de 2025)

Esta perspectiva invita a una reflexión más profunda sobre el lugar del cuerpo en la educación escénica y sobre el marco ético que sostiene dicho trabajo, al validar el movimiento como forma legítima de conocimiento, se reconoce al estudiante como un sujeto técnico, sensible y pensante, cuya inteligencia no se limita a lo verbal ni a lo cognitivo racional, este enfoque ético se inscribe dentro de una pedagogía crítica del cuerpo, en la que se desafían las jerarquías tradicionales entre mente y cuerpo, entre teoría y práctica, y entre emoción y técnica, de esta manera, el aula es un espacio donde se desarrolla la presencia poética, no como un atributo estético, sino como una cualidad existencial que implica estar presente en el movimiento como un gesto de apertura a comunicarse con y al mundo, de compromiso con la experiencia y de disponibilidad hacia mi sentir y al del colectivo, el cuerpo se reconoce como un territorio de memoria, lenguaje y afecto, un campo fértil para la construcción de conocimiento sensible.

Este tipo de trabajo favoreció la subjetivación de los estudiantes, ya que, al no buscar una forma correcta o un resultado estético predefinido, se habilitó un espacio de exploración libre, personal y creativa, en este proceso, cada estudiante pudo construir sentido desde su propio cuerpo, sin necesidad de ajustarse a un modelo externo, este enfoque también facilitó la emergencia de preguntas sobre la identidad corporal, los hábitos, los límites y las potencias del cuerpo propio, promoviendo una relación más amorosa, consciente y respetuosa con la corporalidad, esta relación con el cuerpo, al ser más genuina, permitió una mayor integración de la dimensión afectiva en la formación, favoreciendo un proceso de aprendizaje holístico y coherente con la práctica escénica.

Este tipo de prácticas, centradas en la conciencia kinestésica, inciden directamente

en la preparación escénica del actor, un intérprete que habita su movimiento desde esta conciencia es capaz de sostener su presencia de forma orgánica, de tomar decisiones desde el cuerpo y de establecer relaciones más vivas y auténticas con el espacio, los objetos, los textos y otros cuerpos, en este contexto, la técnica no se opone a la libertad, sino que la sostiene, proporcionando una estructura sensible para la creación, los beneficios de este enfoque fueron evidentes en todos los grupos de estudiantes, con un incremento notable en la autoeficacia, especialmente en aquellos de formación no reglada y en quienes asistieron con menor frecuencia, lo que podría indicar la potencia pedagógica de la metodología y su capacidad de adaptación a diferentes contextos de formación.

Si bien los resultados en términos de autoeficacia son contundentes, cabe señalar un fenómeno paralelo que emerge de la observación cualitativa del proceso: la tendencia a la automatización técnica en los casos de mayor frecuencia de práctica no acompañada por renovación pedagógica.

Este efecto, que puede denominarse "fatiga de la novedad" (Deci et al., 1999), ocurre cuando la repetición constante de los ejercicios genera una disminución de la motivación intrínseca inicial, en tanto la actividad comienza a ser percibida más como una obligación externa que como un espacio de exploración significativa. Desde la perspectiva del aprendizaje motor (Schmidt, 2008) y del desarrollo de competencias somáticas, es indispensable sostener la atención consciente del estudiante para evitar que el entrenamiento corporal derive en una mera ejecución automática que no involucre el nivel perceptivo y reflexivo requerido. En este sentido, la pedagogía corporal debe atender tanto a la progresión técnica como a la renovación constante de estímulos, consignas, variables rítmicas, espaciales y de interacción con el otro, para preservar el carácter exploratorio,

reflexivo y expresivo que caracteriza al trabajo escénico corporal.

Cuando combinamos los principios de Laban, la técnica Presence, podemos mirar como el cuerpo individual se transforma, y así ese empujón transitado atraviesa el espacio colectivo viviendo también un proceso de transmutación en ese tiempo presente que se ven afectados. Siguiendo el pensamiento de Maturana sobre una autopoiesis en el cuerpo de las artes escénicas, podríamos decir que los organismos son sistemas auto efectivos y auto afectivos con la capacidad de mantener y encontrar su propia estabilidad estructural también, en la actuación o trabajo de danza, el cuerpo del actor/bailarín como sistema vivo continuará siempre, consciente o inconscientemente organizándose y reorganizándose en relación con el espacio, otras personas y/o sensación-percepción fisiológica, por lo tanto, al mirarnos a nosotros mismos, será necesario profundizar en esta autorregulación en la que el cuerpo físico y los sentimientos de una persona se convierten en una sola cosa. Con la técnica Presence y utilizando el principio de Laban, los medios pueden investigar la autorregulación, y sus cuerpos físicos aprenden a cambiar desde dentro con la manipulación muscular y los ejercicios de respiración, este vínculo convierte al cuerpo en un sistema autorreferencial, se establece en un movimiento vivo, de hecho, es autopoiesis, fisiología y psicología del teatro. Maturana, sostiene que los animales responden a su entorno y a sí mismos con acciones que son físicas, emocionales y biológicas, es decir, cuando las artes escénicas involucran el cuerpo vivo de un actor, no es solo una herramienta a través de habilidades técnicas, sino una forma profunda de vida y experiencia que refleja su relación con la naturaleza, sus sentimientos y esas emociones que le llegan a través del escenario, combinando el conocimiento de la respiración, la acción y el movimiento natural de la biología del ser en nuestra enseñanza de danza y actuación, vemos que el cuerpo no es solo

una herramienta técnica, es uno de los recursos emotivos y cognitivos más importantes, diría yo, del ser humano. Es aquí donde el uso hábil de la técnica de Presence puede llenarnos de información y de habilidades concretas de gestión de nuestras interpretaciones de nosotros mismos y del entorno.

A través de la emoción del organismo experimentada por el cuerpo físico, se establece una relación entre las personas que va más allá del movimiento, se convierte en una herramienta de conexión, allí, los sentimientos, la energía, los movimientos se comparten y transforman, como si pertenecieran a un solo ciclo dentro de la naturaleza, con tal concepto, en la práctica pedagógica, la instrucción se convierte en el medio, debe ser brote para crear un sentido de pertenencia física y emocional dentro del grupo. No hay emoción sin un otro, las emociones no son algo aislado, surgen en el contexto de las relaciones interpersonales, particularmente en las que involucran la comunicación y el lenguaje, las emociones no son respuestas biológicas individuales, sino fenómenos relacionales que configuran la manera en que los seres humanos se entienden y perciben a sí mismos, al entorno y a los demás, las emociones pueden ser vistas como el motor de nuestras interacciones sociales y de la forma en que nos percibimos en el mundo, en las artes escénicas este razonamiento o entendimiento sería fundamental que los estudiantes pudieran vivenciar y comprender desde el inicio de sus carreras, así trabajar desde un lugar más concreto, físico y mejor cuidado. Las artes escénicas son un sistema biológico, emocional y expresivo que está constantemente influyendo en el mundo que lo rodea, este modelo refina la técnica, construye su relación con el espacio, los demás y consigo mismo, el cuerpo, la biología y el espacio están relacionados entre sí a través de la propia naturaleza del ser humano, al practicar estos concepto de trabajo corporal, entendimiento

biológico y del entorno que nos modifica, los estudiantes pueden adquirir una técnica altamente sofisticada, una gran disciplina y aceptar que su presencia en el escenario es el resultado de un proceso personal profundo, y que esto modifica el entorno, lo cual si hace de una u otra manera, la modificación puede entregarles un resultado u otro. Este enfoque postula el cuerpo como un sistema completo y complejo que reacciona singularmente a fuerzas externas e interactúa de manera similar con su entorno, una atención profunda e ininterrumpida a la propia biología corporal con su musculatura, respiración, estructura ósea, búsquedas de movimiento, se ofrece una yuxtaposición de puentes para que se pueda encontrar una relación más armónica entre el organismo vivo y su entorno. En este mismo sentido, la importancia del trabajo corporal consciente como vía para el desarrollo de lo que en neurociencia se denomina *sentimiento por el propio yo*, que alude a la capacidad de percibirse a uno mismo de manera directa y sentida: tomar conciencia de los estados internos, reconocer las tensiones, emociones y sensaciones corporales en tiempo real, en la formación actoral, este sentimiento encarnado de sí constituye un pilar fundamental para la autorregulación emocional, la flexibilidad adaptativa y la consolidación de la autoeficacia, lo que permite que un estudiante pueda explorar habilidades interpretativas en su potencial.

A partir de estos hallazgos, se plantea la necesidad de una pedagogía corporal basada en los siguientes principios estructurantes:

a) Centralidad curricular del cuerpo

El trabajo corporal debe ocupar un lugar transversal en la malla curricular de la formación actoral, entendido no como un complemento físico, sino como el eje donde se articula la técnica, la emoción, la relación con el otro y la disponibilidad creativa del intérprete.

b) Enfoque somático-experiencial

El proceso pedagógico debe partir del cuerpo vivido, incorporando metodologías somáticas (Feldenkrais, Alexander, Body-Mind Centering, Laban/Bartenieff), que promuevan la conciencia de patrones posturales, la percepción interna de la musculatura y el contacto sensible con el espacio.

c) Retroalimentación continua y personalizada

La construcción de autoeficacia requiere un acompañamiento pedagógico atento al proceso individual de cada estudiante, el docente debe proporcionar validación de logros, identificación temprana de bloqueos, y ajuste fino de los desafíos técnicos en función de las capacidades emergentes de cada participante.

d) Renovación de consignas y estímulos creativos

Se recomienda introducir variaciones periódicas en las tareas de movimiento, promoviendo la improvisación guiada, la investigación compositiva, el trabajo en duplas o pequeños grupos, y la incorporación de objetos o materiales que estimulen nuevos patrones motores y perceptivos.

e) Transferencia explícita al trabajo actoral

Todo aprendizaje corporal debe encontrar su correlato en el trabajo de interpretación: desde la construcción de personajes encarnados hasta el desarrollo de la presencia escénica, el manejo del espacio escénico, la escucha activa del otro y la regulación emocional en escena.

f) Desarrollo de agencia y autonomía artística

Finalmente, el trabajo corporal debe configurarse como un espacio donde el estudiante aprende a ser sujeto activo de su propio proceso: capaz de auto observarse, gestionar sus recursos físicos y emocionales, asumir riesgos creativos y sostener su identidad artística con confianza y flexibilidad.

En el horizonte de la profesionalización actoral, el cuerpo no puede seguir siendo considerado un simple vehículo de la acción dramática, sino un núcleo de inteligencia encarnada donde confluyen el saber técnico, la sensibilidad creativa y el desarrollo psicológico del intérprete.

La evidencia aquí expuesta sugiere que programas formativos que integren la danza contemporánea desde este paradigma no solo optimizan el desarrollo técnico del futuro actor o actriz, sino que contribuyen decisivamente al crecimiento emocional, la autonomía creativa y la resiliencia profesional que requiere el campo escénico actual.

La educación en las artes escénicas ha transitado por diversos enfoques pedagógicos a lo largo del tiempo, pero uno de los desafíos persistentes en la formación actoral es la relación entre el cuerpo y el pensamiento. En el contexto actual, en el que la pedagogía teatral parece estar cada vez más influenciada por modelos mecanicistas y cognitivamente centrados, es crucial cuestionar la fragmentación histórica entre cuerpo y mente que persiste en los métodos de enseñanza. Esta división, lejos de ser una característica neutra, ha generado una pedagogía que invisibiliza las potencias creativas y transformadoras del cuerpo como lugar de conocimiento, afectividad y creación.

En este sentido, la investigación sobre el impacto del entrenamiento corporal basado en danza contemporánea en la autoeficacia de los estudiantes de arte dramático, como se

expone en la tesis que hemos analizado, subraya una cuestión fundamental: ¿por qué seguir relegando al cuerpo a un papel secundario en la formación del actor? Esta pregunta cobra mayor relevancia al considerar que, en el arte de la actuación, el cuerpo es el principal vehículo de comunicación y transformación, lo que hace esencial su reconocimiento y desarrollo pleno dentro de la pedagogía teatral. Al abordar esta problemática, la investigación plantea un desafío profundo a las estructuras pedagógicas vigentes, que siguen privilegiando lo verbal y lo cognitivo en detrimento de la formación corporal, los resultados obtenidos, que muestran mejoras significativas en la autoeficacia y en la relación de los estudiantes con su cuerpo, no solo cuestionan la efectividad de los métodos tradicionales, sino que abren la posibilidad de un enfoque más integral y holístico, es cierto que la autoeficacia no es un concepto novedoso, pero la forma en que se articula en esta investigación pone de relieve la importancia de integrar el cuerpo como un eje fundamental en el proceso formativo, más allá de su función como herramienta técnica.

Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que el entusiasmo con el que se presentan estos resultados podría generar una idealización de la danza contemporánea como la solución mágica para todos los problemas pedagógicos del teatro. Es necesario evitar caer en la trampa de pensar que el trabajo corporal, por el solo hecho de ser considerado somático y expresivo, es una panacea para la formación actoral. La danza contemporánea, como herramienta pedagógica, debe ser vista como un medio y no como un fin en sí mismo, el riesgo de instrumentalizar el cuerpo bajo un enfoque disciplinario específico, como la danza, podría volver a reducirlo a una técnica más dentro del arsenal del actor, cuando lo que realmente se requiere es una comprensión radicalmente diferente de lo que significa ser un "cuerpo pensante" en el escenario.

La perspectiva crítica que invita a repensar la pedagogía escénica desde una mirada interdisciplinaria es valiosa, pero hay que considerar que la incorporación de elementos de disciplinas como la neurociencia o las pedagogías críticas puede generar tensiones con los métodos y la tradición teatral, la integración de estos enfoques, lejos de ser un proceso lineal, implica una confrontación de paradigmas que debe ser manejada con cautela, para no desvirtuar la especificidad de la formación teatral y la esencia misma de la práctica actoral. La pedagogía teatral debe encontrar su propio lenguaje, que no sea necesariamente un híbrido de múltiples disciplinas, sino que respete y potencie las particularidades del cuerpo actoral y su relación con el pensamiento, la emoción y la memoria.

Finalmente, la tesis invita a una reflexión profunda sobre el tipo de artistas que estamos formando en nuestras aulas, la pedagogía actual ha reducido al cuerpo a un objeto de control, domesticación y funcionalidad, pero se hace urgente repensar esta visión, la formación del actor debe trascender la ejecución técnica para convertirse en un proceso de autoconocimiento, empoderamiento y liberación, y el cuerpo ser entendido como un territorio de resistencia y creación, un espacio vital en el que se resuenan las memorias del sujeto, las emociones y los saberes más profundos. Solo desde esa integración genuina del cuerpo y la mente será posible formar artistas que no solo actúan, sino que viven, sienten y piensan en y desde su corporeidad.

En conclusión, esta investigación, al poner en evidencia los beneficios del entrenamiento corporal basado en danza contemporánea, abre una puerta a nuevas formas de concebir la educación teatral, sin embargo, el camino hacia una pedagogía del cuerpo en la formación actoral requiere una crítica constante y un compromiso con la reflexión teórica, para evitar que se caiga en reduccionismos o simplificaciones. El reto es mucho

mayor que la implementación de una técnica más; se trata de transformar las estructuras pedagógicas desde sus cimientos, reconociendo en el cuerpo no solo un instrumento de representación, sino un agente de cambio profundo en la educación artística.

13. Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bainbridge Cohen, B. (1993). *Sensing, feeling, and action: The experiential anatomy of Body-Mind Centering*. Contact Editions.

Berlucchi, G., & Aglioti, S. M. (2010). The body in the brain: Neural bases of corporeal self-awareness. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(12), 471–478.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.08.001>

Blanke, O. (2012). Multisensory brain mechanisms of bodily self-consciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(8), 556–576. <https://doi.org/10.1038/nrn3292>

Blanke, O., & Metzinger, T. (2009). Full-body illusions and minimal phenomenal selfhood. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(1), 7–13.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.10.003>

Blanke, O., Slater, M., & Serino, A. (2015). Behavioral, neural, and computational principles of bodily self-consciousness. *Neuron*, 88(1), 145–166.

