

# ESTUDIO DE LAS VARIABLES DE FLUJO EN EL HABLA ESCÉNICA EN ARTE DRAMÁTICO

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:

**M<sup>a</sup> Dolores Puerta Agüera**

Directoras:

**Rosario Ortega Ruíz**

**Ana Belén Cañizares Sevilla**



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

TITULO: *Estudio de las variables de flujo en el habla escénica en arte dramático*

AUTOR: *María Dolores Puerta Agüera*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



TÍTULO DE LA TESIS:

## ESTUDIO DE LAS VARIABLES DE FLUJO EN EL HABLA ESCÉNICA EN ARTE DRAMÁTICO

DOCTORANDO/A: M<sup>a</sup> Dolores Puerta Agüera

### INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES/ES DE LA TESIS

La investigación realizada presenta un análisis sobre el concepto de habla escénica y su dependencia de otros dos conceptos: *personaje dramático* y *verdad escénica*. Mediante una aproximación a la metodología de carácter cualitativo, se realiza un estudio de casos de carácter múltiple.

Los resultados, cualitativos y cuantitativos, permiten afirmar que el concepto de flow, es valioso para fundamentar una técnica interna en la que el actor encuentra un modo de afrontar, a partir de sus propios recursos psicológicos la exigencia de la interpretación. En conclusión, se puede proponer la teoría de flow de Csikszentmihalyi, como modelo para enmarcar un entrenamiento que fomente una actitud en el actor para propiciar la autenticidad y sinceridad en el escenario como fundamento de un trabajo actoral en un contexto educativo.

Bien articulado en su estructura y desarrollo (revisión de la literatura, metodología apropiada, claros resultados, buenas conclusiones y propuesta de mejora) así como adecuadamente presentado, el trabajo realizado por M<sup>a</sup> Dolores Puerta, bajo nuestra dirección, presenta la calidad suficiente para ser defendido en acto oral público ante tribunal de tesis. Asimismo, en co-autoría con sus directoras, ha publicado hasta el momento dos artículos, uno en la revista *Arts Educa* (Puerta, M<sup>a</sup> Dolores; Cañizares, Ana Belén; Ortega, Rosario. 2015: Premisas básicas y conceptos psicológicos que fomentan la búsqueda de la sinceridad y la verdad en el trabajo actoral, vol. 12, pp 8-25 y otro aceptado en la revista *Acotaciones. Revista de investigación teatral* (Puerta, M<sup>a</sup> Dolores; Cañizares, Ana Belén; Ortega, Rosario. 2015: *Acercamiento a los presupuestos psicológicos que subyacen en el concepto de psicotécnica de Konstantín Stanislavsky*) que saldrá publicado en el volumen 35, de julio-diciembre.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, de noviembre de 2015  
Firma de las directoras

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Ana Belén  
Cañizares Sevilla

Me preguntáis porqué enloquecí. Fue así. Un día mucho antes de que nacieran muchos dioses, desperté de un profundo letargo y descubrí que me habían robado todas mis máscaras (...) corrí sin máscaras por la calle ¡ladrones! ¡Malditos ladrones! (...) y cuando llegué a la plaza del mercado, un joven desde la azotea gritó ¡miren! ¡Es un loco! Alcé la cabeza para mirarlo y por primera vez el sol me besó mi desnudo rostro y mi alma se encendió de amor al sol y ya no quise tener máscaras.

*El loco.* Khalil Gibran



## ***AGRADECIMIENTOS***

Afortunadamente, cuando tomamos la decisión de iniciarnos en una tesis no somos en absoluto conscientes de la exigencia y dificultad que nos depara. En este proceso se despierta nuestro potencial intelectual, personal, y el emocional se pone a prueba. Lidiamos con incertidumbres y viejas inseguridades y nos sorprendemos casi ingenuamente, de lo extraordinario que es contemplar como algunas ideas se revelan con determinación y se van asentando en nuestros escritos. Agallas, paciencia y confianza han sido compañeras de intrépido viaje.

No he estado sola.

A mis directoras de tesis, Dña. Rosario Ortega Ruiz, y Dña. Ana Belén Cañizares por acoger este singular proyecto, por su acertada visión, su paciencia, su aliento y atentas correcciones. Gracias.

A los alumnos y alumnas que han participado en esta investigación, gracias por vuestra confianza y valiosa colaboración, he aprendido mucho.

A mi tribal familia, y a mi madre en especial, por su presencia silenciosa y segura, gracias contigo todo se vuelve a redimensionar en su justa medida. A mi querido padre y hermano que siguen brillando en mi corazón.

A mi amiga de conocimiento y de camino, Estrella, gracias... gracias siempre.

A todas las personas que han ido apareciendo en este proceso y han aportado generosamente su saber y habilidad, gracias de corazón.

Por último quiero decir mis últimas palabras de agradecimiento a mi querido esposo, Nino, por estar ahí, siempre, incondicional. No me imagino este trayecto sin ti.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. El habla escénica: Fundamentación teórica</b>	7
1. 1. La formación del actor en España: De la compañía teatral a la enseñanza reglada	10
1. 2. Contexto de la investigación: la formación Superior en Arte Dramático	17
a) Marco curricular del desarrollo del estudio	19
b) Centro de desarrollo del estudio	23
c) La asignatura Técnica Vocal	28
1. 3. La psicopedagogía del habla escénica : Konstantin Stanislavski y Jerzy Grotowski	31
1. 4. La Psicología Positiva en el habla escénica: el concepto de flujo de Csikszentmihalyi	47
1.4.1. Definiendo el flujo	53
1.4.2. Flujo y su relación con el habla escénica	58
1. 5. El entrenamiento del flujo en el habla escénica	63
1.5.1. Entrenamiento del Autocontrol	71
1.5.2. Entrenamiento de la Autoconfianza	73
1.5.3. Olvido de sí mismo	76
1.5.4. Atención a la tarea frente al ego	80
<b>CAPITULO 2. Estudio empírico: Explorando el flujo en el habla escénica</b>	87
2. 1. Objetivos e hipótesis	89
2. 2. Metodología	93
2.2.1 Variables implicadas en el estudio	96
2.2.2 Población y Muestra	99
2.2.3 Instrumentos de recogida de la información	101
2.2.4 Tratamiento de la información	116
2.2.5 Fases y procedimiento de análisis	118
2. 3. Descripción del programa de intervención	124



<b>CAPITULO 3. Resultados</b>	135
3. 1. Evaluación previa: Autovaloración inicial y pretest	137
3. 2. Tomando conciencia del cambio: implementación del entrenamiento	142
3. 3. Evaluación final: el pos-test	165
3. 4. Evaluación final del modelo: Valoración final y entrevista grupal	171
<b>CAPITULO 4. Discusión</b>	181
4. 1. Discusión y análisis crítico del entrenamiento de flujo en el habla escénica	183
4. 2. Conclusiones	209
4. 3. Limitaciones y prospectiva de la investigación	217
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	221
<b>Anexos</b>	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias en el Grado de Arte Dramático	16
Tabla 2. Competencias del Grado de Arte Dramático de la ESAD de Córdoba	25
Tabla 3. Plan de estudios de Grado Arte Dramático. Especialidad textual, ESAD de Córdoba	27
Tabla 4. Competencias de la asignatura Técnica vocal I, ESAD de Córdoba	29
Tabla 5. Competencias de la asignatura vinculadas al estudio	31
Tabla 6. La verdad en Stanislavski y Grotowski. Recursos metodológicos	44
Tabla 7. Comparativa entre las premisas de Stanislavski, Grotowski y Csikszentmihalyi	62
Tabla 8. Relaciones de variables del concepto de flujo de Csikszentmihalyi y las dimensiones de este estudio.	69
Tabla 9. Definición de las variables del Training	97
Tabla 10. Elementos informativos empleados en la recogida de datos	98
Tabla 11. Frecuencia y porcentaje en relación al sexo de la muestra	99
Tabla 12. Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados	104
Tabla 13. Coeficiente de homogeneidad corregido	106
Tabla 14. Varianza total explicada en el análisis factorial	109
Tabla 15. Matriz de componentes rotados en el análisis factorial	109
Tabla 16. Resumen planificación sesiones Training	132
Tabla 17. Media y desviaciones típicas de los ítems en el Pretest	138
Tabla 18. T-Student de los ítems en el Pretest respecto al sexo	140
Tabla 19. Categorías del cuestionario de exploración inicial de Training	142
Tabla 20. Resultados de los aspectos presentados en el Training que pueden resultarle útiles	143
Tabla 21. Resultados de los aspectos que le interesan y no están en el Training	143
Tabla 22. Resultados de los aspectos presentados en el Training que creen que pueden resultarle útiles	144
Tabla 23. Categorías de las respuestas del cuestionario de la valoración de bloque de Training	145
Tabla 24. Resultados de la valoración de los aspectos del Training	146
Tabla 25. Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Autocontrol	147
Tabla 26. Resultados de cómo se manifiesta el estrés	148
Tabla 27. Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Autocontrol	150
Tabla 28. Resultados de la valoración de los aspectos del Training	151
Tabla 29. Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Autoconfianza	152
Tabla 30. Resultados de cómo se manifiesta la falta de Autoconfianza	153
Tabla 31. Resultados sobre el cambio de la percepción de la autoconfianza en el escenario	153
Tabla 32. Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Autoconfianza	154
Tabla 33. Resultados de obstáculos para sentir una mayor autoconfianza en la escena	155
Tabla 34. Resultados de la valoración de los aspectos del Training del bloque Olvido de sí mismo	156
Tabla 35. Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Olvido de sí mismo	157
Tabla 36. Resultados de cómo se manifiesta la preocupación por sí mismo y por la imagen proyectada	157

Tabla 37. Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Olvido de sí mismo y del resultado	158
Tabla 38. Resultados de obstáculos para sentir una menor preocupación por sí mismo en la escena	159
Tabla 39. Resultados de la valoración de los aspectos del Training del bloque Atención a la tarea frente al ego	160
Tabla 40. Resultados de lo que más les ha gustado del bloque	160
Tabla 41. Resultados de cómo se manifiesta la falta de concentración en ti, antes y durante la exposición al público	161
Tabla 42. Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Atención a la tarea frente al ego	163
Tabla 43. Resultados lista de control	164
Tabla 44. Media y desviaciones típicas de los ítems en el Post-test	165
Tabla 45. T-Student de los ítems en el Post-test respecto al sexo	167
Tabla 46. T-Student del Pretest – Post-test	169
Tabla 47. Categorías del cuestionario de exploración inicial de Training	172
Tabla 48. Aspectos del Training que les han resultado más útiles	173

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de las especialidades e itinerarios de Arte Dramático en España	20
Figura 2. Plan de estudios de Arte Dramático	22
Figura 3. Influencias psicológicas en Stanislavski y Grotowski del entrenamiento consciente de la verdad escénica	47
Figura 4. Modelo de <i>flow</i> de Csikszentmihalyi	59
Figura 5. Fundamentos de la verdad escénica en Stanislavski y Grotowski y nuestra propuesta basada en el concepto de <i>flow</i> de Csikszentmihalyi	64
Figura 6. Modelo de Privette (1983)	66
Figura 7. Modelo de Jackson y Csikszentmihalyi (2001)	66
Figura 8. Modelo estado de la Fluencia (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002)	67
Figura 9. Modelo hipotético López (2007)	68
Figura 10. Componentes del Training de <i>flow</i> de habla escénica	70
Figura 11. Aproximación a la metodología de investigación	95
Figura 12. Técnicas e instrumentos empleados en la investigación	102
Figura 13. Proceso interactivo para evaluar	117
Figura 14. Fase Preparatoria de la investigación	121
Figura 15. Fase Trabajo de campo de la investigación	123
Figura 16. Fases Analítica e Informativa de la investigación	124
Figura 17. Diagrama de las categorías y subcategorías que responden a los interrogantes de la investigación. Itinerario por los datos del estudio	185



# INTRODUCCIÓN

*Hay, pues, algo en el actor que depende de lo que éste sea, que atestigua su autenticidad, que se adueña de nosotros por el timbre de su voz, sin superchería posible, y desde que aparece en escena, antes de pronunciar palabra, por su simple presencia.*

*Jacques Copeau*

El nuevo siglo se ha presentado lleno de oportunidades, pero también en nuestra forma de vida se van conformando incertidumbres, realidades cada vez más complejas que exigen maneras nuevas de pensamiento y de comunicar. Esta nueva situación, se ha reflejado en el teatro y la educación que no son ajenos a estos vertiginosos cambios. En el nuevo perfil de las enseñanzas de Arte Dramático, con el objeto de amortiguar las dificultades de adaptación a estos cambios, está cobrando una presencia cada vez mayor las competencias relacionadas con las habilidades psicológicas en el entrenamiento actoral, para preparar al futuro actor en el reto de ofrecer una respuesta auténtica y saludable ante las exigencias psicológicas del escenario.

En este sentido, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, entre las competencias generales del título de Grado de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático figuran las siguientes:

Fomentar la expresión y la creación personal, mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo, asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso, y valorando de manera equilibrada el éxito social y (...) utilizar de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo (Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo).

Constatamos que en esta formación existe un planteamiento a nivel curricular para potenciar que el alumnado adquiera las habilidades y los fundamentos que les facilite la capacidad de desenvolverse profesionalmente en situaciones nuevas y complejas, así como una garantía de que los procesos creativos se realicen desde la sinceridad. Por todo ello, nos parece importante y pertinente retomar la búsqueda de la autenticidad y sinceridad en el habla escénica desde las nuevas aportaciones de la Psicología.

El término *sinceridad* cobra en nuestro contexto un sentido amplio que incluye espontaneidad, verdad, autenticidad e implicación personal. Sin embargo, los profesionales que trabajamos en actividades artísticas que son expuestas al público sabemos lo complejo que es conectar la técnica con ésta cuando hay un “otro” que mira. Erik Erikson (1994), escritor de la psicología del *ego*, concibe la identidad del yo como polaridad de lo que “uno siente que es y de los otros creen que eres”. Esta perspectiva nos puede ayudar a comprender la importancia que tiene para el aprendiz de actor la mirada y el juicio de ese “otro”, a cuya opinión concede demasiada autoridad.

Pero... ¿Cómo podríamos sistematizar un camino que nos acerque a esa sinceridad y autenticidad en la tarea del habla escénica? ¿Cómo lo han hecho nuestros maestros y referentes de la interpretación? ¿En qué fundamentos psicológicos y pedagógicos cimentaron sus propuestas? ¿Podríamos hoy indagar en teorías más coetáneas de la psicología que sirvan de marco para diseñar una nueva forma de acercarse a este estado de autenticidad en el escenario y como consecuencia en el habla escénica? Estas y otras preguntas aunque algo ambiciosas, ejercieron un gran magnetismo sobre nosotros y nos dispusimos a desbrozar la maraña.

Para encontrar nuevas fórmulas que nos permitan acercarnos a este estado de autenticidad en el escenario y los resultados tuvieran un significado y acogida en nuestro contexto, supimos desde un principio que la fundamentación de este estudio se debía asentar en las aportaciones que nuestra tradición pedagógica teatral ha tributado el estudio de la autenticidad y verdad y la contribución que a ésta, puede ofrecer las aportaciones psicológicas actuales.

Acudimos a los referentes pedagógicos teatrales de nuestras Escuelas de Arte dramático, Stanislavski y Grotowski y estudiamos sus diferentes tentativas para encontrar una actitud de autenticidad adecuada para un encuentro con lo creativo, así como el paradigma psicológico que las sustentaba. De su estudio concretamos algunas premisas básicas que sintetizan las direcciones pedagógicas que todo trabajo formativo actoral, a nuestro juicio, debe incorporar para trabajar la verdad y sinceridad. Destacamos entre las más importantes, el entrenamiento de la atención y concentración, y la de vivir en el escenario *sin autoobservador* como propone Grotowski, o *sin conciencia*, como señala Stanislavski, o acortando la distancia entre el ego autoobservador y el ego experiencial, como diría Maslow. En definitiva, entendemos que se trabaja con autenticidad e implicación personal cuando nuestro crítico interno no tiene voz mientras actuamos. También significa que criticamos, juzgamos, y evaluamos menos la experiencia cuando la

estamos realizando y esto nos parece que es lo mismo que decir que estamos tan centrados en la tarea que nos olvidamos de nuestro ego, o que se produce un “olvido de sí”, siguiendo la terminología de Maslow. Este estado implica, intrínsecamente, una disminución del miedo, de la necesidad de artificialidad, menos temor al ridículo, a la humillación o al fracaso. Todas estas características forman parte del olvido de sí y del olvido del público.

Con estas bases, teniendo en cuenta que ya no siguen vigentes las dinámicas de laboratorios de investigación teatral, ni las relaciones maestro-discípulo son las mismas, e integrando los nuevos paradigmas psicológicos, consideramos que el concepto de *Flow* de Mihaly Csíkszentmihályi, puede responder a estas exigencias. Este concepto implica para el actor, una unión e identificación con la acción para no tener que invertir la atención en el escenario en resolver miedos y dudas sobre su capacidad y pueda entregarse sin reservas a la tarea escénica. Por lo que decidimos que el concepto de “fluir”, puede sernos valioso para fundamentar una técnica interna en la que el actor encuentre un modo de sentirse más libre de preocupaciones en el escenario, pueda soportar la presión que implica una actuación ante el público y flexibilice la respuesta a la reacción que exige la acción dramática.

De ahí, que el objetivo de nuestra investigación sea potenciar el estado de *flow* en el habla escénica en estudiantes de la Escuela de Arte dramático de Córdoba, aplicando un *Training*, que sistematice el entrenamiento de unas variables psicológicas (Autocontrol, Autoconfianza, el Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego) y que propicie un patrón de funcionamiento psíquico positivo en el alumnado para aumentar su capacidad de ponerse en sintonía con lo que está haciendo delante del público, es decir, que potencie el estado de *flow*, esperando, así, fomentar el grado de autenticidad y sinceridad en su actuación.

En España, son escasas las investigaciones publicadas sobre los aspectos psicológicos que están presentes en el trabajo interpretativo y más concretamente en el habla escénica. Cervelló, Santos-Rosa, García Calvo (2008), Jiménez, e Iglesias, (2007); López (2007) han analizado el estado de *flow* en el ámbito deportivo, con el objetivo de conocer cómo lograr esta experiencia óptima e identificar las condiciones que ofrecen más posibilidades para que ocurra. Recientemente han surgido estudios de flujo relacionados con la danza, Amado, (2011). Han trabajado dimensiones similares a las que nos planteamos en nuestro trabajo, pero aplicándolo al terreno deportivo. Creemos que es de gran interés explorar algunas conclusiones de estos estudios y relacionarlas con el campo



de la interpretación artística, pues ambas disciplinas tienen en común un alto grado de exposición al público a la hora de realizar su actividad, después de un largo periodo de entrenamiento (por lo que las expectativas son altas), y aquellos que las practican deben cuidar en extremo su estado psicológico a la hora de afrontar la tarea, para que su puesta al público no disminuya su rendimiento.

El hecho de que el concepto de flujo en concreto no se haya investigado en el campo de las Enseñanzas Artísticas en España, es una buena razón para aventurarnos en este estudio y lo hace pertinente. Puede ser un primer paso para abrir una vía de investigación que será muy beneficiosa para el alumnado y servirá de orientación para el profesorado de nuestras enseñanzas y otras disciplinas artísticas. Desde un punto de vista más amplio, puede contribuir a la sistematización de conocimientos psicológicos y artísticos. Esta labor se vuelve más compleja cuando se trata de aprendizajes vivenciados y expresivos de naturaleza teatral que implican una relación íntima entre el cuerpo, la mente y las emociones.

Todas estas razones sustentan nuestra determinación para adentrarnos en este periplo, fruto de dos pasiones, el teatro y la psicología, con el convencimiento de los beneficios que ambas disciplinas se pueden dispensar mutuamente. A esto se une el antiguo deseo de explorar ese estado de autenticidad, tan ansiado en nuestra práctica como actriz y tan anhelado en las expresiones artísticas de las que he formado parte. Esta búsqueda, cobra hoy si cabe, más sentido que nunca, dado que, estamos convencidos que el momento actual demanda un trabajo actoral presidido por la autenticidad y la sinceridad, de manera que consiga convertir el discurso escénico en un elemento dinámico, creador y crítico, conectado con el contexto y coherente con el ser humano del siglo XXI y la realidad que nos ha tocado vivir.

Exponemos, a continuación, la estructura de esta investigación, cuyo contenido está articulado en cuatro capítulos de los que avanzamos un resumen de los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

El primer capítulo consta de cuatro epígrafes que enmarcan teóricamente el trabajo. En el primer epígrafe hacemos un recorrido histórico por la formación reglada del actor en España y nos acercaremos al momento actual en que se encuentran las enseñanzas para la formación actoral en la escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba, con el propósito de contextualizar nuestro estudio. En un segundo apartado, vamos a abordar el concepto de habla escénica y nos ocupamos del concepto de verdad y autenticidad, y los aspectos pedagógicos que fundamentan la pedagogía del habla escénica en Stanislavski y

Grotowski. Mostraremos cómo se interesaron por las ideas que aportaba la psicología del momento para hacer crecer su método, y en un tercer apartado nos acercamos desde una perspectiva más coetánea al objeto de estudio: lo hacemos desde la Psicología Positiva, el concepto de *flujo* de Csikszentmihalyi y su relación con el habla escénica. Por último, en el cuarto epígrafe, presentaremos un esquema para un Training que tenga por objeto potenciar el estado de *flow* en el habla escénica y entrenar al alumnado de Arte Dramático en el desarrollo de las habilidades psicológicas que le permita atender a los requisitos psíquicos del escenario.

En el segundo capítulo, hacemos referencia al estudio empírico. En un primer epígrafe, definimos el problema y los objetivos e interrogantes que han conducido nuestra investigación. En un segundo apartado, se presentan los argumentos sobre la pertinencia del enfoque de investigación que hemos adoptado, una metodología de carácter cualitativo, para realizar un estudio de casos de carácter múltiple y los motivos por los que empleamos, junto a un diseño observacional, un diseño cuasiexperimental. El diseño elegido es el de grupo no equivalente, concretamente el grupo único pretest y post-test y definimos las variables implicadas en el estudio. Del mismo modo, se describe la población y la muestra, los instrumentos seleccionados para la recogida de información, así como el procedimiento de validación y fiabilidad. En el tercero, exponemos las fases seguidas y se muestran la descripción de las técnicas aplicadas para el análisis e interpretación de la información, para cerrar este capítulo con la descripción y un resumen del programa de intervención.

En el tercer capítulo, exponemos los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, extraídos del análisis de los datos en relación a los momentos de la implantación del programa de entrenamiento.

En el cuarto capítulo, presentamos en un primer epígrafe, la discusión y análisis crítico del entrenamiento de flujo en el habla escénica. En un segundo, las conclusiones del estudio y por último, señalamos las limitaciones y prospectiva del estudio. Destacamos que en nuestras enseñanzas artísticas superiores este camino está aún por recorrer e identificamos líneas de trabajo prometedoras.



# *CAPITULO 1.*

## *El habla escénica: Fundamentación teórica*



En el escenario percibimos los cuerpos y las voces de los actores pero la palabra es de “*otro*”. Para conseguir que esa palabra sea creíble y el público se identifique con ella, debe confluír en el habla escénica del actor una dinámica técnica y otra artística de esa materia verbal. El desarrollo artístico de la palabra escénica ha ido de la mano de una persistente búsqueda de la autenticidad y verdad, que ha alimentado la investigación teatral europea.

En un primer apartado, realizamos un recorrido histórico por la formación reglada del actor en España, desde la compleja ordenación académica de una profesión que se había extendido a través del aprendizaje en las compañías teatrales y que encontrará en la fundación de la Escuela, un medio para lograr un reconocimiento académico y artístico. Nos acercaremos al momento actual en que se encuentran estas enseñanzas y con el propósito de contextualizar nuestro estudio finalizaremos este apartado concretando en la formación actoral en la escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba, el centro donde se enmarca la práctica de esta investigación.

En un segundo apartado, vamos a abordar el concepto de habla escénica y su dependencia de otros dos conceptos: *personaje dramático* y *verdad escénica*. A continuación, vamos a realizar un recorrido por dos grandes maestros de la pedagogía teatral europea: Konstantin Stanislavski y Jerzy Grotowski. Mostraremos como se interesaron por las ideas que aportaba la psicología del momento para hacer crecer su método y para respaldar las principales premisas pedagógicas con las que trataban de acercar a sus discípulos a la autenticidad y verdad en el escenario.

Por último, vamos a examinar en términos más reconocibles y coetáneos, el concepto de verdad y sinceridad en el trabajo actoral, lo haremos desde el prisma de la Psicología positiva y el concepto de “*flow*” propuesto por Mihaly Csikszentmihalyi. Presentaremos a continuación un esquema para un Training que tenga por objeto potenciar el estado de *flow* en el habla escénica y entrenar al alumnado de Arte Dramático en el desarrollo de las habilidades psicológicas que le permita atender a los requisitos psíquicos del escenario.

## **1.1. La formación del actor en España: De la compañía teatral a la enseñanza reglada**

*Los actores son los únicos hipócritas honestos*  
*Hamlet*

En este apartado, realizamos un recorrido histórico por la formación de actor en España, desde la compleja ordenación académica de una profesión que se había extendido a través del meritoriaje y el aprendizaje en las compañías teatrales, y que encontrará en la fundación de la Escuela un medio para lograr un reconocimiento que primero será social para más obtener, un reconocimiento académico y artístico.

En un segundo epígrafe, nos acercaremos al momento actual en que se encuentran estas enseñanzas y presentaremos de un modo breve los cambios más significativos que se están produciendo en las mismas, con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el propósito de contextualizar nuestro estudio. Finalizaremos, concretando algunos datos de esta formación actoral en la escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba que es el centro donde se enmarca la práctica de esta investigación.

En el siglo XVIII los actores no estudiaban en escuelas porque hasta entonces el oficio de actor se aprendía por *imitación* viendo a otros actores de la compañía. La primera escuela oficial se fundó en Madrid en 1831. Rodríguez (1997):

De ese modo los papeles, que a su vez no tenían ninguna variación psicológica, pues solían ser tipos (el galán, la dama, el vejete, el gracioso, etc..) eran interpretados con muy pocas variaciones. Existía un pacto tácito entre el cómico y el público que favorecía la comunicación entre ambos en una puesta en escena marcada por la falta de atención o por la dispersión del espectador (Rodríguez 1997, p.103).

Del mismo modo, continua Rodríguez (1997), el actor interpretaba los versos con cadencia y marcando el “tonillo”, y haciendo una representación muy exagerada. No se respetaba la intención interna y era frecuente que un monólogo apasionado o atormentado que el actor debiera representar según las normas del arte escénico, solo en el escenario y concentrado, fuera interpretado a grandes voces, con mucho manoteo, en el borde del escenario frente al público, y repetido si gustaba.

En gran parte del siglo XVIII, la concepción de la interpretación no había cambiado sustancialmente, por lo que era posible aún mantener una manera similar a la del siglo de Oro, del mismo modo que se mantenía un mismo repertorio teatral. Sin embargo, cada vez

eran más los signos que indicaban la necesidad de cambios en la interpretación actoral y en otros signos teatrales.

Los cambios en el mundo del teatro comienzan a intensificarse en torno a 1870, con la llegada de Carlos III al poder. Estas reformas son encargadas a escritores, ligados a las intenciones ilustradas de los gobernantes, y se aplicaron según la estética realista atendiendo sobre todo al aspecto literario del teatro, al adecuamiento de los locales de representación y de aquellos elementos materiales que pueden hacer más realista o verosímil. Al actor se le considera en este momento un ignorante y un ser depravado, por lo que a la hora de planificar estas reformas, no se va a contar con él, ni se consideran útiles sus conocimientos y experiencias en dicho campo (Rodríguez, 1997).

Las primeras escuelas no oficiales de teatro se establecían en Sevilla y en Madrid, al cargo de figuras como Olavide, Reynaud y Clavijo. Ninguna de las dos tuvo larga vida, pero en ellas se ofrecían ya otros modelos de interpretación nuevos, alternativas acordes, en este caso, con los principios clasicistas y dirigidos principalmente a la interpretación de tragedias. El modelo ofertado era francés y, si tenemos presente que la tragedia no gustaba demasiado al público español, podemos tener una idea aproximada del poco eco que estas escuelas encontraron, tanto entre los actores como entre el público. Una tercera escuela, una Casa-Estudio, se propuso a finales de siglo aunque ésta ni siquiera llegó a hacerse realidad. El proyecto incluía un plan económico y noticas sobre cómo deberían ser seleccionados los aspirantes, sobre las materias en la que deberían ser formados: Declamación, música, canto, historia, literatura, esgrima, geografía, religión, buenas costumbres. Se buscaba crear un actor de amplia cultura y capaz de afrontar con conocimiento e inteligencia los papeles que se encargaban, de manera que evitara los anacronismos y las impropiedades en la representación (Soria, 2010).

A finales de siglo XIX, la tendencia era que el actor fuese capaz de ofrecer interpretaciones modernas en las que el espectador pudiera identificarse y reconocerse. Para ello, debía lograr lo que se denominó “declamación interior”, se trataba de hacer suyo el personaje e interpretarlo como si la situación la estuviera viviendo él y no su personaje.

Ahora bien, ya entonces existía la polémica sobre si realmente el actor debía sentir lo que expresaba o si, más bien, debía hacer sentir al público, mostrando solamente aquellos signos externos que movían el ánimo en uno u otro sentido. Diderot, en su libro *Paradoja del comediante*, proclamaba que el actor debía poseer muy poca capacidad para sentir, debía ser frío, poco impresionable, pero tener enormes facultades de observación y una gran técnica para reproducir aquellos signos exteriores que conmovían a los demás. De



ese modo, dos corrientes y modos de entender la interpretación actoral estaban enfrentadas en el dieciocho en toda Europa y con especial relevancia en España. La virulencia del debate posee implicaciones ideológicas importantes: no se trata de una mera discusión teórica sino que subyace toda una configuración del fenómeno teatral.

Como consecuencia de este debate, los actores españoles comienzan a reflexionar sobre su oficio. Por tanto, de una simple práctica artesanal, pasamos a la conciencia de ejercer una actividad. Sería la Reina Regente María Cristina de Borbón, gran amante de la música y el teatro, la impulsora de la disposición legal, del 15 Julio de 1830, que daría vía libre para la creación de la Escuela de Música y Arte declamatorio de Madrid. Proyecto que se hizo realidad bajo la denominación de Real Conservatorio de María Cristina y que empezó su actividad académica el 2 de abril de 1831(Granda, 2000).

En 1857, siendo el Ministro de Fomento Claudio Moyano cursa dos disposiciones legales para los Estudios de Declamación. Se convertiría en la primera normativa y reglamentación, de estos estudios artísticos. Un año más tarde, el profesor del conservatorio Julián Romea, publica sus Ideas generales sobre el Arte del Teatro, para uso de los alumnos de la clase de declamación del Real Conservatorio. Un tratado que cimienta la formación del actor sobre cuatro pilares claves:

1. Sensibilidad exquisita, instinto particular de observación, inspiración.
2. Educación esmerada y buen gusto adquirido por una instrucción conveniente.
3. Conocimiento de su idioma.
4. Conocimiento de la historia, no solo a base de datos sino del conocimiento de la razón filosófica que los produjeron.

Coincidiendo con la revolución de septiembre de 1868, mediante Real Decreto del 15 de Diciembre 1868, se disuelve el Real Conservatorio de María Cristina y se crea la Escuela Nacional de Música y Declamación.

En la segunda mitad del siglo XIX puede decirse que hubo una sensibilidad especial hacia la docencia del llamado arte declamatorio y no sólo en lo relativo a la formación del actor, sino en materia de dirección escénica. Muestra de ello son los diferentes tratados que se publicaron en ese tiempo.

Bajo la regencia de María Cristina de Habsburgo, Reina Regente de Alfonso XIII, se aprueba un nuevo reglamento de organización y funcionamiento para esta escuela Nacional, que retomaría el nombre de *Conservatorio de Música y Declamación*. Así se publica en la Gaceta de Madrid, con fecha de 15 de septiembre de 1901, en forma de Real

Decreto, tras una exposición de motivos efectuada por el, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Conde de Romanones,.

Pasados unos años, una nueva normativa establece la organización de estos estudios y el reconocimiento de los establecimientos que estaban apareciendo por la geografía española. El Real Decreto 25 de agosto de 1917, vendría a regular la Sección de Declamación dentro de los Conservatorios de Música, especificando que el desarrollo de estos estudios es en un solo grado en tres cursos, comprendiendo las enseñanzas de declamación práctica, indumentaria, historia de la literatura dramática, esgrima, solfeo, entre otras.

Tras la Guerra Civil Española, el Decreto 12 de Junio de 1942 del Ministerio de Educación Nacional derogaría toda la legislación que hace referencia a temas de formación musical y declamación. Plantea una nueva reorganización de los conservatorios, donde se podía obtener el *Título de Actor Teatral*. En esta línea, un punto de inflexión vendría la publicación del Decreto 11 de Marzo de 1952 que disponía la separación de los estudios de música y declamación.