<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.033>

Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Editorial Nueva Visión.

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Castellanos, N. (2015). *La mente del que medita*. Kairós.
- Castellanos, N. (2019). *El cerebro que medita*. Kairós.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro*. La Huerta Grande.
- Castiglione, C., Rampullo, A., & Cardullo, S. (2018). Self representations and music performance anxiety: A study with professional and amateur musicians. *Europe's Journal of Psychology*, 14(4), 792–805. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i4.1554>
- Craig, A. D. (2009). How do you feel — now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.1038/nrn2555>
- Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- Eddy, M. (2009). *Mindful movement: The evolution of the somatic arts and conscious action*. Intellect Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Educación y cambio*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Ediciones.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Georgopoulos, A. P., Morrow, M. M., & Miller, L. E. (2002). Prediction of muscle

activity by populations of sequentially recorded primary motor cortex neurons. *Journal of Neurophysiology*, 89(4), 2279–2288. <https://doi.org/10.1152/jn.00632.2002>

Herwig, A., Hattke, N., & Wagner, A. (2025). Creative and healthy through improv: Effects of training improvisational theatre on creative and work-related self-efficacy and self-esteem. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101757.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101757>

Laban, R. (1975). *La maestría del movimiento* (M. C. Vicianá, Trad.). Paidós.

Laban, R. (1988). *The mastery of movement* (4th ed.). Macdonald & Evans.

Laban, R., & Lawrence, F. C. (1947). *Effort*. Macdonald & Evans.

Maturana, H. R. (1988). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Maturana, H., & Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria.

Muñoz Salazar, L. E. (2021). Entrenamiento corporal: factores asociados a la pedagogía teatral para el desarrollo de la creatividad motricia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 44–61.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050804>

Park, H.-D., & Tallon-Baudry, C. (2014). The neural subjective frame: From bodily signals to perceptual consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1641), 20130208. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0208>

Park, H.-D., Correia, S., Ducorps, A., & Tallon-Baudry, C. (2014). Spontaneous

fluctuations in neural responses to heartbeats predict visual detection. *Nature Neuroscience*, 17(4), 612–618. <https://doi.org/10.1038/nn.3671>

Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Ariel.

Provenzano, C. L. F., Kozak, J. C. P., & Gasparotto, G. S. (2022). La autoeficacia y su relación con la práctica del baile en estudiantes de escuela primaria: Revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(292), 29–41. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i292.2551>

Salomon, R., van Elk, M., Aspell, J. E., & Blanke, O. (2012). I feel who I see: Visual body identity affects visual–tactile integration in peripersonal space. *Consciousness and Cognition*, 21(3), 1355–1364. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.06.012>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.

Sheets-Johnstone, M. (2006). *The primacy of movement* (2nd ed.). John Benjamins Publishing.

Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement* (2nd ed., rev.). John Benjamins Publishing.

Tanji, J. (2001). Sequential organization of multiple movements: Involvement of cortical motor areas. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 631–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.631>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*

processes. Harvard University Press.

Zarrilli, P. B. (2009). Psychophysical acting: An intercultural approach after Stanislavski. Routledge.

14. Anexos

14.1. Test utilizado en la medición de Autoeficacia General

Género Masculino / Femenino

Escala de Autoeficacia General

INDICACIONES: No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Lea cada una de las afirmaciones, y escribe el número que considere conveniente. Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

	1	2	3	4
	<i>INCORRECTO</i>	<i>APENAS CIERTO</i>	<i>MÁS BIEN CIERTO</i>	<i>CIERTO</i>
No.	Afirmaciones			Puntuación
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.			
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.			
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.			
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.			
5	Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.			
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.			
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.			
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo			

	<i>necesario.</i>	
9	<i>Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.</i>	
10	<i>Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.</i>	

14.2. Entrevistas Estudiantes

1. ¿Cómo crees tú que el entrenamiento en danza ha influido en tu capacidad para expresarte emocionalmente en el escenario?

Estudiante 3: Al principio me costaba mucho expresar emociones sin recurrir a lo mental o a una memoria emocional forzada. Sentía que mis emociones estaban desconectadas del cuerpo. Desde que empecé la asignatura, especialmente con ejercicios de manipulación muscular, respiración y técnicas de carga emocional desde el movimiento, empecé a notar que mi cuerpo accedía a emociones de forma más orgánica. Hubo momentos en clases de cámara, por ejemplo, donde logré entrar en estados de vulnerabilidad muy potentes sin pensar en nada personal, solo conectando con una sensación física. Me sorprendió mucho darme cuenta de que podía llorar o mostrar fragilidad escénica sin forzarme, solo a través del cuerpo. A partir de ese momento, sentí que crecía como intérprete, que me expandía. Mi presencia escénica se volvió más auténtica y poderosa, como si hubiera ganado volumen emocional desde dentro.

Estudiante 2: Para mí, lo corporal ha sido clave para entender de dónde vienen mis emociones. Antes actuaba desde un lugar más técnico o mental, intentando “imitar” emociones. Pero al empezar a moverme con libertad, a desbloquear tensiones en las piernas, el pecho, los hombros... empecé a entender cómo funciona emocionalmente. Recuerdo que después de una sesión de manipulación muy intensa, liberé tanto que logré

hacer por primera vez un mortal hacia atrás, algo que nunca había logrado. Eso me dio una sensación de confianza brutal, como si mi cuerpo me dijera “sí puedes”. Desde entonces, siento que tengo más herramientas para canalizar emociones, y ya no me asusta enfrentar escenas difíciles. Ah y también con la técnica de Laban, ha sido clave para poder expresar mis emociones en el escenario. Gracias a los esfuerzos, ahora puedo tipo entender cómo usar el espacio y cómo me muevo para decir lo que siento, ya sea más suave, fuerte o rápido y esa conexión con las emociones hace que todo sea más real y directo cuando estoy actuando. Es muy lógico ahora poder conectar una acción con una emoción, como si fuera un abecedario. ¡Es súper guay!

Estudiantes 7: Well, I think I can sometimes feel a bit trapped in my body, and I've always struggled a little with the really fluid movement training that we've had. So, having dance training and going through specific steps has really helped me connect with how my body moves and feel more confident in that.

It's helped me to express myself in different styles, but in a way that doesn't just leave me with vague instructions like "do what you want." Instead, it's given me a clear path—a structure—that allows me to build confidence in how I move.

So now, if I want to express a particular emotion or move in a certain way on stage, I feel more confident doing it. I'm also really interested in how much confidence I now have in that structure or "the court"—in that defined space where I perform.

Traducción:

Bueno, creo que a veces me siento un poco atrapada en mi cuerpo, y siempre me ha costado un poco el entrenamiento de movimiento realmente fluido que hemos tenido. Así que tener formación en danza y pasar por pasos concretos realmente me ha ayudado a

conectar con cómo se mueve mi cuerpo y a sentirme más segura con eso.

Me ha ayudado a expresarme en diferentes estilos, pero de una manera que no se basa solo en instrucciones vagas como “haz lo que quieras”. En cambio, me ha dado un camino claro—una estructura, que me permite desarrollar confianza en cómo me muevo.

Así que ahora, si quiero expresar una emoción concreta o moverme de cierta forma en el escenario, me siento más segura haciéndolo. También me interesa mucho cuánto más segura me siento ahora dentro de esa estructura o “la pista”—ese espacio definido donde actúo.

2. ¿Qué crees tú que ha cambiado en tu percepción de tus propias capacidades físicas y expresivas a lo largo del proceso de aprendizaje en danza?

Estudiante 1: Yo venía de un lugar muy limitado, con un cuerpo rígido, poco entrenado y con muchos bloqueos internos. Sentía que solo podía actuar desde la palabra, desde la mente. Pero a medida que fui entrenando, aprendí a reconocer mis propias posibilidades físicas. No se trata solo de ganar fuerza o flexibilidad, sino de saber hasta dónde puedes llegar, y de entender que eso puede cambiar con el tiempo. Descubrí que el cuerpo tiene memoria, y que, si lo trabajas con cuidado y constancia, empieza a responder de otra manera. Ahora me siento mucho más expresivo, más libre, con más herramientas para probar cosas en escena sin sentir miedo o vergüenza.

Estudiante 4: Siento que antes usaba un 30 % de mi cuerpo, por decirlo de alguna manera. No era consciente de cómo se movía, ni de todo el potencial que tenía. Siempre pensé que tenía bloqueos en los hombros y la espalda, pero nunca había prestado atención a mis piernas, por ejemplo. Cuando hicimos ejercicios con los compañeros donde nos apretaban las piernas con fuerza, noté una liberación tremenda. No tan solo física, sino

emocional. Desde ese momento mi cuerpo empezó a responder de forma distinta, como si me hubiese abierto una puerta hacia todo lo que podía ser. Hoy me siento más potente, más conectado conmigo, y creo que eso se refleja también en mi forma de actuar.

Estudiante 5: Crec que, al principi, dubtava molt del que el meu cos podia fer. Em costava connectar amb la idea que el meu cos pogués ser una eina expressiva, no només funcional. Però amb el temps, amb les classes de dansa, vaig començar a entendre com el meu cos té memòria, com guarda emocions i com pot comunicar-les sense paraules. En aprendre diferents tècniques i en passar per diversos exercicis, em vaig adonar que no es tracta només de fer els passos “bé”, sinó d’habitar el moviment, de sentir-lo des de dins. Això va canviar completament la meva percepció: ara confio molt més en el que el meu cos pot fer i no em jutjo tant si no em surt perfecte. A més, em sento molt més lliure per expressar-me. Abans em feia vergonya, o sentia que no sabia “com s’havia de fer”, però ara puc explorar, provar, fins i tot jugar amb el moviment... i això també m’ha donat més seguretat en altres àmbits de la meva vida escènica.

Traducción: Creo que, al principio, dudaba mucho de lo que mi cuerpo podía hacer. Me costaba conectar con la idea de que mi cuerpo pudiera ser una herramienta expresiva, no solo funcional. Pero con el tiempo, con las clases de danza, comencé a entender cómo mi cuerpo tiene memoria, cómo guarda emociones y cómo puede comunicarlas sin palabras. Al aprender diferentes técnicas y pasar por diversos ejercicios, me di cuenta de que no se trata solo de hacer los pasos 'bien', sino de habitar el movimiento, de sentirlo desde dentro. Esto cambió completamente mi percepción: ahora confío mucho más en lo que mi cuerpo puede hacer y no me juzgo tanto si no me sale perfecto. Además, me siento mucho más libre para expresarme. Antes me daba vergüenza o sentía que no sabía 'cómo se

hacía', pero ahora puedo explorar, probar, incluso jugar con el movimiento... y eso también me ha dado más seguridad en otros ámbitos de mi vida escénica.

Estudiante 13: oh! I think what I was going to say is that, for me, it's that question of the time needed to get to the point where you can say, "Yes, I can do it." But I really like puzzles. I don't like written puzzles, but physical puzzles, and having to solve them, trying and trying. And I feel like that's key to what we've been doing in class: you have to keep trying and doing it. And every time I didn't like, for example, the pirouettes, I would go home and practice them because I became pretty obsessed with it, so to speak, with the pride I felt when landing that fast, decisive pose, and being able to see and say, "I can do it, I can do it." And I think that, personally, I need to know that, in some way, there's light at the end of the tunnel. And even if I've done it once, it doesn't mean I've got it. It's like, well, you know how it feels. ¿So, how can you keep feeling that feeling? And it becomes quite addictive. And I think that, as you said, it's made me tell myself that I want to keep doing it because I really enjoy the feeling of receiving that feedback and being able to tell myself, "No, you can, you can learn something new," because with dance, I always thought if you didn't start at two years old, you couldn't do it, it wasn't for you. And I remember when I was a kid, I saw Madonna's Vogue music video and learned it because I thought, "I want to look like that, it's so cool." But then I thought, "No, I can't know it because I didn't wear a tutu at five, so I can't do it."

But it's the idea of knowing that I can start and pick it up whenever I want, and also knowing that when I do, I'll be able to achieve it. And it's the time, knowing that this time is part of the process of getting there, that has made me apply it to other things outside of dance, even with pirouettes and ballet steps.

Traducción ¡oh! Creo que lo que iba a decir es que, para mí, es esa cuestión del tiempo que se necesita para llegar al punto de decir: "Sí, puedo hacerlo". Pero me gustan mucho los rompecabezas. No me gustan los rompecabezas escritos, sino los rompecabezas físicos, y tener que resolverlos, probando y probando. Y siento que eso es fundamental en lo que hemos estado haciendo en las clases: hay que seguir intentándolo y haciéndolo. Y cada vez que no me gustaban, por ejemplo, las piruetas, me iba a casa a practicarlas, porque me obsesionaba bastante, por decirlo de alguna manera, por el orgullo que sentía al aterrizar en esa pose rápida y decisiva, y poder ver y decir: "Puedo hacerlo, puedo hacerlo". Y creo que, personalmente, necesito saber que, de alguna manera, hay luz al final del túnel. Y aunque lo haya hecho una vez, no significa que ya lo he conseguido. Es que, bueno, ya sabes cómo se siente. Entonces, ¿cómo puedes seguir sintiendo esa sensación? Y se vuelve bastante adictiva. Y creo que, como dijiste, me ha hecho decirme que quiero seguir haciéndolo porque disfruto mucho la sensación de recibir esa retroalimentación y poder decirme a mí misma: "No, tú puedes, puedes aprender algo nuevo", porque con la danza siempre pensé que, si no empezabas a los dos años, no podías, no era para ti. Y recuerdo que de niña vi el videoclip de Madonna, Vogue, y me lo aprendí porque pensé: "Quiero verme así, mola mucho". Pero luego pensé: "No, no puedo saberlo porque no usé tutú a los cinco años, así que no puedo hacerlo". Pero es la idea de saber que puedo empezar y retomarlo cuando quiera, y también saber que, cuando lo haga, podré lograrlo. Y es el tiempo, saber que ese tiempo forma parte del proceso de llegar allí, lo que me ha llevado a aplicarlo a otras cosas fuera de la danza, incluso con las piruetas y los pasos de ballet.

3. ¿Qué crees tú que aporta la danza a tu versatilidad y competitividad dentro del mundo del teatro y las artes escénicas?

Estudiante 14: Well, I'm not entirely sure how dance contributes directly to my versatility or competitiveness, but I think that, in some way, it helps me feel more connected to my body and my emotions. Sometimes I feel that when I dance, it's as if something inside me unlocks and allows me to be more present on stage. I'm not sure if that makes me more competitive or versatile, but I do feel that having some dance training gives me a different perspective, it lets me express myself in another way, even though I still think a lot about the text and what I want to communicate. In the end, I think dance gives me more tools to connect with what I want to express, but I still don't feel completely confident about how that affects my competitiveness."

Traducción: Pues, no estoy del todo seguro de cómo la danza me aporta directamente en cuanto a versatilidad o competitividad, pero creo que, de alguna manera, me ayuda a estar más conectado con mi cuerpo y mis emociones. A veces siento que cuando hago danza, es como si algo dentro de mí se desbloqueara y me permite estar más presente en el escenario. No tengo claro si eso me hace más competitivo o versátil, pero sí siento que tener algo de danza en mi formación me da un enfoque distinto, me permite expresarme de otra manera, aunque sigo pensando mucho en el texto y en lo que quiero comunicar. Al final, creo que la danza me da más herramientas para conectar con lo que quiero expresar, pero sigo sin sentirme completamente seguro de cómo eso afecta mi competitividad.

Estudiante 9: Crec que aporta una diferència enorme. Es nota de seguida quan un actor té entrenament corporal. Té una altra presència, una altra consciència espacial, i sobretot, una altra manera d'habitar el personatge. Per a mí, dominar el cos és com tenir un altre dialecte amb el qual explicar històries. No tots els personatges són verbals, i no totes

les escenes es sostenen en la paraula. Saber moure el cos amb intenció, amb consciència i amb tècnica et dona un avantatge brutal, especialment si vols treballar en teatre físic, creació col·lectiva o propostes contemporànies. A més, et permet construir des de llocs que no són obvis, que no estan en el text

Traducción: Creo que aporta una diferencia enorme. Un actor con entrenamiento corporal se nota en escena al instante. Tiene otra presencia, otra conciencia espacial, y sobre todo, otra manera de habitar el personaje. Para mí, dominar el cuerpo es como tener otro dialecto con el que contar historias. No todos los personajes son verbales, y no todas las escenas se sostienen en la palabra. Saber mover el cuerpo con intención, con conciencia y con técnica te da una ventaja brutal, especialmente si quieres trabajar en teatro físico, creación colectiva o propuestas contemporáneas. Además, te permite construir desde lugares que no son obvios, que no están en el texto.

Estudiante 8: A nivell professional, marca la diferència. Encara que estiguis fent un personatge torpe o antiestètic, si saps com moure el teu cos, ho pots fer amb veritat. Fins i tot obrir una porta en escena canvia completament si tens tècnica corporal. A més, en els càstings i audicions, cada vegada es valora més la versatilitat física. No cal ser acròbata, però sí tenir un cos disponible, sensible i expressiu. Jo he sentit que, des que treballo amb el cos, puc oferir més com a intèrpret i em sento més preparat per afrontar diferents llenguatges escènics

Traducción: A nivel profesional, marca la diferencia. Aunque estés haciendo un personaje torpe o antiestético, si sabes cómo mover tu cuerpo, lo puedes hacer con verdad. Incluso abrir una puerta en escena cambia completamente si tienes técnica corporal. Además, en los castings y audiciones, cada vez se valora más la versatilidad física. No

necesitas ser acróbata, pero sí tener un cuerpo disponible, sensible y expresivo. Yo he sentido que, desde que trabajo con el cuerpo, puedo ofrecer más como intérprete y me siento más preparado para enfrentar distintos lenguajes escénicos.

Estudiante 10: Doncs jo crec que la dansa m'ha aportat una nova manera de mirar el teatre, saps? Abans pensava molt més en el text, en com dir-lo bé, en entendre el personatge des del cap. Però amb la dansa he començat a entendre que el cos també pot pensar, també pot expressar coses que no cal que passin per les paraules. És com si m'hagués obert una altra porta, una nova manera de ser a escena. I crec que això et fa molt més versàtil, perquè no tots els projectes són iguals. Hi ha directors que volen treballar des de la improvisació corporal, d'altres des de l'espai o la imatge... i si tens aquesta base de moviment, et mous millor entre aquests llenguatges. No vol dir que siguis millor que ningú, però sí que tens més eines per adaptar-te, i això es nota. A més, ballar m'ha tret una mica la por al ridícul. Al principi em sentia bastant torpe, però justament passar per aquesta torpesa t'ajuda a perdre la vergonya, a provar sense por. I això també t'ho endús quan actues: no ho vols controlar tot, deixes que el cos parli abans que el cap. Òbviament sé que em queda molt per aprendre, però sento que se m'ha obert una via nova. Ara no només penso en què he de dir a escena, sinó en què puc fer, en com em moc, en què transmet el meu cos. I això per mi ha estat un canvi molt gran.

Traducción: Pues yo creo que la danza me ha aportado una nueva manera de ver el teatro, ¿sabes? Antes pensaba mucho más en el texto, en cómo decirlo bien, en entender al personaje desde la cabeza. Pero con la danza he empezado a entender que el cuerpo también puede pensar, también puede expresar cosas que no tienen que pasar por las palabras. Es como si se me hubiera abierto otra puerta, una nueva forma de estar en escena.

Y creo que eso te hace mucho más versátil, porque no todos los proyectos son iguales. Hay directores que quieren trabajar desde la improvisación corporal, otros desde el espacio o la imagen... y si tienes esa base de movimiento, te mueves mejor entre esos lenguajes. No significa que seas mejor que nadie, pero sí que tienes más herramientas para adaptarte, y eso se nota. Además, bailar me ha quitado un poco el miedo al ridículo. Al principio me sentía bastante torpe, pero justamente pasar por esa torpeza te ayuda a perder la vergüenza, a probar sin miedo. Y eso también te lo llevas cuando actúas: no quieres controlarlo todo, dejas que el cuerpo hable antes que la cabeza. Obviamente sé que me queda mucho por aprender, pero siento que se me ha abierto una vía nueva. Ahora no solo pienso en qué tengo que decir en escena, sino en qué puedo hacer, en cómo me muevo, en qué transmite mi cuerpo. Y eso para mí ha sido un cambio muy grande.

4. ¿Cómo crees tú que la disciplina adquirida en la danza ha impactado tu ética de trabajo y compromiso profesional?

Estudiante 6: La danza yo siento que me ha enseñado que el cuerpo es un instrumento que necesita constancia, cuidado, paciencia, antes me tomaba el entrenamiento como algo accesorio, en plan el gimnasio, por ejemplo, ahora es parte de mi ética profesional. Sé que tengo que llegar a clase con el cuerpo preparado, que debo calentar, estirar, descansar bien. Todo eso impacta directamente en mi rendimiento, siento que esta asignatura me ha hecho más comprometido también con mis compañeros. Si mi cuerpo está disponible, puedo ayudar más en una creación, ser más confiable en escena y sostener mejor el trabajo colectivo conjunto. En el proceso, siento que he ganado más conciencia de lo que mi cuerpo es capaz de hacer, antes no pensaba tanto en cómo me movía, pero ahora, con cosas como los esfuerzos de Laban, me doy cuenta de que puedo controlar mejor cómo

me muevo, ya sea más fluido o más intenso. También he aprendido a escuchar más mi cuerpo y a conectar el movimiento con lo que quiero expresar, algo que antes no veía tan claro.

Estudiante 2: A mí me ha dado estructura. Porque la profe es muy estricta... jajajaj. noo me ha hecho darme cuenta de que el avance no depende de hacer más, sino de hacerlo lento, pero mejor y con más conciencia. Empecé a entrenar con más regularidad, a observarme más, a no forzarme. Y curiosamente, eso me llevó a progresar más. En lugar de castigarme por no llegar a un resultado, aprendí a disfrutar del proceso...aunque hasta lloré en clases jjaja. Ahora sé que, si respeto mi cuerpo y lo escucho, puedo avanzar sin lesionarme, sin ansiedad, y con más motivación. Eso ha cambiado mi manera de trabajar, creo que el complemento con las otras asignaturas te hace a veces dudar por toda la información que tenemos, pero al final es entender que somos versátiles y que todo es un todo ¿me explico? Ósea que tenemos que integrar las herramientas. Con la técnica Presence he aprendido a estar mucho más conectado conmigo cuando trabajo. Antes igual iba a clase, hacía los ejercicios y ya, pero ahora es distinto, esoy atento al cuerpo, a la respiración, a cómo me muevo, y eso me obliga a estar concentrado desde que entro. Me ha dado como una rutina mental de cuidarme, de llegar preparado, de no hacer las cosas por hacer. Siento que gracias a eso soy más constante y responsable, porque sé que el trabajo no es solo en el ensayo o en el escenario, sino también en cómo entreno el cuerpo cada día. Además, Presence me ha ayudado a escuchar más al grupo, a estar más presente cuando trabajamos juntos. Ahora entiendo que el compromiso es con el proceso, no solo con el resultado final.

Estudiante 10: Doncs, en una classe, estàvem treballant un moviment que em costava un munt, saps? Em feia una mica de vergonya perquè els altres ho feien tot amb

molta facilitat i jo em quedava allà, com.. què estic fent? Però aleshores vaig pensar: 'Mira, no passa res, ho seguiré intentant'. Així que, després de classe, em vaig quedar practicant una estona més, repetint el moviment una i altra vegada. I poc a poc, vaig començar a notar que ja no em costava tant. Va a ser com.. vale, amb paciència i pràctica, les coses comencen a sortir. I el millor és que no fa falta que surti perfecte a la primera, el més important és seguir provant.

Traducción: Pues, en una clase, estábamos trabajando un movimiento que me costaba un montón, ¿sabes? Me daba un poco de vergüenza porque los demás lo hacían todo con mucha facilidad y yo me quedaba allí, como... ¿qué estoy haciendo? Pero entonces pensé: 'Mira, no pasa nada, lo seguiré intentando'. Así que, después de clase, me quedé practicando un rato, repitiendo el movimiento varias veces. Y poco a poco, empecé a notar que ya no me costaba tanto. Fue como... vale, con paciencia y práctica, las cosas empiezan a salir. Y lo mejor es que no hace falta que salga perfecto a la primera, lo más importante es seguir probando.

Estudiante 1: La disciplina que he aprendido en la danza ha influido mucho en mi ética de trabajo y mi compromiso. Ahora que sé cuáles son mis límites, también tengo más claro lo que quiero y lo que no. Este año ha sido difícil, por la carga y también porque he tenido varios descubrimientos personales. Ha sido mucha energía para gestionar todo, pero la disciplina de la danza me ha ayudado un montón a mantenerme organizado y saber cómo ponerme en marcha, incluso cuando las cosas se complican

5. ¿Cómo crees tú que la danza te ha ayudado a manejar el estrés y la presión en situaciones escénicas exigentes?

Estudiante 3: He notado, o sea, me he ido dando cuenta con el tiempo, que cuando estoy en una situación de mucho estrés —y la verdad es que me pasa bastante seguido, porque entre la escuela, los ensayos, los exámenes, las cosas personales, a veces es como que todo se me junta, mi cuerpo empieza a mandarme señales. Antes no les prestaba mucha atención, o pensaba que eran cosas separadas: que si me dolía la cabeza era por no dormir, que si tenía el estómago apretado era por los nervios, pero como cosas sueltas, ¿sabes? Y con el trabajo corporal empecé a ver que no, que en realidad el cuerpo va avisando, como diciéndome: "ey, para, aquí hay algo que está demasiado cargado".

Me ha pasado varias veces llegar a clase con una tensión tan fuerte que el cuerpo, directamente, no podía más. Hubo días que, después de algunos ejercicios físicos intensos, o después de manipulaciones, terminé llorando sin entender bien por qué. Era como si se abriera una compuerta. Incluso alguna vez me pasó de sentirme tan revuelto que acabé vomitando después de clase. Y ahí fue cuando empecé a entender, o al menos intuir, que muchas veces las emociones no desaparecen, sino que se quedan ahí, atrapadas en los músculos, en la respiración, en las tripas, como guardadas. Y claro, cuando uno empieza a mover el cuerpo de verdad, a respirar hondo, a soltar tensiones, todo eso que estaba guardado empieza a salir. A veces es incómodo, otras veces es liberador, pero siempre siento que después de atravesarlo quedo más liviano, como más limpio por dentro.

Creo que lo que más he aprendido es a escuchar esas señales antes de que el cuerpo colapse. Como que ahora, cuando siento que empiezo a tensar los hombros, o noto la mandíbula apretada, o la respiración muy arriba, sé que tengo que hacer algo. A veces es simplemente moverme, estirar, respirar, pero también es permitirme sentir lo que estoy evitando. Porque al final, si no lo hago, termina explotando de alguna forma, ya sea en

clase, en un ensayo, o incluso antes de salir a escena.

Y todo esto, cuando lo llevo al escenario, es increíble cómo cambia. Cuando logro liberar esas tensiones antes, cuando no llego cargado de bloqueos, todo fluye mucho mejor. Me siento más presente, puedo conectar mejor con el personaje, con mis compañeros, con el texto. Es como si tuviera más espacio adentro para que las emociones verdaderas salgan, sin que las tape la ansiedad o la rigidez.

Además, siento que el cuerpo me ayuda a regular la ansiedad. Como que me permite aterrizar, volver a estar acá, en el presente, en lo que estoy haciendo, sin estar todo el tiempo anticipando el desastre o pensando en lo que puede salir mal. Y cuando entro en ese estado más presente, más corporal, también es como si me conectara con un lugar más creativo, más abierto, donde ya no estoy tanto a la defensiva. Es raro, porque uno pensaría que trabajar el cuerpo es solo físico, pero en realidad es super emocional, mental incluso. Me ayuda a confiar, a soltar el control, y a estar disponible para lo que pase en escena. No sé, a veces pienso que, si no tuviera estas clases o este trabajo físico, seguramente seguiría guardándome un montón de cosas sin darme cuenta. Y eso, a la larga, me terminaría afectando más, no solo en lo artístico, sino en lo personal también. Es como una especie de terapia, pero a través del cuerpo.

Estudiante 2: Para mí es... no sé, como una especie de herramienta básica, pero que al principio ni sabía que necesitaba. Me he dado cuenta de que después de una clase intensa de manipulación o de movimiento, siento que algo cambia adentro, como si me hubiera quitado un peso de encima. Es raro, porque el estrés sigue ahí, no es que desaparezca por arte de magia, pero siento que se transforma. No sé cómo explicarlo bien... es como si esa energía pesada que antes me agitaba o me ponía ansioso se convirtiera en otra cosa, algo

más manejable, más orgánico, más respirable. Y entonces puedo volver a casa como más liviano, incluso más ordenado por dentro, más conectado conmigo.

A veces llego a la clase todo enredado, con la cabeza llena de cosas, de pensamientos, de preocupaciones que no siempre tienen sentido, cosas de la escuela, de los ensayos, de la vida y después de trabajar el cuerpo, de moverme, de soltar y de escuchar las sensaciones, siento que algo se recoloca. Como si el cuerpo tuviera una inteligencia propia que yo normalmente no escucho, y en esas clases me obliga, para bien a prestarle atención. Me ayuda a estar más presente, más en el ahora, y eso me calma mucho. También me he dado cuenta de que, cuando siento mi cuerpo fuerte, disponible, como "despierto", tengo mucha menos inseguridad en el escenario. Es como si el cuerpo me diera un soporte real, físico, algo que puedo controlar, aunque lo demás me dé miedo o me sobrepase. Si el cuerpo responde, yo me siento capaz. Por ejemplo, cuando sé que tengo el control de la respiración, o que los músculos están listos para reaccionar, siento que puedo enfrentar lo que venga: el público, los nervios, los olvidos de texto... todo. La técnica, al final, me da eso: seguridad. No es solo aprender movimientos bonitos o precisos, es sentir que tengo herramientas para no perderme, incluso cuando las cosas se complican. Y esa seguridad me permite rendir mejor bajo presión, porque no tengo que estar peleando conmigo mismo en medio de la actuación. Me permite estar más en el personaje, más en la escena, más en el juego. Es como si el cuerpo me dijera: "tranquilo, yo te sostengo". Y eso, la verdad, para mí lo cambia todo.

Estudiante 12: Yes. I'm at an intermediate point, especially when we do the evaluation, and I've been doing it for weeks. Technically, yes. I'm doing the step, I do it with everyone else, I do it to the rhythm of the music. So, from the first lesson, when you

teach us the step, to the moment we do it for the last time, it's like I say, 'Oh, yes, no, I can do it, I'm capable.' It may not look perfect, but technically I'm doing it

Traducción: Sí. Estoy en un punto intermedio, sobre todo cuando hacemos la evaluación, y llevo semanas haciéndola, técnicamente sí. Estoy haciendo el paso, lo hago con todos los demás, lo hago al ritmo de la música. Así que, desde la primera lección, donde nos enseñan el paso, hasta el momento en que lo hacemos por última vez, es como si dijera: 'Oh, sí, no, puedo hacerlo, soy capaz'. Puede que no se vea bien, pero técnicamente lo estoy haciendo."

Estudiante 14: And that's the point: it may not be like the person you'd see on stage, but I do it in one way or another. So, it creates something different, for me, it adds a different nuance to what it means to be able to do something. And both are just as valid as the other, both do it. I do it, you do it. We look completely different, but we both do it. And I think it's quite reassuring for the brain to think, 'Oh, no, it's possible one way or another.' So it's fine, as if you were doing it.