En 1970, el grupo de “tecnócratas” del gobierno Franquista, del que forma parte Villar Palasí, como Ministro de Educación Nacional, con la intención de ir acercando el sistema educativo al de los países de nuestro entorno, promulga la Ley General de Educación. Preveía que los estudios de Bellas Artes, Música y Arte Dramático, se incorporen a la Universidad. Sin embargo, en 1980, finalizada la implantación, la Música y el Arte Dramático no se integran en la universidad, por el contrario Bellas Artes si lo hace.

En 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia en un Real decreto con fecha 28 de Marzo, permite que los centros de enseñanzas artísticas realicen experiencias de innovación educativas que afectan a planes docentes, métodos educativos, formación del profesorado, etc. En base al mismo, la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD), desarrolla un plan experimental (Orden 20 de Marzo de 1985).

En esta misma línea tiene especial relevancia la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (de 20 de noviembre de 1995) en que se insta a los centros de enseñanzas artísticas superiores a que fomenten programas de investigación.

Relevante para el desarrollo de los estudios de Arte Dramático, fue sin duda la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990. Establece que estas enseñanzas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad para garantizar la cualificación de los futuros profesionales,

pedagogos e investigadores del fenómeno teatral y de aquellas áreas de la comunicación que emanan de él.

Por primera vez la Ley aborda, en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas. Se conectarán con la estructura general del sistema y se organizan con flexibilidad de manera que puedan atender a sus propias peculiaridades.

La LOGSE va a producir cambio como la ampliación de los cursos de formación; va a unificar las titulaciones se unifican en un sólo título superior y se incrementan en todas las especialidades las materias de formación humanística e interdisciplinar; se exige al estudiante una dedicación casi exclusiva, la validez de los títulos superiores es a todos los efectos como los universitarios y para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia además de haber cursado las materias pedagógicas que se establecen en la ley.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación y la va perseguir introduciendo la modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario. Incrementa la importancia de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema. Entre sus planteamientos cabe destacar las siguientes cuestiones:

- Reconocimiento de arte dramático como estudios superiores dentro del sistema educativo nacional. La Titulación equivalente a licenciatura universitaria.
- Contenidos curriculares mínimos para unificar la titulación nacional.
- Competencia legislativa complementaria por parte de las comunidades.
- Convenios con las universidades para realización de cursos de doctorado.

Efectivamente, la LOGSE ha supuesto un hito dentro de la historia de los estudios oficiales de Arte Dramático en nuestro país, al reconocer su rango como superior. Sin duda va a facilitar a los profesionales su necesaria integración en Europa, mediante la conocida

Declaración de Bolonia, con todo lo que supone en cuanto a cambio didáctico, metodológico, administrativo y organizativo en los planes de formación. La inclusión de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior (2010), supone una importante transformación, que se fundamenta en los siguientes pilares (Veintinilla, 2010):

- Comparabilidad de los sistemas de educación superior europeos
- Implantación del suplemento europeo al título
- Incremento de la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior
- Armonización de los sistemas nacionales de titulaciones
- Establecimiento de un sistema de créditos europeo
- Promoción de la movilidad del alumnado y profesorado
- Calidad de la enseñanza
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior
- Nuevo modelo educativo: aprendizaje, competencias, resultados, trabajo autónomo del alumno

El sistema de enseñanza-aprendizaje diseñado por competencias traduce un nuevo modelo educativo. Concede importancia no sólo a los aprendizajes técnicos o específicos de la asignatura, sino también a los personales y humanísticos, como se hace explícito en el perfil de estos estudios (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre). Efectivamente, la formación del actor sienta sus bases en una visión holística del ser humano contemplando la formación integral en su faceta intelectual, personal y social. Aspira, por tanto, no sólo a un aprendizaje técnico, sino también a abrir nuevos horizontes para la autonomía, de su personalidad, del pensamiento crítico, del desarrollo de habilidades psicológicas, del fortalecimiento de los valores de cooperación y desarrollo, de aprendizajes que le acerquen al entorno y al mundo profesional. De manera permite al estudiante adaptarse en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional.

Esta nueva perspectiva propone un paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en las competencias que debe adquirir el alumnado para desarrollar con éxito el ejercicio de la profesión. Los contenidos, la metodología y la medida de los resultados giran en torno a las competencias del título. De esta manera, los planes de estudios conducentes a la obtención del *Título de Graduado/a en Arte dramático*, deberán contener las competencias

transversales, generales, y específicas, así como los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades (RD 630/2010).

El profesorado de enseñanzas artísticas suele estar más formado y experimentado en las competencias específicas de su materia que en otros tipos de competencias, que implican una mayor formación psicopedagógica o psicológica, por lo que sería deseable poner a su disposición materiales que las desarrollen, fundamentados con un discurso psicológico y pedagógico, útiles para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje que las incluyan. Consideramos que el profesor es una pieza clave, para que se produzca un intercambio dinámico entre aprendizajes artísticos, científicos y personales que posibilite realmente que estos estudios ofrezcan una formación integral al alumnado. Si no afrontamos con seriedad esta tarea y conseguimos sistematizar y dar cuerpo y entidad a lo nuevo, este nuevo modelo corre el peligro de que nada cambie y que con realidades nuevas, sigamos trabajando con viejos esquemas.

Presentamos las competencias que el estudiante del Grado de Arte Dramático debe alcanzar al finalizar sus estudios, divididas en epígrafes, para analizar las exigencias que contiene, de una forma más nítida. Las mostramos en la tabla 1:

**Tabla 1.**

**Competencias en el Grado de Arte Dramático.**

**A) CAPACIDAD DE TRABAJO AUTÓNOMO**

---

A.1. Capacidad para organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora, solucionando problemas y tomando decisiones.

A.2. Capacidad para recoger, analizar y sintetizar información significativa y gestionarla de forma adecuada.

A.3. Capacidad para desarrollar ideas y argumentos razonada y críticamente.

A.4. Capacidad para trabajar de forma autónoma, valorando la iniciativa y el espíritu emprendedor.

A.5. Autonomía y autorregulación en el ámbito del conocimiento, las emociones, las actitudes y las conductas, mostrando independencia en la recogida, análisis y síntesis de la información y en el desarrollo de ideas y argumentos y capacidad de automotivarse y organizarse en los procesos creativos.

---

**B) CAPACIDAD PARA LA AUTOCRÍTICA CONSTRUCTIVA Y SENTIDO CRÍTICO**

---

B.1. Habilidad en el uso y aplicación de forma crítica al trabajo individual y en equipo, de las tecnologías de la información y la comunicación.

B.2. Capacidad para la autocrítica en el desempeño profesional e interpersonal.

B.3. Adquisición de una conciencia crítica que desarrolle una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, al mismo tiempo que una adecuada ética profesional.

---

**C) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO Y LA PROFESIÓN**

---

C.1. Capacidad para la integración, el liderazgo y la gestión de equipos de trabajo multidisciplinares y en contextos culturales diversos.

C.2. Capacidad para la adaptación, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales, artísticos, a sus novedades y avances, y a seleccionar los cauces adecuados de formación continua.

C.3. Capacidad de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.

C.4. Calidad y excelencia en la actividad profesional.

C.5. Aplicación de principios éticos en el desarrollo profesional.

C.6. Conocimiento de una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.

**Tabla 1.** (continuación)

**Competencias en el Grado de Arte Dramático.**

**D) CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN**

D.1. Dominio de la metodología de la investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.

D.2. Conocimiento necesario para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto en lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.

**E) RESPONSABILIDAD CON EL ENTORNO**

E.1. Capacidad en el uso de medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.

E.2. Capacidad para contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

**F) HABILIDADES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS A LA TAREA DEL ACTOR Y AL ESCENARIO**

F.1. Capacidad de comprender y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas. Demostrar autorregulación en las emociones y capacidad de automotivarse.

F.2. Capacidad de utilizar de manera eficaz la imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas y la habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, necesarias para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

F.3. Responsabilidad, generosidad y sinceridad en la expresión y el proceso creativo y su capacidad para asumir el riesgo, tolerar el fracaso y valorar de forma realista y equilibrada el éxito social.

**G) CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES TÉCNICAS**

G.1. Interiorización de los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos de forma integrada.

G.2. Dominio de los recursos expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.

G.3. Dominio de las diferentes técnicas interpretativas, mediante la participación en la creación e interpretación de partituras y/o personajes.

G.4. Capacidad de interacción con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.

*Fuente: elaboración propia. Adaptación del (Decreto 259/2011).*

Este nuevo enfoque de competencias, elimina la fragmentación en materias y permite un conocimiento integrado, proponiendo una combinación de conocimientos específicos, transversales y generales que van a permitir dar respuesta a situaciones en contextos diversos.

**1.2. Contexto de la investigación: La formación Superior en Arte Dramático**

El problema de la investigación que proponemos en este trabajo adquiere su justificación en relación con el contexto pedagógico en el que se fundamenta su interés. Esta es la razón por la que describimos el contexto educativo en el que se ha aplicado nuestro estudio. Expondremos el contexto de descubrimiento científico en el marco didáctico en la que se inserta de formación de actores. El contexto educativo viene determinado por las diversas estructuras y normativas que definen el marco legal y organizativo de las actividades docentes en las enseñanzas artísticas de Arte Dramático de España.

En un nivel general, la LOE (Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) establece las denominadas Enseñanzas Artísticas Superiores, que agrupan los estudios de Música, de Danza, de Arte Dramático, las Enseñanzas de Conservación y Restauración de

bienes culturales y los estudios de Artes Plásticas y Diseño. Esta ley ha supuesto grandes cambios y un salto cualitativo para éstas enseñanzas, ubicándolas en un espacio propio y flexible dentro del marco de la Educación Superior Europea, que facilita la transparencia de los estudios y la movilidad de los graduados entre instituciones.

A nivel nacional, estos cambios se regularon con el RD 630/2010 para garantizar su validez en todo el territorio español y establece el contenido básico del Grado en Arte Dramático, instrumento que asegura el denominador común a nivel de la comunidad Autónoma de Andalucía. El Decreto 259/2011, de 26 de julio, establece las enseñanzas de Grado en Arte Dramático.

Desde un punto de vista didáctico, la investigación se contextualiza en los cambios que se están produciendo en la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) y en las nuevas competencias que conforman el perfil del graduado en estas enseñanzas motivados por la adaptación de las mismas al Espacio Europeo de Educación Superior. Necesariamente se ha visto reflejado en la normativa que estructura estas enseñanzas.

Las Comunidades Autónomas de España, por iniciativa propia o a propuesta de las Escuelas Superiores de Arte Dramático, establecen el Plan de estudios del Grado, del que formaran parte las enseñanzas mínimas publicadas por el Ministerio de Educación. Contiene las competencias generales, las competencias transversales y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, correspondientes al Grado en Arte Dramático. Organiza cada una de las materias establecidas en el Real Decreto para que contenga las enseñanzas mínimas, señalando el número de créditos para cada una de ellas y el curso o los cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementarse los contenidos y los créditos mínimos fijados. En la asignación de créditos para cada materia y asignatura estarán comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas, proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) precisa que la organización de las Enseñanzas Artísticas corresponde al gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, definen la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de estas enseñanzas e informa que los estudios de Arte Dramático se cursarán en Escuelas Superiores de Arte Dramático. Para estipular las Materias Básicas que han de integrar los planes de estudios se ha tenido en cuenta las Competencias Profesionales que debe reunir un graduado en Arte Dramático, utilizando como punto de partida los Descriptores de

Dublín: poseer y comprender conocimientos, aplicación de conocimientos y comprensión, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y habilidades de aprendizaje. Las materias de Formación básica son comunes a todas las especialidades.

Los Estudios Superiores de Arte Dramático se estructuran en tres ciclos: Grado, Máster en enseñanzas artísticas (postgrado) y estudios de Doctorado (en colaboración con las Universidades). El Plan de estudios del Grado de Arte dramático, comprende cuatro cursos académicos, con un total de 240 créditos.

Los estudios de Máster tendrá entre 60 y 120 ECTS. Su finalidad es la adquisición por parte del estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientado a una de estas vertientes como lo son la especialización académica, la profesional o la iniciación a las tareas investigadoras.

La Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta competencias legales para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, y en el (Decreto 259/2011, de 26 de julio), establece las enseñanzas de Grado en Arte Dramático y organiza el plan de estudios del Título de Graduado/a o en Arte Dramático en Andalucía, en tres especialidades: Interpretación, Escenografía y Dirección escénica y Dramaturgia. Atendiendo al perfil profesional cualificado propio, a tal fin se disponen distintos itinerarios académicos para estas especialidades. Este sigue los principios generales que rigen el Espacio Europeo de Educación Superior, de conformidad con lo regulado en la (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), en el (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y en el (Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo), por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en España.

#### **a) Marco curricular del desarrollo del estudio**

En Andalucía, y por tanto también en la ESAD de Córdoba, los estudios superiores de Arte Dramático se estructuran en tres ciclos: Grado, Máster en enseñanzas artísticas (postgrado) y estudios de Doctorado (en colaboración con las Universidades). Los planes de estudios del Grado de Arte dramático, en cada una de sus especialidades.

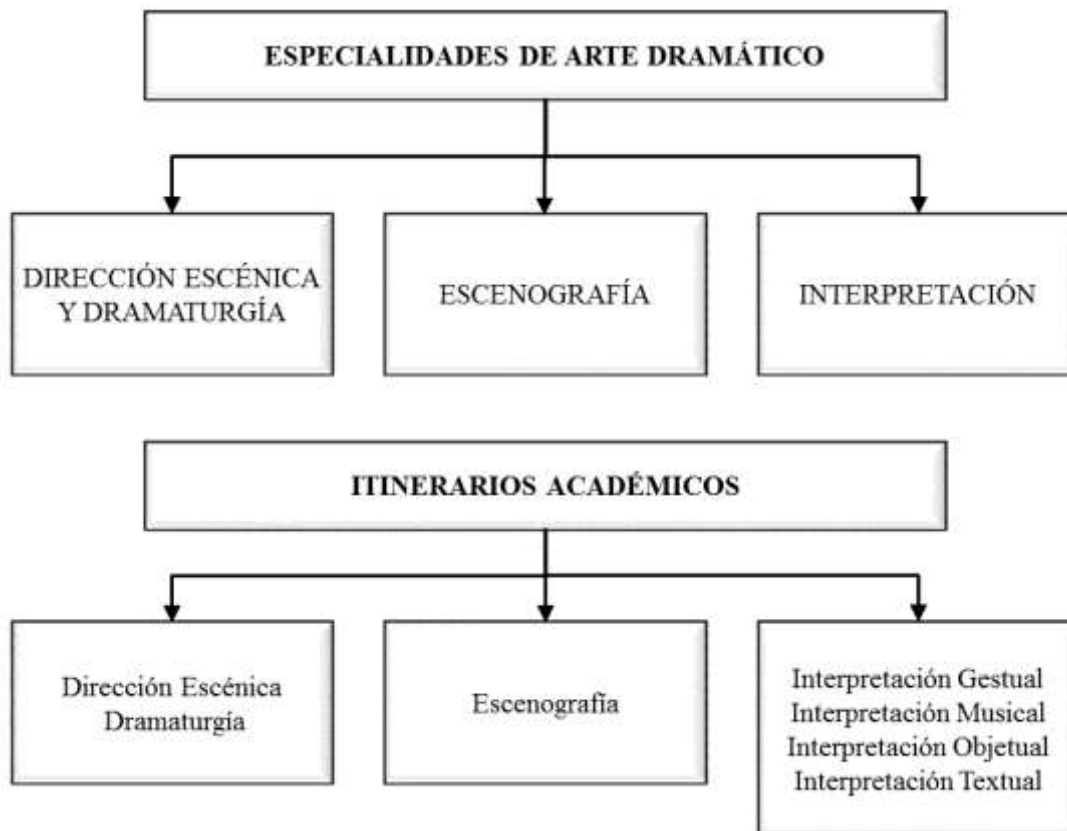
Las distintas materias establecidas en el mismo se organizan en asignaturas, asignándole a cada una de ellas un número de créditos y estableciendo el curso o los cursos en que deberán realizarse, así como el horario lectivo semanal, sus contenidos y competencias. Asimismo, se especifican los criterios de evaluación, se contempla la



realización de un trabajo de fin de grado, se establece la realización de prácticas externas, con indicación del curso en que deberán llevarse a cabo, concretando su número de créditos y se confía a los centros docentes la determinación de la oferta de asignaturas optativas. La superación de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático dará lugar a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Arte Dramático, seguido de la especialidad correspondiente. Dicho título será equivalente a todos los efectos al título universitario de Grado, según lo dispuesto en la disposición adicional primera del (Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre).

El perfil del Graduado o Graduada en Arte Dramático corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesaria para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Arte Dramático y a la correspondiente especialidad.

Las enseñanzas de Arte Dramático se configuran en un plan de estudios de tres especialidades: Interpretación, escenografía y dirección escénica. Cada una de ellas se puede desarrollar en varios itinerarios que exponemos en un cuadro con la intención de hacerlo más gráfico.



**Figura 1.** Diagrama de las especialidades e itinerarios de Arte Dramático en España.

*Fuente: elaboración propia, a partir del Plan de centro de la ESAD de Córdoba*

La Especialidad de Interpretación comprende cuatro itinerarios académicos: Interpretación gestual, Interpretación musical, Interpretación objetual e Interpretación textual. La Especialidad de Dirección escénica y dramaturgia: Dirección escénica y Dramaturgia. La Consejería competente en materia de educación autorizará a cada centro docente los itinerarios académicos de las especialidades que imparta y vista la propuesta de los centros docentes, podrá disponer otros itinerarios académicos de los contemplados en la ley.

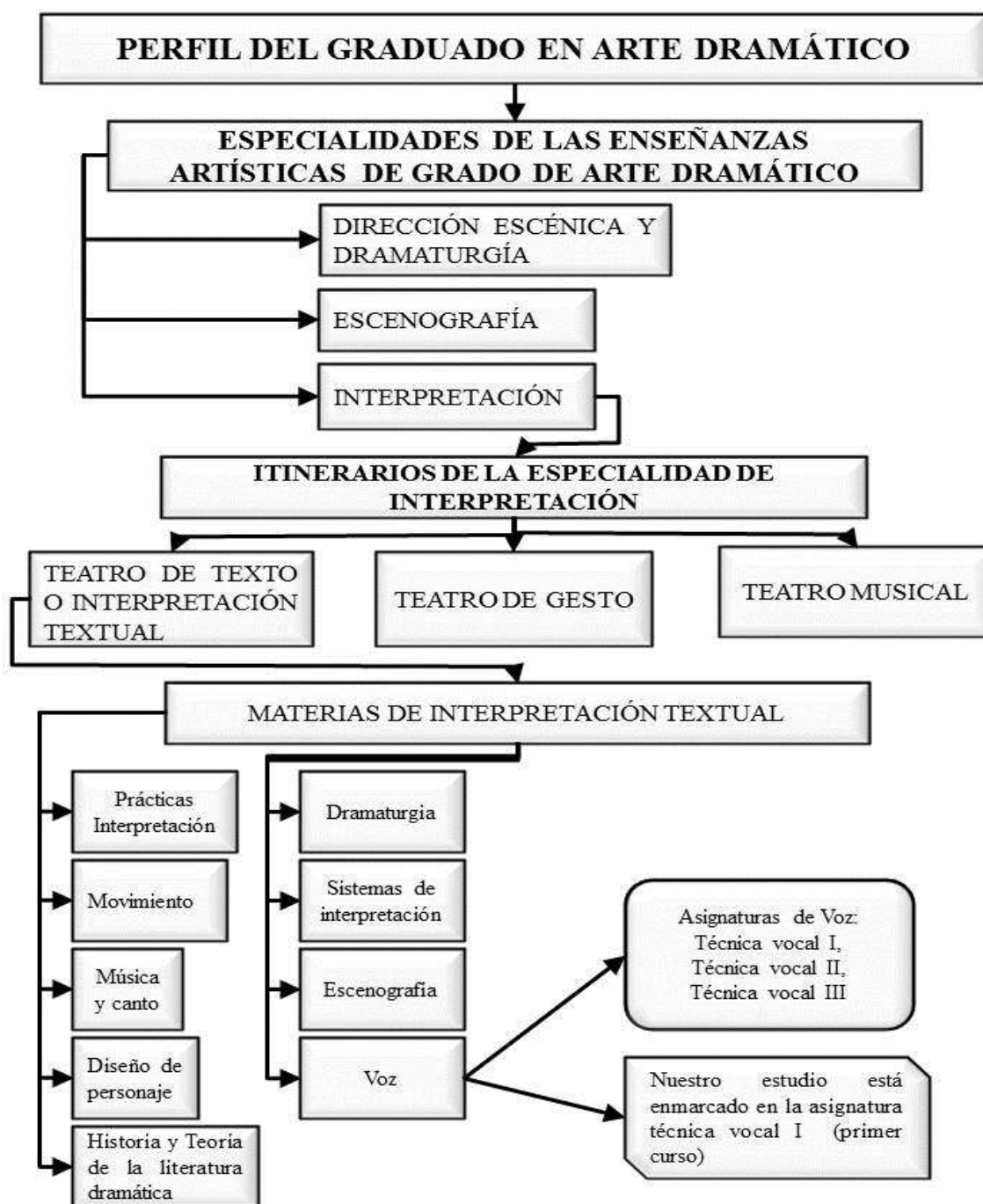
En la Escuela de Arte Dramático de Córdoba se imparten las dos primeras. La especialidad de *Interpretación* en la que se inserta nuestro trabajo de investigación posibilita tres itinerarios: teatro de texto, teatro de gesto y teatro musical. En el primer itinerario, llamado también *Interpretación textual*, el texto es el soporte básico del que se vale el actor para realizar su tarea interpretativa (RD32/2011, p.13). Se compone de las materias: voz, movimiento, sistemas de interpretación, música y canto, diseño de personaje, diseño de escenografía, dramaturgia, pedagogía etc. repartidas a lo largo de cuatro cursos académicos. Lo hemos reflejado en el diagrama de la figura 2.

En concreto, el perfil del Graduado en Arte dramático corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Arte dramático y a la correspondiente especialidad.

Por otro lado, el perfil definido en la especialidad de Interpretación corresponde al de un artista, creador, intérprete y comunicador de signos que se utiliza a sí mismo como instrumento, integrando sus recursos expresivos, cuerpo, voz y sus recursos cognitivos y emocionales, poniéndolos al servicio del espectáculo. Desarrolla una visión artística personal que se combina con la de otros artistas participando en un proyecto artístico común. Este profesional estará capacitado para el ejercicio de la investigación y de la docencia (RD 630/2010, 4868).

Las enseñanzas de Arte dramático, mediante el desarrollo de las siguientes competencias comunes a sus respectivas especialidades, tienen el reto de:

- Fomentar la autonomía y autorregulación en el ámbito del conocimiento, las emociones, las actitudes y las conductas, mostrando independencia en la recogida, análisis y síntesis de la información, en el desarrollo de las ideas y argumentos de una forma crítica y en su capacidad para automotivarse y organizarse en los procesos creativos.



**Figura 2. Plan de estudios de Arte Dramático.** Fuente: elaboración propia. Adaptación del Decreto 259/2011.

- Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizando de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo,

así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

- Propiciar el uso de las nuevas tecnologías y proporcionando nuevos roles a los profesores de asignaturas artísticas en el siglo XXI.
- Potenciar la conciencia crítica, aplicando una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, desarrollando una ética profesional que establezca una relación adecuada entre los medios que utiliza y los fines que persigue.
- Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales.
- Fomentar la expresión y creación personal, integrando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos; mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo; asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito social (RD 630/2010).

El plan de estudios conducente a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Arte Dramático, para cada una de las especialidades, comprenderá una formación básica y una formación específica. Las competencias transversales, las competencias generales, las competencias específicas y los perfiles profesionales para estas especialidades son los establecidos en el artículo 6.2 del Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo.

El plan de estudios comprende para cada una de sus especialidades, cuatro cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. Las distintas materias, organizadas en asignaturas, las prácticas externas que contiene tres créditos y el trabajo fin de Grado suman 216 créditos. Los 24 créditos restantes, corresponden a asignaturas optativas cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado. El horario lectivo semanal de las mismas, su duración anual o semestral será establecido por el centro.

La Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Córdoba de “*Miguel Salcedo Hierro*” es el contexto institucional dónde hemos desarrollado la investigación.

## **b) Centro de desarrollo del estudio**

La Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba se encuentra ubicada en el emplazamiento privilegiado de la ciudad conocido como la Judería cordobesa (barrio nombrado por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad) en el Palacio de Las Quemadas.

En 2007 recibe formalmente el nombre de “Miguel Salcedo Hierro”, en honor a su promotor, fundador y primer director.

Los estudios de teatro en Córdoba se remontan a 1947, cuando se incluyó *interpretación* en el Conservatorio de Música. En 1980, el Ministerio de Educación y Ciencia conformó la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Córdoba, segregada del Conservatorio Superior de Música, teniendo su sede en el antiguo palacio de Las Quemadas, reformado entre 1983 y 1984. No obstante, poco después de la rehabilitación, se comenzó a contemplar una gran modificación del centro educativo, que pasaba por incorporar inmuebles colindantes y ejecutar una gran reforma integral, idea que se culminó más de una década después al unir el Palacio de las Quemadas con la vecina Casa de los Corteses, para crear un gran centro docente que multiplicaría por cinco la superficie, y albergaría un teatro y un equipamiento de primera calidad.

Finalmente, se desarrolló la incorporación de la casa de los Corteses como parte de la Escuela de Arte Dramático y Danza entre 1991 y 1997. El resultado fue un centro educativo al que se le añadieron 1.914 metros cuadrados de superficie, con 5.127.40 metros útiles.

El edificio, en su concepto exclusivamente institucional se había dividido en dos centros, para la completa implantación de la LOGSE: la Escuela Superior de Arte Dramático, por un lado, y el Conservatorio Profesional de Danza “Luis del Río”, aunque ambos compartían espacios. En 2008, la administración, proyecta una importante intervención arquitectónica que recuperara el esplendor del palacio, habilita el espacio para las necesidades educativas y asignará de forma exclusiva para la Escuela Superior de Arte Dramático, con el objetivo de hacer efectiva la separación física del centro profesional de Danza. Las obras iniciadas en marzo de 2012, finalizaron en 2013, y el Palacio de Las Quemadas, abrirá sus puertas, siendo ya sede exclusiva de la Escuela Superior de Arte Dramático “Miguel Salcedo Hierro” (Herrerros, 2013).

En la actualidad, la ESAD imparte las titulaciones de *Grado de Interpretación textual* y *Grado de Escenografía*. Cuenta con un total de 32 profesores, distribuidos entre los seis departamentos con responsabilidad docente del centro que se corresponde con los de Interpretación, Voz y Lenguaje, Cuerpo, Dirección, Plástica teatral, Escritura y Ciencias teatrales, departamento de actividades artísticas y departamento Erasmus, que organiza el intercambio y la movilidad del alumnado, titulados y tituladas y profesorado de las enseñanzas de Arte Dramático en el Espacio Europeo de Educación Superior, dentro de los

programas europeos existentes o de otros programas de carácter específico que podrá crear para estas enseñanzas.

La especialidad de Interpretación, en su itinerario académico de Interpretación textual se orienta a la formación de un artista, creador, intérprete y comunicador de signos que se utiliza a sí mismo como instrumento, integrando sus recursos expresivos, cuerpo, voz y sus recursos cognitivos y emocionales, poniéndolos al servicio del espectáculo. Desarrolla una visión artística personal que se combina con la de otros artistas participando en un proyecto artístico común. Este profesional estará capacitado para el ejercicio de la investigación y de la docencia.

Al finalizar sus estudios el Graduado en Arte Dramático en la especialidad de *Interpretación y escenografía* deben poseer las competencias transversales, generales y específicas que se recogen en la tabla 2.

Andalucía cuenta con otras dos centros superiores: La Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla que imparte las mismas especialidades que la Escuela de Córdoba, (Interpretación Textual y Escenografía), y la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga que imparte la especialidad de Interpretación Textual, Musical y Dirección de Escena. Como podemos observar la especialidad de *Interpretación Textual* se imparte en las tres escuelas andaluzas, por lo que este estudio alcanza un mayor interés.

**Tabla 2.**

**Competencias del Grado de Arte Dramático de la ESAD de Córdoba**

**COMPETENCIAS DE GRADO DE ARTE DRAMÁTICO.**

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESAD DE CORDOBA (Decreto 259/2011, de 26 de julio)**

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES**

1. Capacidad para organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora, solucionando problemas y tomando decisiones.
2. Capacidad para recoger, analizar y sintetizar información significativa y gestionándola de forma adecuada.
3. Capacidad para desarrollar ideas y argumentos razonada y críticamente.
4. Habilidad en el uso y aplicación de forma crítica al trabajo individual y en equipo, de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Conocimiento de una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
6. Capacidad para la autocrítica en el desempeño profesional e interpersonal.
7. Aplicación de principios éticos en el desarrollo profesional.
8. Capacidad para la integración, el liderazgo y la gestión de equipos de trabajo multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
9. Capacidad para trabajar de forma autónoma, valorando la iniciativa y el espíritu emprendedor.
10. Capacidad para la adaptación, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales, artísticos, a sus novedades y avances, y a seleccionar los cauces adecuados de formación continua.
11. Capacidad de dominio de la metodología de la investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.

**Tabla 2.** (continuación)

**Competencias del Grado de Arte Dramático de la ESAD de Córdoba**

**COMPETENCIAS DE GRADO DE ARTE DRAMÁTICO.**

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESAD DE CORDOBA (Decreto 259/2011, de 26 de julio)**

<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>	
12. Calidad y la excelencia en la actividad profesional.	
13. Capacidad en el uso de medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.	
14. Capacidad para contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.	
<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	
1. Autonomía y autorregulación en el ámbito del conocimiento, las emociones, las actitudes y las conductas, mostrando independencia en la recogida, análisis y síntesis de la información y en el desarrollo de ideas y argumentos y capacidad de automotivarse y organizarse en los procesos creativos.	
2. Capacidad de comprender y empatizar para entender y sentir las vidas, y situaciones ajenas.	
3. Capacidad de utilizar de manera eficaz la imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas y la habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, necesarias para responder a las requisitos psicológicos asociados al espectáculo.	
4. Conciencia crítica que desarrolle una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, al mismo tiempo que una adecuada ética profesional.	
5. Capacidad de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.	
6. Capacidad de interiorización de los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos de forma integrada.	
7. Responsabilidad, generosidad y sinceridad en el proceso creativo y su capacidad para asumir el riesgo, tolerar el fracaso y valorar de forma realista y equilibrada el éxito social.	
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO DE INTERPRETACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO DE ESCENOGRAFÍA</b>
1. Dominio de los recursos expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.	1. Dominio de los recursos expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.
2. Dominio de las diferentes técnicas interpretativas, mediante la participación en la creación e interpretación de partituras y/o personajes.	2. Dominio de las diferentes técnicas interpretativas, mediante la participación en la creación e interpretación de partituras y/o personajes.
3. Capacidad de interacción con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.	3. Capacidad de interacción con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.
4. Conocimiento necesario para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto en lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.	4. Conocimiento necesario para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto en lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.

*Elaboración propia del Plan de estudios de la ESAD de Córdoba*

Nos centraremos en desarrollar la especialidad de Interpretación, ya que es en la que se contextualiza nuestro estudio, en el itinerario de texto llamado también llamado también *Interpretación textual*, en el que texto es el soporte básico del que se vale el actor para realizar su tarea interpretativa (RD32/2011). Este itinerario se compone de las materias: voz, movimiento, sistemas de interpretación, música y canto, diseño de

personaje, diseño de escenografía, dramaturgia, pedagogía etc., repartidas en diversas asignaturas a lo largo de cuatro cursos académicos.

Nuestra propuesta docente se ha experimentado en el departamento de voz, en la asignatura de *Técnica vocal I*. Presentamos en la tabla 3 un cuadro de las materias que conforman la especialidad de Interpretación textual que se imparten en la ESAD de Córdoba.