Traducción:

Y esa es la cuestión: puede que no sea como la persona que verías en el escenario, pero lo hago de una forma u otra. Así que crea algo diferente, para mí, le añade un matiz diferente a lo que significa poder hacer algo. Y ambos son tan válidos como el otro, ambos lo hacen. Yo lo hago, tú lo haces. Nos vemos completamente diferentes, pero ambos lo hacemos. Y creo que es bastante reconfortante para el cerebro pensar: 'Oh, no, es posible de una forma u otra'. Así que está bien, como si lo estuvieras haciendo.

Estudiante 15: I am very proud of K. When we started, K was very, very stressed.

She was very frustrated because she couldn't keep up or even take the step, and it frustrated her. But wow, she really puts in a lot of effort. And well, we've seen the results. As a complement, I think that, in my own experience, and from what K has told me, yes, it helps with self-esteem and work ethic, but it takes a bit of time. It doesn't happen from the first class because it's very frustrating at first. You can panic, like you're going through this process, having this dedicated time, like, going through it and then at the end. But I also think it's your responsibility as a teacher. It's not just about me getting up and dancing. Because if I did it in my room, I'd say, 'To hell with this.' I'm terrible. But having other people in a room and that supportive atmosphere, you know, when we're all like that, it's a great support to have people saying, 'You're doing this.' It also ties into that perfectionism."

Traducción: Estoy muy orgullosa de K. Cuando empezamos, K estaba muy, muy estresada. Estaba muy frustrada porque no podía seguir ni dar el paso, y eso la frustraba. Pero vaya, se esfuerza muchísimo. Y bueno, ya hemos visto los resultados. Como complemento, creo que, en mi propia experiencia, y por lo que K me ha contado, sí, ayuda con la autoestima y la ética de trabajo, pero requiere un poco de tiempo. No ocurre desde la primera clase porque es muy frustrante al principio. O puedes entrar en pánico, como si estuvieras pasando por este proceso, teniendo este tiempo dedicado, como, pasando por ello y al final. Pero también creo que es tu responsabilidad como profesor. No se trata solo de que me levante y baile. Porque si lo hiciera en mi habitación, diría: 'Al diablo con esto'. Soy terrible. Pero tener a otras personas en una habitación y ese ambiente de apoyo, ya sabes, cuando todos estamos así, es un gran apoyo tener gente que dice: 'Estás haciendo esto'. También se relaciona con ese perfeccionismo.

Estudiante 12: It has really changed my self-esteem and my perception of being able to do something. Because I always thought, when we did a musical at school, they had to put tape on my feet to remind me which was my right foot and which was my left. And I was always the girl, and they would say, 'Well, you're going to dance, don't worry.'

It's so nice, and for me specifically, it's really important to understand that I can learn this. I don't know, maybe I'm not the best dancer in history—maybe not, haha—but I know it's something I can improve. And it's when you start seeing those improvements, like how I now memorize the steps, it's so different. When I start seeing those improvements, it really inspires me to push myself. But it also makes me want to broaden my training. Now I think, 'Well, I want to go back and keep dancing.' I want to keep dancing after finishing drama school, which has made me think, 'Oh, I want to keep studying other things after drama school. I want to keep moving forward and developing.' And I've really felt it because, as you can see... No, you were putting your finger on the mic. Oh, because you really see the change and the improvement. But it takes some time, and I think those first classes are key. Also, having that supportive environment that tells you that you can achieve this before you start building it on your own.

Traducción: Realmente ha cambiado mi autoestima y mi percepción de ser capaz de hacer algo. Porque siempre pensaba, cuando hacíamos un musical en la escuela, que tenían que ponerme cinta adhesiva en los pies para recordarme cuál era mi pie derecho y cuál el izquierdo. Y yo siempre era la chica, y me decían: 'Bueno, van a bailar, no te preocupes'. Es tan agradable, para mí específicamente, es algo muy importante entender que, puedo aprender esto. No sé, quizás no sea la mejor bailarina de la historia, puede que no ajajaj, pero, sé que es algo que puedo mejorar. Y es cuando empiezas a ver esas mejoras, como

que la forma en que memorizo los pasos ahora es muy diferente. Y cuando empiezo a ver esas mejoras, me inspira mucho a esforzarme. Pero también a querer ampliar mi formación. Ahora pienso: 'Bueno, quiero volver y seguir bailando'. Me ha hecho pensar: 'Ay, quiero seguir estudiando otras cosas después de terminar la escuela de teatro'. Quiero seguir adelante y seguir desarrollándome'. Y realmente lo he sentido porque, como ves... No, estabas poniendo el dedo en el micrófono. Ah, porque sí ves el cambio y sí ves la mejora. Pero hay que dedicarle un poco de tiempo, y creo que esas primeras clases son clave, y tener ese ambiente de apoyo que te dice que puedes lograr esto antes de empezar a construirlo por ti mismo."

Estudiante 2: Recuerdo que hace unos años, empecé por primera vez a poner música y a moverme sola. Y eso fue fundamental, y fue fundamental para mí desde el principio, para permitirme moverme. Pero en el contexto de la danza, al aprender pasos, el contexto es fundamental para mí, porque si fuera una sala silenciosa o una sala donde todos juzgaran la técnica y hubiera tensión, no... No estoy segura, no sé si habría superado esa primera idea de que tenía que ser perfecta o que tenía que ser esto. Pero cuando construyes ese contexto de apoyo, sientes que todos estamos unidos, no te sientes ni bueno ni malo ni atrasado, simplemente estás aprendiendo. Y eso es muy importante para mí. Y la gente se fija.

Estudiante 1: Bueno, para mí el trabajo corporal ha sido como un descubrimiento súper importante. Yo siempre he sido bastante mental, como muy de pensarlo todo, de darle muchas vueltas a las cosas, y me costaba mucho conectar con el cuerpo al principio. Era como que lo veía como algo aparte, que simplemente estaba ahí y tenía que acompañarme, pero no le daba demasiada atención. Y claro, cuando empecé con estas clases de

movimiento, me di cuenta de que estaba completamente desconectada de lo que me pasaba físicamente. Mi cuerpo tenía un montón de información que yo no estaba escuchando. Por ejemplo, me di cuenta de que cuando estoy en situaciones de mucho estrés, como antes de una función, o cuando tengo exámenes, o incluso cuando discuto con alguien, mi cuerpo reacciona primero. Antes de que yo sea consciente de que estoy nerviosa, ya tengo el estómago cerrado, la respiración corta, los hombros tensos. Y al principio ni lo registraba, pero ahora lo empiezo a notar enseguida. Y es curioso, porque al notar esas señales tempranas puedo hacer algo antes de que me bloquee del todo. Si no, llega un punto en el que explota. Me ha pasado varias veces, sobre todo en los primeros meses, que en mitad de un ejercicio físico o después de alguna manipulación empecé a llorar sin un motivo claro. Era como que el cuerpo estaba sacando cosas que yo no sabía que estaban ahí. En una ocasión, recuerdo que venía muy cargada de ansiedad por un tema familiar, y durante una clase, haciendo un ejercicio de respiración y peso, empecé a temblar y a llorar sin poder controlarlo. Me asusté un poco, pero al mismo tiempo fue muy liberador. Ahí entendí de verdad que el cuerpo guarda las emociones, y que a veces solo necesita el espacio y el permiso para soltarlas. Y cuando eso pasa, es como si de repente pudiera respirar mejor, pensar más claro, y sentirme más disponible para el trabajo escénico. En lo artístico me ha ayudado muchísimo. Antes, cuando tenía mucha ansiedad, me costaba mucho entrar en los personajes, porque estaba pendiente de mí misma todo el tiempo: si lo estaba haciendo bien, si me iba a equivocar, si se me iba a notar el temblor. Ahora, cuando trabajo desde el cuerpo, logro centrarme mucho más en el momento presente, en lo que está pasando en la escena, en la relación con los demás. Siento que puedo confiar más, que no tengo que controlar todo, porque el cuerpo ya está sosteniendo el trabajo. Y eso me permite ser mucho más creativa, jugar más, proponer cosas sin tanto miedo. También he aprendido que no

siempre hay que forzar las emociones desde la cabeza. Muchas veces, simplemente trabajando el cuerpo, la respiración, el centro, las tensiones, las emociones aparecen solas, de una forma mucho más orgánica y verdadera. No tengo que "hacer que me pase algo", sino que me permito estar disponible, y cuando el cuerpo está abierto, todo fluye mucho mejor. Incluso en la vida cotidiana me sirve. Cuando noto que me empiezo a poner nerviosa, ahora intento hacer un pequeño chequeo corporal: bajo los hombros, respiro profundo, siento el suelo. Parece algo simple, pero realmente me cambia el estado de ánimo. Me ayuda a no engancharme tanto con la ansiedad, a volver a mí, a estar más tranquila. Si me preguntan, yo diría que este trabajo es como aprender un nuevo lenguaje con uno mismo. No es solo moverse o hacer coreografías; es aprender a leer el cuerpo, a escuchar lo que te quiere decir antes de que colapse. Y, para mí, eso ha sido un aprendizaje muy valioso, no solo como actriz, sino como persona.

6. ¿Qué crees tú que la danza ha aportado a tu autoconocimiento y gestión de emociones dentro y fuera del escenario?

Estudiante 4: Todo este trabajo corporal, la verdad, me ha ayudado a conocerme de una forma mucho más profunda de lo que yo me imaginaba al principio. Antes pensaba que conocerse era más bien algo mental, como saber qué me gusta, qué no me gusta, cuáles son mis metas, mis miedos, pero todo desde la cabeza. Nunca me había planteado que el cuerpo también tiene su memoria, su forma de contarme cosas que quizás no estoy procesando de forma consciente. Con el tiempo fui descubriendo que, dependiendo de lo que me pasa emocionalmente, mi cuerpo reacciona de maneras muy concretas. Por ejemplo, cuando estoy bajo mucha presión por un estreno, por un examen, por problemas personales, lo primero que noto es que se me empieza a cerrar el pecho. Al principio ni me daba cuenta,

sólo sentía como si me costara respirar o como si tuviera un peso ahí en el centro. Ahora lo reconozco rápido, sé que es una señal. Es mi cuerpo diciéndome: "hay algo que te está apretando por dentro". Lo mismo me pasa con la tristeza. Cuando estoy triste o me siento vulnerable, mi cuerpo se vuelve como más denso, más pesado. Me cuesta más levantarme, moverme, incluso estar erguido. Es como si mi cuerpo quisiera cerrarse sobre sí mismo, protegerse. Antes lo vivía como algo molesto o simplemente como flojera. Ahora entiendo que es el lenguaje corporal de mis emociones, y que si lo escucho puedo trabajar desde ahí. También he identificado lugares donde guardo rabia, tensión, inseguridad. Muchas veces siento que la mandíbula se me endurece o los puños se me cierran sin darme cuenta cuando algo me frustra o me da miedo. Antes era algo automático. Ahora puedo detectarlo y usar esa información, no solo para actuar, sino para la vida en general. Lo impresionante de este trabajo es que me ha dado herramientas para no quedarme atrapado en esas emociones. Antes, cuando sentía tristeza, ansiedad o rabia, era como si esas emociones me dominaran completamente. Me costaba salir de ahí, me sentía preso de lo que me estaba pasando. Ahora siento que tengo un margen de maniobra mucho mayor. Es como si pudiera decir: "ok, estoy sintiendo esto, lo reconozco en el cuerpo, lo atravieso, pero no me define". Me siento mucho más dueño de mis emociones, menos esclavo de ellas. Y para alguien que trabaja con lo emocional, como nosotros en el teatro, eso es un regalo inmenso. Porque al final, el trabajo actoral es eso: manejar emociones, transitarlas, ponerlas al servicio de un personaje o una escena sin que te destruyan por dentro. Y si uno no tiene herramientas corporales para sostenerlas, se puede volver muy desgastante. Con este trabajo, siento que puedo entrar y salir de los estados emocionales sin miedo, porque tengo anclajes físicos, tengo conciencia de dónde se alojan las cosas en mí. Me permite estar disponible para el trabajo artístico sin poner en riesgo mi estabilidad personal. Además, este conocimiento del

cuerpo me ayuda también fuera del escenario. En la vida cotidiana, cuando empiezo a sentir ansiedad, en lugar de dejar que crezca sin control, bajo al cuerpo, respiro, observo dónde estoy tensando. A veces es solo soltar los hombros, relajar la mandíbula, o abrir un poco el pecho. Parece poca cosa, pero me cambia el estado completo. Me ayuda a no quedarme enganchado en bucles de pensamiento negativos, a no sobrecargarme emocionalmente. A veces pienso que esto debería enseñarse desde pequeños. No sólo en la formación actoral, sino en la vida. Si todos aprendiéramos desde chicos a escuchar el cuerpo, a identificar dónde guardamos lo que sentimos, y a liberar esas tensiones de forma consciente, creo que seríamos adultos mucho más sanos emocionalmente. Menos ansiosos, menos reactivos, más estables.

Para mí, ha sido una de las cosas más valiosas que he aprendido en estos años. No solo para mi carrera como actor, sino como persona. Porque al final, el cuerpo siempre habla, lo difícil es aprender a escucharlo.

Estudiante 1: Para mí ha sido, sobre todo, un proceso de aceptación. Y digo "proceso" porque todavía lo estoy viviendo, no es algo que ya haya terminado. Desde siempre fui muy crítico con mi cuerpo. Creo que, desde adolescente, incluso antes, ya tenía esa mirada constante de comparación, de juzgarme por cómo me veía. Todo lo que tenía que ver con lo estético me condicionaba mucho: si tenía más panza de la que me gustaría, si mis piernas eran más gruesas que las de otros, si tenía suficiente definición muscular. Y eso me pesaba, porque sentía que, en este mundo, y más en el teatro, donde uno está tan expuesto físicamente, mi cuerpo no cumplía con el ideal. Pero al empezar a trabajar con la danza, empecé a experimentar el cuerpo desde otro lugar. Al principio, no te voy a mentir, fue incómodo. Me costaba verme en el espejo, me daba vergüenza estar en mallas o

moverme de forma "poco estética", o eso creía yo. Sentía que todos me miraban y me juzgaban, aunque en realidad eran mis propios prejuicios los que me hablaban. Pero a medida que fui entrando en el trabajo de movimiento, en las clases de manipulación, en las prácticas somáticas, pasó algo muy fuerte: empecé a valorar el cuerpo por lo que es capaz de hacer, no por cómo se ve. Me di cuenta de que mi cuerpo me sostiene, me permite expresarme, me permite conectar con otros, contar historias, sostener una escena, liberar emociones. Eso es lo que importa de verdad. De a poco, empecé a dejar de obsesionarme tanto con los centímetros de cintura o con si tengo abdominales marcados o no. Porque me di cuenta de que puedo moverme con libertad, con fluidez, con verdad, y eso es infinitamente más valioso. El cuerpo dejó de ser algo que tenía que corregir o cambiar, y empezó a ser algo que puedo habitar, cuidar y agradecer. Me devolvió la autoestima desde un lugar mucho más sano. No es la autoestima de "me veo bien en la foto", sino la autoestima de sentirme capaz, presente, fuerte desde adentro. Y eso también me ha dado fuerza emocional, porque cuando uno acepta su cuerpo, es como si también aceptara otras partes de uno mismo que estaban en guerra.

Hoy en día, sigo teniendo mis inseguridades, porque creo que es algo cultural que arrastramos desde chicos, pero ya no me dominan como antes. Ahora, cuando entro a una clase o subo al escenario, lo que importa es lo que puedo transmitir, lo que puedo ofrecer, lo que puedo experimentar. Y cuando conecto con esa sensación, es realmente liberador.

A veces pienso mucho en cómo sería si estas cosas se enseñaran desde pequeños. Si desde la infancia nos enseñaran a habitar el cuerpo, a escucharlo, a valorarlo por lo que nos permite vivir y no solo por cómo se ve desde afuera, creo que habría mucho menos sufrimiento. Habría menos ansiedad, menos odio corporal, menos comparaciones absurdas,

y seguramente también habría más salud mental. Porque todo está conectado: la manera en que habitamos el cuerpo afecta cómo pensamos, cómo nos relacionamos, cómo enfrentamos los desafíos de la vida.

Creo que este trabajo con el cuerpo me ha dado, además, una herramienta muy concreta para cuidar mi salud mental. Cuando estoy muy ansioso, vuelvo al cuerpo: respiro, siento el peso, me muevo, suelto. Es como tener un lugar seguro al que volver cuando la cabeza se me llena de pensamientos tóxicos. Por eso pienso que el trabajo corporal no es sólo importante para los actores o los bailarines, sino para cualquiera. Debería ser parte de la educación básica, igual que aprender a leer o a escribir. Nos haría mucho bien como sociedad.

Estudiante 11: So, for me, in general, being in my body really helps with the things that are always going on in my head. I feel that when I move—when I dance—it helps. It helps emotions move from being stuck inside to actually flowing.

That can be uncomfortable in the moment, but staying in my body keeps me from being stuck in my head. I just feel the emotions inside my body, and it helps them come out.

So I feel like it really helps me a lot overall. Any kind of movement helps. And having someone there, having choreography, having something to focus on—it really helps me get out of my head and just be in my body, simply feeling what's happening.

traducción: Pues, para mí, en general, estar en mi cuerpo me ayuda mucho con todo lo que siempre está pasando por mi cabeza. Siento que cuando me muevo—cuando bailo—eso me ayuda. Ayuda a que las emociones pasen de estar estancadas dentro a fluir realmente. Eso puede ser incómodo en el momento, pero permanecer en el cuerpo me evita quedarme atrapada en la mente. Simplemente siento las emociones dentro de mi cuerpo, y

eso las ayuda a salir. Así que siento que, en general, me ayuda muchísimo. Cualquier tipo de movimiento ayuda. Y tener a alguien allí, tener una coreografía, algo en lo que concentrarme, realmente me ayuda a salir de mi cabeza y simplemente estar en mi cuerpo, sentir lo que está pasando.

Estudiante 7: Hi, I think it's quite similar to what Bibi just said. Often, when I'm stressed, I get stuck in my thoughts. But I also think that—in class, but also in life in general—speaking is pretty stressful for me, and I really enjoy the fact that I don't have to do that. In a way, it's like switching off the social brain or the mask, and communicating with others in the room... just being with other people on a physical level. And like... I don't know if I'm explaining myself well, but I think it's nice not having to focus on that layer of constantly smiling and being polite and things like that. It's just that I can be there, in the moment, and have something to focus on. And I think also, when I'm really stressed, I enjoy sweating a lot and doing physical things because, again, like Bibi said, it gets me out of the constant, racing thoughts. Because instead of focusing on that, I have to just focus on breathing and being in the moment, and being able to keep going with the steps I think it's nice to just have something where my only focus right now is doing a pirouette, or doing that spin with Chris at the right time, together. And having that moment where we just turn and look into each other's eyes, and we're just there, with one another. And I also have social anxiety, so I think things like that are good... great. It's just us in that moment and I don't have to pretend. For me... sorry, what did you say? Yeah, I think... I think it's... I think I can be myself. And again, it's just this thing of not having to keep that social mask of like, "oh, I'm gross haha," like I can drop the face and focus. And it's just... being. And dance allows me to be in that moment. So yeah, I guess it's both release and relief at the

same time. I agree. But I'd also add—in terms of how I deal with stressful situations on stage—I'm a control freak and I'm such a perfectionist. And dance has really helped me... because I have no idea what's happening in the moment, but it's been quite freeing, learning to enjoy doing something that I have no idea how to do. And I think it gives me a level of, like: if it goes wrong, it goes wrong. There's something like: "Okay, if I fall, or if I don't fall... fine." But I know I'm going to get to the other side and just being able to trust that—and also trust your body to carry you through—because when I start thinking about the steps, everything goes to shit! So really, trusting—even in other situations on stage—that you can just rely on your body to carry you through that scene. That you'll find your way through... just trusting the flow of what's happening is really liberating. I think for me too, on stage... like I said, because the steps are codified, there's a "right" and a "wrong." And I think it's quite nice that I can say: "Oh, that was wrong," and I know what I need to do to work on it and fix it. And then, when you're on stage, like when you're acting, you can say a line that is technically the right line, but your delivery... you don't know. There's no immediate feedback. Whereas I think with dance it's like: "Oh, that was wrong." Immediate feedback. I know it. And I really, really get that sense of satisfaction in the moment... which I think helps reduce my stress.

Traducción: Hola, creo que es bastante similar a lo que acaba de decir B. A menudo, cuando estoy estresada, me meto en mis pensamientos. Pero también creo que, en las clases —pero en la vida en general—, hablar me resulta bastante estresante, y realmente disfruto el hecho de que puedo simplemente no tener que hacer eso.

En cierto modo, es como desconectar el cerebro social o la máscara, y comunicarme con otras personas en la sala... como estar con otras personas en la sala, simplemente a nivel

físico. Y, como... no sé si me estoy explicando bien, pero creo que es agradable no tener que concentrarme en esa capa de estar constantemente sonriendo y siendo educada y cosas así. Es simplemente que puedo estar allí, en ese momento, y tener algo en qué concentrarme. Y creo que también, cuando me estreso mucho, disfruto mucho sudar bastante y hacer cosas físicas porque, de nuevo, como dijo Bibi, me saca de los pensamientos constantes y acelerados. Porque, en lugar de concentrarme en eso, tengo que concentrarme solo en respirar y estar en ese momento, y poder continuar haciendo los pasos. Creo que es agradable simplemente tener algo donde mi único enfoque en este momento sea hacer una pirueta, o hacer este giro con C en el momento adecuado, al mismo tiempo, juntos. Y tener ese momento donde simplemente giramos y nos miramos a los ojos, y simplemente estamos ahí, el uno con el otro. Y también tengo ansiedad social, así que creo que cosas así están bien... genial. Solo somos nosotros en este momento y no tengo que fingir. Por mí... perdón, ¿qué dijiste?

Sí, creo... creo que es... pienso en que puedo ser yo misma. Y, de nuevo, es solo esta cuestión de no tener que mantener esta máscara social de, como, “oh, soy asquerosa jajaja”, como si pudiera bajar la cara y concentrarme. Y es solo... ser.

Y el baile me permite estar en ese momento. Así que sí, supongo que es liberación y alivio al mismo tiempo. Estoy de acuerdo. Pero también agregaría —como con la forma en que manejo situaciones estresantes en el escenario—, soy un maniático del control y soy tan perfeccionista. Y bailar me ha hecho muy bien... porque no tengo idea de lo que está pasando en el momento, pero ha sido bastante liberador, de disfrutar aprendiendo a hacer algo que no tengo ni idea de cómo está pasando. Y creo que me da un nivel de, digamos: si sale mal, sale mal. Hay algo así como: “bien, si me caigo o bien si no me caigo... bien”.

¡Pero sé que voy a llegar al otro lado y solo poder confiar en eso y también confiar en tu cuerpo para que te lleve a través porque cuando pienso en los pasos, todo se va a la mierda! Así que, realmente, confiar—incluso en otras situaciones en el escenario— en que solo confías en que tu cuerpo te llevará a través de esa escena. Que encontrarás tu viaje a través... solo confiar en el flujo de lo que está sucediendo es bastante liberador.

Creo que para mí también, en el escenario... como dije, porque son pasos codificados, hay un “bien” y un “mal”. Y creo que es bastante agradable que pueda decir: “oh, eso estuvo mal”, y sé lo que tengo que hacer para trabajar para corregirlo.

Y entonces, cuando estás en el escenario, como cuando estás actuando, puedes decir una línea que es la línea correcta, pero tu entrega es... no sabes.

No hay esa retroalimentación inmediata. Mientras que creo que con danza es como: “oh, eso estuvo mal”. Retroalimentación inmediata. Lo sé. Y en realidad, en realidad obtengo esa sensación de satisfacción en ese momento... lo que creo que luego reduce mi estrés.

Algunas reflexiones de estudiantes:

14.3 Entrevista Maestra Olga Álvarez

Entrevistadora: Ana Albornoz (estudiante y redactora de la tesis de investigación)

Maestra: Olga Álvarez (creadora de la técnica Presence)

Ana Albornoz: ¡Hola! ¿Qué tal? ¡Bien y tú!

Olga Álvarez: ¡Qué guapa te veo! Mira, mira, espera un momento que me dice

cosas, me habla, esto me habla, permitir, venga, ya está, guapísima, dime cómo vas, cómo lo llevas, Ana Albornoz: aquí estamos, bien, bien.

Olga Álvarez: muy trabajadoras las dos, cómo lo llevas el trabajo este, estás terminándolo, Ana Albornoz: Sí, estoy terminando ya.

Ana Albornoz: ahora te voy a hacer unas preguntas generales, pero la tesis va en particular del impacto que tiene el trabajo de danza contemporánea en actores de arte dramático, con un programa de contenidos a partir de la técnica Presence y la técnica Laban, que son las dos técnicas que utilicé poder hacer este trabajo. La técnica Laban es todo el análisis del movimiento y el trabajo de las cualidades como de composición coreográfica y la técnica Presence como habilitador de la coreografía d, entonces lo que hice fue un pre y un post test, o sea a nivel estadístico mi trabajo tiene que ver con el impacto que tiene la danza en la auto eficacia de los estudiantes, que la auto eficacia es un constructo psicológico que es como el si yo creo que puedo, puedo.

Exacto. Entonces, eso. Y guay que habláramos igualmente ahora porque lo hice con cuatro cursos distintos que tenían realidades distintas, incluso dos de ellos son grados oficiales, digamos, de teatro y los otros son cursos no oficiales, más libres. Y claro, las estadísticas en todos los casos tuvieron una puntuación más alta, obviamente hay otras variables de la vida que influyen en esto, pero en este espacio tiempo la puntuación en autoeficacia subió, porque claro, aunque la variación no es gigante y se puede seguir estudiando en períodos más largos y tal, ..pero como también hay un trabajo cualitativo que es la entrevistas de ellos, la percepción que tienen ellos mismos de lo que ha sido la presence y el curso en general, ... te mueres lo maravilloso que es, o sea es que además lo entienden de un lugar bastante más amable creo yo.

Olga Álvarez: es muy agradecido trabajar en el teatro es muy agradecido y es como bien estamos en un mundo interno y el teatro es como que abre más esferas

Ana Albornoz: y es muy fuerte verlo como es el del otro lado, porque claro, yo no hago el presence como lo podía hacer tú, ¿sabes? Ajaja porque tú lo inventaste ajjaaj

Olga Álvarez: ajaja brutal posibilidades que abre la Presence, es muy bestia, es muy bestia.

Ana Albornoz: visitar los sitios que a mí me marcaron, ¿sabes? En mi proceso contigo y nada, o sea, ha sido súper bonito también verlo desde otro punto de vista, que yo, claro, obviamente yo creo que tú lo viste en mi cuerpo, que los que vienen de la danza vienen con un tono, con una forma y tal, y los alumnos que vienen porque sí, a entregarse, ¡buah! O sea, es muy fuerte, o sea, que de verdad es... yo fui mucho más lento creo.

Olga Álvarez: Van más rápidos, van más rápidos. Es que lo que flipas es lo rápido que van. Los más inocentes de mente van más rápidos en el uso del cuerpo. Más rápido alcanzan las posibilidades, la Presence, es muy bestia, es muy bestia. Ahora tengo un par o tres de alumnos que fliparían la verdad y la explicación rápida, estoy flipando de cero a todo, es muy fuerte y es por eso, porque no tienen el no.

“ya he aprendido esto”, “no puedo aprender lo otro”, cuando es todo nuevo, todo nuevo pues... yo me tiro a la piscina, al agua.

Ana Albornoz: Bueno, entonces con este contexto y también del contexto de que en lo institucional más plan académico cerrado, la puntuación fue menor que la de una titulación y las cantidades de horas son menores, la frecuencia en tiempo es menor y también la frecuencia de, o sea, que lo hicieron un año completo solo una vez por semana y

fueron los que más crecieron en ese aspecto, digamos, en esa variable que es la que estoy analizando, pero ha sido un camino súper bonito y antes que todo muchas gracias por todo lo que me transmitiste, si es que, Olga, tú no sabes, el cambio de paradigma y es brutal, es brutal. Entonces, bueno, esta tesis en honor a la maestra Olga Álvarez.

Olga Álvarez: ¡¡Guapa!! Ajaa yo te voy a hacer una propuesta porque este año hago la formación otra vez. Ya le dije a la Cata

Ana Albornoz: Sí, sí, sí, yo 100%.

Olga Álvarez: Yo sé que ya habéis hecho ese viaje. A mí me gustaría acabar de transmitiros el porqué de todo esto. ¿Desde dónde, de verdad? De lo que ya tenías, tu cuerpo ya transformó, pero verlo desde dónde lo hago te acaba de dar herramientas para un uso libre de todo hay unos cuantos que os quiero poner por delante, le voy a hacer a un listado. Vale, perfecto, pues te apunto.

Ana Albornoz: Yo apuntadísima. Exacto, yo eso es lo que te digo, si es así, de una vez al mes y tal, yo voy, aparte que ahora conduzco. Tengo licencia en conducir, así que estoy...

Olga Álvarez: Brava, brava, brava.

Ana Albornoz: Es que ha sido un año, Olga, de dejar de ser migrante y poder estar, ¿sabes? como buscando la vida y ahora ya me siento con más tierra para también retomar, ¿sabes? Pero eso. ...Bueno, te pregunto un par de cosillas de la técnica.

Olga Álvarez: venga vamos

Ana Albornoz: Primero, bueno, ¿de dónde viene la técnica Presence?

Olga Álvarez: A grandes rasgos. La técnica viene de que yo a los 13 años tuve un desastre nuclear en mi casa y desarrollé una especie de fibromialgia que he ido remitiendo con el tiempo y me sentía cansada y con mucho dolor en todo el cuerpo. Fue una cosa de la que no me fue gradual. Primero era más leve y se fue haciendo más grande, más grande, más grande y yo llegué a los 25 años más o menos con dolor profundo en el cuerpo, pero me gustaba mucho el atletismo, me gustaba mucho la bicicleta, me gustaba hacer Castells, me gustaba la danza, me gustaba sobrevivir y de entre todas las cosas la danza yo me daba cuenta de que era el único sitio que realmente me limpiaba el cerebro. Era así como la fibromialgia, la sentía en el cuerpo, pero había otra fibromialgia en el cerebro, otra forma de mirar el mundo pesimista como muy desolador. Pero yo a la vez soy una persona muy energética, que vivo muy intensamente las cosas, que las disfruto muchísimo, pero me he dado cuenta de que tenía como sitios de conflicto para el aprendizaje y sitios de conflicto para asumir el riesgo de tener un cuerpo limpiado de dolor. Un cuerpo limpiado del dolor para poder hacer esas cosas que me gustaban.

Entonces empecé a hacer cada vez más danza y llegué a un momento que cuando me quise profesionalizar en la danza yo ya tenía 30 años, o sea, ya había pasado la etapa como más laxa del cuerpo, había hecho otras cosas. Al empezar a hacer danza de una forma ya reglamentada, muchas clases al día, me daba cuenta de que tenía una semana buena, una semana mala, entre la fibromialgia, los dolores de lesiones varias de los Castells, me callé y muchas veces me rompí muchas cosas. La suma de dolores hacía que mi aprendizaje tuviera como unas ligas de haga, una entrada y salida siempre pico muy alto, pico muy bajo. Así como la gente normalmente esto lo tiene durante el mes, tienes todo un mes bueno y luego viene un mes malo, pero tenía semana buena, semana mala, semana buena, semana

mala, más o menos, No era exacto, pero más o menos era eso.