**Tabla 3.**

**Plan de estudios de Grado Arte Dramático. Especialidad textual, ESAD de Córdoba**  
**GRADUADO ARTE DRAMÁTICO**

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN TEXTUAL DE ESAD DE CÓDOBA			
CURSOS			
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
Interpretación (I)	Interpretación (I)	Interpretación (I)	Taller fin de grado
Expresión corporal (C)	Expresión corporal (C)	Taller de interpretación (I)	Mimo pantomima (C)
Danza (C)	Acrobacia (C)	Esgrima (C)	Teorías del espectáculo y la comunicación (E)
Técnica vocal I (V)	Danza (C)	Técnica vocal III (V)	Dirección escénica (P)
Música (V)	Técnica vocal II (V)	Indumentaria (P)	Pedagogía (E)
Caracterización (P)	Música (V)	Historia de las artes del espectáculo (E)	Producción gestión (P)
Literatura dramática (E)	Canto (V)	Teorías del E. y la comunicación (E)	Asignaturas optativas
	Literatura dramática (E)	Asignaturas optativas	Prácticas externas
	Dramaturgia (E)		Trabajo fin de grado
ESPECIALIDAD DE ESCENOGRAFÍA TEXTUAL DE ESAD DE CÓDOBA			
CURSOS			
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
Prácticas escenografía	Prácticas escenografía	Prácticas escenografía	Taller fin de grado
Espacio Escénico	Espacio escénico	Espacio escénico	Dirección escénica
Indumentaria	Indumentaria	Iluminación	Pedagogía
Literatura Dramática	Iluminación	Dramaturgia	Producción y gestión
Dibujo Artístico	Literatura dramática	Maquetismo	Asignaturas optativas
Dibujo Técnico	Dibujo artístico	Figurínismo	Prácticas externas
Técnicas Realización Materiales	Dibujo técnico	Estética	Trabajo fin de grado
Caracterización	Técnicas realización materiales	Teorías del espectáculo y la comunicación	
Historia del Arte	Historia de las artes del espectáculo	Asignaturas optativas	

*Fuente: elaboración propia, sacada del Plan de centro de la ESAD de Córdoba. (Departamento de cuerpo=C; Departamento de Voz y lenguaje=V; Departamento. de Escritura=E; Departamento de Interpretación=I; Departamento de Plástica=P)*



**c) La asignatura Técnica vocal**

Conforme a lo establecido en las instrucciones de la Consejería de Educación de Andalucía sobre organización y funcionamiento de centros que imparten las Enseñanzas Superiores de Música, Danza y Arte dramático, los Departamentos didácticos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de la especialidad y a los cursos que se les asigna (Decreto 259/2011, de 26 de julio). El Departamento de Voz y Lenguaje elabora la guía docente de las asignaturas adscritas como son Técnica vocal, Música y Canto. Las decisiones y deliberaciones pedagógicas son tomadas en reuniones de carácter ordinario y extraordinario. El departamento organiza actividades complementarias con el objeto de propiciar un mayor desarrollo artístico: Conferencias, talleres prácticos monográficos, coloquios con el alumnado, a cargo de profesionales de las artes escénicas, en lo concerniente a la voz, el canto y la música.

El Departamento tiene consensuadas dos líneas de actuación que guiarán el proceso de aprendizaje. De un lado, un trabajo con la voz desde su aspecto sonoro proponiendo prácticas dirigidas a disolver las corazas que inhiben la expresión libre de la voz y acercarla al impulso. Comprende las actividades que garanticen un conocimiento de la técnica vocal, es decir esquema corporal-vocal, respiración, emisión, resonancia y proyección aplicada a la interpretación. Por último, persigue la conciencia vocal saludable y un trabajo con la palabra en su aspecto más externo es decir, articulatorio y prosódico, como en su aspecto interno trabajando el modo de contactar con el impulso que le da vida.

Nuestra investigación se ha desarrollado en el departamento de voz del Grado de Arte Dramático, en la asignatura *Técnica vocal*, en el primer curso de la especialidad de Interpretación en el itinerario de teatro de texto. Es de carácter obligatorio, de duración anual para desarrollar 15 créditos, que se imparte a razón de 7,5 horas semanales en sesiones de hora y media.

El alumnado de primer curso procede en su mayoría de tres vías: de bachillerato, o han superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años; o bien, la prueba para mayores de diecinueve años sin requisitos académicos pero habiendo superado la prueba de madurez que organiza la Consejería de Educación y que acredita que el aspirante pose madurez, en relación con los objetivos de bachillerato, los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

**Tabla 4.**  
**Competencias de la asignatura Técnica vocal I, ESAD de Córdoba.**

<b>ASIGNATURA DE TÉCNICA VOCAL I</b>	
<b>OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA</b>	
a.	Conocer y aplicar las técnicas base del entrenamiento vocal: relajación, control postural, respiración y fonación.
b.	Adquirirlos conocimientos necesarios sobre anatomía y fisiología del aparato respiratorio y de los órganos de fonación.
c.	Conseguir una base teórica y práctica de la fonética española encaminada a la mejora de la articulación y pronunciación del texto.
d.	Conseguir un aceptable nivel en el uso de la prosodia: entonación, acento, velocidad, pausa.
e.	Iniciar al alumnado en la métrica española, como soporte analítico del verso dramático.
f.	Aplicar los recursos de la técnica vocal al trabajo creativo y a la interpretación
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>	
1.	Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
2.	Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente
3.	Desarrollar ideas y argumentos razonada y críticamente.
4.	Desarrollar habilidad en el uso y aplicación de forma crítica al trabajo individual y en equipo, de las nuevas tecnologías.
5.	Desarrollar capacidad para la autocrítica en el desempeño profesional e interpersonal.
6.	Aplicar los principios éticos en el desarrollo profesional
7.	Desarrollar la calidad y la excelencia en la actividad profesional.
8.	Desarrollar la capacidad para la adaptación, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales, artísticos, a sus novedades y avances, y a seleccionar los cauces adecuados de formación continua.
9.	Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural y su capacidad de generar valores significativos.
10.	Comprender y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas. Responsabilidad, generosidad y sinceridad en el proceso creativo y su capacidad para asumir el riesgo, tolerar el fracaso y valorar de forma realista y equilibrada el éxito social.
<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	
1.	Fomentar la autonomía y autorregulación en el ámbito del conocimiento, las emociones, las actitudes y las conductas, mostrando independencia en la recogida, análisis y síntesis de la información, el desarrollo de las ideas y argumentos de una forma crítica y en su capacidad para automotivarse y organizarse en los procesos creativos.
2.	Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizar de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.
3.	Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.
4.	Demostrar la interiorización de los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos de forma integrada.
5.	Fomentar la expresión y creación personal, integrando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos, mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo; asumiendo el riesgo y valorando de manera equilibrada el éxito social.
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	
1.	Dominar los recursos vocales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación
2.	Dominar las diferentes técnicas interpretativas, mediante la participación en la creación e interpretación de partituras y/o personajes.
3.	Interaccionar con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo

*Fuente: Plan de Centro de la ESAD de Córdoba, curso 12/13*

Efectivamente, el nuevo siglo se ha presentado lleno de oportunidades, pero también de incertidumbres. Asistimos, en consecuencia, a una existencia de realidades

complejas, que se multiplican y que exigen nuevas formas de pensamiento. La tecnología y las telecomunicaciones están cambiando nuestro modo de vivir, de trabajar, de producir, de comunicarnos y eso se manifiesta en los modos de expresión dramática.

Ante esta dinámica, el sistema educativo y más concretamente las Superiores Artísticas tienen un reto importante por lo que deben cuestionarse a sí mismas, repensar sus principios y objetivos, reinventar sus metodologías docentes y sus sistemas organizacionales. Tienen que replantear el concepto de la relación Estudiante-docente y el proceso mismo del aprendizaje, los contenidos curriculares, de acuerdo con las demandas de las nuevas habilidades que capaciten al alumnado en su tarea de convertirse en artistas de calidad, críticos, socialmente responsables y creativos. Proporcionar en definitiva, como propone el nuevo perfil, “una formación de calidad de los futuros profesionales de Arte Dramático debe suponer la articulación de conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos, el adecuado desarrollo de las capacidades y destrezas técnicas, la correcta utilización de los procedimientos y el análisis y creación de valores de significación artística, cultural, social” (RD 630/2010).

De sobra, sabemos que no es una tarea fácil intervenir donde los comportamientos sociales son cada vez más difíciles de predecir, por lo que la demanda de creatividad, de autenticidad en la expresión artística, iniciativa, capacidad de adaptación, aprendizaje permanente, regulación de emociones, así como la capacidad de trabajar en equipo y de cooperar, pasarán progresivamente a ser elementos decisivos en las competencias de la educación superior de las enseñanzas artísticas. Tratando de armonizar las dificultades de adaptación a estos cambios, el sistema educativo actual presenta novedades en sus contenidos, y una de ellas es el protagonismo que la educación emocional ha adquirido entre las nuevas competencias en las enseñanzas artísticas aspecto que queremos resaltar por la relación que tiene con nuestra investigación (ver tabla 5).

Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y valores relacionados con las emociones. Entre las competencias emocionales figuran la conciencia, regulación, y la autonomía emocional, las competencias sociales, las habilidades de vida para el bienestar. Cada una incluye otras competencias, como la autoestima, la sensación de competencia, el autocontrol, la atención a la tarea, tolerancia a la frustración, el control de la impulsividad, etc. El conjunto de todas ellas permiten afrontar mejor los retos que plantea la vida profesional y artística del actor dramático.

**Tabla 5.**

**Competencias de la asignatura vinculadas al estudio**

ESAD DE CÓRDOBA.GRADO DE ARTE DRAMÁTICO, ESPECIALIDAD  
INTERPRETACIÓN TEXTUAL. ASIGNATURA TÉCNICA VOCAL I (CURSO 1º)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS GENERALES
CE.7 Construcción de las bases de una correcta técnica externa e interna del habla escénica.	CG.2. Capacidad de utilizar de manera eficaz la imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas y la habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, necesarias para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo. CG.3 Capacidad de comprender y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas. Demostrar autorregulación en las emociones y capacidad de automotivarse. CG.4 Responsabilidad, generosidad y sinceridad en la expresión y en el proceso creativo y capacidad para asumir el riesgo, tolerar el fracaso y valorar de forma realista y equilibrada el éxito social.

*Fuente: Elaboración propia, adaptación del Decreto 259/2011, de 26 de julio.*

La decisión de realizar nuestro estudio viene justificada para que concuerde con el desarrollo competencial del Grado, como hemos vinculado y mostramos en la tabla 5.

Como hemos señalado la entrada de la Enseñanzas de Arte dramático en el Espacio Europeo de Educación Superior, supone una importante transformación de las mismas, a la vez que una oportunidad para reflexionar y compartir planteamientos acerca de dónde se dirige la formación. Hemos puesto nuestro énfasis en destacar el aspecto de “la integración de recursos expresivos, cuerpo y voz y los recursos cognitivos y emocionales, poniéndolos al servicio del espectáculo”. Si bien, en nuestra práctica, los docentes solemos tener muy sistematizados los recursos técnicos y cognitivos, sin que las competencias referidas al desarrollo de los recursos emocionales y de las habilidades psicológicas hayan tenido la misma suerte. Esta tarea está por hacer y nuestro estudio viene a contribuir en esta demanda con el intento de sistematizar algunas de ellas.

### **1.3. La psicopedagogía del habla escénica: Konstantin Stanislavski y Jerzy Grotowski**

*Los hombres del teatro occidental no descienden del mono, descienden de Stanislavski*

*Eugenio Barba*

Cuando hacemos uso del concepto de *habla escénica* nos referimos a la oralización y comunicación de la palabra. Sirve de base al espectáculo teatral, escrita por el

dramaturgo o elaborada en creación colectiva. Representa a un personaje dramático y es dicha por el actor, que lo hace en directo, y ante un público en un escenario. Es importante señalar que el discurso del personaje determina al mismo, y por ello es nuestro empeño el conseguir en la formación actoral un habla escénica creíble, auténtica. Sin embargo, por lo que atañe a la ejecución verbal, cualquier actor sabe que en el escenario no se habla como en la calle, sino a tono, es decir en actitud de alerta corporal, con una amplitud respiratoria, una disciplina de articulación y una proyección de voz que, por supuesto, no son las de la conversación corriente. Como afirma Cantero (2006). La oralidad escénica en su naturaleza de representación, no se identifica con lo natural: todo arte es “artificio y código”.

Es en la confluencia de la búsqueda de verdad y credibilidad, y en la dimensión de la elaboración técnica y artística de esa materia verbal, lo que nos permite concluir que el *habla escénica* requiere de una técnica externa e interna. La externa orientada hacia la voz, la dicción, la habilidad para moldear la palabra, la frase, el acento, la pausa, etc. La técnica interna, que señala con rigurosa continuidad las acciones que brotan de todos los hechos que propone el texto dramático, una técnica que nos permita abordarlo desde la vida, desde las acciones. Es en este punto, en el que nuestro estudio para la formación actoral encuentra su origen: en la búsqueda de fórmulas pedagógicas que colaboren con la sistematización de un entrenamiento de unas dimensiones que van a favorecer un estado que propicia la autenticidad en el escenario.

El texto dramático es la base de la interpretación, está concebido para ser dicho. El tipo de comunicación que adopta el personaje dramático, en un momento determinado, depende de la sociedad que lo engendra, de los valores culturales, usos estéticos y principios ideológicos en que esa sociedad vive inmersa. El público debe reconocerse de algún modo en ese tipo de comunicación. La aproximación al concepto de habla escénica va por tanto, de la mano de la teoría del personaje dramático y de la evolución del concepto de verdad escénica y su representación.

¿De qué teoría de *personaje dramático* partimos? Desde la teoría de personaje que propone César Oliva (2004), el término *personaje* revela en primer lugar, una cualidad ontológica de apariencia antropomórfica, pues su discurso pertenece a un ser que participa de las mismas características que una persona real, pero cuya vida se desarrolla en la ficción. Efectivamente, si analizamos brevemente el origen del *personaje* se encuentra en una *máscara* que fue adquiriendo rasgos humanos. Cuando la máscara física desapareció, se contribuyó a la ilusión de una persona humana. Por tanto, cuando un personaje habla,

reproduce en la ficción actos de habla reales, es decir, al mismo tiempo da órdenes, pide disculpas, traiciona, o incita a la lucha. De este modo, el personaje se construye fundamentalmente por medio del lenguaje, porque este lleva implícita la acción. Esto constituye una pista fundamental para el actor:” El discurso de un personaje determina al mismo, pues en él, está lo que hace” (Oliva, 2004, p.160).

Tradicionalmente en el teatro, el personaje es la parte del texto que al actor le corresponde decir, así como la parte de la historia en que el actor tiene que actuar mediante acciones físicas. De ahí el nombre clásico de *parte*, más modesto que el de personaje, y más relacionado con la estructura formal, que con la esencia del mismo. Odette (1979) lo expresa del siguiente modo: el actor solo tiene que despachar el texto con cierta desenvoltura y conocer algunos trucos para causar buena impresión.

Con el tiempo, la concepción romántica del personaje otorgó mayor importancia al mismo dentro de la obra, al situar la propia acción dramática en el interior del hombre. El realismo se encargó de aportar psicología y biografía al personaje, que lo acercó definitivamente a la persona humana: “El actor se convierte en personaje físico en escena, es decir, cuerpo que percibe, mira, escucha y toca. Personaje y actor se hacen indivisibles” (Gené, 1985, p.70).

Si bien la vida y la realidad de personaje son ficticias o representadas, las acciones que realiza el comediante sobre el escenario son reales, pues son el punto de conexión entre la realidad del espectador y la ficción del drama. A esto es lo que Oliva (2004) denomina *verdad escénica*: mediante las acciones, el actor da vida a su personaje y éste nace de la manera de mirar, escuchar o relacionarse con los demás. Por tanto en el escenario percibimos la palabra es de “otro”. Para conseguir la identificación del público con la fábula, el teatro ha buscado representar la verdad desde siempre. Es esta búsqueda, la que ha alimentado la investigación en la tradición pedagógica teatral.

Llegados a este punto se hace necesario clarificar que el habla escénica tiene unas peculiaridades en su técnica interna y externa que van a depender del *método de interpretación* que estemos trabajando con el actor. Como expondremos más adelante, los dos métodos de interpretación más usados en nuestros centros de formación teatral de España son el de Stanislavski y el de Grotowski. Ambos autores conciben distintos caminos para llegar a la verdad escénica, por lo tanto la palabra va a ser impulsada desde caminos diferentes. No obstante, toda habla escénica, independientemente del director o método de entrenamiento, debe ser un habla “accionada”. Mucho más cerca de nosotros, en

el tiempo y en el espacio, María Zambrano, acuñaba el término de la “palabra entrañada, hecha carne en la poesía” (cit. en Ósipovna, 1998, p.11).

La pedagogía teatral, desde sus más variados puntos de vista, ha tratado de responder a una cuestión relativa a la formación del actor: ¿Cómo lograr la sensación de presente y presencia, de autenticidad y verdad en el escenario, cuando los textos están previamente fijados y con unas circunstancias en las que se desenvuelve el personaje que nada tiene que ver con el actor? Para ofrecer una respuesta, nos vamos a centrar en dos grandes renovadores del lenguaje escénico: Konstantin Stanislavskiy Alexeiev y Jerzy Grotowski. Ambos fueron directores, actores y pedagogos, que inspiraron a toda una cantera de creadores. Revolucionaron la escena, con el firme propósito de despertar al teatro europeo del acartonamiento en el que estaba sumergido, en un contexto sociocultural efervescente. Entre finales del siglo XIX y principio del XX, Sigmund Freud, mostró al hombre el peligro de la represión por lo que las coordenadas teatrales ya no pueden ser simplificadoras y el análisis del personaje se hace psicoanalítico y eso se hace evidente desde Eugene O’Neil a Tennessee Williams en la literatura dramática. Para afrontar esta visión más compleja del ser humano, que se impone y hacer frente a las carencias de la enseñanza, se crean grupos de trabajo para experimentar nuevos métodos de reeducación teatral: el Estudio de Stanislavski en el Teatro Artístico de Moscú y más tarde el Laboratorio de Grotowski en Opole (Mendiguchía, 2004, p.323).

Comenzaremos por analizar las aportaciones de **Stanislavski** (1863-1938), desde el tema que nos ocupa, en que introduce un trabajo actoral sin precedentes en Occidente. A él se debe que las Escuelas de Arte Dramático de su país pudieran organizarse sobre unas bases científicas, metódicas, didácticas con unos planes de enseñanza racional, García (1983). Su propuesta, a diferencia de los viejos sistemas, se estructuraba no sobre el resultado final de la creación, sino sobre los contenidos de un proceso que pudiera conducir a un actor a una existencia orgánica y natural sobre el escenario (Ósipovna, 1998).

Stanislavski, como actor, director y pedagogo se interesó por las ideas estéticas y filosóficas de su época, por los avances del campo de la psicología en relación a la conducta humana. Hasta ese momento, los manuales de actuación se limitaban a describir los rasgos externos de los diversos estados de ánimo, personajes y caracteres. Su mérito, según Jiménez (1990, p.462), es que expuso como “no creíble” los manierismos de la generación de actores de una sociedad regida por fuertes códigos sociales y estereotipos.

La desaparición de estas expresiones repetitivas y acartonadas, significaba que los actores tenían que encontrar un nuevo método de comunicarse en el escenario.

Los ejes fundamentales que definen la Psicología Rusa del momento en el que Stanislavski desarrolló su pedagogía se caracterizó por: la línea idealista, de carácter racionalista e innatista; la empírica de carácter censista-asociacionista; y la fisiológica, basada sobre todo en el estudio del sistema nervioso. En este último campo el concepto de evolución desde el punto de vista biológico desarrollada por Charles Darwin impactó de una forma determinante y, junto a los avances realizados en el campo experimental físico-químicos de los procesos vitales, supusieron una auténtica revolución en Europa, en contraposición a todos los conceptos vitalistas propios del idealismo que estaban siendo erradicados de la ciencia. El vitalismo sostenía que los fenómenos vitales poseen un carácter singular y específico que les aleja de toda concepción que los reduce a fenómenos mecánicos o físico-químicos. En la segunda mitad del siglo XIX se produjeron debates enconados entre los vitalistas y mecanicistas. Las tesis bergsonianas (Henri Bergson 1859-1941), proponen una explicación al debate evolucionista que hasta ese momento había quedado circunscrito al ámbito científico-experimental. En definitiva, la ciencia natural se ofrecía como una ventana hacia el futuro y los biólogos de habla germánica influenciaron a los rusos en ese cambio brusco hacia lo objetivo. En este contexto Stanislavski, se esforzaba por elaborar una teoría desde su praxis.

Desde su vasta experiencia, comprendió que el actor no estaba dotado por naturaleza de la capacidad para entregarse totalmente y por completo al trabajo creativo y sincero en el escenario. Delante del público, afirmó, el actor deja de vivir las ideas y los sentimientos del personaje y es inevitable la tensión y la falta de naturalidad en la palabra escénica (Ósipovna, 1998). Estudió el problema y buscó métodos que pudieran conducir al actor a una actuación más orgánica y natural sobre el escenario. Descubre finalmente la solución: proveer al actor con un sistema estable para crear vida en el escenario. Desarrolló entonces, lo que él vino a llamar la *psicotécnica*.

Stanislavski (1963) definió su *sistema*, con la pretensión de acercarse a una metodología de la actuación. Partía de una premisa “No hay fórmulas de cómo convertirse en un gran actor, o cómo interpretar éste o aquel papel. Está hecha de pasos hacia el verdadero estado creativo de un actor sobre el escenario”. En su sistema hace referencia a tres condiciones para vivir orgánicamente en el escenario.

La primera condición es que el actor se entregue al subconsciente. Parece que el *estado creativo* del actor está relacionado con el subconsciente y no con un control racional



de la técnica. Pero al mismo tiempo, no es menos cierto que para que el subconsciente actúe el actor debe trabajar con recursos conscientes. Lo expresa con estas palabras:

No siempre puede uno actuar de forma subconsciente y con inspiración. Un genio tal no existe en el mundo. Por lo tanto, nuestro arte nos enseña antes que nada a crear consciente y sinceramente, porque eso preparará mejor el camino para el florecimiento del subconsciente, que es la inspiración (Stanislavski 1963, p.21).

Efectivamente, conviene subrayar la implicación que desde un punto de vista metodológico tiene el significado de *actuar de forma subconsciente*: que no hace referencia a que el actor se sirva de contenidos del inconsciente que reproducidos desde la emoción en un ejercicio actoral pasen del inconsciente al consciente, y de ese modo podría ser evocado a voluntad; sino más bien, que el actor debe actuar bajo el flujo del subconsciente, que es bien distinto. De ahí, que se pueda deducir que la técnica que propone está relacionada con la utilización de recursos que vayan encaminados a provocar en el intérprete ese estado de flujo de creatividad e intuición que le permita acceder a la organicidad. Y lo más importante para nuestro análisis, significa también que Stanislavski, dota de un poder creador al inconsciente, lo que supone una visión espiritualista o metafísica del mismo, que nos va a alejar del concepto de inconsciente freudiano (Saura, 2007, p. 23).

Stanislavski parece oponer lo subconsciente a la conciencia. Siguiendo las corrientes de su momento, la conciencia es asumida como sede de la razón, opuesta a lo subconsciente. Podemos afirmar que en la *psicotécnica* no se accede al estado creativo por la razón, pero al mismo tiempo la técnica consciente va a ser necesaria para acercar al actor a ese flujo inconsciente.

La *segunda condición* que propone es su descubrimiento de que en los grandes actores se daban dos condiciones: un cuerpo cómodo y relajado y una gran concentración en escena. Esta última consistirá en dirigir la atención hacia los objetos reales y/o imaginarios del entorno, para lo cual el actor deberá desarrollar su capacidad de observación. La incompatibilidad entre el estado de creación y la tensión física, lleva implícita la suposición de que la mente y el cuerpo están íntimamente conectados y uno interfiere en el otro, por lo cual la conducta humana es un proceso psicofisiológico ininterrumpido.

La influencia de las teorías del psicólogo ruso Iván Petrovich Pavlov (1927) se deja ver en este supuesto metodológico, quien a su vez tiene su antecedente en Gustav Fechner

(1801-1887), el filósofo y psicólogo que estuvo preocupado por la relación existente entre el mundo físico y espiritual. Consideraba que debía existir, una ley general que gobernara esta relación, a la que llamó “ley psicofísica” (1860), de gran interés y punto de partida de la moderna psicología experimental (Alonso, 1989). Este supuesto, también sigue de cerca los trabajos de Thódule Ribot (1881) sobre la memoria, observando que existen tres memorias en el actor: una memoria intelectual, una memoria sensitiva y una memoria muscular. Esta última permite registrar ciertos mecanismos a los cuales apela el actor en el presente de la acción (Pelletieri, 2005, 27). En la medida que el cuerpo del actor no es obstáculo para la acción, éste no derrocha energía ni atención en él y dispone de toda la concentración para la escena.

Una *tercera condición* que establece Stanislavski (1963) para vivir orgánicamente en el escenario es que el actor debe escuchar y observar, para “creer todo lo que ocurre en la escena” mediante el fomento de la imaginación, y así lo expresa el maestro: “El actor debe sentir el desafío tanto físico como intelectualmente, porque la imaginación puede afectar en forma reflexiva nuestra naturaleza física y hacerla actuar. No debe darse un paso en el escenario, sin la cooperación de la imaginación” (Stanislavski 1963, p.84). En la propuesta de estos recursos hay implícito otro supuesto, como es el hecho de que *el hombre reacciona a la imagen de la cosa de forma similar que a la cosa*. En sentido estricto, una imagen es una representación interior de origen sensorial. De nuevo Paulov está presente en este principio.

En definitiva, para crear conscientemente y con verdad propone *tres recursos* básicos en su metodología: El *primero* de ellos, es el *sí mágico*, que es el “sí” condicional. Ejemplo: “sí” escuchara ese ruido en la noche... ¿Qué haría? Pues bien, ese “sí” condicional es el encargado de enviar el primer impulso para que se desarrolle el proceso creador, despertando en el artista la actividad interna y externa. Es decir, que a partir del “sí”, el actor crea la ficción y comienza a actuar sobre ella. Pero si el *sí mágico* es el encargado de dar comienzo a la creación, las *circunstancias dadas*, es el segundo recurso encargado de desarrollarla. Sin ellas el “sí” no puede adquirir su fuerza de estímulo. Las *circunstancias dadas*, significa la historia de la obra, los hechos, eventos, tiempo, lugar de la acción, condiciones de vida, la interpretación de los actores...todas las circunstancias que son dadas a un actor para ser tomadas en cuenta, al crear su papel, Stanislavski (1963).

Un *tercer recurso* imprescindible de esta primera etapa en la búsqueda de la verdad es *la memoria emotiva* con la que el maestro ruso hacía revivir las sensaciones o sentimientos que fueron experimentadas alguna vez. Preocupado por encontrar una vía

para la aparición de estados emocionales, planteaba al actor trabajar sobre recuerdos personales y luego mecanizarlos, para que por un medio automático, mediante la simple conexión con las imágenes del pasado, apareciese el estado emocional en el escenario. Igual que la memoria visual puede reconstruir la imagen interna de alguna cosa, lugar o persona olvidada, su memoria de las emociones puede hacer regresar sentimientos que ya ha experimentado. En este sentido, señala:

¿Y qué es la sinceridad de emociones? Es la auténtica y viva pasión humana, el sentimiento de la vivencia del artista mismo. ¿Y qué son los sentimientos reales? No nos referimos a los sentimientos reales en sí, sino a algo muy cercano y análogo a ellos. A emociones reproducidas indirectamente, por la incitación de sentimientos internos (Stanislavski, 1963, p.92).

El fundamento de la *memoria emotiva* la encontramos en las teorías del francés Théodule Ribot (1839-1916), investigador que planteó cómo a veces reaparecían los recuerdos con sentimientos incluidos, lo que denominó *memoria afectiva*. Explicitó la existencia de tres tipos de memoria (Carpintero, 2005, p.198): intelectual, sensitiva y muscular; siendo pionero en el estudio sistemático de la creatividad creadora por la convergencia de tres factores: intelectual, emocional e inconsciente (inspiración).

Este autor presupone la existencia de huellas fisiológicas localizadas y la asociación entre ellas. Las asociaciones van edificando una estructura mental. En ella se muestra por los procesos patológicos, que lo más antiguo es lo más sólido y estable que lo reciente, lo biológico es más fuerte que lo intelectual. Esta visión estructural encuentra pleno sentido para Ribot. Es el plano de la “personalidad real el que contiene en sí los restos de todo lo que hemos sido y las posibilidades de todo lo que seremos” de la cual la parte consciente, es una débil parte (Ribot, 1912, p.248).

No perdemos de vista que en este periodo el sistema de Stanislavski y la vivencia de la verdad, van destinados, esencialmente, a proveer al actor con instrumentos para vivir un *compromiso emocional* con las experiencias de personaje, gracias al subtexto, la memoria emotiva, el sí mágico y las circunstancias dadas:

Stanislavski enseña a sus discípulos a mirar, a escuchar y comprender lo bello. El espíritu la vida interior le fascina. Para él, interpretar un papel es crear vida profunda de un espíritu humano y expresarla bajo una forma artística. Efectivamente, el actor no debe abandonarse a la emoción sin control, pero a la vez advierte del riesgo que corre el actor que controla demasiado sus emociones.

Para él, que la emoción adecuada aparezca está relacionado con determinar los actos precisos a ejecutar en el curso del papel. El actor debe saber por qué está allí, por qué interviene y lo que desea conseguir. A partir de la biografía del personaje, de su comportamiento, de las circunstancias de la acción, el actor “hace como si”, entra en un proceso psicológico que desencadena en él el sentimiento real. El actor instaure así una motivación auténtica. Lo psíquico entraña lo físico, la escuela del “revivir” se opone a la de “la representación” (Odette, 1975, p. 227).

Sin embargo, en el curso de sus investigaciones, descubre que estos recursos no son infalibles, en la medida que no funciona como base estable de esa vivencia que desea instalar en el escenario. Es en ese punto, es donde arranca una investigación que, a primera vista, parecería contradecir toda su investigación precedente, pero que, por el contrario, viene a completarla: las acciones físicas. El centro de investigación consistirá en desplazar el centro de atención de lo emotivo al cuerpo del actor como base estable, una fuente a la cual recurrir para hacer vivir al personaje. El énfasis presente en la verdad de las emociones se va a desplazar ahora, al de la verdad física. Lo primero que plantea es fijar los objetivos físicos para lograr la vida física del cuerpo humano en el papel. La razón fundamental del cambio se debe, según él, a que la emotividad no es susceptible a recibir órdenes en cualquier momento, el cuerpo sí lo es. Por tanto, su experimentación lo fue conduciendo a lo que al final de su vida, llamó el *método de las acciones físicas*.

Para un actor del método, una conversación desde el punto de vista técnico, jamás es una conversación: se trata siempre de una agresión, de una conquista o de una huida. Es la acción, la acción física para decirlo con palabras de Stanislavski, la que constituye el modo específico del trabajo humano, no la emoción como había expuesto anteriormente. Así pues, ser creador en este momento significa renunciar a los clichés, estar vivo, reaccionar ante las situaciones. Esta acción, en la concepción Stanislavskiana, puede ser tanto externa como interna, por lo que no necesariamente deberá manifestarse a través del movimiento físico. A su vez, toda acción deberá tener una justificación interna (un “para qué”) y ser lógica, coherente y posible en la realidad. Enseñaba al actor a descubrir, tras cada réplica del texto, el sentido auténtico que lo impulsaba a una acción, que produjera en él un estímulo para expresar una u otra idea (Osipovna, 1996, p.67).

El otro gran pedagogo e investigador que continuó con el estudio de la naturaleza de la actuación y los procesos mentales, físicos y emocionales, más profundamente fue **Jerzy Grotowski (1933-1999)**, fue un director polaco y una destacada figura en el teatro vanguardista del siglo XX. Lo más notable de su trabajo posiblemente sea el desarrollo del llamado teatro pobre, que involucra la técnica avanzada del trabajo psicofísico de Stanislavski. Su aportación a la escena moderna es incuestionable y su influencia se deja sentir tanto desde una perspectiva artística, como pedagógica. Continuó estudiando profundamente, la naturaleza de la actuación, su significado, la ciencia y la esencia de sus procesos mentales, físicos y emocionales. Decía de su maestro Stanislavski: “Planteó las grandes cuestiones que los demás tratamos de resolver a nuestra manera” (Grotowski, 1999, p.320) (cit. en Mendiguchía 2004, p.64).

El laboratorio que dirigió Grotowski en Opole estaba formado por un equipo de profesionales: psicólogos, especialistas en fonología, antropólogos, etc., que parten de una concepción del cuerpo expresivo, basadas en las primeras experiencias con su maestro. Si para Grotowski, el fin es dar al cuerpo una posibilidad de vida que se concreta en la capacidad de conectar con impulsos vivos y superar, así, los dualismos cuerpo-mente, palabra-gesto, espíritu-materia o interno-externo:

El actor ha de entregarse totalmente en una técnica integradora de todas las potencias psíquicas y corporales, es lo que denomina, la técnica del actor santificado, es una técnica inductiva, es decir una técnica de eliminación de resistencias, mientras que la técnica del actor cortesano, es una técnica deductiva, es decir, una acumulación de habilidades (Grotowski, 1999, p.29).

Esto no quiere decir, en modo alguno, que quiera virtuosos, sino que su búsqueda se encamina al encuentro de actores sinceros que sean capaces de construir su propio lenguaje. Un actor cuyo cuerpo *no oponga ninguna resistencia a la vida interior* porque el arte de la actuación consiste en desnudarse, liberarse de máscaras, exteriorizarse. No con la finalidad de exhibirse, sino para auto-penetrarse y de este modo auto-revelarse. La actuación no es sólo un acto de amor, sino también un acto de conocimiento. Esto no significa un abandono del artificio, en el sentido del personaje y la construcción de la ficción; por el contrario, son estos “artificios” los que, paradójicamente, le permiten al actor desnudarse y mostrarse en su verdad interior.