Mientras yo estaba haciendo esto yo ya estaba dando clases. Además, estaba dando clases con un grupo propio, un grupo que eran amistades, era mi gente con la que pude experimentar mucho. Me permitían el experimento porque era gente con mucho fuego, gente que venía del teatro, venía de atletismo, pero que se metieron a hacer danza porque veían que la les daba algo de lo que podían comer mejor, que se alimentaban de una forma mucho más creativa. Entonces, yo empecé a probar cosas en las que tenía que mezclar grupos de iniciación con grupos de alto standing, o sea, gente que ya estaba bailando casi. Y yo les daba clase, no sé cómo llegué a ese sitio, pero yo estaba dando clase con lo que yo sabía, con lo que creía que sabían más o menos, más todo un aprendizaje que había hecho en los 90 en la caldera de mucho trabajo de manipulación y mucho trabajo de propiocepción interna, de conocimiento energético, de conocimiento del cuerpo desde un cuerpo más estabilizado, menos móvil, pero para reconocer pues los asuntos, las tensiones internas y todo ese *batibull* que tenía dentro del cerebro me daba como la compensación de que cuando a mí me manipulaban yo estaba cómoda, y cuando no me manipulaban yo tenía un cuerpo con unas rigideces que se lesionaban más fácilmente porque mi cuerpo a partir de los 30 y un cambio fisiológico prácticamente que se empieza a secar lo que serían los tejidos y yo notaba que la gente de mí, que se educaba conmigo formándose, se lesionaba más tarde o me lesionaba mucho menos que antes. Yo tenía 10 años más que toda la gente.

Entonces, en las prácticas con mis alumnos yo probé cosas. Empecé a probar manipulaciones, empecé a probar. Yo me daba cuenta es que yo cuando juego me sale todo, pero cuando estoy en la formación me colapso. ¿Por qué? Porque vengo más mayor, con un aprendizaje hecho en tiempos mucho más largos en las que no se ha posicionado en el

cuerpo, todo lo que sería la técnica, todo lo que sería la potencia, la elasticidad. Y yo vivía de rentas de una elasticidad muy grande y de una cierta tonicidad, pero que a la vez eran lastres. Eran sitios donde se me encallaba el cuerpo en vez de ayudarme.

¿Por qué? Porque no había tenido un training continuo, profundo, en una sola dirección para una sola técnica, sino que eran muchas cosas diversas y contradictorias entre sí.

Entonces ..yo me doy cuenta de que el masaje me liberaba un montón del dolor, un montón del dolor y me permitía luego tener una ansia improvisadora muy generosa y con mis alumnos empecé a provocar cómo llegar a la técnica desde una improvisación bastante guiada, bastante manipulada, en la que el que no sabía hacer las *buletas*, el que no sabía hacer los *baunces* el que no sabía hacer cosas, pudiera estarlo haciendo de una forma mucho menos direccionada de la forma tradicional que requiere muchas más clases y de la gente que te venía un día por semana, ¿sabes? No podías avanzar más de lo que te da un día por semana. Pero que en esa forma más libre se ponían a la par del nivel medio de la clase. Tenía gente de nivel 3, gente de nivel menos 0 1 y gente de nivel 2. Yo los ponía todos en ese nivel 2 alto, ¿no? Incluso los que tenían, tenía gente de 40, 45 en esos momentos, era gente muy mayor, que estaban probando danza, no sabía muy bien por qué. Y me di cuenta de que había una subida del tono muscular, de la elasticidad, del aprendizaje y luego les podías poner las coreografías muy fácilmente porque la movilización ya la habían hecho sin reglamentarla, pero cuando la reglamentábamos en la coreografía ya la tenían aprendida. Y dije, ostras, aquí hay un camino extraño, curioso. Y ahí fue cuando empezó a hacerse como una improvisación guiada.

Además, yo estaba escuchando también todo el trabajo de Gaga, todo el trabajo de

otras improvisaciones.

Yo trabajé con Mónica Extreminiana, con Lipi Hernández, con gente muy prodigiosa, que tenían un conocimiento del trabajo corporal, pero también del trabajo del espacio. Pero, sobre todo, entendí que, si el cuerpo no estaba disponible, por mucho que trabajara en el espacio y la coreografía y las otras cosas, fallaba algo. Además, también soy atleta y también sé que el training es imprescindible, pero también soy TDA, también soy PAS, también soy... Todas las neurodivergencias juntas que hacen que una cosa repetida demasiadas veces me aburra un puntito. Entonces, me inventé un sitio donde yo estuviera cómoda, un sitio para neurodivergentes, en el fondo, un sitio para los que vibran muy alto y tienen una necesidad expresiva muy alta, con mucho fuego, pero que, si no los coges a tiempo se te cansan por el camino porque han empezado tarde, porque no tienen una disponibilidad adecuada, por muchas cosas. Un poco todo lo que sería el mundo AREA. AREA ha recogido todas esas neurodivergencias durante 30 años. Ha dicho, hostia, si no estáis preparados para entrar en un institut del teatre, prepararos con nosotros porque estamos alertas con vuestras neurodivergencias y vamos a impulsar lo más de lo que vosotros podáis dar desde ese sitio. Entonces, yo tenía una visión ahí de que hay gente que se cansa antes, hay gente que les tienes que pillar por el sitio adecuado. Y fui encontrando un sitio donde la profundidad del pliegue, que es algo que a mí me gusta mucho, le diera paso a la extensión del cuerpo, ¿sabes? Desde lo profundo empezábamos a tener la elasticidad. En vez de pensar en elasticidad por repetición de movimientos con una gran profundidad y por excéntricos y concéntricos y pesos y no pesos y resistencia y no resistencia, en vez de pensar en esto dije ¿por qué no hacemos un training que está alerta, en conciencia, en propiocepción constante de esa zona interna articular en la que tú, en vez

de presionar la articulación, lo que haces es vaciarla.

Y de ahí saliendo todo, porque me fui dando cuenta, necesitas planos, necesitas volúmenes, qué es lo que agarras, qué es lo que no agarras, vale, venimos de masaje, pero no es un masaje porque está en movimiento, no podemos estar alerta con la articulación, tenemos que desaparecer de la articulación, o sea, la nombramos para irnos ya directamente de ella. Fue como desarrollándose durante unos 10 años todo un compendio de aprendizajes que empecé con ese alumnado de Vilafranca del Penedés, pero lo fui pasando a las clases del Institut del Teatre, ellos no lo saben, pero han hecho Presence durante todos los años que he estado con ellos. Tengo toda la generación de la Paloma Muñoz, los que están ahora haciendo danza... todos esos han pasado por la Presence sin saberlo. Ellos hacía un contemporáneo conmigo en el que el aprendizaje primario venía con una manipulación de la presencia que enseguida ya venía la coreografía, pero contenía mucho de eso porque yo me daba cuenta cuanto más reglamentados estaban los alumnos, como en el Institut del Teatre, más lesionados me venían, entonces les metía esa parte de presencia, les liberaba el cerebro ...de estáis volviendo a repetir y os vais a lesionar más, entraba en juego y en manipulación al inicio, cuando venía la coreografía y estaban súper abiertos, con muchas ganas, mucho más divertidos, mucho más atentos a la sensibilidad interna.

Entonces, no deja de ser esa búsqueda de un trabajo que tiene que ver con mi cuerpo. Mi cuerpo tenía lesiones, tenía un trauma profundo, tenía un no grandioso, pero tenía una gran voluntad, un gran fuego, una gran direccionalidad en querer aprender cosas. Entonces necesitaba una cuestión volátil para tomarlas con fiereza, porque si era demasiado reglamentado me canso, pues desarrollé una técnica en mi imagen y semejanza. Mis lesiones las fui pasando y fui dándome cuenta de que las lesiones de los demás se me

parecían mucho a las mías, pero algunas eran diferentes, fui investigando esa diferencia de dónde venía. Me di cuenta de que venía de un cuerpo mucho más tónico que el mío, me di cuenta de que, de traumas diferentes a los míos, me fui dando cuenta que los **nos** vienen del trauma sexual o vienen del trauma de la violencia verbal o física o que vienen del trauma de la pérdida y en esos tres rangos, en esa división de tres líneas están todos en contronazos de todo lo demás, pero que en el fondo todos se parecen mucho. Todo es perder algo. El mío venía de mi pérdida, pero se enlaza a veces son cuestiones de una cierta violencia, porque si eres una persona muy sensible de niña, cualquier grito fuera de tono, cualquier cosa... te riñen por una cosa que no sientes que te tuvieran que reñir, cualquier cosa de esas, de alguna manera el cuerpo también responde como ante una violencia. De alguna manera me fui dando cuenta que hay unas violencias en el cuerpo, hay unos dramas que se acumulan al movimiento porque acaban pasando a las fascias, acaban pasando a la musculatura y acaban pasando esa visión de **no**, cuando uno dice **no**, “esto no lo voy a aprender”, “esto no lo comprendo, esto no lo quiero”. Y cómo pasar de ese **no** a un sí, cómo hacer que, desde el placer, desde el no dolor, desde un sitio mucho más cómodo porque ya te has flexibilizado, porque la articulación se ha vaciado mucho más, puedes estar recuperando esa infancia, ese sitio del niño que todo es **sí**.

Una cosa nueva, vamos, sí, voy a ir, lo pruebo. Hasta que no escuchas el grito no tienes miedo hasta que no te ha quemado, no sientes el dolor, pues de alguna manera cómo buscar el sitio de que los dramas personales de cada uno vayan quedando como un pisito por debajo y en cambio el cuerpo vaya pasando un pisito por encima de todo eso y cada vez tengas más lejos el miedo, tengas más lejos el seno que te imposibilita moverte, como tú donde **seas** moverte, ¿no? Y viene de eso, de mí y de esa posibilidad de experimentación

que tuve, ese placer de poder experimentar.

Y luego ya vinieron todas las otras escuelas donde he podido acabar de probarlo y luego, cuando lo he podido probar, gente de muy alto nivel. He tenido el placer de trabajar con Presence en las escuelas, con alumnado y profesorado, que también entraban a mis clases y ahí me di cuenta de lo bestia, que era lo que yo había conseguido esos años ahí, pequeñito, humildemente. Me di cuenta de que era grande y cuando lo das a gente de más nivel la profundización aún es más grande. Sirve para que el pequeño se construya, pero también sirve para que el grande se entienda, que el grande diga, claro, aquí tengo una cantidad de vacíos que aún no estoy profundizando en toda la posibilidad que yo tengo. Tuve gente de la compañía *Hofesh* y todos me dijeron lo mismo, “nunca habíamos visto una profundidad en la pelvis como tan desmenuzada, tan bien explicada, tan destripada” y eso me gustó porque me di cuenta que lo trabajé para el pequeñito pero que servía para todos, para el que no va a moverse mucho pero sirve para que se mueve intensamente con grandes propiedades ahí estamos intentando como a ver si podemos hacer más grande el cogollito ..este año he hecho la Presence, la formación en Presence, quiere ser esto, yo dejo de dar clases al pequeñito, eso lo empiezan a dar otros ya, empiezan a hacer grande esa, y yo quiero explicar esto a los que ya han entendido la Presence o cuerpos que tienen una gran facilidad para la comprensión de la Presence para explicar el meollo, para explicar a grandes rasgos pero con mucha más profundidad todo el proceso este de búsqueda de nuestros propios *nos*, nuestros miedos, nuestros traumas.

Ana Albornoz: Es que es como psicodélico el cuerpo. Claro, es que sí, sí, sí. Es propio a todo el mundo, ¿no? Sí, claro, pero desde el cuerpo, que es lo maravilloso, ¿no? Desde el cuerpo, sí, sí. Es el lugar donde pasa todo, ¿no.? tú misma lo viste conmigo. Yo

creo que tuve que yo hacer así para poder, ¿sabes?

Olga Álvarez: fue muy apasionante, muy apasionante porque fue de un día para el otro todo lo que se había trabajado y que tiene que ver con el decir si, como dejar de decirse que **no** a una misma, y ahora le llamo el ego del cuerpo me he dado cuenta de que hay un ego que es nuestra personalidad yo siempre dije el ego y yo le tengo una gran estima porque es lo que me ha salvado en mi infancia, lo que me ha impedido que me destruyeran y que me destruyera yo. Pero llega un momento que ese ego pues no te funciona en psicología y la vida natural.

Pero en el cuerpo hay un ego que son las fascias, hay un ego que es la musculatura, que está absolutamente direccionada en protegerte de algo que ya no necesitas esa protección. Y está como que no, “que ese eje lo necesito, que me voy a caer”. Pero no te vas a caer, no te vas a caer. No te vas a caer porque ya estás, las estrategias están ya puestas. Pero para hacer ese clic, hace falta también un deseo de que el ego mental, digamos, también caiga. Y ese ego mental y ese ego físico, que en el fondo van juntos, creo que físicamente es una resistencia a cambiar matices minúsculos en el que el training ya te está llevando, te está llevando, te está llevando, pero hay algo en el cuerpo que tira para atrás y no te permite aceptarlo. Y hay un momento en que uno tiene que decir **sí**, de corazón, quiero cambiar, de verdad. Entonces esos matices pequeños que ya estaban ahí preparados, que resulta que ya estaban ahí, en el momento en que te abres hace un cambio espectacular. Y ya te digo, cuanto más inocente es la persona, más fácil es hacer ese cambio. Cuanto más inteligente, más culto, más estudioso y más haya evolucionado con esos errores, que no son errores, son mi precaución, mi protección, mi ego del cuerpo. Cuanto más álgido sea esa construcción del cuerpo que hemos hecho para facilitarnos estar

aquí, más difícil es que la prevención se haga aquí. Pero siempre se hace. Siempre. El que se queda acaba haciéndolo, más grande o pequeña da igual, pero la medida que uno quiere cambiar la cambia, eso es lo más profundo.

Ana Albornoz: Dentro de eso, tú has tenido experiencia con actores

¿cómo este ego, del que me hablas y esta construcción o deconstrucción de estos cuerpos, lo trabajas con actores o actrices en formación?

Olga Álvarez: yo cuando empecé con la gente de teatro con la escuela del timbal, la primera cosa que me pidieron es que no diera danza, porque dijeron llevamos mucho tiempo en que siempre el trabajo del cuerpo viene de la danza y queremos hacer un cambio creemos que no sea tan especializado porque al final salen buenos bailarines, pero no hay un auténtico cambio del trabajo, del acting, del actor.

Entonces yo, como ya estaba provocando todo este trabajo en la Presence, me di cuenta de que era muy fácil. La única cosa que me encontré, la diferencia entre el grupo de bailarines y el grupo de teatro es que en el grupo de teatro primero tenía que hacer la composición del cuerpo, base, que es algo que en danza no tengo que hacer, que es que en teatro lo hago con mat, ¿vale? Hago un pequeño, nada, una pequeña fase de trabajo muy simple entre yoga, Presence, pilates, todas las cosas que he ido aprendiendo en el que, y respiraciones que yo he aprendido con la Presence, pero que tienen que ver también con cosas medio aprendidas de yoga y cosas de estas, he ido fusionando pequeños ejercicios que son... yo hago una evolución, pienso, pues vengo de un Grand plié, vengo de un squat, vengo de una forma en flexión y hago un trabajo en flexión que ya contiene respiraciones para ir soltando en las articulaciones, para ir soltando en los brazos o me concentro más en

estar sentado en posición de yoga y estar trabajando más los brazos, o estoy contra la pared, o estamos en inversiones. Voy haciendo como una preparación física en la que hay un poco de tonicidad, hay un poco de elasticidad, para que comprendan los sitios bases, porque no tienen un conocimiento de lo que sería un paralelo, no tienen conocimiento de lo que sería una primera, no tienen conocimiento de lo que sería una extensión real de las piernas, por ejemplo.