La verdad en la actuación en la pedagogía de Grotowski, está relacionada con la palabra autenticidad y espontaneidad, como afirma: “No creo que haya verdadero proceso creativo dentro del actor, si carece de disciplina o espontaneidad” (Grotowski, 1999, p.40).

Lo que denota que no lo entendía como conceptos opuestos, sino, como cualidades que se complementan y son necesarias para el proceso creativo.

Otro concepto clave en la pedagogía del maestro polaco, y relacionado con la búsqueda de la autenticidad, es el impulso:

(...) Impulsos que brotan del cuerpo, de la organicidad, emergen en momentos importantes de la vida. En los momentos de gran alegría, en los momentos de amor y de maldad, en los momentos más intensos de nuestras vidas. Cuando no estamos divididos sino completos. [...] Es un hacer particular. Es como una corriente, como algo que fluye en el espacio y el tiempo. No se cierra. Esta siempre en movimiento. Cuenta con tan solo algunos momentos de apoyo pre programados e incluye siempre una fase inicial, necesaria para que las personas dejen de tener miedo unas de otras. Grotowski comenta que cuando un ser humano actúa “con su propio ser”, su acto se despliega en una forma particular. Esta forma permite que aparezca la verdad, y esta verdad es la verdad del ser (Grotowski, 1979, p.354).

Para liberar el impulso que expresa la verdad del ser, es consciente del ingente trabajo que hay que realizar a nivel corporal. En su texto *Hacia un teatro pobre* dice que el cuerpo debe liberarse de toda resistencia; debe cesar virtualmente de existir. Cuando uno está trabajando en su papel el actor debe aprender a no pensar en añadir elementos técnicos (resonadores, etc.), sino que debe tratar de eliminar los obstáculos concretos contra los que lucha, por ejemplo resistencia en la voz (Grotowski, 1999, p.31). Así pues, su pedagogía trata de restablecer las conexiones perdidas entre los impulsos emocionales instintivos y los reflejos musculares, la circulación de una energía en un cuerpo liberado de sus inhibiciones y sus condicionamientos nefastos. El cuerpo debe tener reacciones concretas no dictadas por el raciocinio. Se crea así un lenguaje orgánico. Todo el cuerpo sirve de base para la palabra.

En esta línea, los *recursos* que proponía estaban relacionados con ejercicios que proponía tenían el *ideal eurítmico de superar el cuerpo*, el actor no puede perder energía en los problemas que el cuerpo le presenta. Según escribe “Si el actor es consciente de su cuerpo no puede penetrar y revelarse a sí mismo. El cuerpo debe liberarse de toda resistencia. Debe cesar virtualmente de existir”. El actor busca eliminar su cuerpo, de modo que todo movimiento de manifestación encuentre vía libre para su exteriorización. Pero a la vez en ese desgastar el cuerpo para dominarlo, lo interno parece enriquecerse y potenciarse. Por ello, Grotowski (1999) insiste en la *negación de la acción consciente* (es

decir la acción que proviene de la conciencia, de la personalidad, de la máscara) y en la iluminación de los obstáculos. Es importante reparar en que el silenciar o acallar el cuerpo potencia lo interno. Esta vía negativa como método cobra su sentido, en cuanto no se trata de una suma de recursos y técnicas con las que se tiene que hacer el actor, sino más bien saber lo que no tiene que hacer.

Otro factor decisivo para la actuación veraz está en relación con la técnica que el actor tenga de la *penetración psíquica*. Grotowski encontró que para realizar ese diálogo con el inconsciente y convertir en acción o gesto el material encontrado, la mente del actor debe aprender a permanecer pasiva de la forma correcta; entonces el flujo de impulsos corporales le conducirá hacia un proceso profundo. También será imprescindible el *silencio* durante las largas sesiones de entrenamiento. Significaba una mayor concentración y ampliación de la conciencia entendiendo este término como conocimiento, percepción. Según su experiencia, el silencio exterior es imprescindible para conseguir el silencio interior. En esta línea, para Grotowski, el actor deberá aprender a no pensar en los elementos técnicos como condición necesaria para la autopenetración. Luego, la conciencia estará relacionada con el pensamiento y el observador interno. A la vez relaciona la conciencia con la máscara, con aquella parte de nuestra personalidad que se identifica con el rol que ejerce en la sociedad, es decir con los convencionalismos como lo hace Stanislavski. Efectivamente, solo resquebrajando la máscara, el actor tendrá acceso a su inconsciente. Así lo explica Grotowski:

El teatro solo tienen sentido si nos permite trascender nuestra visión estereotipada, nuestros sentimientos convencionales y costumbres, nuestros arquetipos de juicio, no solo por el placer de hacerlo, sino para tener una experiencia de lo real y entrar, después de haber descartado las escapatorias cotidianas y las mentiras, en un estado de íntima revelación para entregarnos y descubrirnos. Así, mediante el choque, mediante el estremecimiento que nos produce el abandonar las máscaras y deformaciones, somos capaces, sin esconder nada, de encomendarnos a algo que no podemos definir, pero donde habitan Eros y carités (Grotowski, 1999, p. 215).

El actor debe realizar este proceso para romper la máscara, sorteando las resistencias, que expresado en la partitura actoral irá acompañada de una transiluminación del actor. La realización de este acto de la autopenetración, es una exposición que exige una movilización de todas las fuerzas físicas y espirituales del actor que está en estado de disponibilidad ociosa, de disposición pasiva, con lo que se logra un alto grado de actuación

activa. Es necesario acudir a un lenguaje metafórico para decidir que el factor decisivo en este proceso es la humildad, una predisposición espiritual: no hacer algo, sino refrenarse de algo, de otra manera el exceso se volvería imprudencia en lugar de sacrificio. El actor según Grotowski (1999) debe actuar en estado de trance. Si intenta explicar lo anterior se trataría de una entrega total.

Por tanto, el actor debe tener resueltos los aspectos técnicos de la voz y del cuerpo para poder revelarse a sí mismo. No es una cuestión de retratarse bajo ciertas circunstancias dadas, o de “vivir” una parte. Tampoco presupone este tipo de actuación, de distanciamiento que el teatro épico ha preconizado y que se basa en un cálculo frío. Lo importante según Grotowski (1999) es utilizar el papel como un trampolín, como un instrumento mediante el cual estudiar lo que está escondido detrás de nuestra máscara cotidiana: el meollo más íntimo de nuestra personalidad afín de sacrificarlo, de exponerlo.

En definitiva, si en Stanislavski la verdad está relacionada con el compromiso emocional, en un primer momento, y con el impulso y la acción física, en segundo momento, se da una diferencia significativa con el punto de vista de Grotowski, ya que en éste su método tiene como objetivo actuar desde otro lado, no desde máscara (la personalidad), sino desde el ser y tanto la relación con el director como los ejercicios que proponen están íntimamente relacionados con este objetivo. Se entenderá mejor con estas palabras en las que Grotowski habla de su concepto de teatro:

El meollo del teatro es el encuentro. El hombre que realiza un acto de autorrevelación, es el que establece contacto consigo mismo, es decir, una extrema confrontación, sincera disciplinada, precisa y total, no meramente una confrontación con sus pensamientos sino una confrontación que envuelva en su ser íntegro, desde sus instintos y su aspecto inconsciente hasta su estado más lúcido (Grotowski, 1999, p.51).

La finalidad que persigue Grotowski, siguiendo a Odette (1975), es la de desarrollar un trabajo físico orientado a la elaboración de *patrones de energía*, que provoquen la reacción física auténtica. Entiende su trabajo como un medio para transgredir las posibilidades corporales conocidas por cada actor y como una forma de comunicación con el propio cuerpo. Podemos vislumbrar las influencias de las teorías de Wilhelm Reich y su discípulo Alexander Lowen. Al mismo tiempo investiga el yo profundo. Sus maestros espirituales son Carl Jung y Émile Durkheim. Su propósito es explorar los lados oscuros de la condición humana (Grotowski, 1999).



Se ha puesto de manifiesto, por tanto, que la búsqueda de estos investigadores teatrales no solo estaba relacionada con encontrar un método que ayudase al actor a crear su personaje y a interpretarlo, sino que también anhelaban encontrar el modo en que esa relación se mantuviese en el escenario, dado que es muy frecuente que lo que se da en los ensayos no se perciba en el escenario delante de un público. Por último, deseamos señalar que a pesar de las diferencias de visión que existía entre ambos maestros de la interpretación, tenían en común su apasionada e incansable búsqueda de la verdad escénica y su confluencia en el trabajo con las acciones físicas.

**Tabla 6.**

**La verdad en Stanislavski y Grotowski. Recursos metodológicos**

STANISLAVSKI RECURSOS METODOLÓGICOS	GROTOWSKI RECURSOS METODOLÓGICOS
Sí mágico	Superación del cuerpo
Circunstancias dadas	Técnica de autopenetración
Memoria emotiva	Observador interno
Acciones físicas	Negación de la acción consciente
	Acciones físicas

*Fuente: Elaboración propia*

**Premisas básicas para la verdad en el trabajo actoral**

Las aportaciones de Stanislavski y Grotowski se sintetizan en las direcciones pedagógicas que todo trabajo formativo actoral debe incorporar para trabajar la verdad y sinceridad extraídas de los dos planteamientos metodológicos de Stanislavski y Grotowski. Aún hoy siguen siendo referentes en nuestras Escuelas de Arte dramático. Llegados a este punto estamos en condiciones de destacar algunas de ellas.

La primera de ellas es la necesidad de trabajar con *una estructura*. Tanto Stanislavski como Grotowski, consideraban que la verdadera espontaneidad de alto nivel puede llegar solo dentro de una pieza que esté estructurada. A pesar de que la verdad y la espontaneidad siempre han estado muy ligadas al concepto de la improvisación, esto no se contradice con la necesaria estructura en los ejercicios propuestos: “La espontaneidad es imposible sin estructura. Se necesita rigor para tener espontaneidad” (Grotowski, 1999, p. 139).

La segunda es la necesidad de entrenar la *atención y concentración*. Para Stanislavski (1963) sin atención no hay verdad. De ese modo, la facultad creadora es lo primero de todo: la concentración completa de la naturaleza entera del actor. En su discípulo la importancia de adiestrar la atención es expresada en enunciados como éste: “El actor debe estar atento a las partículas de la vida con una atención que el resto de la gente

no tiene. Para hacer esa realidad el actor debe ser capaz de verla en todos sus detalles, después construirla y luego vivirla en escena sin auto-observación” (Grotowski 1999, p.177).

Una tercera es la de vivir en el escenario *sin autoobservador*, como propone Grotowski, o, *sin conciencia*, como dice Stanislavski. Para éste, una actuación sincera parece estar relacionada con la inspiración y con el subconsciente, y no con un control racional de la técnica. Pero al mismo tiempo, para él no es menos cierto que para que el subconsciente actúe, el actor debe trabajar con recursos conscientes:

No siempre puede uno actuar de forma subconsciente y con inspiración. Un genio tal no existe en el mundo. Por lo tanto, nuestro arte nos enseña antes que nada a crear consciente y sinceramente, porque eso preparará mejor el camino para el florecimiento del subconsciente, que es la inspiración (Stanislavski, 1963, p. 21).

El resultado es una simplicidad o estado inocente que no se interpone con la capacidad instintiva interior. Tal como lo explica Ledeña (2007):

Si el actor está consciente de su cuerpo, no puede penetrar en y revelarse a sí mismo. El cuerpo debe liberarse de toda resistencia; debe cesar virtualmente de existir (...) ha de aprender a realizar todo inconscientemente en las fases culminantes de su actuación (Ledeña, 2007, p.44).

En cuarto lugar, consideramos ineludible detenernos en un término clave para nuestra pedagogía: *liberar al cuerpo de toda resistencia*. Señalaba Grotowski que cuando el actor está trabajando en su papel debe aprender a no pensar en añadir elementos técnicos (resonadores, etc.) y en su lugar tratar de eliminar los obstáculos concretos contra los que lucha. Su maestro, lo expresaba del siguiente modo: “mis observaciones me enseñaron que en el estado creativo, la ausencia de toda tensión física, la completa subordinación del cuerpo a la voluntad del actor, desempeñan un gran papel” (Stanislavski, 1963, p.69).

En quinto lugar, con independencia del método y estética teatral que estemos realizando, es preciso construir *la línea lógica de las acciones*. Grotowski entiende que la acción física significa hacer. Simplemente hacer, sin añadir nada más. El trabajo sobre las acciones físicas es exactamente esa vía, extremadamente dura, en la que nada puede ser hecho en general: “En general, dijo, es el enemigo del arte” (Grotowski, 1999, p.103). A este respecto Stanislavski, declara:

La gente que no comprende el trazo de ser físico en una parte, ríe, cuando usted le explica que una serie de acciones físicas, reales, tiene la capacidad de

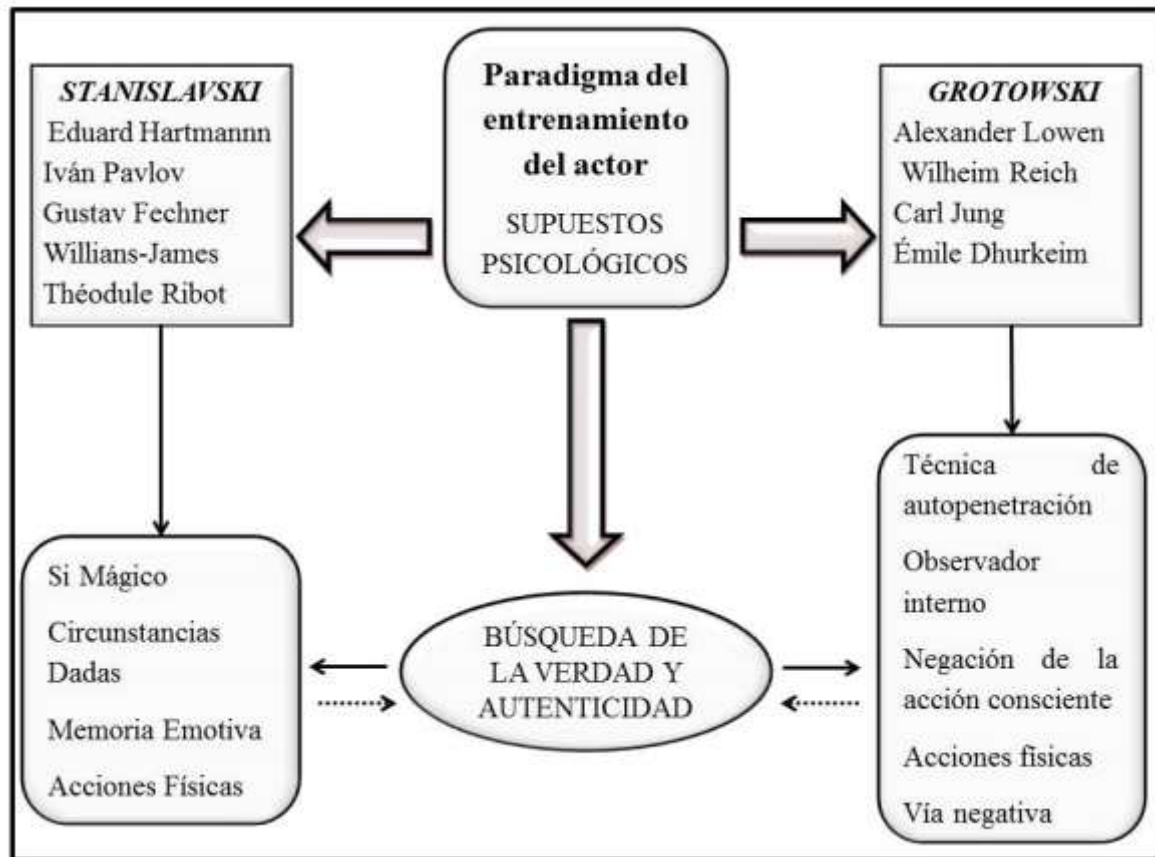
engendrar la vida de un espíritu humano en el papel. El punto no está en esas pequeñas acciones realistas, sino en toda la secuencia creativa que es puesta en efecto, gracias al impulso proporcionado por estas acciones físicas (Stanislavski, 1963, p.9).

Ya se anuncia en estas palabras, la importancia que concedió a que el actor se entregase con suma atención a la línea de acción físicas del personaje. Realizando una y otra vez estas acciones encontrará ese impulso que las hace necesarias y las realizará con autenticidad, es decir no “hará, como que hace”, sino que las hará, como dice Grotowski sin añadir nada.

Por último, consideramos que es imprescindible abordar en la formación actoral el miedo y la duda para que pueda actuar desde la sinceridad. Stanislavski ya afirmaba: “El intérprete debe trabajar de algún modo sus miedos y las dudas sobre su capacidad, para no tener que invertir atención en el escenario en esas preocupaciones y pueda entregarse sin reservas a la tarea escénica” (Stanislavski, 1963, p.31). Se deduce, pues que es necesario que el estudiante analice y tome conciencia de su trabajo escénico, dado que la comprensión le permitirá distanciarse de la mera copia de un modelo propuesto para acometer sus producciones.

Si analizamos detenidamente las vías que propusieron Stanislavski y Grotowski, observamos que tienen sus fundamentos en diferentes escuelas psicológicas. Los dos pedagogos en su persistente búsqueda de la autenticidad y la verdad, se interesaron por los conocimientos de la psicología del momento, a la hora de trazar caminos que conduzcan a esa verdad escénica. Una visión de conjunto la mostramos en la figura 3.

Llegados a este punto, nos permitimos imaginar acerca de los principios actuales de la psicología que hubieran interesado a Stanislavski para potenciar este estado de inspiración o inconciencia, que se aleja del control racional y que ayuden a conseguir que la autenticidad y sinceridad del actor perduren en el escenario delante de un público. No estamos del todo seguros, claro está, pero sin temor a equivocarnos, entrenaría una actitud que permita que el *ego* del actor no interfiera en su tarea escénica.



**Figura 3. Influencias psicológicas en Stanislavski y Grotowski del entrenamiento consciente de la verdad escénica.** Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, nos planteamos la posibilidad de acudir a nuevos conceptos psicológicos que puedan aportar una mayor comprensión en esta búsqueda por conseguir la autenticidad y sinceridad del actor. Servirían como fundamento para un trabajo actoral en un contexto educativo con limitaciones horarias y un diseño curricular sistematizado. En definitiva y para ser más concretos, nos preguntamos ¿Cómo podríamos traducir el concepto de verdad y sinceridad en el trabajo actoral en términos más reconocibles y coetáneos? ¿Cómo podríamos llevar esta cuestión en la formación de los futuros actores?

#### 1.4. La Psicología Positiva en el habla escénica: el concepto de flujo de Csikzsentmihalyi

*Una última pregunta, Bylly, puedes explicarnos,  
¿Qué sentimientos tienes cuando bailas?*

*..No sé ¡.....*

*me siento muy bien....*

*al principio estoy tenso...*

*pero cuando empiezo a ...*

*moverme, lo olvido todo...*

*Billy Eliot*

En el del apartado anterior mostramos unas premisas pedagógicas para fomentar la verdad y sinceridad en el trabajo actoral, formuladas a partir de las aportaciones metodológicas de dos grandes pedagogos de la tradición teatral europea: Konstantin Stanislavski y Jerzy Grotowski. Dimos cuenta de su interés por los conocimientos de la psicología del momento en los que fundamentaron su pedagogía. En este epígrafe, y en consonancia con las preguntas surgidas en el apartado anterior, vamos a examinar el concepto de verdad y sinceridad en el trabajo actoral en términos más reconocibles y coetáneos.

Las bases psicológicas que fundamentaron sus métodos son corrientes que destacan en el momento que les tocó vivir y que podían servir de modelos explicativos para algunas de las intuiciones que tenían estos maestros. Vamos a proponer un nuevo paradigma para contemplar este fenómeno. Pero antes, nos parece necesario señalar que no podemos perder de vista que los actores que asistían al estudio de Stanislavski, y más aún al laboratorio del Grotowski, lo hacían desde un compromiso y una determinación interna que no son las del alumnado de la Escuelas de Arte Dramático de nuestro contexto social y cultural actual. Nuestro alumnado suele tener vocación, más no la madurez, edad y experiencia que los anteriores. Es joven con poca experiencia teatral y su compromiso con el arte se va tornando más rotundo a medida que pasan los primeros cursos. Además las escuelas de Arte Dramático son estudios reglados, un curriculum que recorrer, con unos horarios que cumplir y condiciones horarias y esa circunstancia lo diferencia forzosamente de la dinámica de un laboratorio de una iniciativa privada. Esta cuestión no la podemos obviar a la hora de decantarnos por una corriente psicológica que enmarque nuestro trabajo.

En este sentido, consideramos que la Psicología Positiva es adaptable a un contexto educativo y los contenidos de su investigación son para nosotros muy útiles y de gran provecho. En este apartado vamos a definir qué es la Psicología Positiva, cuáles son sus raíces y antecedentes, los temas que investiga, así como los pilares en que se sustenta.

La Psicología Positiva (a partir de ahora PP) es un movimiento que aparece en EEUU a finales de los noventa. Hay consenso en establecer su inicio formal en la conferencia inaugural que pronunció Martín E. P. Seligman al inaugurar su etapa como presidente de la Asociación Americana de Psicología, en 1998- En su discurso reprochaba el excesivo interés que la psicología había concedido a la enfermedad y a los problemas, olvidando casi por completo los aspectos positivos del ser humano. Según él, desde la Segunda Guerra Mundial la psicología se había ido alejando cada vez más de su objetivo

original: el bienestar del ser humano. Hasta entonces sus propósitos como ciencia eran tres: (1) curar las enfermedades mentales, (2) hacer que la vida de la gente normal sea más feliz, (3) e identificar y cultivar el talento. Sin embargo, terminada la guerra, La psicología se convirtió en sinónimo de “tratamiento de enfermedades mentales”, mientras que su objetivo histórico de hacer que las “personas sin problemas” tengan una vida más productiva y plena quedó reducido a papel secundario, y los intentos de identificar y cultivar a los genios fueron abandonados (Vera, 2008, p.7).

Entendemos que este matiz de Seligman es fundamental para comprender el cambio epistemológico que ha venido produciéndose desde hace algunos años en el campo de la psicología. *Estar bien* no es solo *dejar de estar mal*, sino que implica el desarrollo de actitudes y estrategias que nos permitan conseguir nuestros objetivos y nuestro crecimiento personal.

Las raíces de la PP pueden ser localizadas en los años setenta. En 1972, Alice Icen investigó por primera vez el papel de las *emociones positivas* en la aparición de las conductas de ayudas a otros. En 1975, Mihaly Csikszentmihalyi describió la experiencia óptima en su libro “Más allá del aburrimiento y de la ansiedad”. El mismo año, Edward Deci atraía la atención de los investigadores sobre el concepto la *motivación intrínseca*. En 1977, Alfred Bandura establecía el concepto de *autoeficacia*, que ha encontrado aplicación en un gran número de áreas, desde la psicología del trabajo a la educación, desde la salud al deporte. Las investigaciones sobre *el estrés y el afrontamiento* de Lazarus, (1966) estimuló el interés sobre las estrategias que las personas adoptamos para afrontar las situaciones estresantes y en los recursos que se ponen en marcha para superar ciertas situaciones con éxito (Vázquez, 2008).

Efectivamente, Vázquez (2008) pone de manifiesto el interés que la PP ha despertado en los profesionales, por su potencial aplicación en diversos ámbitos, prestando cada vez más atención a las fortalezas, recursos y potencialidades para el crecimiento. Todos ellos, constituyen elementos básicos del funcionamiento psicológico y útiles para diseñar intervenciones eficaces. Las emociones y las experiencias positivas, el optimismo, la dedicación activa e intrínsecamente motivada, son elementos que pueden motivar la productividad en el trabajo, la salud, el rendimiento deportivo y el éxito académico.

En español, entre las publicaciones más destacadas citamos los trabajos de Bolinches, 1999; Bisquerra, 2000; Rojas Marcos, 2000; Seligman, 2002; Corbella, 2005; Punset, 2006; Serrano, 2006 y Lyubomirsky, 2008. En 2006 aparece la primera revista especializada (*The Journal of Positive Psychology*) y en España, la revista *Papeles del*

psicólogo, le dedica un monográfico a la PP. Como indica hay un “creciente interés social por temas relacionados con el bienestar emocional y de la necesidad de introducir estos temas en el currículum educativo para favorecer la salud mental y emocional del alumnado” (Aspinwall y Staudinger, 2007, p.131).

¿De qué temas se ocupa esta nueva perspectiva psicológica? Trata aspectos como el bienestar emocional, las emociones positivas, la felicidad, los estados óptimos de conciencia poniendo un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano. No en vano, la PP se define como “el estudio científico del funcionamiento óptimo”, es decir, la búsqueda de la excelencia humana. Abre una línea de actuación focalizada en la atención al estudio de la parte positiva de los seres humanos (Seligman 1999). En la pretensión por ir más allá de los déficits humanos, esta perspectiva no sólo plantea actuaciones terapéuticas, encaminadas a resolver problemas ciñéndose al ámbito clínico, sino también, preventivas y orientadas al enriquecimiento y desarrollo de los individuos, dado que promulga la existencia de fortalezas humanas que actúan como amortiguadores en contra de la enfermedad mental: el coraje, el optimismo, la esperanza, la capacidad de insight, etc.

La PP representa, según Vera (2008), un nuevo punto de vista desde el que entender la psicología y la salud mental. Los estudios del bienestar, la felicidad y de la salud son tan importantes, serios y científicos como lo son la enfermedad, la disfunción y el malestar. Su objetivo principal es equilibrar la balanza, no restando importancia al estudio de la parte negativa del ser humano, sino aumentando la importancia de la parte positiva. Si queremos entender al ser humano en toda su riqueza y complejidad, debemos abordarlo desde todas sus perspectivas.

Como consecuencia del interés hacia los aspectos pasivos del ser humano, Seligman creó un centro en Pensilvania, desde donde se difunde esta nueva corriente, al que se suman pronto tres más, conformando una red de PP, integrada por: el Centro de Experiencias Subjetivas Positivas de la Universidad de Pensilvania, a cargo de Ed Diener; el Centro de los rasgos positivos individuales de la Universidad de Chicago, a cargo de Mihalyi Csikszentmihalyi; y el Centro de las Instituciones positivas, liderado por Kathleen Hall Jamieson, de la Universidad de Pensilvania.

Siguiendo a Castro (2010), podemos definir los tres pilares de la PP concebida por Seligman:

1. *Las Emociones positivas.* La alegría, la esperanza, la ilusión, el agradecimiento, han permanecido relativamente olvidadas durante décadas. Se retoma su estudio, a

partir de la creencia confirmada de que el valor adaptativo de las emociones positivas resulta esencial para la especie humana.

2. *Los Rasgos positivos.* Para alcanzar una vida satisfactoria es necesario conocer y cultivar aquellos rasgos de personalidad que nos ayuden a ser mejores y más felices. Con el objetivo de conocer, medir y potenciar estos rasgos, Seligman y Peterson han elaborado una clasificación de fortalezas y virtudes personales que los psicólogos pueden identificar y promover para ayudar a las personas a alcanzar mayores niveles de bienestar.
3. *Las Instituciones positivas.* Las sociedades actuales deben aspirar a poseer un conjunto de instituciones que ofrezcan un respaldo positivo a las fortalezas personales. Son, por ejemplo, la democracia, la familia, la libertad de información, la educación. Las redes de seguridad económica y social, etc.

Vera (2006) sitúa los antecedentes de este enfoque en el movimiento humanista que propugnaba la atención a la riqueza del ser humano, y al estudio de sus elementos positivos, frente a las dos teorías reinantes en ese momento, como era el conductismo y el psicoanálisis. Carl Rogers, realizó un importante esfuerzo para validar sus propuestas – sobre todo en el campo de la psicoterapia- muchos de los principios de su teoría de personalidad no fueron abordados desde un punto de vista empírico. Son numerosos los autores que repasaron las investigaciones y las de Maslow, Rogers, Allport, Jung...etc. para construir un modelo que incluyera los distintos aspectos de funcionamiento humano óptimo.

El propio Seligman de las diferencias entre la psicología humanista y la Psicología Positiva y el modo de concebir la investigación empírica para entender a las personas y la vida que llevan. Los humanistas fueron a menudo escépticos sobre el método científico y eran incapaces de ofrecer una alternativa distinta de la idea de bondad en el individuo. En cambio, los psicólogos positivos ven las fortalezas y la debilidad como auténtico y como objeto de conocimiento científico (Peterson y Seligman, 2004, p.4).

Una vez aceptado que el estudio de lo positivo que hay en el ser humano no es algo novedoso y particular a la PP, siguiendo a Vera (2008), insistimos en que sí es ésta la primera vez que se puede abordar desde un punto de vista comprensivo, científico y sistemático. Efectivamente, las investigaciones en estas materias, antes de la llegada de la PP, eran consideradas de forma aislada, sin elementos que las conectaran entre sí. Hoy en áreas unidas dentro de un mismo enfoque, formando parte de un marco teórico común que permite comprenderlas y estudiarlas en interacción unas con otras.



En cualquier caso, la PP no debe confundirse, con un ejercicio de autoayuda, ni con el pensamiento positivo. No debe entenderse fuera de un contexto profesional y científico. Si bien existen muchos estudios que asocian la positividad con el posterior estado de salud, la longevidad, la sociabilidad y el éxito, el equilibrio de la evidencia sugiere que en ciertas situaciones el pensamiento negativo conlleva una mayor certeza. Busca el equilibrio óptimo entre el pensamiento positivo y el negativo, cuando la psicología ha pasado décadas trabajando sobre los aspectos “negativos” de las cosas (Castro, 2010).

Por otro lado, con el objetivo de sistematizar la información que desde distintas investigaciones se iba generando sobre el bienestar, así como las tradiciones filosóficas previas, Martin Seligman (2003) llegó a la conclusión de que los resultados obtenidos hasta el momento se podían confluir en tres dimensiones: *La vida placentera* (pleasantlife). Incluiría experimentar las emociones positivas sobre el pasado, el presente y el futuro; *La vida comprometida* (engagedlife). Se refiere a la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas (ej.: *flow*); *La vida significativa* (meaningfullife). Incluiría el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo.

Estas dimensiones propuestas por Seligman no están dispuestas como modelos teóricos, sino como una forma de estructurar inicialmente la investigación realizada en este campo hasta el momento para proyectarla hacia el futuro. En este sentido, se trata de una propuesta descriptiva pero no prescriptiva.

Como conclusión, ponemos de manifiesto el esfuerzo de la PP para fortalecer la investigación científica de los aspectos positivos. Como señala Vázquez (2008), podría parecer una empresa utópica. Sin embargo bajo el dominio de una investigación rigurosa, permite que podamos ofrecer una respuesta a nuestra existencia: “qué tenemos de bueno y cómo podemos usar esos dones para construir buenas vidas y hacer un mundo mejor” (Vázquez 2008, p.252).

Indicábamos al inicio de este estudio que la PP es adaptable a un contexto educativo y que los contenidos de su investigación son para la formación del actor de gran interés. La concentración en la acción, la elaboración de metas significativas, el aprendizaje del feedback claro y preciso, la capacidad de autocontrol, las experiencias óptimas, la motivación, el esfuerzo, la resistencia a la frustración, son algunos de los factores psicológicos que caracterizan a los intérpretes artísticos. Relacionar la psicología con el trabajo del actor y fomentar la utilización de los recursos que ofrece, para mejorar su rendimiento y su calidad artística es provechoso desde nuestro punto de vista. Servirá de

ayuda para superar algunos de los problemas inherentes a esta profesión que guardan una estrecha relación con aspectos de la psicología.

#### **1.4.1 Definiendo el flujo**

En epígrafes anteriores hemos apuntado cómo en el entrenamiento del actor en el *habla escénica* es importante asegurar los fundamentos de una técnica externa (dicción, hablar a ritmo, entonación...etc.) y al mismo tiempo trabajar los fundamentos de una técnica interna, que le permita encontrar el camino de impulsar la palabra con un sentido de verdad escénica y que perdure en el escenario delante de un público. Los pedagogos más importantes de nuestra tradición teatral compartían la certeza de que una actuación sincera y auténtica estaba relacionada con la inspiración, y el inconsciente, y no con un control racional. Todos convienen en que para realizar ese diálogo con el inconsciente y convertir en acción el gesto o la palabra el material encontrado, la mente del actor debe aprender a permanecer pasiva de la forma correcta. Entonces el flujo de impulsos corporales le conducirá hacia un proceso profundo. Esto a su vez significa una mayor concentración y ampliación de la conciencia, entendiendo este término como conocimiento, percepción. El actor deberá aprender a no pensar en los elementos técnicos como condición necesaria para la autopenetración. Luego, la conciencia estará relacionada con el pensamiento y el observador interno.

Llegados a este punto, podemos converger en que los pedagogos estudiados hasta el momento, entienden que el inconsciente tiene un papel que jugar en el arte. No como las antiguas teorías platónicas de inspiración divina, donde el artista estático no era plenamente consciente de la creación. Ahora, el artista se conduce en una búsqueda activa, aunque paradójicamente para dialogar con el inconsciente tenga que interrumpir el control yoico de la conciencia. De modo que los maestros dan por hecho que el trabajo actoral genera un proceso dialógico entre consciente e inconsciente, y que para abrir la puerta de ese diálogo es necesario silenciar el ego, la conciencia y el pensamiento.

Si traducimos la explicación de este fenómeno al lenguaje de la psicodinámica, entendemos que se trabaja con autenticidad e implicación personal cuando el ego autoobservador y el ego experiencial están menos disociados de lo habitual. Es decir nuestro crítico interno no tiene voz mientras actuamos. Así lo explica Maslow (1994):

Quando estamos totalmente absortos en el no-yo, tendemos a ser menos autoconscientes. Somos menos propensos de autoobservarnos en actitud de

autoobservador o de crítico. Es decir estamos más cerca de ser todo ego-experiencial. Esto a su vez, significa mayor unificación, unidad e integración de la persona (Maslow, 1994, p.98).

Estar cerca del ego experiencial y alejarse del observador crítico, nos parece que es lo mismo que decir que estamos tan centrados en la tarea que nos olvidamos de nuestro ego, o que se produce un “olvido de sí”, siguiendo la terminología de Maslow. También significa que, criticamos, corregimos, evaluamos, juzgamos, sopesamos, y analizamos menos la experiencia cuando la estamos realizando. Esta especie de *olvido de sí* es otro de los caminos para descubrir la autenticidad. Este estado implica, intrínsecamente, una disminución del miedo, las inhibiciones, la necesidad de artificialidad, menos temor al ridículo, a la humillación o al fracaso. Todas estas características forman parte del olvido de sí y del olvido del público. Estar absorto, aleja del miedo (Maslow, 1994).

Encontramos una conexión entre el concepto de “olvido de sí” de Maslow para definir la autenticidad, y el concepto de “*flow*” propuesto por Mihaly Csikszentmihalyi. Aprender a no enjuiciar nuestro desempeño, a abandonar todo juicio cuando entramos en acción, a implicarnos en lo que estamos realizando, es una de las claves para tener una experiencia de flujo (fluir, *flow*). La preocupación por el uno mismo desaparece cuando se está fluyendo, igual que los agobios o los pensamientos negativos. Simplemente no hay atención sobrante para preocuparse de las cosas a las que normalmente en la vida diaria dedicamos tanto tiempo (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002).

*Flow* es definido por Csikszentmihalyi, (1990, p.23) como “un estado de experiencia óptima que se produce cuando las personas están totalmente involucradas en actividades que se realizan por el mero placer de llevarlas a cabo sin ningún otro tipo de recompensa externa”. Se trata de un estado de conciencia, en el que uno llega a estar totalmente absorbido por lo que está haciendo, consiguiendo la exclusión de todo pensamiento o emoción que no esté relacionado con la propia acción. Una experiencia armoniosa donde mente y cuerpo trabajan sin esfuerzo, focalizados en la tarea, dejándole a la persona la sensación de que algo especial ha ocurrido.

Csikszentmihalyi (1990) describe la experiencia de flujo de manera pormenorizada:

Se había comprometido con la consecución de un reto que para usted era importante y que demandaba la puesta en práctica de sus habilidades, o la mejora de las mismas. Sus objetivos eran claros, significativos para su vida, al tiempo que no utópicos sino alcanzables. Iba obteniendo pruebas de los logros que iba alcanzando. No sentía miedo a perder el control de la situación y se

sentía competente y eficaz a medida que iba desarrollando la tarea. La percepción del tiempo se fue transformando, dando la impresión de que “se le pasaba el tiempo volando”. Perdió la conciencia de lo que alrededor estaba sucediendo, sintiéndose totalmente absorbido por la experiencia y por el placer que la misma le estaba produciendo (Csikszentmihalyi, 1990, p. 26).

La mente del actor debe estar ordenada y sus metas priorizadas así como las señales que le permitan asegurar que todo está correcto. Se hace necesario en este punto aproximarnos a algunos términos vinculados con la teoría del flujo como son: conciencia, experiencia autotélica, desorden en la conciencia y la experiencia óptima o estado de fluencia.

**Conciencia.** Es la “capacidad para reflexionar sobre la información registrada por diversos órganos de los sentidos, y para dirigir y controlar esas experiencias. Con la conciencia podemos evaluar lo que los sentidos nos dicen y responder según esta evaluación” (Csikszentmihalyi 2008, p.62).

Este término es analizado desde una perspectiva fenomenológica, ya que nos permite entender el evento observándolo directamente como se experimentó, en lugar de mirarlo a través de la óptica especializada de una disciplina en particular. Para Csikszentmihalyi la conciencia corresponde a la realidad tal y como la experimentamos subjetivamente.

Del mismo modo, también podemos inventar información que no existía antes. Puesto que tenemos conciencia, podemos soñar despiertos, podemos mentir y también escribir bellos poemas o teorías científicas. Csikszentmihalyi (2008) lo explica sirviéndose del ejemplo de los sueños en los cuales nos encontramos ante un escenario que no podemos cambiar a voluntad, mientras que los eventos que constituyen la conciencia, las cosas que vemos, sentimos, pensamos, son informaciones que podemos manipular. Así podemos pensar que la conciencia es información intencionalmente ordenada. Con este esquema en mente ¿Qué significa ser consciente? Simplemente significa que ciertos eventos conscientes (sensaciones, sentimientos, pensamientos, intenciones) están ocurriendo y que nosotros somos capaces de dirigir su curso. Al contrario, cuando estamos soñando, algunos de estos mismos eventos también están presentes, pero no somos conscientes de ellos porque no podemos controlarlos.

La conciencia actúa a modo de “campos magnéticos”, (atrayendo la atención hacia algunos objetos y alejándola de otros), manteniendo nuestra mente centrada en algún estímulo con preferencia a los demás, a modo de imán. En este sentido, lo que llamamos

*intenciones* viene a ser la fuerza que mantiene de forma ordenada la información que se halla en la conciencia. Las intenciones surgen en la conciencia cuando una persona se da cuenta de que desea algo o quiere conseguir alguna cosa. Csikszentmihalyi (2008), lo conceptualiza del siguiente modo: “Las intenciones también son información, formada por las necesidades biológicas o por objetivos sociales internalizados, o por los objetivos significativos en relación a la tarea” (Csikszentmihalyi 2008, p.51).

***Experiencia autotélica.*** Es la primera expresión utilizada por Csikszentmihalyi, para describir momentos de plena implicación en lo que se está realizando. La información que conforma nuestra conciencia debe tener un orden para poder fluir e implicarnos con la tarea que estamos realizando; y de ese modo la convertimos en una experiencia autotélica. Una personalidad autotélica es que suele traducir las amenazas potenciales en desafíos y se involucra en la tarea y de ese modo mantiene su armonía interior. Csikszentmihalyi (2008, p.55) plantea cuatro reglas para desarrollar una *personalidad autotélica*:

1ª) Definir las metas. Para ser capaces de experimentar el flujo hay que tener claras las metas a lograr. Un sujeto con una personalidad autotélica aprende a elegir desde los compromisos para toda la vida, hasta decisiones triviales de cómo ocupar el tiempo. La selección de una meta está relacionada con el reconocimiento de los desafíos que ha de superar.

2ª) Sentirse inmerso en la actividad. Después de elegir un sistema de acción, la persona con una personalidad autotélica se involucra profundamente en cualquier cosa que haga para lograr una posición intermedia entre las demandas del entorno y la propia capacidad de actuar.

3ª) Prestando atención a lo que está sucediendo. La concentración conduce a la involucración, que solo puede mantenerse con aportes constantes de atención. Ésta actúa como un filtro entre los acontecimientos externos y la vivencia que tenemos de ella.

4ª) Aprender a disfrutar de la experiencia inmediata. El resultado de tener una experiencia autotélica o aprender a ponerse metas, a desarrollar habilidades, a ser sensibles a la retroalimentación, a saber cómo concentrarse y conseguir implicarse, es el disfrute con la experiencia. Podemos constatar que lograr este control requiere una determinación y una disciplina, y que la experiencia óptima no es el resultado de un enfoque hedonista de la vida.

***Desorden de la conciencia o entropía psíquica.*** El desorden psíquico, en el que la información entra en conflicto con las intenciones previamente existentes o cuando nos distrae y nos impide llevarlas a cabo, recibe muchos nombres, según como la vivamos:

duda, dolor, miedo, rabia, inquietud. Todas estas variedades de desorden fuerzan a la atención a desviarse hacia objetivos indeseables, con lo que no somos libres para usarla según nuestra preferencia. La energía se convierte en algo rígido e ineficaz. Las consecuencias de este *desorden de la conciencia* son según “La confusión, el desperdicio de energía, la incapacidad de trabajar y alcanzar objetivos” (Csikszentmihalyi, 2008, p.44).

Efectivamente, cuando se crea un conflicto en la conciencia, se experimenta como una incidencia negativa. El conflicto se vive como una situación amenazante y es natural movilizar la energía psíquica, dirigirla al interior y usarla como una defensa contra la amenaza.

Esta reacción innata provoca frecuentemente interferencias con la capacidad para manejar el asunto, que en nuestro caso es hablar en el escenario. Esta turbación reduce la flexibilidad de respuesta. Cuando el actor tiene dudas sobre sus cualidades, o sufre algún tipo de miedo, estos pensamientos consumirán una buena parte de su atención que como consecuencia restará a la tarea. En todos los casos, lo que está ocurriendo es que la atención se fija en informaciones que entran en conflicto con el objetivo de mantener la atención en la tarea.

***La experiencia óptima o estado de fluencia.*** Se produce cuando la información que llega a nuestra mente es congruente con nuestras metas: la energía psíquica fluye sin esfuerzo. No hay necesidad de preocuparse, no existe ninguna razón para cuestionarse la propia capacidad. El estado opuesto de la condición de entropía psíquica es la experiencia óptima.

Conforme a Csikszentmihalyi y Jackson, el estado de *flow* es un aprendizaje que puede desarrollarse y generalizarse a distintos ámbitos de la vida. En particular nos interesa para desarrollarlo en la formación de los actores.

En el campo investigación deportiva, se han empleado muchos términos para describir esos momentos en el deporte: “en la brecha”, “chutado”, “con el piloto automático”, “en la zona”. Csikszentmihalyi define la experiencia de flujo como “poner orden en la conciencia”. El sujeto no tiene conflictos de fuerza y puede canalizar la atención, se produce por tanto, un alto grado de involucración en la tarea. La necesidad de tener objetivos claros, significativos y alcanzables a la hora de realizarla, y poseer la sensación de competencia son requisitos para que se dé un orden en la conciencia (Csikszentmihalyi, 2002).

Estos autores, Csikszentmihalyi y Jackson, dan cuenta del proceso de aprendizaje con las siguientes palabras: “Una vez alcanzado el estado de fluencia o experiencia óptima,

estas experiencias dejan su huella guardada en la memoria y permiten así volver a ese estado óptimo de nuevo” (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.17).

Así, la diferencia entre alguien que disfruta con la tarea y alguien que está abrumada por ella, es producto de la combinación entre los factores externos y la manera en que la persona los interpreta, es decir, si ve los desafíos como amenazas o como oportunidades para la acción. De ahí que sería deseable aprender a modular las propias interpretaciones de los sucesos y cambiar la propia mente, con el objeto de potenciar la posibilidad de fluir y no bloquearnos en el escenario.

Llegados a este punto tenemos los componentes necesarios para entender cómo se puede controlar la conciencia. Hemos visto que la experiencia depende de la manera en que utilizamos la energía psíquica (en la estructura de la atención), la cual, a su vez, está en relación con los objetivos y las intenciones. Estos procesos están conectados entre sí por la personalidad, o sea, por la dinámica de representación mental que tenemos del sistema entero de nuestros objetivos. En consecuencia estas son las piezas que debemos considerar y adaptar a nuestro ámbito si deseamos mejorar nuestro estado de flujo en el habla escénica.

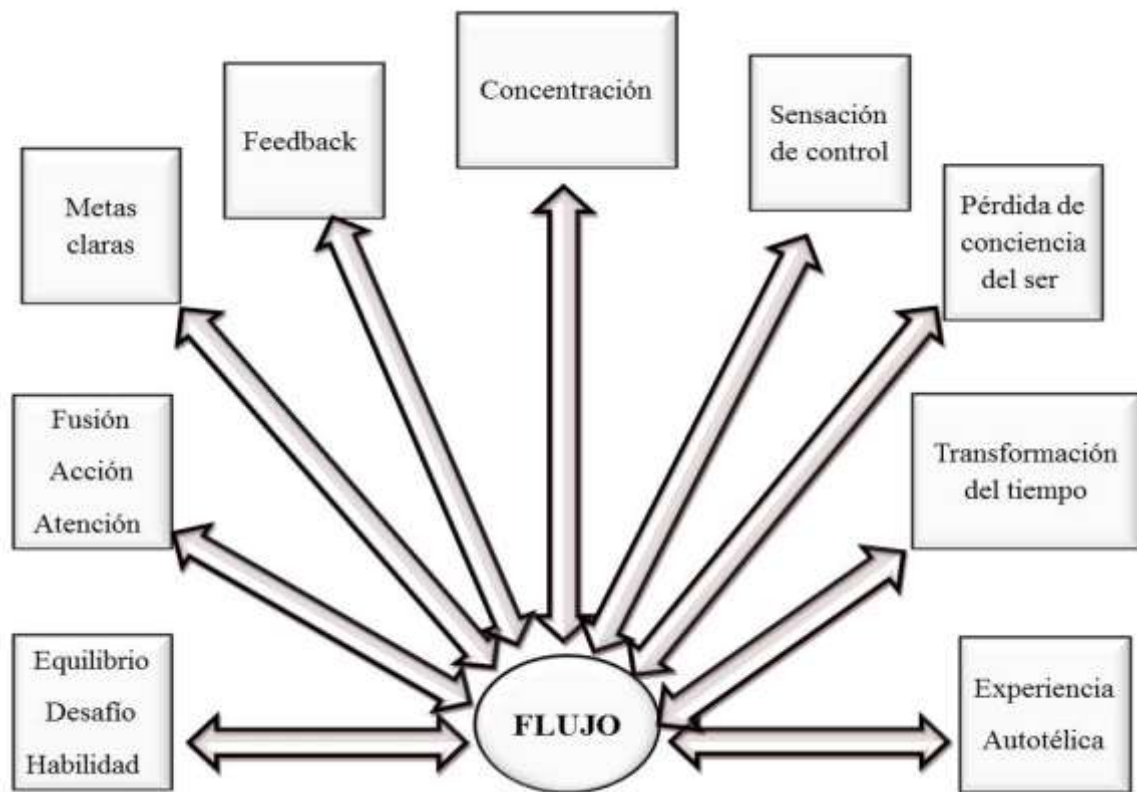
#### **1.4.2 Flujo y su relación con el habla escénica**

Una vez tratados los conceptos fundamentales relacionados con el control de la conciencia, siguiendo a Csikszentmihalyi y Jackson (2002) nos detendremos en describir los nueve componentes necesarios para obtener una mejor disposición mental que permita alcanzar la fluencia, véase en la figura 4 una ilustración de los mismos.

1) **Equilibrio desafío-habilidad.** Para que propicie una experiencia de fluencia es necesario que se dé un equilibrio entre las destrezas, las habilidades y la sensación de competencia. No son destrezas objetivas las que llegan a ser cruciales en el equilibrio desafío-habilidad, sino más bien como las percibe uno en relación con los desafíos relevantes. En el campo educativo, lo que el alumnado crea que puede hacer, determinará su experiencia más que sus capacidades. De ese modo si creemos que nuestras habilidades son altas, cuando se nos presenta algún gran desafío hay más posibilidad de estar cerca de una experiencia exitosa. No obstante si nuestras percepciones no están fundamentadas en habilidades objetivas, podemos caer en una falsa confianza.

2) **Fusión acción – atención.** Cuando uno siente una unidad con lo que está haciendo, experimenta la fusión de la acción y la atención. Digamos que, en lugar de que la

mente mire al cuerpo desde fuera, la mente y el cuerpo se funden en uno. Efectivamente, en la experiencia de flujo se pierde la conciencia del propio ser. La fusión impide cualquier duda sobre lo que hay que hacer. En unidad con el movimiento o con la acción, se economiza esfuerzo.



**Figura 4. Modelo de Flow de Ciskzenmihalyi.** Fuente: elaboración propia. Adaptación de la teoría de flow de Ciskzenmihalyi.

3) **Metas Claras.** Establecidas claramente con anterioridad, para que se sepa exactamente lo que debe hacer, en la medida que una actividad progresa, se conoce a cada instante cual es el siguiente paso, y es más probable que se experimente la fluencia. Esto sucede porque el tener una intención ayuda a concentrarse y evita las distracciones, debido a que lo requerido está claramente especificado y no hay necesidad de dudar sobre lo que uno está haciendo.

4) **Feedback sin ambigüedad.** “El feedback describe el conocimiento sobre la actividad que el alumnado recibe, y permite la continuidad en la búsqueda de sus metas” (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.41). En realidad, el feedback se procesa en la mente, de manera espontánea igual que se respira o se pedalea, como parte de un proceso sin diferencias. El tipo de feedback con el que los actores pueden sintonizar proviene de diferentes fuentes, siendo la principal el propio cuerpo y las sensaciones propioceptivas de la voz en el espacio.



5) **La concentración.** Consiste en “Aprender a desechar los pensamientos irrelevantes de la conciencia y en su lugar sintonizar con la tarea encomendada es un signo de una mente disciplinada” (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.45). Ser capaz de excluir todos los eventos de distracción que están ocurriendo alrededor de tu actividad no es fácil, pero es una importante habilidad que dominar si se quiere experimentar la fluencia en cualquier actividad. Cuando las metas están claras, el feedback es inmediato y tus capacidades se enfrentan a un desafío adecuado, aún necesitas toda la atención posible que puedas reunir para ocuparte de lo que tenga que hacerse. Es un componente clave y una de las características de las experiencias óptimas que más a menudo se menciona.

6) **Sensación de control.** “libera del miedo al fracaso y crea una impresión de fortaleza para afrontar lo que debe cumplirse: confías en tus habilidades y sabes que la tarea es realizable” (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.34). Esta sensación proviene de la creencia que tiene una persona a cerca de la posesión de las habilidades requeridas para la tarea encomendada. De ello se deriva resulta de una falta de preocupación por las diferentes posibilidades, particularmente la del fracaso, que raramente entra en la mente de una persona que fluye.

7) **Pérdida de conciencia del propio ser.** “La preocupación por el uno mismo desaparece cuando se está fluyendo, igual que los agobios o los pensamientos negativos. Simplemente no hay atención sobrante para preocuparse de las cosas a las que normalmente en la vida diaria dedicamos tanto tiempo” (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.47). La pérdida de la conciencia es una característica reforzadora. Abandonar las preocupaciones sobre el uno mismo por un lapso de tiempo es también algo estimulante y liberador. Después de la experiencia del fluir, la percepción del propio ser es más fuerte y más positiva.

8) **Transformación del tiempo.** La percepción del tiempo puede parecer contradictoria: “en algunas personas parece que se frena, pero en otras las horas transcurren como minutos” (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.51). Parece que esta dimensión del tiempo, como resultado de la concentración total, no siempre se experimenta, y puede que no se vivencie tan universalmente como las otras.

9) **Experiencia autotélica.** Es la intrínsecamente valiosa aquella que escogemos hacer por ella misma, tal y como hemos la definido anteriormente.

En síntesis, podemos concluir que alguien que está en armonía con la actividad, sabe que su energía psíquica no está siendo derrochada por la duda, el lamento, la culpabilidad y el temor, sino que siempre se emplea útilmente. Sin embargo, anotamos al

principio del apartado que no era fácil el camino y Csikszentmihalyi (2008), nos advierte de dos obstáculos que pueden dificultarlo.

El primero es la incapacidad para concentrarse, y como consecuencia, la dificultad de disfrutar de sí mismo. De otro lado, hace referencia al sentido del ridículo. Por tanto, cuando una persona no puede controlar la energía, no puede fluir, cuando se preocupa en exceso de cómo lo perciben los demás, se condena también a excluirse del flujo. Por consiguiente la capacidad de fluir en cualquier actividad está relacionada con la concentración, el equilibrio entre las exigencias del reto que supone la actividad y la concepción que el individuo tiene de su valía para llevarla a cabo, y con la liberación de las críticas interna y externa.

Csikszentmihalyi, (2002) define la experiencia de flujo como “poner orden en la conciencia”, el sujeto no tiene conflictos de fuerza y puede canalizar la atención, se produce, por tanto, un alto grado de involucración en la tarea. La necesidad de tener objetivos claros, significativos y alcanzables a la hora de realizarla, y poseer la sensación de competencia, son requisitos para que se dé un orden en la conciencia. Al mismo tiempo explica que la preocupación por el uno mismo desaparece cuando se está fluyendo, igual que los agobios o los pensamientos negativos. La mente del actor debe estar ordenada y sus metas priorizadas, así como las señales que le permitan asegurar que todo está correcto. La partitura de las acciones físicas en el trabajo actoral otorgaría ese orden que toda experiencia óptima requiere.

Ahora bien, para que se produzca esta implicación en la acción, el intérprete debe trabajar de algún modo sus miedos y las dudas sobre su capacidad, para no tener que invertir atención en el escenario en esas preocupaciones y pueda entregarse sin reservas a la tarea escénica. El concepto de *flow*, puede sernos valioso para fundamentar una técnica interna en la que el actor encuentre un modo de sentirse más libre de preocupaciones en el escenario y así flexibilizar su respuesta a la reacción que exige la acción dramática y a sus compañeros.

Así pues, si establecemos una comparación entre las premisas que se han extraído de las metodologías de Stanislavski y Grotowski y las dimensiones básicas que se dan en el concepto de *flow* de Csikszentmihalyi, observamos que se produce una aproximación interesante. Nos incita a contemplar el mismo fenómeno desde diferente perspectiva. Se da en ambas proposiciones la prioridad de un orden, una estructura que orienta sin duda la atención para que no se malgaste en la toma de decisiones que puedan conllevar el desviarse de nuestro objetivo. Se facilita de ese modo el centrar la atención en una tarea,

de manera que nos olvidamos de nuestro ego, de nuestros miedos y preocupaciones que no estén en sintonía con la labor que tenemos encomendada. Véase de forma gráfica en tabla 7 una comparación entre las premisas.

**Tabla 7.**

**Comparativa entre las premisas de Stanislavski, Grotowski y Csikszentmihalyi**

COMPARACIÓN ENTRE LAS PREMISAS	
STANISLAVSKI Y GROTOWSKI	CSIKSZENTMIHALYI
Premisas	Premisas de <i>flow</i>
Un estructura, un orden	Orden en la conciencia. Metas claras
Entrenamiento atención	Atención en la tarea frente al ego
No autoconciencia en la actuación	Pérdida de conciencia del propio ser
Actuar sin conciencia, sin auto-observador	Pérdida de autoconciencia
Libre de resistencias cuerpo, voz	Equilibrio entre habilidad y desafío Autocontrol, liberación de estrés.
La línea de acciones físicas: acción-impulso	Fusión acción-pensamiento
Trabajar miedos y dudas	Trabajar miedos y dudas

*Fuente: elaboración propia.*

Una vez analizadas las aportaciones de Stanislavski y Grotowski sobre la sinceridad y verdad en el trabajo actoral y vislumbrado las influencias de las teorías psicológicas vigentes en ese momento, podríamos proponer la teoría de *flow* de Mihaly Csikszentmihalyi, como modelo para enmarcar un entrenamiento que para interrumpir el *control yoico* de la conciencia y fomente una actitud en el actor que propicie la autenticidad y sinceridad en el escenario. Pensamos que serviría como fundamento de un trabajo actoral en un contexto educativo.

No podemos escatimar esfuerzos para que el alumnado de Arte Dramático desarrolle y amplíe su capacidad de sentirse en sintonía perfecta con lo que se está haciendo, ya que es ésta en última instancia una de las vías de trabajo imprescindible para entrenar una actitud que funcione como una segunda naturaleza del actor que facilite una *presencia* ungida de autenticidad y sinceridad al realizar la tarea escénica. Esta presencia se caracteriza por ser más simple, sencilla y casi *pueril*, modo en que es descrita tanto por Grotowski, como por Maslow y Eugen Herrigel. Esa facilidad puede ser comprensible desde estas palabras de Daisetz t. Suzuki, (cit. en Herrigel, 2005, p. 4) cuando describe este fenómeno en el acto de la práctica del tiro al arco:

Apenas reflexionamos, meditamos y conceptuamos, la inconsciencia original se pierde y se interpone un pensamiento. Ya no comemos cuando estamos comiendo ni dormimos cuando estamos durmiendo. La flecha se desprende de la cuerda pero no se dirige rectamente hacia el blanco ni el blanco permanece donde está. El cálculo, que es por naturaleza erróneo, interviene, y toda la

experiencia de la arquería misma toma el camino equivocado. El hombre es una flecha pensante pero sus más grandes obras sólo las realiza cuando no está pensando o calculando. La “puerilidad” debe ser recuperada a través de largos años de adiestramiento en el arte del olvido de sí, y cuando lo logra, el hombre piensa aunque no piense. Piensa como la lluvia que cae del cielo, como las olas que se agitan en el océano, como las estrellas que iluminan el cielo nocturno, como el verde follaje mecido por la suave brisa de la primavera. En realidad, él es la lluvia, el océano, las estrellas, el follaje (Suzuki, cit en Herrigel, 2005, p.4).

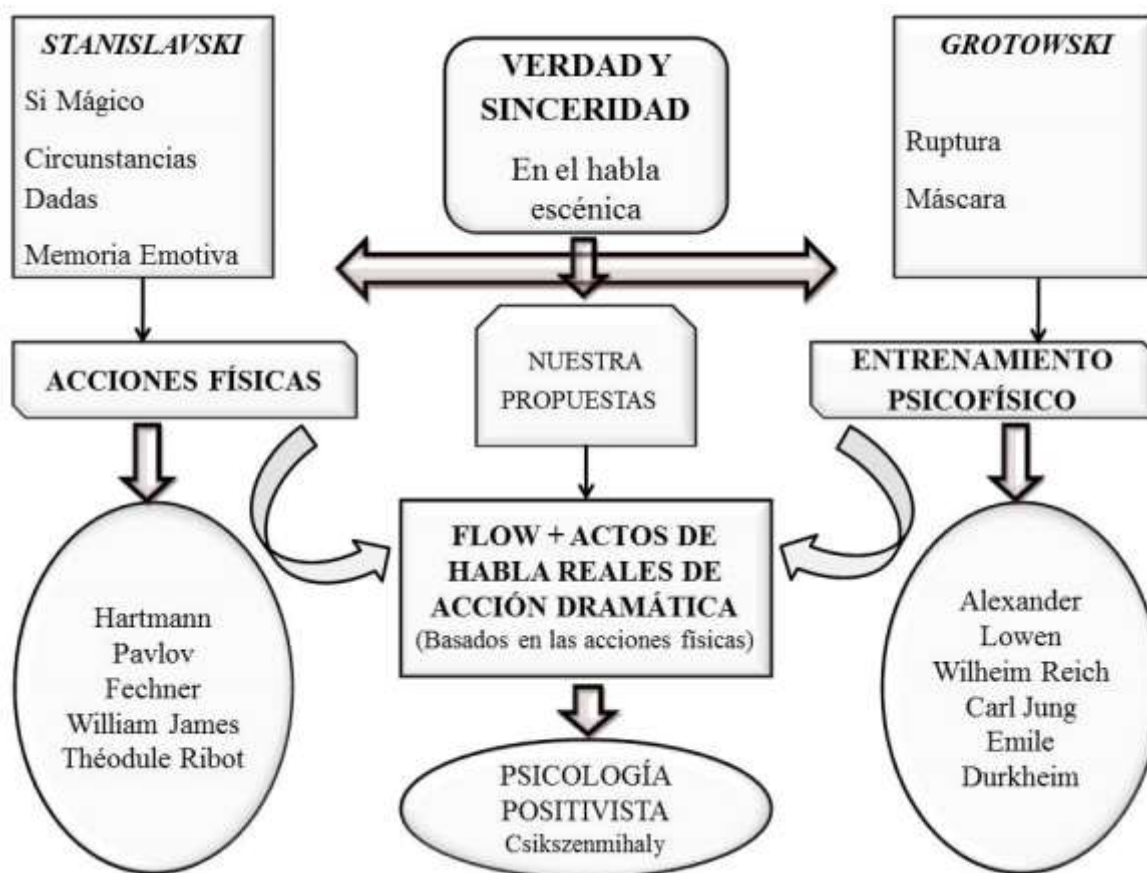
### **1.5. El entrenamiento del flujo en el habla escénica**

Se ha definido el habla escénica como una actividad que requiere de una técnica externa que comprende la voz, la dicción, la habilidad para moldear la palabra, la frase, el acento, la pausa, etc., y una técnica que denominamos interna, que señale con rigurosa continuidad las acciones que brotan de todos los hechos que propone el texto dramático, es decir que nos permita abordar el texto desde la vida, desde las acciones.

Hemos indagado sobre la búsqueda de la verdad en el habla escénica que han realizado los principales referentes de la formación actoral en las Escuelas de Arte Dramático. Hemos señalado que en este empeño los maestros Stanislavski y Grotowski se interesaron por los avances de la psicología para fundamentar su pedagogía. Así expusimos que Stanislavski comprendió que el actor no estaba dotado por naturaleza de la capacidad para entregarse y por completo al trabajo creativo y sincero en el escenario. Descubre finalmente la solución en la provisión al actor de un sistema estable para crear vida en el escenario. Un sistema fundamentado en el cuerpo del actor, a través de la codificación (fijación) de las acciones físicas. Grotowski creía en el entrenamiento psicofísico y buscó un actor cuyo cuerpo no opusiese ninguna resistencia a la vida interior. La ilustración siguiente (figura 5) recoge de manera sintética dichos planteamientos junto a las dimensiones significativas.

Nosotros incorporamos en la formación del alumnado de Arte Dramático estos supuestos pedagógicos, añadiendo a nuestra metodología la concepción de personaje de Oliva (2004), que entiende que éste se construye fundamentalmente por medio del lenguaje, porque lleva implícita la acción: “El discurso de un personaje determina al mismo, pues en él, está lo que hace” (Oliva, 2004, p.169). Por tanto, cuando un personaje

habla, reproduce en la ficción actos de habla reales, es decir, al mismo tiempo da órdenes, pide disculpas, traiciona, o incita a la lucha.



**Figura 5.** Fundamentos de la verdad escénica en Stanislavski y Grotowski y nuestra propuesta basada en el concepto de *flow* de Csikszentmihalyi. Fuente: elaboración propia.

Sin duda, nos encontramos con la dificultad de que estos actos del habla debieran acontecer con autenticidad y sinceridad, sin tensiones. Esto nos hace cuestionarnos cómo podemos entrenar al estudiante para que acceda a esa verdad y la pueda mantener delante de un público, teniendo en cuenta las limitaciones propias estamos en una enseñanza reglada: con un alumnado joven y con tiempos lectivos limitados por un horario establecido. Para dar respuesta nace nuestra propuesta encaminada a desarrollar habilidades para entrenar al alumnado en la vivencia de *flow* en el habla escénica.

Planteamos nuestra intervención desde el concepto anglosajón de *Training* (entrenamiento), siguiendo a Prieto (1994) (cit. en Llorens, 2010, p.4), que lo concibe como el aprendizaje de habilidades y destrezas que se requiere para realizar una actividad para estar a la altura de las exigencias de un puesto dado o actitud profesional. Se alude así a un programa de entrenamiento donde se forma para utilizar lo aprendido “ahora” o “pasado mañana”. Lo diferencia del concepto más latino de formación que hace referencia

a la acción de educar a alguien en una materia o actividad, para que utilice lo aprendido en “algún momento” sin tener una idea muy clara de cuándo. Proponemos por tanto, un Training al que entendemos como un sistema interrelacionado en todas las dimensiones que lo conforman. El término Training es muy utilizado en teatro, por lo que es muy familiar y tiene muchas resonancias en nuestro contexto, por lo que utilizaremos preferentemente en inglés.

El esquema multidimensional para potenciar el estado de *flow* en el habla escénica que proponemos, está basado en la literatura de los estudios de Csikszentmihalyi y en nuestra experiencia en el campo del habla escénica. Tiene el propósito de servir como modelo para establecer un Training para entrenar al alumnado de Arte Dramático en el desarrollo de las habilidades psicológicas que le permita atender a los requisitos psíquicos del escenario y al mismo tiempo en la vivencia de una práctica estructurada, como es la experiencia de flujo en el habla escénica, de manera que en el escenario, su atención no se derroche por la duda, la autocrítica, el temor o la falta de control, potenciando el olvido de sí y facilitando que la autenticidad y verdad asistan los impulsos de la acción dramática. Preparará las condiciones para que el alumnado pueda concentrarse y fluir.