Entonces, claro, si me viene gente muy joven que no ha hecho un trabajo de danza de nada, ese trabajo es más sólido, ocupa toda una hora de tiempo cada día de dos horas y la otra hora es Presence. Es lo que pasa con la gente de teatro. Una vez ha pasado ya el límite ese que les cuesta tanto de hacer una pirámide con elegancia y empezar a tener una flexión mucho más básica con respiraciones profundas, han empezado a entender que no es hacer sino deshacer, es abrigarse tanto del querer, querer, querer y empezar a, si no hago tanto, pero pongo la posición, esa posición ya en sí ya contiene gran parte del trabajo de musculación y del trabajo de extensión como en yoga. Cuando ya han pasado esa pequeña primera fase, cuando entramos en el juego de la Presence...

La parte que me he dado cuenta de que mejor funciona es en el que no haya restricciones corporales. Cuando dejas un cuerpo liberado de las tensiones, mucho más flexibilizado, con más propiedades, permites ese cuerpo también que pueda revolucionar, que pueda bajar, que pueda subir, que pueda enfadarse, que pueda reaccionar, que tenga mucha más disponibilidad para entrar en puntos más límite, que pueda saltar, que pueda lanzar, que pueda recoger, que pueda tener una acción reactiva mucho más intensa. No hay miedo al cuerpo, no hay miedo a tirar demasiado del otro, a empujar demasiado al otro, a recoger algo con demasiada violencia y como a mí me gusta mucho el trabajo también de

no sólo esa Fisicalidad externa sino en mi compañía porque la Presence no sólo la uso para el training de los bailarines y de los actores, sino que también lo uso como una forma de buscar el movimiento interno dentro de la compañía y la compañía está trabajando con cuerpos muy estáticos, muy quietos, pero con una carga intensa de emociones internas, como hacer físicas las emociones en muy poco tránsito y en muy poca expresión, de alguna manera.

Como también me gusta esa exploración de las emociones internas, también esa acumulación, como tensar una cuerda de algo que no le está pasando nada y luego la disparas y la sueltas.

En el teatro lo que percibo es que en el training de los intérpretes me gusta mucho pasar de emociones de un tipo de emoción a un tipo de emoción contrario y cómo pasar de una cosa muy sutil a una cosa muy intensa, cómo provocar en el movimiento de los actores a sitios límites y sitios muy llanos, muy suaves, cómo hacerlos pasar como si fuera un juego, cómo hacer que la coreografía pueda pasar por un trabajo del cuerpo que va a la violencia y luego transformarla en el sexo y luego transformarla en inocencia y luego transformarlo en amor y en cuidado, en acompañamiento y eso en matices muy pequeños y cómo hacer que el cuerpo rápidamente responde.

Cómo el cuerpo se libera de esos traumas de no yo sólo puedo hacer esto, sino que yo estoy disponible para hacer cualquier tipo de flexión, pero también estoy disponible para recibir un impacto más violento y cómo un pequeño gesto mío transforma ese impacto de violencia en un cuidado que el otro sin querer responde.

Esa cosa que digo yo, que el cuerpo siempre responde. Cuando al cuerpo tú le das

un empuje, responde el empuje, pero si le das una caricia, responde a la caricia. Hay algo en el cuerpo muy directo que va sin el intelecto, que va sin el pensamiento y que ya te está posicionando en caracteres, te está posicionando en energías corporales, que para el actor son muy útiles, porque en vez de pensar que estoy construyendo, que me enfado, que no sé qué, no sé cuánto, estoy recogiendo todas las emociones para todo el historial de ese personaje, para meterme en ese personaje, simplemente tú estás y empujas un puntito más con más fuerza, aunque estás hablando calmadamente pero empujas más fuerte con tu cuerpo al otro cuerpo, el otro cuerpo ya te responde a esa violencia y directamente ya tienes una acción-reacción, tienes un trabajo directo, mucho más sano en el sentido de que no convergen tanto las ideas, el mundo de las ideas sino que converge mucho más el mundo del cuerpo directo.

También es una parte difícil, porque como yo no hago un training ya direccionado a la escena, es un training que va suelto, que es como una preparación en todas las direcciones, cuando hacemos esos trabajos es porque ellos tienen algo ya, tienen algún tipo de escena en el que queremos trabajar algo. Pero anteriormente a esto pues trabajamos dinámicas que conllevan la pues eso, de tres pasos para adelante tú estás en una dirección que contiene violencia y potencia y tres pasos para atrás, les digo pues en cámara lenta y eso se transforma en caricias o tú estás recibiendo una violencia y tú respondes en caricias o tú estás trabajando en enamorar, en mirar, en observar, en desear al otro y el otro está empujándote.

¿Cuál de las energías impone sobre las otras y transforma, porque es muy divertido, pasan todas las posibilidades, hay muchas divergencias, gana siempre el que está más direccionado, no es que haya una energía que gane a las otras, la que esté más puntiaguda y

más clara, aquí adelante es la que gana y las demás se ponen al servicio de esa enseguida, pero el cuerpo recibe eso con facilidad?

Ana Albornoz: En cuanto al actor, que claro, a mí también me sucede, como mientras más vacío está esa musculatura y esas tensiones, puedo generar un rango de movimiento que también es un rango emocional. En ese sentido como trabajas el Presence específicamente con Actores...

Olga Álvarez: Para mí es exactamente igual tanto cuando hago con bailarines como cuando hago con actores, pero el resultado es distinto.

El resultado es distinto porque la formalización del movimiento que quieres para un grupo y la formalización para el otro es distinto, muy diferente, puedes terminar haciendo una coreografía con un grupo, hacer un grupo escultórico que mueve ciertas emociones, cierto cuerpo, ciertas dinámicas, hacer un trabajo que contiene cuerpo y texto y que contiene una historia, un conflicto, una resolución de conflicto.

Eso es lo que cambia. La finalización del trabajo es distinta porque se están buscando cosas diferentes que se parecen mucho pero que son distintas. Pero la búsqueda interna es la misma.

Para un actor, yo lo que estoy buscando es ese ego que le está carcomiendo y que no le deja trabajar bien. Yo lo trabajo en lo físico, pero estoy llevando también a una fisicalización que ya casi es mental para ellos, que ellos lo interpretan como una resolución de un carácter más un cuerpo más un texto que lo estoy... porque yo no estoy trabajando con actores profesionales, estoy trabajando con el alumnado que quiere ser actor. Me viene gente de 18 o 20 años y con eso yo estoy trabajando un cuerpo que va subiendo y va

cuando terminan, es cuando empiezan a fusionar todas las partes, pero mi trabajo es que ellos empiecen a estar liberados corporalmente para poder hacer esa fusión, esa integración de que el movimiento es una reacción de lo que te está ofreciendo el otro intérprete, porque al final todo es un conflicto construido por acción-reacción entre un cuerpo y el ellos cuando entran en el trabajo piensan que todo es mental pero al final es muy físico todo y en los intérpretes de danza es distinto, ellos quieren tener un cuerpo disponible y hay unas emociones que les impide tener ese cuerpo disponible, entonces en el bailarín yo estoy limpiando esos sitios de mucha fijación en cosas que les están comprometiendo el movimiento y les voy poniendo ese training chiquito, recortadito, en fases pequeñas, deslavazadas unas de otras, para que el training esté haciéndose en cada una de las clases, hasta que ese ego que les impide hacer algo va soltándolo, soltándose una prenda y llega un momento en que ese training, más el haber soltado algo se fusionan y el cuerpo tiene esa gran disponibilidad.

En el actor se mezcla con esa... yo puedo, yo no puedo, yo soy más este que el otro... se mezcla con cosas que tienen otros tipos de egos también. Si yo soy capaz de tomar ese personaje, no lo soy capaz.

Si a mí se me ha enseñado a declamar y ahora me estás bajando la declamación y ahora ya no entiendo nada y encima me quieres poner cuerpo y no sé cómo poner un cuerpo porque la declamación me ocupa todo mi sentido, toda mi alma. Toda mi alma está en servicio de la voz, pero el cuerpo se tiene que estar también. Yo en teatro lo que estoy haciendo es armar, que el cuerpo vaya más directo. Ese ego no se transforme en que... porque con los actores yo veo: los que le temen a cantar, los que le temen a la voz, los que tienen una absoluta predilección por el texto, por la narrativa del texto y por la poética del

texto, y entonces le tienen como un fantasma literario al teatro, entonces se ponen declamativos porque es que es tan bonito eso que lo han amado tanto por escrito que cuando se meten pues no ponen su cuerpo, ponen sólo esa parte etérea de sí mismos.

Y cómo ir abrazando estas cosas para llevar al cuerpo en lo que está produciendo, un conflicto con el otro cuerpo y tú estás respondiendo con cualquier cosa, sea literatura o sea una frase tonta.

Esa frase tonta tiene que sonar tan bien como la literatura. También como la literatura y tiene que estar tan honesto y tan directo y tan contundente como esa literatura. Y quitar esa parte como pensante. Ay, es que disfruto tanto con la parte con García Lorca, claro, no veas, me toca García Lorca. Han estado haciendo súper bien cualquier cosa, entra García Lorca y están muertos de miedo.

No le tengas miedo a la palabra, que lo fisicalices un puntito más, que tengas un cuerpo más directo, más reactivo y que esas palabras fluyan por tu boca con la misma integración que está fluyendo el cuerpo.

Pero no es un trabajo mío solo, es lo que intento decir, que es un trabajo de toda la escuela, porque todas las escuelas están trabajando la voz, el otro está trabajando el canto, el otro está trabajando la intervención de los personajes, el otro está haciendo los juegos de cuerpo para que eso se integre y luego está el cuerpo que está diciéndote que tu cuerpo tiene más posibilidades, ábre las.

Mi trabajo abre, abre, abre, abre. Más que conjuntarlo. La conjunción viene con toda la suma de las partes.

Ana Albornoz: Claro, sí, sí, pero desde ahí, como de poner al cuerpo en el texto o

al revés al margen de que los chicos tienen texto, y están entrenando otras áreas del teatro, están siempre en el cuerpo. Es como lograr también esa conexión, como poder cambiar el paradigma de los estudiantes también. Entonces, cómo en ese sentido, para ti ¿dónde inicia ese viaje con los estudiantes?

Olga Álvarez: Para mí, los tres trimestres del primer año son primordiales. En el primer trimestre, no entienden nada. Cada uno viene con las cosas de su familia y sus traumas y su visión del mundo.

Hay el que dice, no, no, yo ya he hecho mucha danza, mucho no sé qué, pero no se entera de nada. El que dice, no, no sé nada de danza y es un crack.

Pasa muchísimo, muchísimo que gente que cree que tiene un valor en el cuerpo mínimo y resulta que son unos cracs con capacidad de aprendizaje enorme y gente que viene que yo vengo de la danza que vengo no sé qué no han entendido nada, han aprendido pasos pero no comprenden porque vienen con un precepto de la forma muy muy claro es que empezar danza de niños es terrible o te lo hacen bien o te lo hacen mal no y la mayor parte de las veces no es que lo hagan mal es que lo entendemos mal porque yo también he tomado clases de niña y yo lo entendía mal, porque la primera cosa que tú quieres es ser tan bonita como la niña que tienes delante, ¿sabes? La primera cosa que tú tienes es, yo quiero ser esta, pero tú nunca vas a ser esta, tú vas a ser otra, que eres tú. Entonces, esa comprensión nos explica. Primero tú, por mimesis, quieres ser el otro.

Tienes que querer ser el otro y empiezas a hacer un lío mental. Eso sucede mucho te viene gente de teatro con un lío mental de que han hecho yoga, han hecho danza, han hecho espada, han hecho caballo, han hecho... y toda su impresión del mundo es que admiraban

desde esa técnica. ¿Cuál era su admiración? Entonces la primera cosa que rompemos es ¿esa admiración que tú tenías aún sigue siendo la misma?

Porque si es la misma quizás no estás en el mejor sitio porque tú has venido a hacer otra cosa entonces tu admiración hacia la nueva cosa ya está construida hay que construirla de nuevo

tenemos que dar todos los pasos o tú ya te los estás recogiendo o sea hay gente muy crecida y hay gente muy pequeña cuando llega a la formación y ahí es una visión del paradigma de toda la clase y darte cuenta de que ahí hay gente que ya está muy trabajada y hay gente que vamos a tardar, vamos a tardar mucho porque viene con un precepto muy anticuado, muy infantil, muy poco prudente, muy poco sensato de lo que es el cuerpo y de cómo lo está usando.

Entonces primero es romper, primer trimestre es romper con lo que traes, traes una cosa que a la larga seguirá funcionándote, pero ahora vamos a romperlo, vamos a estrujarlo, lo vamos a arrugar como un papel y volvemos a imprimir sobre un papel arrugado o lo rompemos a mil pedazos, hacemos nueva pasta y hacemos una hoja nueva.

Cada uno de nosotros es diferente. Hay algunos que con plancharlo arrugado vuelves a tener un papel, hay unos que tienen que romperlo completamente. Depende de lo que traigan.

Hay gente que viene con equívocos muy grandes que ya vienen de las abuelas. Si yo tengo las rodillas, a mí me han dicho que tengo escoliosis, yo tengo una hernia, no voy a poder hacer esto". Como les quitas del cerebro que eso lo tiene todo el mundo. Todo el mundo tiene una hernia, todo el mundo tiene una pequeña escoliosis, todo el mundo tiene

una pequeña no sé qué y eso no te va a impedir nada.

Pero si tú no aceptas el reto de que eso no te lo va a impedir, tú ya no avanzas. Entonces, tienes ese primer trimestre para ver quiénes avanzan ya rápidamente y quiénes vas a tener que trabajar en segundo trimestre.

Segundo trimestre es cuando ya se empiezan a romper. Hay tres o cuatro personas que han roto ya el esquema y empiezan a comer de verdad de lo que tú les das. Empiezan a abrirse, porque los demás se dan cuenta. Hostia, está sucediendo algo en el cuerpo del vecino que no está sucediendo en el mío. Ahí es donde hay la segunda crida. Hay gente que no se deja manipular tan rápidamente, pero por visión de compañeros que estaban por debajo de mis condiciones y ya están por encima de las mías, ahí ha pasado algo.

Ahí hay una segunda... ahí se empieza a resquebrar el ego, cuando ves que tú quieres algo de verdad. Pero sigue habiendo gente más recelosa, o muy inteligente o muy insensata.

Hay los dos extremos. Gente que por demasiado conocimiento no avanza porque es receloso de quitarse algo que teme perder o gente que no se da cuenta de que hay algo más.

Con estos a veces tienes que esperarte el tercer trimestre. Entonces en el tercer trimestre ya tienes como la mitad del grupo que ya funciona de puta madre, te daba muy bien, muy liberado

de tensiones y te quedan dos, tres personas que no comprenden aún, que ven, ven, anhelan el cambio del grupo, que se entristecen porque ven que no sucede, que se enfadan consigo mismos y contigo y con el grupo y con todo porque se dan cuenta de que no están superando ese sitio y ahí es donde damos la tercera estocada, La tercera estocada ya es

directa a esa personita que no acaba de ceder, no te acaba de dar todo su cuerpo para que tú lo trabajes.

Y ahí es ir buscando, ir buscando dónde más enfada es donde más tienes que penetrar, dónde más enfado tienes, dónde tienes que rebuscar un poquito más porque ahí tiene algún esquema en el que ya atenta contra su idiosincrasia, contra su personalidad, contra su carácter, contra su familia, tiene que romper con la madre, tiene que romper con el padre, tiene que romper con la abuela, tiene que romper con muchas cosas y ahí hay que dar de buenas y de malas.

Apretar, por un lado, acompañar mucho y beneficiar mucho los pequeños aciertos, aunque en realidad estén muy lejanos aún de eso, para que den un saltito más, para que se den cuenta de que están llegando.

Hay gente que se entristece mucho, pero realmente en el momento que da el paso, hay una liberación muy grande ¿no?