Los modelos teóricos de *flow* que han ayudado a orientar las investigaciones posteriores han sido variados. El modelo elaborado por Hill (2001) de las dimensiones de *flow* propuestos por Privette (1983) y Csikszentmihalyi y Jackson (2001) a partir de las cuales elaboró dos modelos teóricos. Uno de ellos tiene la relación más destacada con la diversión obtenida y el carácter autotélico de la actividad (véase la figura 6).

El otro representa las dimensiones de forma equivalente e indiferenciada, en cuanto a su efecto sobre el estado global de flow, y lo hace sobre un listado por lo que es difícil establecer alguna relación entre ellas (véase figura 7).

Por otro lado, el estudio de la relación entre desafíos y habilidades, ha dado lugar al desarrollo de un modelo Jackson y Csikszentmihalyi (2002), que explica la aparición del *flow* y de diferentes estados emocionales como consecuencia de la interacción de distintos valores o niveles tanto de desafíos como de habilidades. La figura 8 muestra que el eje horizontal representa las habilidades altas, y el eje vertical el grado de desafíos.

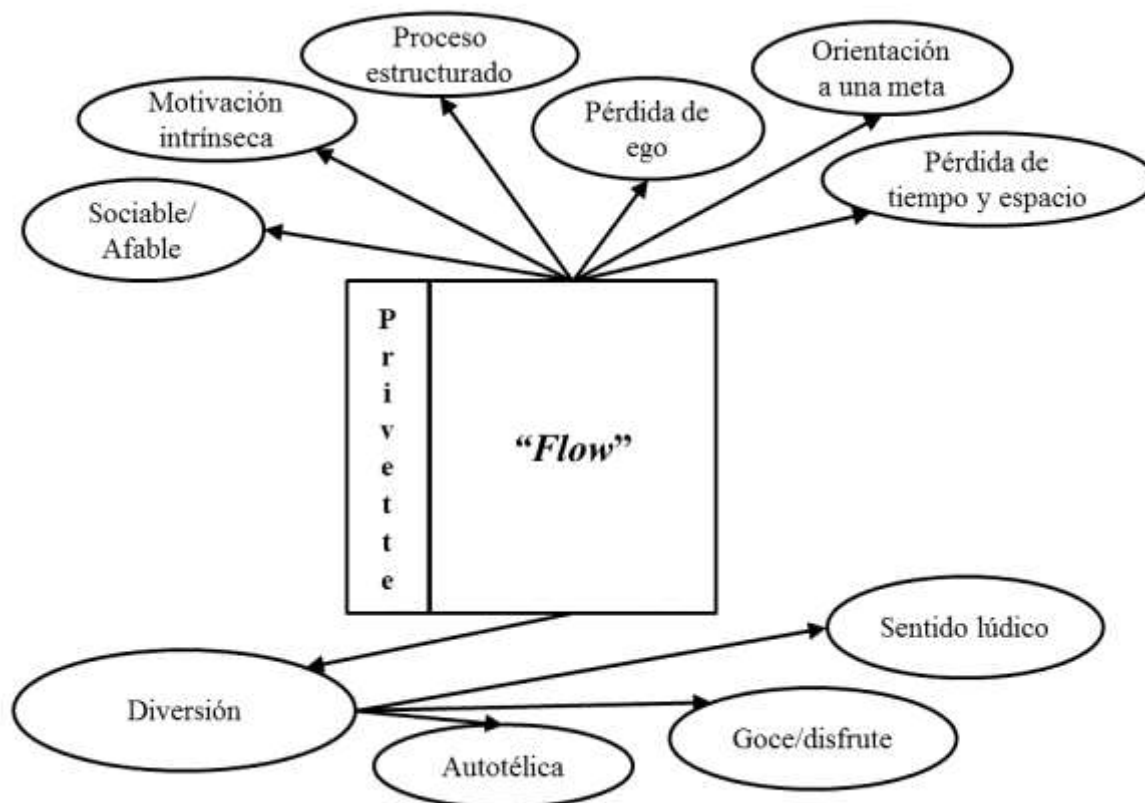


Figura 6. Modelo de Privette (1983). Fuente: Hill (2001)

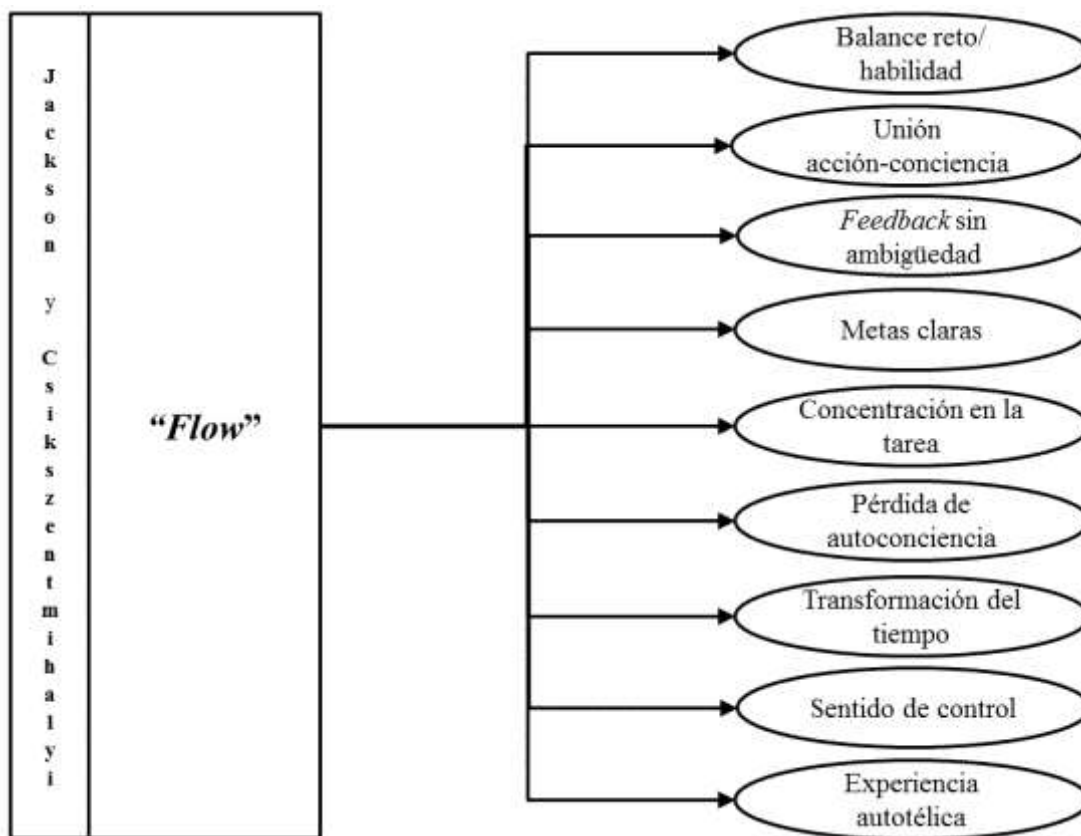
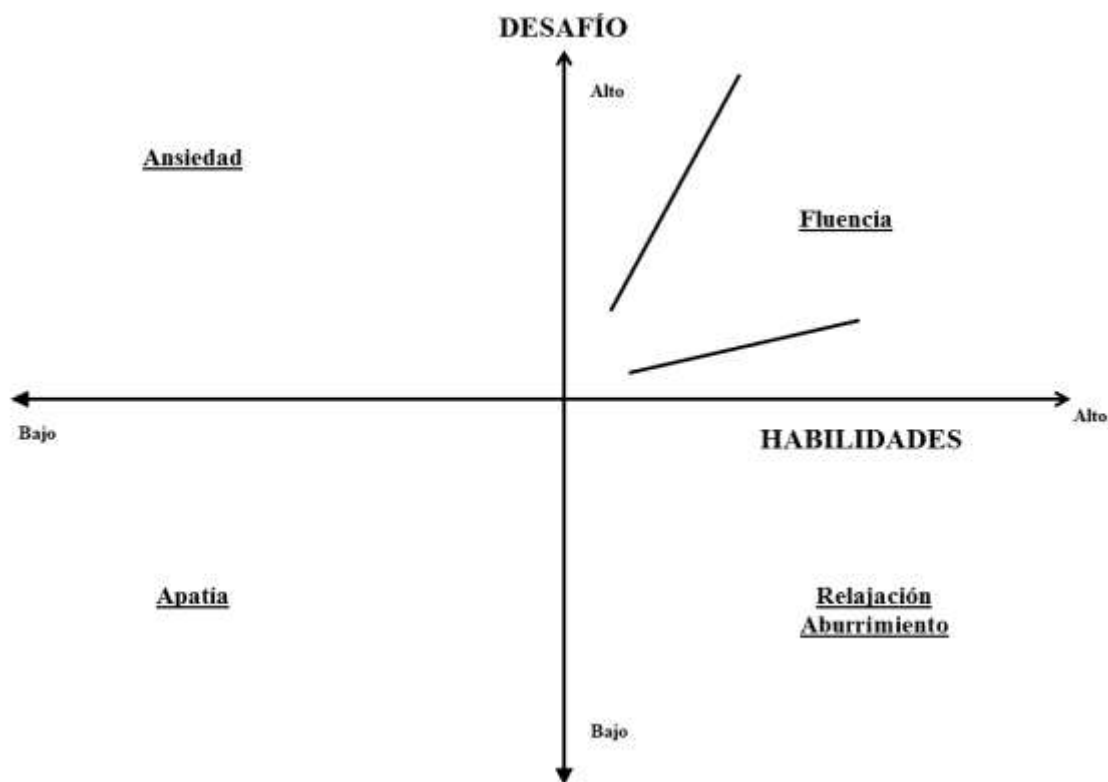


Figura 7. Modelo de Jackson y Csikszentmihalyi (2001). Fuente: Hill (2001)



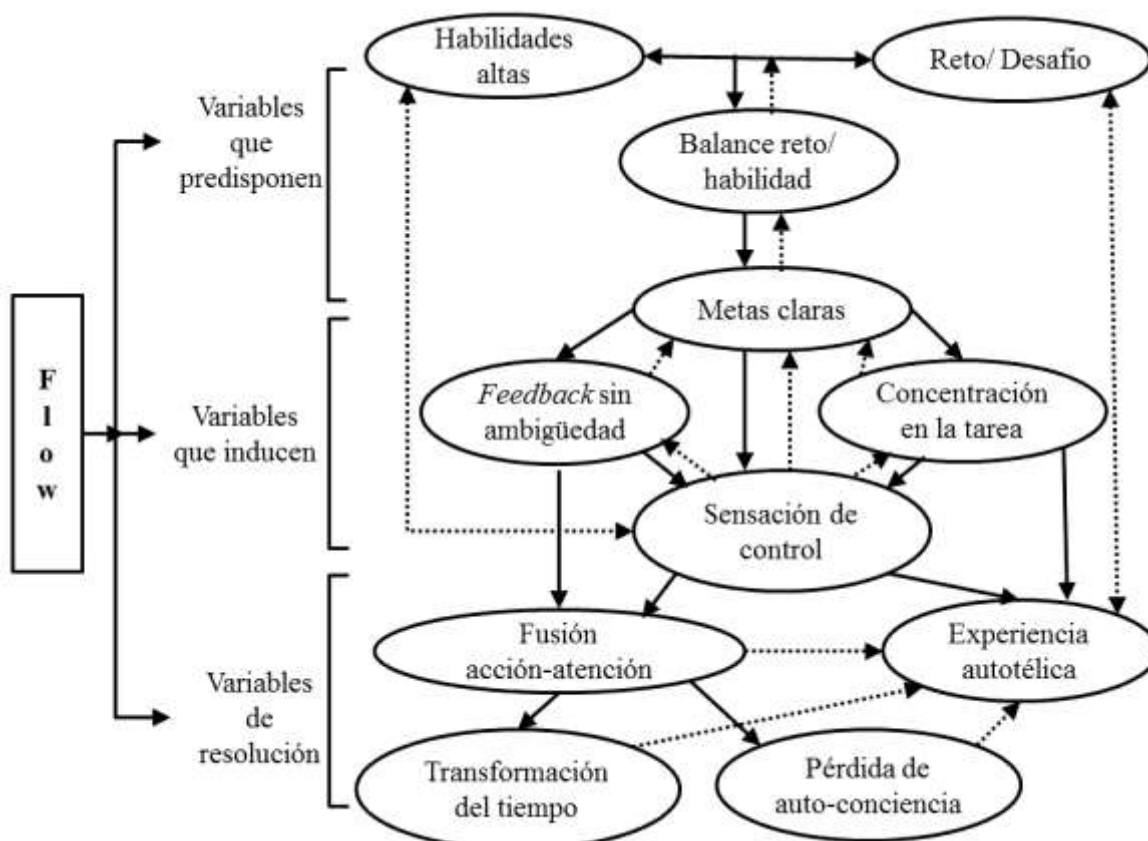
**Figura 8. Modelo estado de la Fluencia (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).** Fuente: Csikszentmihalyi y Selega (1998)

El modelo de López (2007), para el estudio de la ansiedad y el estado emocional en deportistas de élite, supone la experiencia de *flow* como un proceso donde las dimensiones se presentan relacionadas, sugiriendo un orden en su aparición. Supondría que algunas características, no pueden presentarse antes que otras. Así, por ejemplo, el “tiempo transformación” no puede presentarse antes de “concentración en la tarea” o “sentido de control”. Esto llevaría al supuesto de que algunas dimensiones funcionan como promotoras o condiciones previas, otras como inductoras, mientras otras serían los efectos o consecuencias de las primeras. Este modelo propuesto también insinúa que las dimensiones tienden a agruparse en “núcleos” que relacionan las dimensiones de características similares, véase figura 9.

Teniendo como antecedente estos trabajos, en nuestra investigación proponemos el esquema de *flow* para el habla escénica. Tendremos en cuenta que la distinción y separación de unas variables, se hace sólo con fines de estudio y con carácter provisional, con el propósito de intentar comprender cómo se sucede este fenómeno en nuestro contexto, pero no para conceptualizarlo como tal, ya que entendemos, en línea con Jackson y Csikszentmihalyi (2002) que todas las variables de *flow* forman parte de una experiencia



integrada. Desde esta premisa, para nuestro objetivo de estudio hemos seleccionado unas dimensiones para entrenarlas, mientras otras, si bien las medimos, sus valores varían por influencia de otras. Efectivamente, son más resultado que promotoras de *flow*. Otras dimensiones las integramos en un núcleo, como en el trabajo de López (2007), por cuestiones pedagógicas y metodológicas, sin pretender realizar ninguna conceptualización del modelo.



**Figura 9. Modelo hipotético López (2007).** Fuente: López (2007)

El Training para potenciar el estado de *flow* en el habla escénica, consta de cuatro dimensiones que son: Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo, y Atención a la tarea frente al ego. Cada dimensión incluye una, dos o tres, variables de las nueve que conforman el modelo de flujo de Csikszentmihalyi y Selega, (1998). El nombre de las dimensiones que hemos adoptado para esta propuesta está más cerca del contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, y son más asequibles a los docentes y estudiantes de nuestro estudio.

A continuación, presentamos en la tabla 8 las relaciones entre los nueve componentes para obtener una disposición mental y las cuatro dimensiones las

componentes de flujo de Csikszentmihalyi, que proponemos en el modelo que subyace a nuestra propuesta de Training para potenciar el estado de flujo en el habla escénica.

**Tabla 8.**

**Relaciones de variables del concepto de flujo de Csikszentmihalyi y las dimensiones de este estudio.**

<b>TRAINING PARA POTENCIAR EL HABLA ESCÉNICA</b>	
<b>COMPONENTES DEL MODELO DE FLOW (Csikszentmihalyi y Selega,1998)</b>	<b>VARIABLES ES DE LA PROPUESTA DEL TRAINING</b>
Sensación de control (S-C).	<b>AUTOCONTROL</b> En qué grado el resultado de la actividad se halla bajo el control de la persona que la realiza
Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C).	<b>AUTOCONFIANZA</b> El grado de equilibrio entre la habilidad del alumnado y el desafío que conlleva la actividad. No son las destrezas objetivas las que llegan a ser cruciales en el equilibrio desafío habilidad sino más bien como las percibe uno.
Pérdida de cohibición o de autoconciencia (L-S).	<b>OLVIDO DE SÍ MISMO</b> Grado de preocupación por el uno mismo (agobios o pensamientos negativos) al realizar la tarea y por la imagen que perciben los demás.
Claridad de objetivos (C-G). Feedback claro y sin ambigüedades (C-F). Concentración en la tarea (C-T).	<b>ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO</b> El grado de acumulación de atención en la tarea propuesta y capacidad de excluir todos los eventos de distracción externos e internos en relación con la actividad. La claridad de las metas al realizarlas y el grado de inmediatez y falta de ambigüedad del feedback cuando la realiza.
Unión entre acción y pensamiento (A-A). Transformación en la percepción del tiempo (D-T). Experiencia autotélica (A-E).	Factores que se dan más como consecuencia de los anteriores:

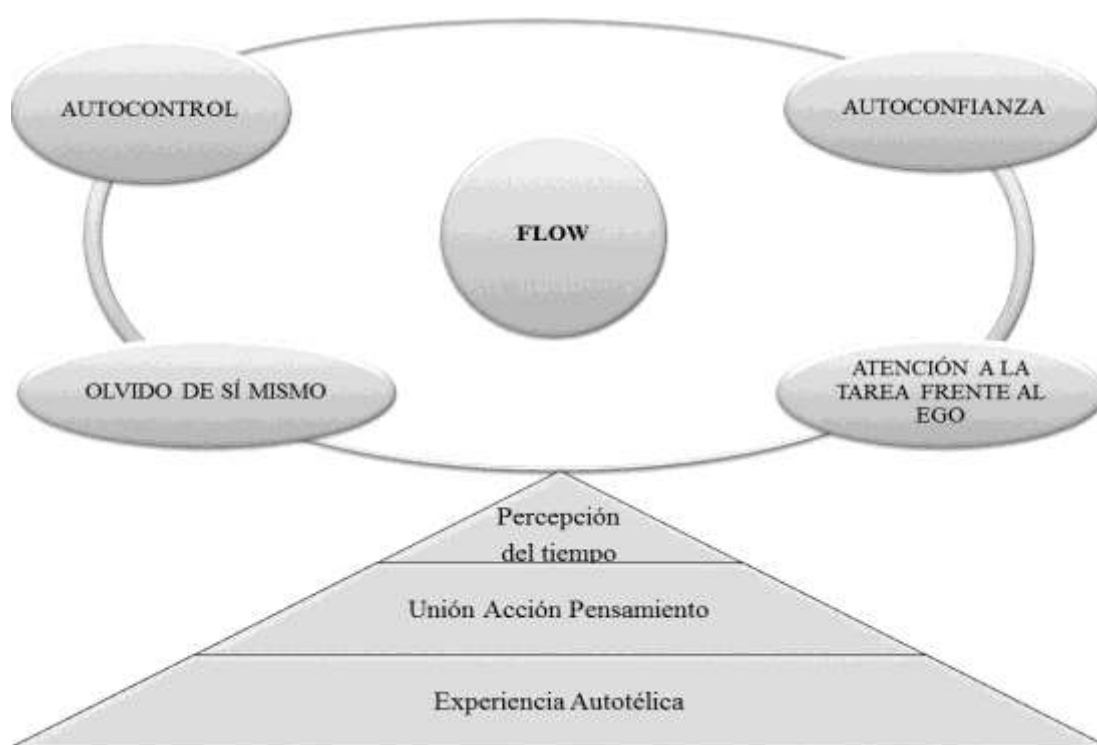
*Fuente: elaboración propia.*

Partimos de la premisa que entrenar al alumnado en la vivencia de *flow* en el habla escénica, supone fomentar un tipo de entrenamiento que cultive la autoconfianza y el autocontrol. Integre la combinación de la acción y de la conciencia, centrando la atención en un limitado campo de estímulos ordenados por las metas u objetivos claros. Ayudados por el feedback, diseñado específicamente para la actividad, ayudará a retirar la atención del ego y dirigir el foco a la tarea. Así mismo, facilita la predisposición para la disminución de la preocupación por uno mismo al realizar la tarea, es decir, la inversión de toda la atención de la que disponemos en la tarea, en lugar de malgastarla en cuestionarse y evaluarse a sí mismo y preocuparse por el resultado de la actuación. Igualmente, entendemos que la unión de acción y pensamiento, transformación en la percepción del

tiempo y la experiencia autotélica son factores que se dan como consecuencia del entrenamiento de las anteriores dimensiones. La fusión entre la acción y la atención, la entendemos en el sentido que Csikszentmihalyi, es decir, como una sensación de automatismo. De esta manera, la concebimos más bien como una consecuencia de entrenar la concentración en la tarea, las metas claras y el feedback preciso:

Este proceso, el del cuerpo y la mente actuando en los límites de sus capacidades y al mismo tiempo haciéndolo sin esfuerzo, es el que finalmente hace que uno se quede totalmente absorto, lo que conduce a la fusión de la acción y la atención. Cuando esto ocurre, una persona se siente en unidad con sus acciones (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.37).

Consideramos que una vez entrenado el actor en estas dimensiones, cuando esté en el escenario sólo debe ocuparse del control de su atención y de la retroalimentación o feedback que recibe de las acciones que compone su tarea. Efectivamente, como hemos expuesto en párrafos anteriormente, si el actor consigue retirar el foco de sí mismo y centrarlo en la tarea, aumentará el control de sí mismo y por tanto, disminuirá la autocrítica. El autocontrol aumentará, junto al equilibrio habilidad-desafío, lo que redundará en la autoconfianza. Remitimos a la figura 10 en que mostramos una visión de conjunto de los componentes del Training de nuestra propuesta.



**Figura 10. Componentes del Training de *flow* de habla escénica.** Fuente: Producción propia inspirado en la teoría de *flow* de Csikszentmihalyi.

### 1.5.1 Entrenamiento del Autocontrol

*Cuando el deseo de triunfar es superior al de implicarte totalmente en el personaje, los nervios pueden ser totalmente autodestructivos.*

*Uta Hagen*

Para plantear suposiciones acerca de las dimensiones más importantes a desarrollar en un programa cuyo objetivo es potenciar el flujo en el habla escénica, retomaremos como modelo la utilización de los estudios sobre éste en el deporte. Su abundancia en el mundo deportivo está sustentada por la experiencia, y dado que son muchos los expertos que reconocen que por muy excelentes cualidades físicas y técnicas, que se dé en el deportista nunca llegará a tener una actuación acorde con su capacidad a menos que adquiera control sobre tu estado mental Orlick (2004).

A tenor de nuestra experiencia docente, observamos que el habla escénica es una tarea que frecuentemente produce en nuestro alumnado una gran excitación y ansiedad. El aumento de expectativas después de un largo tiempo de ensayo, en ocasiones le impide alcanzar una perspectiva objetiva de la situación. La consecuencia es que malgastan energía psíquica (atención) con el fin de ordenar sus pensamientos y sensaciones perdiendo efectividad.

Partimos de la creencia que unas de las principales causas de la falta de fluencia entre nuestro alumnado están relacionadas con el miedo, con el estrés incontrolable que sienten en ocasiones, y que entorpece la realización de su acción, ya que ésta, se desarrolla en directo y frente a un receptor. Ya lo refiere Csikszentmihalyi (1998, p.157): “la ansiedad es un estado de sobreexcitación que se interfiere con la concentración y con el control de la atención”. Se deduce, que entre las habilidades que debe acompañar a un profesional de la escena es disponer de un fuerte componente de autocontrol para potenciar el control en sus acciones.

En la actualidad existen varias perspectivas en el estudio del autocontrol. Las teorías conductistas de Labrador (1995). Las cognitivistas de Ekman (1992); Lazarus (1999), Leventhal (2000) y Bonanno (2001). La determinación histórico-culturalista del comportamiento Vigotsky (1987), Zeigamik (1979), González Rey (1997), Fariñas (2003). Finalmente, Molerio y Roca (2004) en el estudio del autocontrol emocional como un proceso consciente en el individuo (Serrano, 2014, p.87).

Nos vamos a detener en las aportaciones de la perspectiva cognitiva, concretamente en Lazarus. Su teoría sobre los procesos de afrontamiento ha dado lugar a variados tipos de

intervención psicológica empleados frecuentemente en Psicología del Deporte que nos pueden servir de referencia. Lazarus (1981) afirma que los seres humanos no son víctimas del estrés, sino que su forma de apreciar los acontecimientos estresantes (interpretación primaria) y sus propios recursos y posibilidades de afrontamiento (interpretación secundaria), determinan la naturaleza del mismo. El *afrontamiento* se concibe como un esfuerzo conductual y cognitivo dirigido a reducir las exigencias internas y externas causadas por las transacciones estresantes.

En esta misma línea, Turcotte (1986) (cit. en Sierra, Ortega y Zubeidat , 2003) afirma que el estrés es el resultado de las transacciones entre la persona y su entorno, considerando que el origen puede ser positivo (oportunidad) o negativo (obligación). El resultado es la ruptura de la homeostasis psicológica o fisiológica, desencadenando emociones y movilizand las energías del organismo:

Un estímulo se considera estresante cuando tiene la capacidad de poner en marcha una respuesta fisiológica de estrés en el individuo, mientras que una respuesta recibe el apelativo de estrés cuando es producida por una demanda del ambiente, o un daño determinado (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003, p. 41).

La propuesta de estos autores cognitivos está centrada en un dominio de las habilidades y estrategias para el autocontrol. En concreto, Lazarus estableció varios modelos de intervención psicológica, entre los que destacan la visualización, las autoafirmaciones, la inoculación del estrés y los programas para refocalizar los pensamientos, entre otros.

Para definir la dimensión de Autocontrol vamos a partir del concepto de *sensación de control* (S-C) atendiendo a la teoría de Csikszentmihalyi, según el cual, es la sensación de que los resultados de la actividad que debemos realizar se hallan bajo nuestro control y que poseemos los recursos necesarios para salvar los fenómenos que consiguen desviar nuestra atención de la tarea que estamos realizando. La S-C, resulta de una falta de preocupación por las diferentes posibilidades, particularmente la del fracaso, que raramente entra en la mente de un sujeto que fluye. Como describen Csikszentmihalyi y Jackson (2002, p.46): “Esta sensación libera al atleta del miedo al fracaso y crea una impresión de fortaleza para afrontar lo que debe cumplirse: confías en tus habilidades y sabes que la tarea es realizable”.

Entrenar esta dimensión de Autocontrol, implica trabajar aquellos factores interpersonales o situacionales que pueden provocar un aumento en el nivel de activación y en el patrón de respuesta habitual del individuo, así como el discernimiento de las cosas

que podemos controlar y las que no. Son muchos los momentos en los que el alumnado de Arte Dramático, en su actuación ante el público puede experimentar contrariedades, temor, estrés y duda de sí mismos, como cualquier otra persona. Sin embargo, si se le entrena en desarrollar las habilidades necesarias para dejar que se alejen los pensamientos negativos y centrar de nuevo la atención en los positivos, podrán olvidarse de sí mismo para centrarse de nuevo en la tarea y conseguirá un control sobre su respuesta fisiológica. Csikszentmihalyi y Jackson (2002), señalan esa ocupación mental, originada en ocasiones por un cambio emocional, producido por un fallo en la acción o un enfado por algún imprevisto con el que no contábamos o cualquier otro motivo que entorpezca nuestra concentración .

En conclusión, nuestra intervención formativa con estudiantes estará encaminada en primer lugar en distinguir y aceptar qué cosas de nuestra actuación podemos controlar y que cosas no. En segundo lugar, en el entrenamiento de habilidades para afrontar el estrés para conseguir que los pensamientos de duda y de preocupación por el resultado no consigan interrumpir la concentración en la actuación. En tercer lugar, irá encaminada a trabajar con la interpretación que realiza sobre lo que va a ser su actuación a público, ya que comprendan que existe un estrés que es positivo. Esta dimensión está muy relacionada con otras dos como son la autoconfianza y el olvido de sí mismo y del resultado de la actuación. El adiestramiento sobre estas tres dimensiones aminora los temores internos y la atención al ego, la cuarta dimensión de nuestro estudio.

### **1.5.2 Entrenamiento de la Autoconfianza**

*Como es nuestra confianza, es nuestra capacidad.*  
William Hazlitt

En el marco del modelo de Flujo en el deporte, la autoconfianza es la convicción que una persona tiene de poseer las habilidades necesarias para ejecutar con éxito la conducta requerida y producir un determinado resultado. En la teoría de *flow* se utiliza con frecuencia para referirse a la percepción que tiene la persona sobre su capacidad para enfrentarse a una determinada tarea (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002). En nuestro contexto, nos referimos a la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad y habilidades para enfrentarse a la tarea del habla escénica y sus requerimientos.

En las investigaciones sobre los atletas de élite, el factor de la autoconfianza aparece a menudo como el más crítico de los ejes para que se produzca el flujo. Los

desafíos son típicamente altos para estos deportistas. En un estudio se les preguntaba qué era lo más importante para la fluencia, y uno de los factores que citaban con frecuencia, era la autoconfianza (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002). No es de extrañar que en el área del Deporte, una de las variables psicológicas más estudiadas sea la autoconfianza en las propias capacidades físicas y su posible influencia (Balaguer, Escartí y Villamarín 1995).

Las principales teorías desde las que han abordado la autoconfianza son: la Autoeficacia de Bandura (1977) y el modelo de confianza de Vealey (1986). Este último definió la *confianza* como “la creencia o el grado de certeza que los individuos poseen acerca de su habilidad para tener éxito en el deporte” (Vealey, 1986, p. 23). Si pensamos que no somos capaces de realizar una determinada tarea, probablemente no seremos capaces de hacerlo. Csikszentmihalyi y Jackson lo explica así: “Es importante darse cuenta de que lo que tú crees que puedes hacer determinará tu experiencia más que tus capacidades reales” (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.34).

Bandura (1977), (cit. en Balaguer, Escartí y Villamarín, 1995) afirma que existe una unión de los tres factores básicos que influyen en el rendimiento óptimo del sujeto: personales-cognitivos, ambientales y conductuales. Los juicios de valor que poseemos sobre nosotros mismo influyen en nuestra ejecución. Para formarnos nuestras expectativas acerca de si lograremos o no superar una prueba, asegura Bandura que son cuatro las fuentes posibles: la capacidad de ejecución, el aprendizaje por observación de otras personas, la persuasión verbal y por último, el nivel de activación fisiológica.

Las expectativas, tanto de eficacia como de resultados, se conciben no como variables globales y estables sino como cogniciones específicas y cambiantes. Éstas se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información de los logros del pasado, la observación del comportamiento de los demás, la persuasión verbal y la autopercepción del estado fisiológico del organismo. Por otro lado, las principales investigaciones anglosajonas han demostrado, tal y como propone la teoría de Bandura (1977), que el tipo de información que más influye en la Autoeficacia es el procedente de la propia actuación del pasado, seguida de la información vicaria y de la persuasión verbal.

En España, Escartí, Guzmán, Cervelló y Campos (1994) en un estudio diseñaron un paradigma experimental con el propósito de analizar la influencia del propio rendimiento, a partir de la persuasión verbal y del modelo en la formación de expectativas de autoeficacia respecto a una tarea motora. En relación a este tema, Balaguer, Colilla, Gimeno y Soler (1995) investigaron sobre la influencia de la autoeficacia física, la autoconfianza en el

deporte y la ansiedad sobre la ejecución en jugadores de baloncesto. Los resultados indicaron que existía una relación significativa entre la percepción que los sujetos tenían de sí mismos, autoeficacia física y autoconfianza en el deporte y los aciertos en la ejecución. Como afirma Nicolás (2009), parece bastante probable que un deportista para lograr ciertos objetivos, además de tener las habilidades necesarias, requiera de autoconfianza, y del pensamiento de que puede conseguirlos.

Para Csikszentmihalyi y Jackson (2002), una de las dimensiones que están más universalmente implicadas en el concepto de fluencia es la autoconfianza. Los mejores atletas se crecen en tales situaciones, saben lo que deben hacer y creen que pueden triunfar. Su mente está ordenada con metas claras que encauzan sus pensamientos tan intensamente, que no queda lugar para preocuparse de uno mismo o de sus problemas. Conforme a estos autores podemos afirmar que el equilibrio entre desafíos y habilidades es la regla de oro de la fluencia. Un punto que queremos destacar es que es la percepción subjetiva la que predice la fluencia. Esto quiere decir que no son tanto los desafíos o habilidades objetivas en una situación lo que determina la calidad de la experiencia, sino lo que la persona piensa de sus oportunidades disponibles y de su capacidad de actuar. Por supuesto, si nuestras percepciones no están fundamentadas en una base de habilidades objetivas, corremos el riesgo de padecer los efectos negativos de la falsa confianza. Esto puede dar lugar a que un atleta se marque una meta que no es realista.

Por tanto, cuando la confianza es inestable puede llegar a ser una barrera a la hora de experimentar la fluencia. Csikszentmihalyi y Jackson (2002) sugieren a este respecto que el peligro surge cuando el único feedback que utiliza un atleta o un entrenador para valorar los resultados es la victoria o la derrota. Ganar no se puede equiparar automáticamente con niveles altos de habilidad, ni perder con niveles bajos. El feedback al que se debe prestar máxima atención es al modo en que la actividad progresa en relación con las metas personales.

Hemos realizado un breve recorrido por algunos estudios relacionados con la autoconfianza y el deporte con el fin de justificar la importancia de esta dimensión y extrapolarla a la formación del habla escénica.

La dimensión de Autoconfianza en nuestra propuesta de Training para potenciar el estado de *flow* en el habla escénica, está correlacionada con el componente “*Equilibrio entre habilidad y desafío*” (A-C) de Csikszentmihalyi. Si extrapolamos esta definición a las enseñanzas artísticas, entendemos que dos son las condiciones que se tienen que dar para que el futuro actor sienta que tiene autoconfianza. Una, que tenga la creencia, la sensación



subjetiva de que puede afrontar la tarea y dos, que no le preocupe el fracaso o no tenga pensamientos catastróficos sobre su actuación. Estas dos premisas no se dan habitualmente en nuestros estudiantes, dado que la práctica teatral de nuestros aprendizajes conllevan en sí mismos un alto grado exposición ante el público. Es frecuente que sea invadido por dudas sobre su valía y falta de preparación, con pensamientos catastróficos e inadaptados que suelen interferir en su actuación.

En los estudios de fluencia destacan, desde nuestro punto de vista, dos líneas que subyacen a todo el discurso sobre la autoconfianza, extrapolable al mundo escénico. Una es la creencia que el estudiante, pueda tener sobre sí mismo y otra, el equilibrio entre los desafíos que plantea la tarea y las habilidades:

- A. Por un lado, debemos concienciar las creencias que el estudiante tenga acerca de su capacidad o habilidad en relación a la actividad. Creencias que se construyen o desmoronan al cabo de un periodo de tiempo como consecuencia, no solo de la experiencia que han tenido, sino también, del modo en que éstas son interpretadas. Aprender a alimentar la confianza y no dejarla a merced del ambiente reafirmará la creencia del estudiante de que puede conseguir la meta que se proponga siempre que sus habilidades estén en equilibrio con la tarea que se demanda y de conciencie de los logros del pasado.
- B. Entrenar el feedback a sí mismo, con respecto a sus propias metas sobre el modo en que progresa su habilidad y no solo con respecto a los resultados.
- C. Aprender y entrenar el autohabla como una estrategia para sentir la autoconfianza.

### **1.5.3 Olvido de sí mismo**

*Quando el sujeto esta tan centrado en la tarea, en la acción, que se olvida de su ego, se produce, lo que se llama un olvido de sí*

*Maslow*

Siguiendo a Csikszentmihalyi y Jackson (2002), la fluencia libera al individuo de la preocupación y de la duda sobre su propio ser. La íntima conexión con la actividad no deja rastros de duda sobre el propio ser.

La variable *Olvido de sí mismo*, de nuestra propuesta de Training está relacionada con lo que Csikszentmihalyi denomina: *Pérdida de cohibición o de autoconciencia (L-S)*. El psicólogo húngaro explica que, probablemente, el obstáculo más grande para experimentar el *flow*, es, de hecho, la propia persona. Con frecuencia prestamos demasiada

atención a la “persona social” que mostramos a los otros y evaluamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo pensamos que se espera de nosotros (Csikszentmihalyi y Jackson 2002). La pérdida de conciencia de uno mismo, es decir, la liberación de las expectativas de los otros y de nosotros mismos, es una experiencia liberadora que no es frecuente sentir en el escenario.

El habla escénica al igual que el resto de las actividades artísticas que se muestran en el escenario, acentúa la autoevaluación, la preocupación por la imagen y la duda en la preparación, debido a su naturaleza pública y a la gran cantidad de oportunidades de juicio que aporta. El actor, antes que nada, evalúa su actuación e inmediatamente lo hacen otros, tales como el director, los compañeros y también el público, juzga lo bien o lo mal que lo está haciendo, por lo que el número de fuentes de evaluación se multiplican. No es sorprendente entonces, que los actores sean a menudo autocríticos. Pero si no acabamos aprendiendo a ignorar hasta cierto punto las evaluaciones externas y a liberarnos de la preocupación por la imagen social, la autenticidad de nuestra actuación se verá duramente afectada.

En efecto, el actor no consciente de sí mismo (en el sentido del término empleado por Csikszentmihalyi), sería un actor al que no le preocupa la imagen que ofrece a los demás ni las críticas, sean éstas reales o imaginadas. No tendría preocupación por el fracaso, ni consideraciones acerca de un resultado no exitoso y lo que esto podría suponer en términos de evaluación. En relación al actor, Csikszentmihalyi y Selega (1998, p.109), dicen así: “Cuando un actor está completamente implicado en las demandas inmediatas de la acción, pierde conciencia del self como observador separado. El propio ego que puede intervenir entre el self y el entorno, desaparece temporalmente en el estado de flujo”.

Del mismo modo, es frecuente que nuestro rendimiento en el escenario esté muy a menudo limitado por las creencias distorsionadas de nosotros mismos, muchas veces en forma inconsciente. Cuando proyectamos estas minusvaloraciones que tenemos de nosotros mismos al mundo nos convencemos de que los otros nos ven de la misma manera crítica. Estas autovaloraciones críticas impregnan nuestro sistema, distorsionando la imagen que tenemos de nosotros mismos y de otros:

La mayoría de las personas están demasiado preocupadas por como ellas mismas están siendo percibidas como para focalizar tanta atención exagerada en el otro. El desempeño está entrelazado con la percepción ya sea acertada o distorsionada. Cuando proyectamos nuestras propias percepciones negativas sobre los que nos observan, activamos nuestra ansiedad, vergüenza e

inhibición, minando nuestro desempeño (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.166).

Por ello consideramos fundamental analizar las consecuencias que tienen las dudas y la preocupación por cumplir las expectativas de los demás, en una actuación. Estas percepciones negativas se presentan como errores cognitivos clásicos que están relacionados con los pensamientos catastróficos, con el pensamiento polarizado, la generalización, etc. Hablábamos en apartados anteriores del aumento de expectativas que compartían los deportistas de élite con los actores, ya que ambos debían exponerse ante el público después muchas jornadas de entrenamiento y ensayo. Quizá estas expectativas de éxito, facilitan el que nos digamos continuamente a nosotros mismos lo que estamos haciendo mal y critiquemos nuestra actuación. Si nos exigimos demasiado a nosotros mismos, surgirán las dudas y la desilusión. El actor debe aprender a manejar sus dudas y las críticas a sí mismo. La creencia de que somos inadecuados para el lugar que ocupamos, por ejemplo, así como otras creencias similares a éstas inhiben nuestra actuación ante un público.

Los actores pueden aprender a bloquear las críticas externas, ignorando los medios que le son hostiles y filtrando el feedback que reciben de los otros. Sin embargo, la crítica más difícil de bloquear es, normalmente, la propia voz interior, la de su conciencia que conoce demasiado bien sus debilidades más frágiles y sus dudas sobre sí mismo. Cuando se utiliza la energía en preocuparse sobre *sí mismo*, se le sustrae a la actividad. Csikszentmihalyi y Jackson lo explican del siguiente modo: “ La atención se aleja de la tarea y, a menudo, en momentos de presión, el atleta que se preocupa de sí mismo falla, debido a la falta de concentración que sencillamente brota de una confianza insuficiente (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.94).

A propósito de esta cuestión de la pérdida de cohibición, denominada esa variable *Olvido de sí mismo*, nos preguntamos cuál será la estrategia más efectiva para nuestro Training. En primer lugar, si se acepta que lo que se piensa lo proyectamos sobre los otros, se debe tomar conciencia tanto de lo que nos decimos a nosotros mismos como de las expectativas que tienen de su actuación y los otros. Cuando la atención se centra en lo que está ocurriendo, no nos preocupamos por los errores anteriores, ni nos adelantamos a los movimientos futuros.

En segundo lugar, planteamos como estrategia para el desarrollo de esta dimensión la dramatización: para concienciar el lenguaje interno con que describimos e interpretamos el mundo. En casi todos los momentos de nuestra vida estamos en conversación con

nosotros mismos. Si ese diálogo con nosotros es preciso y se ajusta a la realidad, no es fuente de problemas. Si por el contrario es absurdo y no se ajusta a lo que nos dice nuestro entorno, puede producir estrés y trastornos emocionales. Según Pinillo y Fuster (2010, p. 151): “Una interpretación es adaptativa si nos provoca emociones moderadas, en consonancia con el acontecimiento, generando estrategias efectivas para afrontarlo”. Así pues, la dramatización la entendemos como una posibilidad de conversar con una parte de nosotros de la que tenemos menos conciencia. En esta línea la técnica de la imaginación activa de Jung (2009) puede ser efectiva:

Participación activa en el fantaseo, trae por consecuencia, según he observado ya en gran número de casos, que, primero, la conciencia se amplía al incorporarse a ella numerosos contenidos inconscientes; segundo, el influjo dominante del inconsciente poco a poco se va desmantelando; y tercero, ocurre un cambio de personalidad (Jung, 2009, p.176).

Es decir que elementos como el juego teatral, nos permite fantasear, dar voz e imagen a una idea o voz interna, darle materia, forma o sonido y, ese contenido empieza a formar parte de nosotros. Ese contenido empieza a integrarse como parte de nuestra conciencia y eso provocará rupturas en nuestra máscara social. Jung lo describe como un cambio en la personalidad.

En tercer lugar, otra estrategia que consideramos esencial para completar el trabajo de esta dimensión, consiste en explorar con el estudiante sus creencias acerca de la idea de fracaso. De esa manera le ayudamos a gestionarlas. He aquí algunos consejos para gestionar bien los fracasos que nos ofrece Christophone:

- a- No ver las cosas en blanco o en negro, (pensamiento dicotómico). Es frecuente entre las personas que le cuesta actuar, no encontrar un término intermedio entre el triunfo y la catástrofe.
- b- Recordar que todo el mundo ha fracasado, fracasa o fracasará. Nuestra sociedad suele ser hipócrita con los fracasos: cuando celebra los éxitos, olvida a menudo hablar de los tropezones que los han precedido. De ese modo las personas creen que los demás no fracasan.
- c- Extraer las enseñanzas de los fracasos. Considere sus fracasos como fuentes de información sobre usted mismo y no como pruebas de incapacidad. Si consigue ponerse en este estado de ánimo, entonces cada fracaso le aproximará al éxito (Christophone, 2005, pág. 54).

#### 1.5.4 Atención a la tarea frente al ego

*Cuando haces algo debes quemarte por completo,  
como una hoguera, sin dejar rastro de sí mismo*

*Proverbio Zen*

El habla escénica, como toda actividad que se realiza ante el público requiere una concentración absoluta en la acción. Si la mente empieza a divagar, el cuerpo comienza a disociarse, deja de estar implicado y sus señales no son tan claras. Como consecuencia, tenemos menos control sobre nuestra acción y no es solo la actuación la que sufre en esos momentos, sino la calidad de la experiencia. Cada segundo que la mente desvía su atención de la actividad, redundando en una falta de la presencia del actor.

Cuando explicamos los componentes que suele tener una experiencia de fluencia según Csikszentmihalyi, son imprescindibles tres. La concentración en la tarea encomendada (C-T), claridad en los objetivos (C-G) y un feedback preciso (C-F). Para nuestro Training para potenciar el *flow* en el habla escénica, hemos incluido estas variables en una dimensión que denominamos “Atención a la tarea frente al ego”. Las razones que argumentamos para la toma de esta decisión son de carácter práctico. Consideramos que están incluidas unas, en otras ya que para concentrar la atención, es necesario diseñar metas claras que ordenen nuestras intenciones, así como tener un feedback preciso que nos guíe acerca de que realizamos la tarea como la habíamos previsto. Por otro lado, estas dimensiones han sido estudiadas en el campo de la Psicología deportiva y puede ofrecernos información sobre los procesos que están implicados en ella, así como de los marcadores que la evalúan.

La convicción de que la focalización de toda la atención sobre lo que se hace optimiza el habla escénica, reside en que pone en marcha sólo los mecanismos psicológicos pertinentes para la tarea. Sí existen distracciones, aunque sean parciales, como el temor a no hacerlo bien, entonces, a su vez, se ponen en marcha los correspondientes mecanismos que conducen a los errores. Por eso, la actuación a público, exige la focalización de toda la atención y no sólo parte de ella.

Easterbrook (1959) (cit. en González, 1992) descubrió que existe una relación evidente entre activación y grado de atención. A medida que el centro de atención se incrementa hacia lo que sucede en el entorno, la atención respecto al sí mismo disminuye. Pero si el centro de la atención se dirige cada vez más hacia el sí mismo, entonces la atención por lo que ocurre en el entorno disminuye, e incluso llega a eliminarse. Por otro

lado, el aumento de la activación por estrés, debido a la preocupación por los fallos cometidos o cansancio, hace que la atención se desplace desde el juego hacia la persona, con una influencia nefasta en el rendimiento deportivo, como lo demostraron las investigaciones de Schmid y Peper, (1993) y Travlos y Marisi, (1995) (cit. en Rodríguez, 2006, p.3).

De los múltiples modelos de atención, vamos a reseñar dos tomados como referencia del contexto específico del deporte. Se trata del modelo de los focos atencionales y los estudios de la atención ante la perspectiva social.

El modelo de los focos atencionales de Nideffer (1990), (cit. en Rodríguez, 2006) postula el mantenimiento del foco atencional durante toda la competición, como algo que también forma parte de la concentración. Considera el foco atencional a lo largo de las dimensiones de amplitud y de dirección. De la combinación de ambas dimensiones resultan cuatro tipos de atención que son: a) Amplia-externa, útil para actividades de evaluación; b) Estrecha-externa, utilizada preferiblemente para la acción y reacción, c) Amplia-interna, para el análisis; d) Estrecha-interna, empleada en la técnica de autotransmisión.

Dada la enorme cantidad de información externa e interna que bombardea a cada individuo de manera permanente, es esencial para su rendimiento (cualquiera que éste sea), que sólo la información pertinente llegue a ser procesada. La *atención selectiva* es el término usado para describir este proceso por el que la información es preferencialmente seleccionada para el proceso detallado, según Rodríguez (2009).

Según la teoría de Nideffer (1982), un individuo no puede utilizar más que un tipo atencional al mismo tiempo, si bien como es lógico, las diferentes situaciones ambientales con las que debe enfrentarse en su profesión o en su vida cotidiana exigen el funcionamiento de los cuatro tipos. Por tanto, el hecho que influirá decisivamente a la hora de diferenciar individuos adaptativos y con una mejor ejecución es su flexibilidad atencional, es decir, la capacidad de cambiar e intercambiar el estilo atencional en función de las demandas externas de cada situación. Ahora bien, afrontar una determinada tarea con el tipo atencional que requiere no es una garantía absoluta de éxito, ya que, además, hay que contemplar como mínimo otras dos variables. Efectivamente la aplicación del estilo atencional y el nivel de activación, (*arousal*) del sujeto están en función de factores situacionales e interpersonales (Nideffer y Pratt, 1982, p.3).

En cuanto al nivel de activación, la teoría de Nideffer (1982) también concede un papel primordial a la predicción de las ejecuciones correctas. El incremento de activación

viene causado por las propias demandas de la tarea o por determinadas situaciones interpersonales que el sujeto no domina y se expresa en estados de miedo, ira, frustración o excitación. Reconoce que el estilo atencional y el nivel de activación podrían ser considerados factores independientes, debido a que el aumento de activación necesario para interferir en el proceso atencional es tremendamente variable de un individuo a otro. La predicción del rendimiento incluye, en primer lugar, un conocimiento del estilo atencional preferido de la persona. En segundo, el conocimiento de las demandas de la tarea sobre la que se pretende medir este rendimiento. En tercer lugar, una evaluación de los factores interpersonales o situacionales que puedan provocar un aumento en su nivel de activación. Por último y en cuarto lugar, determinar el patrón de respuesta habitual del individuo ante estos factores para saber hasta qué punto controla o no su nivel de activación (Nideffer y Pratt, 1982, p.4).

Desde la formación actoral que nos ocupa es necesario concretar el conocimiento y el entrenamiento del estilo atencional que requiere la tarea del habla escénica. Los aprendizajes de nuestras enseñanzas escénicas tienen un fuerte componente corporal y mecánico en el que el control de los procedimientos técnicos se fomenta a través del aumento de conciencia de las sensaciones propioceptivas. Focalizar la atención del alumnado en la información que nos ofrecen estas señales internas es fundamental para la actuación. Por tanto, el foco atencional más frecuente va a ser el interno junto a la combinación de ancho y estrecho de amplitud. Respecto al segundo criterio de predicción de rendimiento de Nideffer que hace referencia al conocimiento de las demandas de la tarea, lo desarrollaremos concretando las metas y exigencias que implica cada tarea. Respecto al tercer criterio, los factores interpersonales o situacionales que puedan provocar un aumento en el nivel de activación, así como el patrón de respuesta habitual del individuo ante estos, lo trabajaremos en la dimensión de autocontrol y el ensayo mental extrapolada a unas circunstancias similares de la actuación a público.

De otro lado, es interesante reparar en las investigaciones de la atención desde la perspectiva social Boutcher (2002); Kremer y Scully (1994) (cit. en Dosil, 2004). Desde esta perspectiva, se han estudiado los efectos que tienen los estímulos distractores y las diferencias individuales en la atención del deportista. Las teorías de la distracción surgen para explicar la pérdida de la atención durante la actividad. Se basan en que el deportista puede sufrir en algún momento, bien en el entrenamiento o en la competición, dudas sobre sí mismo o sobre el rendimiento que tendrá o que ha tenido. Este desarrollo de pensamientos negativos pueden afectar sobre su atención, pues se centrará en éstos y no en

la tarea requerida, (Rodríguez y Montoya, 2009). Esta circunstancia es muy similar en el trabajo actoral, por lo que sería una fructífera línea de investigación para implementar en el campo de nuestras enseñanzas de Arte Dramático.

Csikszentmihalyi y Jackson (2002), explican de una manera muy gráfica lo que significa la importancia de la atención en el ahora. Lo hace a través Bill Russell, la mítica estrella del básquetbol de los años 50 y 60. Este jugador describe el momento en que todos los factores externos al juego, como son la muchedumbre, el dolor de cuerpo, incluso el resultado, desaparecen y él es solo uno con el fluir de la acción:

Es un momento sublime, dice, en el que ganar o perder pierden sentido. Es una fusión del cuerpo y del espíritu, del instinto y de la habilidad, del entrenamiento y de la espontaneidad. La atención llega a estar tan focalizada en la prueba que los atletas cuentan que no ven ni oyen nada (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.167)

Cuando un actor se siente como una unidad con los movimientos que está haciendo y con las palabras que emite, está experimentando la dimensión de la fluencia: la fusión de la acción y la atención. Digamos que, en lugar de que la mente mire al cuerpo desde fuera, ambos se funden en uno. Esta unidad con la acción no requiere esfuerzo en la fluencia. Se realiza la acción de manera espontánea igual que se respira o se pedalea, como parte de un proceso sin diferencias. La persona se siente en unidad con sus acciones. Csikszentmihalyi y Jackson (2002), declaran que la concentración es unión de pensamiento, de sentimiento y acción. Concentrarse es, por tanto, sincronizar el pensamiento y la acción evitando todo tipo de derroche de energía.

En el término de la formación del actor, la importancia de diseñar metas para la fluencia es clara. Cuando un intérprete no tiene ninguna meta, o cuando éstas no son valoradas, habrá poca motivación para realizar la actividad. Sin motivación hay poca energía para alcanzar un objetivo. Por tanto, para potenciar la experiencia de *flow* en el habla escénica, las metas deben ser establecidas claramente con anterioridad, para que el actor sepa exactamente lo que debe hacer en el escenario en cada instante, reconozca cuál es el siguiente paso que debe dar, tenga una intención clara y evite las distracciones. Debido a que lo requerido está claramente especificado en las metas propuestas, no hay necesidad de adivinar o de dudar sobre lo que uno está haciendo. Esto contribuye a potenciar el estado de fluencia, como hemos visto en apartados anteriores.

Concretar las metas y ensayarlas bien, permite que una persona actúe sobre ellas de manera automática: Así lo explica “Cuando estamos fluyendo tenemos una sensación clara



de lo que debemos hacer, y estas metas dirigen la acción de manera continuada” (Csikszentmihalyi y Jackson 2002, p.132). De acuerdo con lo expuesto podemos afirmar que tener metas claras ayuda al estudiante mejorar la experiencia, pero por si solo no es suficiente. Otro ingrediente necesario es invitarlo a sentir a cada instante que está en camino de conseguir esas metas, por lo que el feedback debe ser inmediato.

Por consiguiente, una vez argumentada la importancia de trabajar en un programa de fomento de la experiencia de fluencia ¿Qué factores debemos clarificar para propiciar una actuación concentrada?

En primer lugar, enseñar al estudiante a centrarse en el proceso frente al resultado. Concentrarse en el proceso significa prestar atención a las acciones, las metas y el feedback. Es más fácil mantenerse concentrado cuando sabes claramente lo que se supone que tienes que hacer. Estar concentrado en el momento presente implica no preocuparse por los errores anteriores, ni adelantarse a los movimientos futuros. Estando totalmente en el presente se debe centrar toda la persona en la actividad. Es deseable, por tanto, enseñar al alumnado a crear un mapa de acciones muy preciso que pueda contener el foco de atención y de ese modo favorecer que llegue sentirse uno con la acción.

En segundo lugar es importante ejercitar diferentes focos atencionales, para pasar de uno a otro. En tercer lugar, nos parece imprescindible concienciar a cerca de lo infructuoso que resulta el pensar acerca de lo que los otros están haciendo o compararse contantemente con los compañeros que forman parte del elenco. Desvía la energía psíquica de las tareas a realizar, porque desvía el foco de atención del momento presente. Csikszentmihalyi y Jackson (2002), lo exponen con mucha claridad:

Márcate aquello que quieres en términos de acciones específicas, transforma ideas generales en metas. Hacer esto para la mayoría de los componentes de la actividad genera un mapa con el cual orientar las acciones durante una prueba y es importante visualizar antes la prueba, centrarte con los elementos clave de la actividad como si los vieses en una pantalla de vídeo, ayuda a muchos atletas a convertir sus metas en algo más real y a hacer de sus actuaciones algo sin esfuerzo (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.124).

Para dar respuesta a esta situación nace nuestra propuesta encaminada a desarrollar habilidades en el alumnado para la vivencia de *flow* en el habla escénica. Entrenando una serie de dimensiones y partiendo de una dinámica que integre la combinación de la acción y la conciencia, centrando la atención en un limitado campo de estímulos ordenados por metas muy claras y feedback diseñados específicamente para la actividad, lo que le

permitirá retirar cada vez más la atención del ego y dirigir el foco de atención a la tarea. Esto supondría disminuir la crítica interna y externa al realizar la tarea. En definitiva, nos proponemos entrenar las habilidades necesarias para atraer la atención a la tarea. Buscando en definitiva, que el alumnado se sienta en unidad con lo que está haciendo y consigan que en lugar de que la mente mire al cuerpo desde fuera, la mente y el cuerpo se fundan en la acción.

Una vez concluidos estos epígrafes, podemos recapitular algunas ideas esenciales que conforman nuestro discurso. Entrenando una serie de dimensiones y partiendo de una dinámica que integre la combinación de la acción y la conciencia, centrado la atención en un limitado campo de estímulos ordenados por metas muy claras y feedback diseñados específicamente para la actividad, lo que le permitirá retirar cada vez más la atención del ego y dirigir el foco de atención a la tarea. Esto supondría disminuir la crítica interna y externa al realizar la tarea. En definitiva, nos proponemos entrenar las habilidades necesarias para atraer la atención a la tarea. Buscando en definitiva, que el estudiante se sienta en unidad con lo que está haciendo y consiga que, en lugar de que la mente mire al cuerpo desde fuera, la mente y el cuerpo se fundan en la acción.



## *CAPITULO 2.*

### *Estudio empírico: Explorando el flujo en el habla escénica*



Este bloque hace referencia al proceso metodológico seguido en la investigación. Parte de la definición del problema, las razones que fundamentan este estudio y los objetivos e interrogantes que han conducido nuestra investigación. A continuación se presentan los argumentos sobre la pertinencia del enfoque de investigación educativa cualitativa y la opción por el estudio de casos de carácter múltiple, dado que el grupo de aula conforma la unidad de análisis. Del mismo modo, explicamos los motivos por los que empleamos junto a un diseño observacional, un diseño cuasiexperimental. El diseño elegido es el de grupo no equivalente, concretamente el grupo único pretest y post-test.

Una vez planteadas las decisiones metodológicas, definimos las variables implicadas en el estudio y se describe la población y la muestra. A continuación, se presentan los instrumentos seleccionados para la recogida de información, así como el procedimiento de validación y fiabilidad. Finalmente, exponemos las fases seguidas en la investigación y se muestran la descripción de las técnicas aplicadas para el análisis e interpretación de la información. Cerramos este capítulo con el diseño del programa de entrenamiento de *flow* para el habla escénica.

## **2.1. Objetivos e hipótesis**

A lo largo de nuestra experiencia como docente de la asignatura de *técnica vocal* en la especialidad de *interpretación* en Arte Dramático, hemos detectado que las dificultades con la que se encuentran nuestros estudiantes en el habla escénica no están relacionadas con una falta de técnica exclusivamente, sino también por la intrusión de algunas preocupaciones y dudas acerca de su valía como intérprete. La necesidad de reconocimiento, la falta de autocontrol y su preocupación por la crítica interna y externa, la resistencia a la frustración y, en definitiva, por cuestiones relacionadas con el ego. Las consecuencias de estas intrusiones se vivencian a través de un incremento de la ansiedad y una falta de concentración en la tarea. Se refleja en una actuación tensa que interfiere en la comunicación del impulso de la palabra sobre el escenario, restándole autenticidad.

Se ha reflejado en el marco teórico que la búsqueda de un habla escénica orgánica y conectada al impulso que la origina, es decir, lo que solemos llamar la verdad escénica, ha sido anhelada por los máximos representantes de la pedagogía teatral. Del mismo modo, se ha mostrado que son diferentes las vías que se han transitado para conseguirlo, pero todas ellas han sido inspiradas desde un modelo psicológico que posibilitara al actor un mapa desde el que actuar desde la autenticidad y mantenerla delante del público.

Se ha expuesto, los cambios que las enseñanzas de Arte Dramático han sufrido con la entrada en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de ellos es el aumento de las competencias relacionadas con las habilidades psicológicas que permitan un perfil formativo actoral que garantice una técnica con una capacidad de autenticidad y sinceridad en el trabajo creativo. Ésta, la podrán adecuar los egresados a cualquier formato comunicativo, cuando poseen los fundamentos que les posibilite la capacidad de desenvolverse profesionalmente en situaciones nuevas y complejas. Por todo esto, nos parece pertinente plantear una enseñanza del habla escénica, desde las nuevas aportaciones de la psicología que se adapten a nuestro contexto educativo en el momento actual. Nos planteamos, profundizar en las relaciones entre los aprendizajes técnicos de la voz y la autenticidad y la sinceridad en el habla escénica, desde las aportaciones de la psicología positiva, dado que nos permiten la adaptabilidad al alumnado de Enseñanzas Artísticas de Estudios Superiores de Arte Dramático de la especialidad de *Interpretación textual*.

Una vez realizado el rastreo bibliográfico advertimos la ausencia de investigaciones de *flow* en nuestro país en relación con el entrenamiento actoral. Sin embargo, encontramos una fuerte línea de investigación en el campo del deporte, especialmente en lo referido al alto rendimiento y a la motivación, como es la de García Calvo, Cervelló et al (2008), que versa sobre el Estado de *flow* durante la competición y el estado de “flow” General o Disposicional.

El actor teatral y el deportista de alto rendimiento tienen en común el alto grado de exposición al público a la hora de realizar su actividad, después de un largo periodo de entrenamiento. Son tan altas las expectativas, que aquellos que las ejecutan, deben cuidar en extremo su estado psicológico a la hora de afrontar la tarea para que no disminuya su rendimiento. Por tanto, en ambos existe un firme interés en propiciar un patrón de funcionamiento psíquico positivo para la realización de la tarea. El concepto de experiencia óptima y el de *flow* investigado en el deporte de alto rendimiento, la flexibilidad de respuesta, la atención y concentración en la tarea y el olvido de sí mismo, nos parecían resultados deseables también para el actor en relación al habla escénica.

Nos proponemos con esta investigación potenciar el estado de “*flow*” en el habla escénica con estudiantes de la Escuela de Arte dramático de Córdoba, durante la actuación a público, aplicando un training, a modo de entrenamiento sistematizado de unas variables psicológicas (Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego) que propicie un patrón de funcionamiento psíquico positivo en el alumnado para

umentar su capacidad para ponerse en sintonía con lo que está haciendo, es decir el estado de *flow*, fomentando así el grado de autenticidad y sinceridad en su representación.

La decisión de la realización de este estudio se sintetiza en las siguientes razones:

1. Las nuevas competencias que conforman el título de Grado en Arte Dramático (Decreto 259/2011, p. 35), ponen en valor la cualidad de la sinceridad y la autenticidad en el trabajo creativo, la capacidad de autorregular las emociones y el desarrollo de la inteligencia para afrontar los requisitos psicológicos del escenario. Se hace, pues necesaria la inclusión de una serie de habilidades psicológicas.
2. La falta de materiales dirigidos al docente para propiciar en los estudiantes un patrón de funcionamiento psíquico positivo, en particular que fomente el flujo en el escenario.
3. La creencia sobre un programa para que pueden desarrollar habilidades psicológicas y actuar como prevención de los bloqueos en el habla escénica y el trabajo actoral en general.

Este trabajo está vinculado al hecho educativo desde una perspectiva cualitativa, entendida en un sentido amplio, como consideran Taylor y Bogdan (1986) “aquello que produce datos descriptivos: las propias palabras de la personas, habladas o escritas y la conducta observable” (cit. por Rodríguez et al, 1996, p.32). Esto significa estudiar la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido, o de interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez et al, 1996).

La investigación cualitativa, se hace útil, válida a la sociedad y al conocimiento, en la medida en que se es capaz de mostrar realidades con profundidad, desde la especificidad misma de cada investigación (Ruiz, 2003, p.80). Como investigadora accedemos a una realidad con el objetivo de producir cambios, más que llegar a conclusiones de carácter teórico. Como señala Bisquerra (1989), ayudamos a resolver problemas específicos utilizando una metodología rigurosa; preocupados más por el perfeccionamiento que por acumular los conocimientos. El objetivo se reconoce situado en su contexto espacio-temporal. En esta línea, como docentes sentimos la necesidad de introducir cambios en nuestra práctica educativa, actuamos como profesor investigador, e integramos teoría y práctica (Bisquerra, 1989, p. 282).



### Objetivos e interrogantes

Hemos expuesto cómo los profesionales de Arte Dramático, que trabajamos en actividades que conllevan un alto grado de exposición ante el público, debemos conectar nuestra técnica con la autenticidad y sinceridad cuando hay “otro” que mira. Para tener un cierto control sobre esta habilidad, en el actor debe darse un patrón psíquico de funcionamiento positivo que sostenga la presión que permita mostrar un trabajo ante al público después de invertir largo tiempo en los ensayos. Entendemos que en la formación actoral es necesario desarrollar unas destrezas para convertirlas en un aprendizaje sólido para los estudiantes. Consideramos, por tanto, necesario sistematizar un plan de trabajo destinado a que un docente sensibilizado sobre estas cuestiones pueda recurrir a él para encontrar una orientación.

El presente trabajo se propone demostrar la viabilidad de un programa de entrenamiento psicológico en el alumnado de Arte Dramático de primer curso, así como sus posibilidades formativas. Buscamos señalar que abre caminos motivadores para el estudiante y propicia un aprendizaje global para el actor. Reflexionamos sobre si es posible desarrollar y potenciar el estado de *flow* con las sesiones propuestas. Con este fin, hemos establecido los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Favorecer un trabajo para superar las dificultades psicológicas más importantes con las que se enfrenta un actor en su formación teatral, como son el miedo y la duda en el escenario.
2. Diseñar un programa de intervención como recurso didáctico destinado a los docentes de Arte Dramático o enseñanzas artísticas que deseen fomentar un patrón psíquico positivo que potencie el estado de flujo, la involucración y sinceridad en la realización de una tarea con alto grado de exposición al público.
3. Definir y fundamentar las relaciones entre cuatro variables como son Autocontrol, Autoconfianza, el Olvido de sí mismo y del resultado, la Atención en la tarea frente al ego, para el aumento del estado de flujo en el habla escénica.
4. Conocer, trabajar y favorecer los contenidos de la psicología de Csikszentmihalyi evidenciando una transferencia a la formación del actor para desarrollar la sinceridad y la autenticidad.
5. Validar la práctica de un Training que potencie la experiencia de flujo en alumnado de Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático de Córdoba, resaltando los beneficios del uso del mismo.