Bueno, que te voy a contar a ti, ¿no? Ese momento de... Pues que lo tengo ya, pero no lo tengo. Y darles tiempo. Y normalmente en el segundo curso ya están. En el segundo curso, si hay gente que queda para el segundo curso, en general es gente que ya eso no lo va a cambiar.

Es que no lo quiere cambiar y como con lo otro ya más o menos funcionan pues va a ser un actor que va a tener esos límites. O sea, hay un límite de no profundizarse en sí mismo. Puede ser un actor más como de un método de, bueno, con lo que tengo puedo trabajar. Nunca hay que pensar que esa persona no va a poder trabajar. Todo el contrario. Simplemente que va a tener unos límites. Hay ciertos personajes que no va a poder entrar

en un lucho porque no le gusta desarmar esa última coraza. Con saberlo creo que es suficiente. Ya sabes que no te metes en esto. No me meto en comedia porque ahí hay algo que no me funciona. No me meto en drama porque sucede demasiado y no... Pero bueno, es un poquito una lástima no poder abrir un puntito más, pero siempre yo creo que con la presencia lo que hacemos es como una primera, porque me he encontrado muchos alumnos cuando la presencia no estaba tan desarrollada que yo pensaba han llegado a su límite, han entendido pero no han hecho el cambio, pero muchas de estas personas al cabo de cuatro o cinco años, me contactan, hay mucha gente que me contacta y me dicen no te entendí en estos dos años, pero cuando he ido a la compañía X y me he encontrado no sé qué, todo eso que nos diste ha hecho un *puaaa* y lo he acabado con la otra persona, pero ya estaba puesto, o sea, el giro copernicano ya estaba, ya había empezado, ya se había impuesto de alguna manera.

Ana Albornoz: Ahora, dentro de esto, yo tengo una comparativa interesante o te puse como en una línea educativa de Freire, digamos, y en el sentido de este trabajo autónomo, de la validación del trabajo autónomo. ¿Te parece que Presence sigue la corriente educativa de Freire?

Olga Álvarez: Yo vengo de una escuela que era muy moderna en su momento, cuando éramos niños y seguíamos a Freire. Había todo un trabajo muy freiriano, ósea, yo no me di cuenta, nadie me explicó, ha sido luego estudiando que me he dado cuenta de que seguíamos todos los preceptos. Claro, el autoconocimiento, el autoanálisis... nosotros nos hacíamos autoevaluaciones, por ejemplo, las notas las poníamos nosotros durante unos cuantos cursos y había una valoración personal, había asamblea donde valorábamos y hacíamos el yo propongo, yo crítico y yo alabo... más o menos, como cositas de estas.

Todo esto de alguna manera está dentro de mi conocimiento. Había todo un precepto en el que uno tiene que ser conocedor de sí mismo para avanzar. Me ha hecho mucha gracia que lo dijeras.

Ana Albornoz: Sí, sí. Y también porque se vuelve una herramienta que te hace autónomo, que te hace un estudiante que se puede auto gestar, autogestionar. Y nada, más que todo comentártelo si estás de acuerdo con esta apreciación que tengo.

Olga Álvarez: Sí, mi deseo es este. O sea, serán unas herramientas en las que tú puedes hacer un planning de cómo te entrenas, ¿vale? Una vez lo has reconocido y tienes como una constatación de las partes que tú necesitas como trabajarte.

Porque lo primero es, ¿cuáles son las partes en las que yo fallo más, no? ¿Cuáles son las partes en las que yo brillo más? Eso es el primer conocimiento de las Presense, junto con al amaré a mí mismo. Hay toda una exploración de qué puedo estar haciendo ya con lo que yo ya tengo, que me sale bien y en dónde yo me apaño. Esto ya es el principio. Desde aquí se explora todo lo demás. Cuando ya tienes como un global de todo eso, tú puedes hacer de tu training. En teatro es clarísimo. Yo les obligo a tener un training personal. O sea, no tienen el training mío. Tienen un training mío que va cambiando, que se reelabora constantemente, que es creativo, o sea, les doy pautas... y tengo esto, pero ahora si lo cambio un poquito para que ellos entiendan que tienen un rango de exploración intuitivo, que no es éste es Presence, éste es pilates, éste es yoga, no, no, no. Tú tienes todas las herramientas y tú, explorándote a ti, puedes tener tu propio training.

En teatro es clarísimo porque al hacerlo en el mat lo tienen muy claro, además les hago examen de eso, tienen que dar una propuesta propia de eso. En danza no es tan así,

está más guiado, se parece más como el Gaga, hay un orador que te está como posicionando a un coach, un coach que te está poniendo las emociones cada vez más arriba para que tú te des cuenta de que con las emociones de arriba tú tienes un valor del cuerpo mucho más grande, una profundidad de todo mucho más grande, de potencia, de salto, de giro, de extensión, de flexión, de todo.

Pero eso, una vez has entendido los cues, tú te lo puedes autogestionar también. Siempre es mejor tener un coach porque te dejas al otro el que te anime cuando tú te bajas.

Pero realmente yo me he entrenado así toda mi vida. Yo me he entrenado sola.

Eso lo puedes hacer. Tienes que tener un poquito más de voluntad, pero es posible.

Ana Albornoz: Y el otro autor con el que te relaciono mucho es con Nazareth Castellano, que propone teorías científicas de la respiración y al cuerpo y el cerebro en una misma línea de importancia.

Olga Álvarez: No la tengo en el cerebro, seguramente he leído cosas y han pasado por ahí delante mío, pero no tengo una constatación tan clara de cuál es el discurso con el que viaja.

Yo vengo con el discurso que viene de la danza, del trabajo de las manipulaciones, tanto de release como de flylow.

Hay todo un trabajo que ya sin querer bebíamos de muchos conocimientos que estaban integrados en diferentes técnicas y que tomando una técnica la otra, la otra, sin querer estás dando como un paseo por todo este siglo 20-21.

Yo, así como técnicas que he tomado especialmente, ha sido Alexander. Ha sido un

trabajo de soltar lo que te sobra, con Alexander. Luego con Skinner Releasing, un trabajo del cuerpo muy interno, muy de percepción también energética, con un trabajo como es de trabajar el paquete energético y a partir de ahí tener una gran libertad. Susan Klein también, un trabajo del cuerpo de Susan Klein y luego la danza con toda la información que conlleva desde yoga de la India, yoga de la China, yoga del Japón, artes marciales integradas dentro de la danza, un trabajo del cuerpo que contiene como muchas sabidurías que no nos las han desmenuzado, sino que ya venían integradas en el conocimiento de la danza. En esos primeros momentos yo lo recibí simplemente como danza, pero ahora me voy dando cuenta que en todas las cosas que yo aprendí había mucho de artes marciales y ahora estoy trabajando en un local donde hay artes marciales me voy dando cuenta. Es que claro aquí yo he dado mucha arte marcial junto con el también, que está integradísimo en el conocimiento del cuerpo del bailarín contemporáneo, absolutamente integrado. También me estoy dando cuenta, lo que dices de Castellano, que hay ahora mucha información, ahora que tenemos un acceso tan bestial desde las redes, que uno te explica una cosa y el otro otra. Todos están un poco interrelacionados, hay mucho gurú suelto también, hay mucho charlatán suelto por ahí, pero también hay como unos conocimientos bastante holísticos y bastante globales, como que en este siglo XXI se le da como mucha mayor importancia a que la psique y el cuerpo estén unidos.

Estamos volviendo a lo que antes ya era así, hemos estado mucho tiempo en el mundo occidental sin habitar este cuerpo más holístico y ahora estamos como buscándolo de nuevo, estamos como perfeccionando con todos los conocimientos científicos.

Bueno, es que ahora el mundo cuántico nos está llevando de nuevo al mundo espiritual, sin querer. Estamos viendo que detrás de la materia hay la energía, que la energía

era de lo que nos hablaban los ancestros, ese conocimiento de un gran cuerpo global, que el universo somos todos. El que ahora como ser pequeñito pensante crea en la unidad no quiere decir que no seamos un todo también. En el cuerpo hay un puntito.

Yo de niña tenía un pensamiento, a los seis años me acuerdo de que tuve la primera caída existencial, en la que me di cuenta de que existía un universo infinito, y me acuerdo de que se me desmenuzó un puntito el suelo, o sea, se me cayó el suelo, de alguna manera me sentí muy pequeña, sentí una desazón muy grande al saber que nuestra actividad es nada dentro del gran cosmos.

Y que el gran cosmos se parece terriblemente al pequeño cosmos. El mundo de los átomos y el mundo del universo son terriblemente parecidos, terriblemente parecidos.

Ese macro y ese micro siempre han estado dentro de mi conocimiento.

Yo siempre digo que hay una sabiduría en el cuerpo, una sabiduría en todo lo que ha nacido en existencia, que ya contenemos el saber, de alguna manera, y todo el saber mental, todo el saber científico, no deja de ser una constatación por pregunta-respuesta de eso que uno, de alguna manera, ya sabe.

El niño cuando pregunta ¿y esto por qué? ¿sabes? ¿y esto por qué es la primera pregunta científica que luego se... bueno, los matemáticos, yo tengo matemáticos en mi casa, siempre dicen que la ciencia es la parte chapucera de las matemáticas.

Las matemáticas es algo que ya existe, es una verdad, y las matemáticas lo único que buscan es fisicalizarla, o sea, extenderla en números, en cifras, en letras, para poder explicar algo que existe. La ciencia no. La ciencia es una pregunta al azar de algo, y con algo que se parece al método matemático se acerca poquito a poco a la verdad, pero nunca

la tiene, nunca la contiene.

De alguna manera yo creo que el cuerpo tiene como una sabiduría ancestral y simplemente por el hecho de estar vivos, de nacer, tenemos un conocimiento, unas verdades que están dentro y con las buenas preguntas científicas nos vamos acercando a esa verdad que en realidad ya tenemos.

La Fisicalidad del cuerpo es absoluta. El cuerpo ya sabe saltar. Volver a aprender a saltar parece una tontería. Es porque nos hemos lesionado tanto pensando de formas diversas, que no podíamos saltar, que volver a saltarse se convierte en un entrenamiento de algo que debería tener el cuerpo de forma natural, ¿sabes?

Es la forma que tiene el ser humano de salvarse de un enemigo. Es la forma que tuvo el mono de bajar y empezar a caminar por el suelo. Hay algo ahí que ya lo tenemos, el cuerpo ya sabe hacer todo lo que sabemos, Sólo que hemos rizado el rizo del pensamiento, del entrenamiento, hasta un sitio tan maravilloso como es La Danza.

Ya no te digo el actor, ya te digo el bailarín.

Extender las líneas hasta unos límites casi inconcebibles, pero realmente viene de una verdad que ya tiene el cuerpo. Simplemente hay que rescatarla. Hay que quitarle los nos, hay que quitarle los miedos, hay que quitarle creencias infundadas, matices científicos que no dejan de ser resabios del cristianismo antiguo y de la edad media, y devolver el cuerpo a una cosa sana, que es estar en el campo y saltar, y hacer cosas.

Ana Albornoz: Y para cerrar y no quitarte más tiempo, ¿cuáles son las de líneas filosóficas del presente, o sea, las leyes que dices tú.

Por encima de todas las cosas, como primera ley, no me haré daño a mí mismo. Esa

primera ley, no me chocaré con puertas ni ventanas, no me tiraré de un precipicio y no voy a permitir que el otro me haga daño, que las otras cosas me hagan daño, a no ser que vengan solas y no tengo un tiempo de verlas, porque las circunstancias hacen que a veces haya accidentes, pero yo voluntariamente no me haré daño porque me amo a mí mismo.

Es la ley animal. Primero soy un animal que si yo sobrevivo voy a permitir que la especie sobreviva, por lo tanto, lo primero que hago es salvaguardarme, quererme, amarme, entender que existo.

La segunda ley es una vez yo he entendido que yo me amo a mí mismo y lo tengo clarísimo, a la autoestima por las nubes, entonces yo me doy cuenta de que amo al prójimo porque es igual que yo.

Me doy cuenta de que el otro soy yo. Entonces la segunda ley de Presence es amar al prójimo como a mí mismo, Jesucristo. Pero Jesucristo dice eso porque la autoestima hacia uno estaba tan clara ya, pero en nuestros nuevos años de vida, en este siglo XXI, el querer a uno mismo no está tan claro.

Hemos perdido por civilización y por sensibilidad y por sociedad, hemos perdido un poco del cuidado de uno mismo. Pero hay que rescatarlo, en el cuerpo está clarísimo que hay que rescatarlo. Por lo tanto, amar al prójimo es la segunda ley. Si amo al prójimo no le hago daño, no permito que le hagan daño. ¿Cómo vas a permitir que hagan daño al prójimo, si es que a la próxima te sucede a ti, eres tú mismo?, aunque no lo sientas.

Y la tercera ley, son muchas en realidad, la tercera ley son muchas, depende de cada momento. Con todas estas dos leyes vamos construyendo los matices de la tercera ley, ¿no?

La tercera ley puede ser cualquier cosa que sobrevenga después de esto, y es cómo

trabaja uno con todo esto. Si yo no me hago daño y no hago año al próximo puedo construir cualquier cosa. Lo que no voy a hacer es contradecirme en alguna de las dos en algún momento, pero siempre la primera por adelantado y la segunda porque si tú estás cogiendo el peso del otro, pero tú no te estás queriendo a ti mismo, estás al borde de un acantilado recogiendo al otro, a lo mejor os caéis los dos.

Cómo vas a salvar al otro si no te vas a para ti. Eso solo lo haces si es con tu cría, si es con el que viene después de ti. Solo puedes dar tu vida si es para que uno más pequeño que tú, que es el que tú has encarnado, puede hacer sobrevivir a la especie. Solo está permitido flaquear la primera ley cuando tenemos temor de que tu hijo sobreviva. La especie sobreviva porque tu hijo va a continuar la especie. Hay un vídeo en internet muy doloroso pero muy bonito a la vez de un cervatillo que está nadando en un río y viene un tiburón, hay un tiburón, un cocodrilo brutal, una velocidad que ves que lo va a alcanzar y ves a la o a un adulto, no se sabe si es madre o no, pero uno piensa que es la madre, que se interpone para que se la coma porque aminora cuando está delante del cocodrilo para que no coja la cría.

Claro, eso es negar la primera ley, pero eso es cuando tienes clarísimo que, por amor a la especie, que, por amor a tus crías, tú das tu vida, pero en todo lo demás, el salvaguardar tu cuerpo es prioridad.

Si no haces esto, todo lo demás va mal, no funciona, no está acorde con la dignidad del cuerpo. No podemos hacernos daños porque entonces hacemos daño al otro. Y eso implica también, por eso la tercera ley está mucho más abierta a muchas cosas, se explica, todas las emociones. Si no cuidamos de las emociones, la primera ley está coja. Está coja porque estás haciéndote daño mentalmente, aunque tú estés entrenando el cuerpo, tú estás

haciendo cosas malvadas hacia ti o estás haciendo cosas malvadas hacia el otro o estás dejando que algunas cosas hagan daño al otro.

Claro, en la vida esto es muy difícil de ver tan claramente, pero en un trabajo de cuerpo es muy fácil. O estás bien posicionado para recoger o no estás bien posicionado. O estás bien anclado, tienes un buen soporte, tus planos están entrenados, tus articulaciones están liberadas para poder tomar el peso, para poder tomar la dirección, la linealidad, lo que necesites hacer. Es muy fácil explicarlo en Presence porque el trabajo del cuerpo es mucho más geométrico, es mucho más claro de entender que no vas a hacerte daño. Es de lógica aplastante.

Ana Albornoz: Vale, sí. Bueno, muchas gracias por tu tiempo, Olga. Ya te iré contando cómo va esto y bueno, me mandas ahí todo para vernos el siguiente curso. Perfecto, perfecto, guapísima.

Olga Álvarez: Un besito, muchas gracias por tu tiempo, que vaya bien, gracias por todo. Adiós.