Por tanto, podemos decir que el objetivo general de este estudio es demostrar el aporte beneficioso que para el alumnado de Arte Dramático supone la implementación de un training para potenciar el estado de flujo en el escenario.

Estos objetivos serán desvelados dando respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Existe una relación entre las variables de autocontrol, autoconfianza, olvido de sí mismo, la atención en la tarea frente al ego y el aumento del estado de flujo en una actuación ante el público?
2. ¿Mejorará en el alumnado de Arte Dramático que participe en las sesiones las dificultades psicológicas más importantes a las que se enfrenta en el escenario?
3. Con las sesiones del Training diseñado ¿se fomentará un patrón psíquico positivo en el estudiante que potencie la involucración en la tarea de exposición al público?: ¿Disminuye la atención a sus miedos y dudas? ¿Potencia el aumento de autocontrol y autoconfianza? ¿Disminuye la preocupación por uno mismo y por el resultado de la tarea? ¿Incrementa la atención en la tarea sobre el escenario?
4. ¿Servirán las sesiones diseñadas para la consecución de los objetivos? ¿Se adapta el Training al contexto al que va dirigido? ¿Cuál es el grado de satisfacción ante este proceso de enseñanza-aprendizaje?

Desde nuestra hipótesis, la implementación de un Training docente que sistematice el trabajo de las dimensiones de autocontrol, autoconfianza, resistencia al fracaso y a la autocrítica, y la atención a la tarea frente al ego, potenciará el estado de flujo en el habla escénica en la formación del actor como pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de Arte dramático.

Con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior en nuestro contexto educativo, encontramos una oportunidad para poner en práctica una teoría a la luz de la información que extraemos de la propia realidad estudiada.

## **2.2. Metodología**

Como investigadora desempeñamos diferentes roles en el diseño y desarrollo de la investigación Cualitativa. Procedemos a la planificación y realización de la misma, como participante interno al desarrollar el trabajo de campo (Rodríguez et al, 1996, p.122). En este caso tomamos decisiones fundamentales sobre el problema a investigar y el diseño.

Proponemos una metodología de investigación que combine tanto métodos asociados al paradigma cualitativo como al cuantitativo, que son aplicados al proceso

educativo estudiado en el que se realizará una intervención denominada *Training para potenciar el estado de flujo en el habla escénica*, constituida por 9 sesiones realizadas en un aula de primero de Arte Dramático.

El proceso al igual que el diseño de la investigación cualitativa, como señala Rodríguez et al. (1996), emerge desde la reflexión como investigadora tras la primera aproximación a la realidad objeto de estudio. En este marco, el diseño (en su acepción amplia), como la define Pérez Juste (1985) en cuanto es una “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o constatar a las preguntas planteadas”, sirve para situarnos en el mundo empírico y sacar las actividades que debemos realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto (Rodríguez et al, 1996, p.61).

En la figura 11, ofrecemos una aproximación a la metodología de investigación educativa cualitativa empleada. Optamos por el estudio de casos, definido como “una forma particular de recoger, organizar y analizar datos” (Rodríguez et al, 1996, p.92). El objetivo de estudio versa sobre el desarrollo de un programa de enseñanza en el entorno educativo de una clase. Dado que el conjunto del grupo de aula conforma la unidad de análisis, se trata de un *estudio de casos de carácter múltiple*, cuyo objetivo es demostrar los beneficios de un programa de formación. Describe los fenómenos tal como aparecen y se basa en la observación realizada en el ambiente natural (Bizquerra, 1989).

Nuestra situación como investigadora nos posiciona en una *dimensión natural*, puesto que esta innovación educativa se contextualiza dentro de la vida de un aula en la asignatura de técnica vocal de 1º de Arte Dramático en la ESAD de Córdoba, y está inserta en el currículum y no podemos manipular los grupos.

Con el objeto de probar que nuestra intervención aplicada a una situación ayuda a modificarla, y con el fin de aportar información útil para nuestra práctica docente en las Enseñanzas Artísticas y contribuir a la mejora del Grado de Arte Dramático, se realizó una evaluación al comienzo del entrenamiento y otra al final. Se consideran las actividades planificadas en el Training como el proceso de entrenamiento en *flow* cuya eficacia se quería poner a prueba.

El *diseño cuasiexperimental*, tal y como indica León y Montero (1997, p. 264) aparece como una solución entre investigación básica y aplicada, y sobre todo, nos permite solventar estas dos situaciones: a) como investigadores no podemos asignar los sujetos al azar (grupo intacto) a cada una de las cuestiones experimentales; y b) los niveles de la

variable independiente no son condiciones manipuladas, sino que son caracteres que poseen los sujetos antes de comenzar la investigación.



**Figura11. Aproximación a la metodología de investigación.** Fuente: Elaboración propia.

Efectivamente, en este estudio la elección de la metodología se encuentra condicionada por el problema planteado, los objetivos y el contexto en que se realiza. De ahí que aplicásemos, junto a un diseño observacional, un *diseño cuasiexperimental*: se varía deliberadamente los niveles de la variable independiente para ver los efectos que causa dicha variación en la variable dependiente, pero no ejerce el grado de control característico del método experimental. Valiéndonos de la terminología de Arnal (1992), el diseño empleado es el de *grupo no equivalente*, concretamente el *grupo único pretest-postest*. Este diseño nos permite comparar las medidas, antes y después de la intervención educativa con el Training.

El programa se experimentó en un centro educativo en el que no es viable alterar la estructura o configuración de los grupos, con lo que es difícil para poder aleatorizar a los sujetos e incluso a los tratamientos. Por tanto, la elección de este diseño se ha impuesto por el contexto en el que se desarrolla y se tomó la decisión de que todo el grupo participase en el programa por dos razones. La primera de ellas es que la muestra no era numerosa; la

segunda razón, es que estamos convencidos de los beneficios que iba a proporcionar a los participantes.

La decisión de integrar diversos paradigmas surge de su potencial para atender a los objetivos múltiples de esta investigación. Pensamos que nos pueden brindar percepciones distintas más enriquecedoras que utilizando una sola de estas formas de investigación por separado, obligándonos a replanteamientos o razonamientos más depurados (Bizquerra, 2004).

### 2.2.1 Variables implicadas en el estudio

Para responder al problema y objetivos de nuestro estudio, utilizamos una combinación de variables cualitativas que nos aporte conocimiento acerca del proceso de enseñanza de habilidades psicológicas para garantizar la autenticidad y sinceridad en el trabajo actoral, y variables cuantitativas. Éstas hacen referencia a la satisfacción de los estudiantes y a la formación en *flow* recibida durante el Training desarrollado. Son medidas mediante escalas ordinales de Likert.

Cauas (2006) clasifica a las variables según su función en:

- Variable independiente. Son las variables explicativas, o sea, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes. En un experimento son las variables que se manipulan.
- Variable dependiente. Reciben este nombre las variables a explicar, o sea, el objeto de la investigación, que se trata de analizar en función de otros elementos.

Las cuatro dimensiones del Training que son Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego, actúan como variables independientes en nuestro estudio. La Capacidad de flujo en el habla escénica actuaría como variable dependiente. Las variables de estudio que darán respuesta a los interrogantes descritos se muestran en la tabla 9 y tabla 10.

La definición de estas variables tiene como base las dimensiones que contienen de Csikszentmihalyi y Selega (1998, p.46) cuando detalla cada uno de las componentes que conforman el concepto de *flow* y han sido descritas en el marco teórico.

Estas cuatro dimensiones se descomponen en una serie de elementos informativos, que junto a otras dos de carácter más general, relativas al compromiso personal del estudiante, la actitud y valores de convivencia, ocupan el desarrollo del Training y nuestro estudio, empleando como estrategia de recogida de datos en la observación (ver tabla 10).

**Tabla 9.**

**Definición de las variables del Training.**

DIMENSIONES DEL TRAINING PARA POTENCIAR EL ESTADO DE FLUJO EN EL HABLA ESCÉNICA	COMPONENTES DEL MODELO DE FLOW (Cksiszenmihalyi y Selega,1998)	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE FLOW (García calvo et al., 2008)
<p><b>I AUTOCONTROL</b> En qué grado el resultado de la actividad se halla bajo el control de la persona que la realiza</p>	<p>Sensación de control (S-C)</p>	<p>Sentía un control total de lo que estaba haciendo (Ítem 6)</p> <hr/> <p>Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo (Ítem 15)</p> <hr/> <p>Tenía un sentimiento de control total (Ítem 24)</p> <hr/> <p>Sentía un control total de mi cuerpo ((Ítem 33)</p>
<p><b>II AUTOCONFIANZA</b> El grado de equilibrio entre la habilidad del alumnado y el desafío que conlleva la actividad. No son las destrezas objetivas las que llegan a ser cruciales en el equilibrio desafío habilidad sino más bien como las percibe uno.</p>	<p>Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)</p>	<p>Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba (Ítem 1)</p> <hr/> <p>Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación (Ítem 10)</p> <hr/> <p>Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación (Ítem 19)</p> <hr/> <p>Las dificultades y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel (Ítem 28)</p>
<p><b>III OLVIDO DE SÍ MISMO</b> Grado de preocupación por el uno mismo (agobios o pensamientos negativos) al realizar la tarea.</p>	<p>Pérdida de cohibición o de autoconciencia (L-S)</p>	<p>No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí (Ítem 7)</p> <hr/> <p>No estaba preocupado por mi ejecución. (Ítem 16)</p> <hr/> <p>No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás (Ítem 25)</p> <hr/> <p>No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí (Ítem 34)</p>
<p><b>IV ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO</b> El grado de acumulación de atención en la tarea propuesta y capacidad de excluir todos los eventos de distracción externos e internos en relación con la actividad. La claridad de las metas al realizarlas y el grado de inmediatez y falta de ambigüedad del feedback cuando la realiza.</p>	<p>Claridad de objetivos(C-G) Feedback claro y sin ambigüedades (C-F) Concentración en la tarea (C-T)</p>	<p>Conocía claramente lo que quería hacer (Ítem 3)</p> <hr/> <p>Estaba seguro de lo que quería hacer (Ítem 12)</p> <hr/> <p>Sabía lo que quería conseguir (Ítem 21)</p> <hr/> <p>Mis objetivos estaban claramente definidos (Ítem 30)</p> <hr/> <p>Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien (Ítem 4)</p> <hr/> <p>Sabía lo bien que lo estaba haciendo (Ítem 13)</p> <hr/> <p>Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando (Ítem 22)</p> <hr/> <p>Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien (Ítem 31)</p> <hr/> <p>Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo (Ítem 5)</p>

**Tabla 9.** (continuación)

**Definición de las variables del training.**

DIMENSIONES DEL TRAINING PARA POTENCIAR EL ESTADO DE FLUJO EN EL HABLA ESCÉNICA	COMPONENTES DEL MODELO DE FLOW (Cksiszenmihalyi y Selega,1998)	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE FLOW (García calvo et al., 2008)
IV ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO	Claridad de objetivos(C-G)	No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo (Ítem 14)
	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Tenía una total concentración (Ítem 23)
	Concentración en la tarea (C-T)	Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo (Ítem 32)
V FACTORES DE FLOW Los cuales se dan más como consecuencia de los anteriores y no se han seleccionado para el Trainig.	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Gestos correctos de forma automática (Ítem 2)
		Parecía que las cosas sucedían automáticamente (Ítem 11)
		Ejecutar automáticamente (Ítem 20)
	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Hacer las cosas espontánea y automáticamente (Ítem 29)
		El tiempo parecía diferente a otras veces (Ítem 8)
		Paso del tiempo diferente al normal (Ítem 17)
Experiencia autotélica (A-E)	Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica (Ítem 26)	
	A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta (Ítem 35)	
	Diversión en lo que se hace (Ítem 9)	
		Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo (Ítem 18)
		La experiencia me dejó buena impresión (Ítem 27)
		Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante (Ítem 36)

Fuente de elaboración propia de La Escala de Flow disposicional (FSS)

**Tabla 10.**

**Elementos informativos empleados en la recogida de datos**

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	VARIABLES
ACTITUD PERSONAL	Esta dimensión nos ayuda a reconocer la disposición para afrontar las actividades	2 Plantea dudas 8 Participa 10 Mantiene las consignas
VALORES DE CONVIVENCIA	Son actitudes que demuestra su capacidad como ser humano que respeta se comunica y ayuda a crear un espacio de crecimiento	(5 y 25)Escucha con atención a los compañeros en el debate grupal 6 Comparte experiencias (6)
AUTOCONTROL	En qué grado el resultado de la actividad se halla bajo el control de la persona que la realiza	15 Verbaliza que los pensamientos negativos disminuyen al realizar la tarea 16 Participa con soltura corporal (vivacidad, fuerza vocal) sin que un imprevisto rompa su concentración

**Tabla 10.** (continuación)**Elementos informativos empleados en la recogida de datos**

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	VARIABLES
AUTOCONFIANZA	El grado de equilibrio entre la habilidad del alumnado y el desafío que conlleva la actividad. No son las destrezas objetivas las que llegan a ser cruciales en el equilibrio desafío habilidad sino más bien como las percibe uno.	17 Verbaliza que aumenta su autopercepción de que puede afrontar la tarea 18 Expresa que controla (feedback) con respecto al progreso en sus habilidades y no en el fin
OLVIDO DE SÍ MISMO	Grado de preocupación por el uno mismo (agobios o pensamientos negativos) al realizar la tarea	19 Muestra espontaneidad (menos ansiedad y vergüenza) 20 Disminuye los signos de búsqueda de la validación y confirmación del otro
ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO	El grado de acumulación de atención en la tarea propuesta y capacidad de excluir todos los eventos de distracción externos e internos en relación con la actividad. La claridad de las metas al realizarlas y el grado de inmediatez y falta de ambigüedad del feedback cuando la realiza.	21 Actúa concentrado en unidad con sus acciones (fusión de acción, atención y pensamiento) 22 Verbaliza que aumenta su atención y la mantiene en el desarrollo de la tarea (mantiene concentración)

Fuente: de elaboración propia

### 2.2.2 Población y Muestra

El estudio se ha llevado a cabo en la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba “Miguel Salcedo Hierro”, con alumnado del Grado de Arte Dramático de la especialidad de *Interpretación textual*. Estos estudios superiores tienen por objetivo formar a profesionales y especialistas técnicos en el arte de la Interpretación, y están diseñados por competencias, para que el graduado alcance la madurez técnica y humanística necesaria para realizar de manera plena la opción profesional que ha elegido (Decreto 259/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas superiores de graduado de Arte Dramático).

En el curso 2012/13 el número de estudiantes de primer curso comprende 30 sujetos. No obstante, la muestra está formada por los 14 estudiantes que forman parte del curso al que imparte clase la autora de esta investigación, de los cuales el 28,6% son hombres y el 71,4% mujeres. En la tabla 8 mostramos la representación en cuanto al sexo en el conjunto de la asignatura.

**Tabla 11.****Frecuencia y porcentaje en relación al sexo de la muestra**

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombre	4	28,6
Mujer	10	71,4
Total	14	100



En concreto se lleva a cabo en el marco de la asignatura *Técnica vocal* de primer curso, cuyo objetivo es sentar las bases del entrenamiento vocal en su aspecto sonoro y fonatorio, teniendo como objetivo que el estudiante consiga un uso libre y saludable de su voz que le sirva como vehículo creativo de expresión. Se persigue un trabajo con la palabra, tanto en su aspecto más externo, es decir, articulatorio y prosódico, como en su aspecto interno, desarrollando el modo de contactar con el impulso que le da vida.

Cabe destacar con respecto al alumnado participante, que es en su mayor parte es femenino. Este desequilibrio es normal si tenemos en cuenta que la experiencia se ha desarrollado en un grupo natural, en que predominan en el grado las mujeres.

El promedio de edad es de 22,43 años, siendo el menor estudiante de 20 y el mayor de 34 años. Los sujetos del estudio no han sido seleccionados bajo ningún criterio, son los que tenía adjudicados la docente de Técnica vocal I que ha realizado esta investigación durante el curso 2012/13. Ver tabla 2 de la muestra.

La edad del alumnado oscila entre los 17 y los 28 años. Su experiencia teatral es escasa, así como sus conocimientos sobre la utilización profesional de la voz. El nivel socio-económico es un nivel medio. Su procedencia es diversa, la mayoría de Andalucía, y de Castilla la Mancha y de otras comunidades, en menor grado. Dada su edad podemos decir que su desarrollo psíquico y motor está en plena madurez, son adolescentes adultos en cuanto perfil psicopedagógico, y en cuanto, al desarrollo socioafectivo, hay todavía una gran preocupación por la propia imagen, ante sí mismos y ante los demás. Suelen identificarse con el trabajo que realizan, es decir con su producto artístico, ya que utilizan su cuerpo y su voz como medio para expresarlo.

Los estudiantes que cursan primer año de Arte Dramático en la especialidad de Interpretación Textual, padecen la incertidumbre de un año de grandes cambios para ellos que no podemos pasar por alto en nuestro estudio. Están relacionados con una transición que no solo tiene connotaciones académicas sino también personales. En esa transición se dan cambios culturales y en la comunidad: el paso del instituto a los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, en ocasiones supone un desplazamiento de lugar, de ambiente que conlleva la superación de contratiempos, diferencias culturales...etc.

Cuando hacemos referencia a cambios académicos nos referimos al encuentro con nuevos conceptos de aprendizaje, nuevas metodologías, una mayor cantidad de tareas, una necesidad de trabajar en grupo y superar los conflictos que genera. Son frecuentes los que surgen en relación con los otros, por la convivencia tan intensa a la que obliga estas enseñanzas, por tratarse de un arte en el que el grupo forma parte de su identidad. Además,

tienen que aprender a conseguir una autorregulación del esfuerzo, pues las evaluaciones están más distanciadas en el tiempo y se trata de nuevas prácticas. Como consecuencia, la capacidad de organización y la responsabilidad deben ser mayores, entre otras cosas, por tratarse, en su mayoría, de aprendizajes corporales que no se hacen en un día, sino en la práctica continuada.

En relación a los cambios personales, esta transición, supone la aceptación y disfrute con tareas intelectuales y corporales que implica un desafío. Se reflejan en la socialización y el esfuerzo de adaptarse a una población diversa (por ejemplo en su orientación sexual, es una población conformada de jóvenes cuyas relaciones románticas que son un componente esencial de identidad personal en esa edad, se dan en relaciones homosexuales y heterosexuales, diversidad que se vive con más naturalidad y libertad que en otros tipos de estudios). Tienen un gran interés por afirmarse ante los demás, a la vez que una gran necesidad por sentirse parte de un colectivo

Aunque damos por sentado que quienes entran en los estudios enseñanzas superiores han pasado por una prueba o están avalados con unos requisitos académicos y llegan más o menos preparados y con las actitudes y competencias requeridas, hay un número elevado de alumnado que carece de ellas. Éstos deben aumentar la tolerancia al estrés que genera el sentir ese desequilibrio entre la habilidad y el desafío, además tolerar la indecisión y la capacidad de reorientarse, revisar sus expectativas y adaptarlas.

Estas circunstancias producen grandes fluctuaciones en su ánimo, dependiendo de sus resultados, que los hacen muy vulnerables a las críticas. Trabajar las emociones y creencias sobre su aprendizaje nos parece esencial si queremos evitarles un sufrimiento inútil que degenera en defensas innecesarias que interfieran en su expresión.

Por otro lado, la expresión teatral necesita del cuerpo, la voz, sensibilidad e inteligencia del actor, la implicación del alumno en estas enseñanzas suele ser muy generosa y su vulnerabilidad es mayor. Identifican su trabajo artístico con su persona por lo que son hipersensibles a las críticas y a la opinión que se tiene de su trabajo creativo. Esto justifica la importancia de sistematizar el aprendizaje de las competencias relacionadas con las habilidades psicológicas que pueden ayudar al estudiante a vencer las resistencias personales que puedan interferir en su expresión creativa y artística actoral.

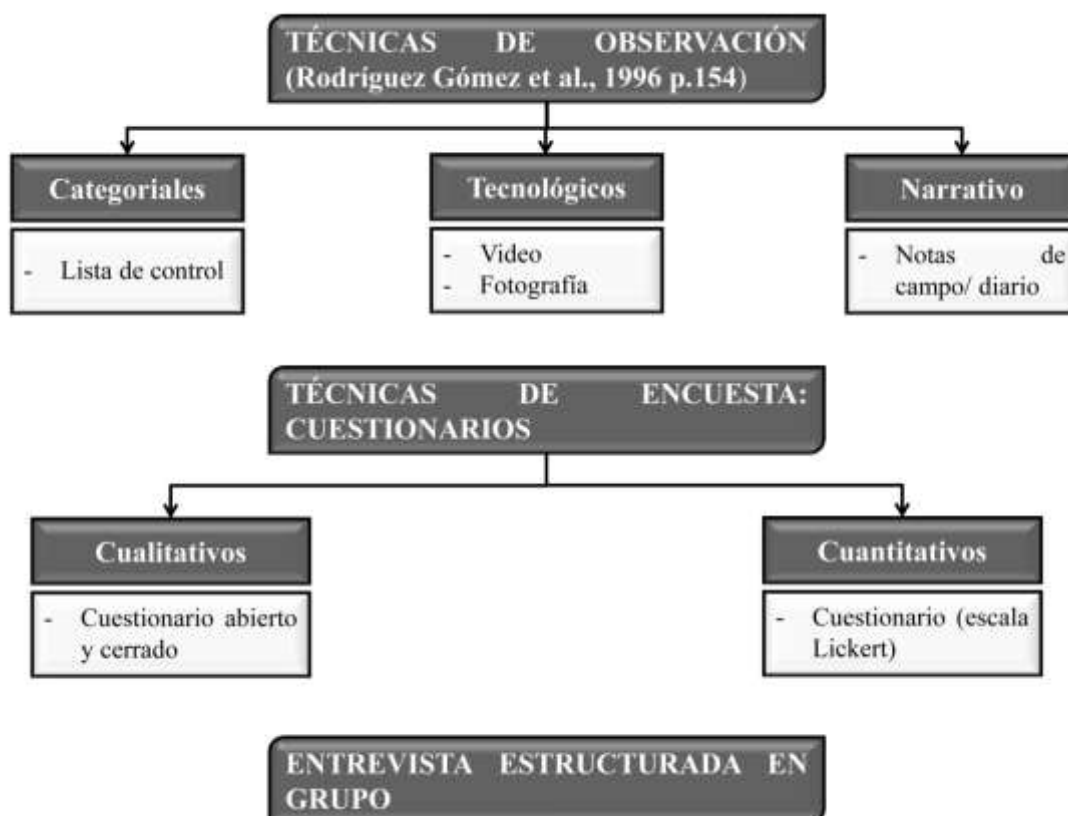
### **2.2.3 Instrumentos de recogida de la información**

Los instrumentos y técnicas de recogida de la información están condicionados por el mismo objeto de estudio. Para su diseño se ha tenido en cuenta criterios como la

posibilidad real de aplicación, la precisión de los datos y su idoneidad atendiendo a las técnicas y la metodología en el contexto de investigación. Se han diseñado y se han utilizado durante el trabajo de campo para recoger la información. Se presentan las técnicas e instrumentos en la figura 12.

La investigación cualitativa puede realizarse preguntando a las personas implicadas y también observando. La observación “es un proceso de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio” (Rodríguez Gómez, et al 1996, p.151). Tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos en base a la cuestión de la que nos ocupamos.

Para este estudio empleamos instrumentos variados de recogida de información observacional. Siguiendo la clasificación de Rodríguez Gómez (1996) utilizamos sistemas categoriales y sistemas tecnológicos. Los *sistemas categoriales* son sistemas cerrados en los que la información se realiza desde categorías (término que agrupa una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca). Son una construcción conceptual en la que se operativiza las conductas a observar.



**Figura12. Técnicas e instrumentos empleados en la investigación.** Fuente: Elaboración propia

La *lista de control* consiste en un listado de rasgos u operaciones que el investigador utiliza para registrar su ausencia como resultado de una atenta observación. (Colás, 1998, p.203). Nos permite determinar si ciertas características están presentes o no en un sujeto, fenómeno o situación que forma parte de un contexto. El observador se limita a indicar si tales características se dan o no en los sujetos, pero no determina el grado en que aparecen tales características. Es por tanto una información descriptiva de las conductas observadas (Rodríguez 1996, Colás 1998).

Para este estudio se ha elaborado una lista de control ajustada a las sesiones/bloques de la intervención. Los ítems que aparecen se adaptan a las variables del estudio y a su vez se corresponden con las dimensiones que las engloban. Los epígrafes se ajustan a los objetivos de cada sesión y corresponden a las dimensiones de:

- Participación actividades (si- no).
- Actitud-motivación (si-no).
- Plantea preguntas relacionadas con el contenido (si-no).

Las listas de control fueron cumplimentadas por el propio investigador. El objeto de observación fue el grupo de clase de la muestra, a la que se aplicó una lista de control por cada una de las sesiones, así como durante la actuación en el monólogo segundo. (Remitimos al anexo 5 donde mostramos la lista de control).

Los sistemas narrativos permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explican los procesos en curso. Obtenemos información de una práctica determinada, considerando diferentes puntos de vista (metodológicos, personales, teóricos).

El registro de lo observado se realiza a través de las notas de campo, pudiendo utilizarse grabaciones en audio y/o vídeo. Las notas de campo son apuntes de la observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y observación, sobre el problema. El diario señala las particularidades de la vida exterior así como la subjetividad singular del observador, en el que se expresa los pensamientos y sentimientos que ha generado lo observado. Los *sistemas tecnológicos*, vídeo y/o fotografía, ayudan a registrar de modo permanente las dimensiones del problema, permitiendo la revisión de las mismas. En nuestro escenario natural de aula se empleó un video cámara adaptada a un trípode. Si en un primer momento provocó cierta expectación con su uso cotidiano se redujeron tales efectos.

La *técnica de encuesta* consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una muestra, mediante dos instrumentos básicos como son los

cuestionarios y la entrevista. Con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito, y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Sierra Bravo, 1991; Colás Bravo, 1998).

De un modo genérico la técnica de encuesta es una vía de información no directa sobre los hechos desde la opinión y la manifestación de las propias personas interesadas (Sierra Bravo, 1991). Como investigador, supone un contexto de actividad definido por la importancia de la información desde la perspectiva del estudiante y no tanto del observador. En este sentido, consideramos importante el que el destinatario exprese su propia perspectiva personal para que podamos comprender la posición, su terminología y captar la complejidad de sus percepciones individuales.

A fin de documentar el cambio de los estudiantes implicados en el análisis de sus propias actividades prácticas, procedimos a la elaboración de *cuestionarios con opciones estructuradas seguidas de opciones no estructuradas* en el que se pregunta por qué, o explica su respuesta, con la finalidad de que nos proporciona los datos que necesitamos y en la forma para responder al problema del estudio (Rodríguez Gómez et al, 1996, p.191). Finalizado el monólogo segundo, optamos por una *entrevista de grupo*. Las razones que nos empujaron a utilizar este medio y en este momento del proceso, fue la necesidad de cerrarlo, aunque ya habíamos pasado un cuestionario de valoración final del Training, como una oportunidad para continuar integrando información y seguir obteniendo matices del discurso de los estudiantes en relación a nuestro objeto de estudio.

Los materiales utilizados para la recogida de datos sobre el proceso de Training analizado constan de protocolos diferentes. Un cuestionario de *flow* para la evaluación antes de iniciar la intervención docente y otra al final del mismo. Se consideran las actividades realizadas a lo largo del mismo como formación en aspectos psicológicos de *flow* cuya eficacia quería poner a prueba. La comparación entre las dos medidas pondrá de manifiesto la existencia de ganancias.

Remitimos a la consulta del anexo 1 en que se recoge el cuestionario de valoración inicial; al anexo 2, con los cuestionarios de autovaloración del Training, correspondientes a los bloques 1º a 4, º; y al anexo 3, con el cuestionario de valoración final.

**Tabla 12.**

**Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados**

Año 2012/13	DURACIÓN	TEMPORALIZACIÓN	INSTRUMENTOS
<b>MONÓLOGO 1</b>	3h	4 de abril de 2013	Cuestionario de Flow. Cuestionario de valoración Inicial

**Tabla12.** (continuación)**Instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados**

Año 2012/13		DURACIÓN	TEMPORALIZACIÓN	INSTRUMENTOS	
TRABAJO DE CAMPO : ESAD CÓRDOBA	BLOQUE PRESENTACIÓN	S-1	3h	11 de abril de2013	Cuestionario de autovaloración del estudiante
	BLOQUE 1	S-2	3h	18 de abril de2013	Grabación de video
		S-3	3h	25 de abril de2013	Lista de control
	BLOQUE 2	S-4	3h	30 de abril de2013	Diario/Notas de campo
		S-5	3h	2 de Mayo de2013	
	BLOQUE 3	S-6	3h	8 de Mayo de2013	
	BLOQUE 4	S-7	3h	15 de Mayo de2013	
S-8		3h	20 de Mayo de2013		
BLOQUE CIERRE	S-9	3h	8 de Mayo de2013		
MONÓLOGO 2			3h	3 de Juniode2013	

Para medir la variación en el estado de *flow* del alumnado a la hora de hablar en el escenario, antes y después de implementar la propuesta, se realizó una evaluación mediante un cuestionario con una versión adaptada al castellano de la *Flow State Scale* (FSS; Jackson y Marsh, 1996), traducida por García Calvo, Jiménez, Reina y Santos-Rosa y Cervelló (2008). Es un Instrumento utilizado para valorar el estado de fluidez en practicantes de actividad física, adaptable a otros contextos como trabajo y educación por ejemplo (Rogatko, 2009; Smolej y Avsec, 2007), véase anexo 4.

*La Escala de Flow Disposicional* (FSS) en la que estaba basado el cuestionario de *Flow* utilizado en la medición consta de 36 ítems. Las respuestas son cerradas y responden a una escala tipo Likert numérica que oscila de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Dicha escala tiene un factor principal que es el *Flow disposicional* y nueve factores secundarios: 1) Equilibrio entre habilidad y reto, 2) Combinación/unión de la acción y el pensamiento, 3) Claridad de objetivos, 4) Feed-back claro y sin ambigüedades, 5) Concentración sobre la tarea que se está realizando, 6) Sentimiento de control, 7) Pérdida de cohibición o de autoconciencia, 8) Transformación en la percepción del tiempo y 9) Experiencia autotélica. Estos 9 factores están basados en las nueve componentes que explican un estado de rendimiento óptimo, según Csikszentmialyi, (1990,1993).

Considerando que el instrumento elegido, ha sido aplicado previamente en otras investigaciones, los análisis para dotarlo de rigor científico y la relevancia del mismo están

debidamente acreditados. Sin embargo, se ha procedido a realizar la valoración del cuestionario atendiendo a su validez de constructo, de esta forma conoceremos si mide y representa el concepto teórico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y a su fiabilidad.

Para otorgar fiabilidad al instrumento se ha procedido a aplicar el procedimiento de Alfa de Cronbach, de manera general, ha sido de 0,944, para el factor *flow* (que recoge sus nueve dimensiones posibles); lo cual refleja una fiabilidad alta de los ítems expresados en el cuestionario. Asimismo, se ha ejecutado éste mismo análisis, atendiendo en esta ocasión a las dimensiones del cuestionario, siendo los valores obtenidos de 0,925 para la dimensión autocontrol; 0,461 para autoconfianza; 0,333 para olvido de sí mismo; en la dimensión atención a la tarea frente al ego, 0,842 para claridad de objetivos, feedback claro y sin ambigüedades 0,789, y concentración en la tarea 0,893; por último, en los factores de flow no trabajados con el training los resultados han sido para unión entre acción y pensamiento 0,892, transformación en la percepción del tiempo 0,641, y en experiencia autotélica 0,910.

Al replicar el análisis, considerando en esta ocasión el coeficiente de homogeneidad corregido (correlación elemento – total) y el análisis de fiabilidad si se elimina el ítem, los resultados obtenidos fortalecen la fiabilidad del cuestionario, dado que el Alfa de Cronbach es superior a 0,943 en todos los ítems.

**Tabla 13.**  
**Coefficiente de homogeneidad corregido**

Ítems de La Escala de Flow (FSS)	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Coefficiente de homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1 Capacidad para hacer frente al desafío	100,85	267,516	0,332	0,947
2 Gestos correctos de forma automática	101,44	257,026	0,689	0,945
3 Conocimiento claro de lo realizado	101,11	261,410	0,498	0,946
4 Tener claro que lo que se hace está bien	101,67	260,231	0,672	0,945
5 Atención centrada en lo que se hace	100,89	256,718	0,711	0,945
6 Control total de lo que se está haciendo	101,41	254,635	0,794	0,944
7 No importa lo que otros piensen de mí	100,96	258,345	0,719	0,945
8 El tiempo parecía diferente a otras veces	101,33	258,154	0,789	0,944

**Tabla 13.** (Continuación)  
**Coefficiente de homogeneidad corregido**

Ítems de La Escala de Flow (FSS)	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Coefficiente de homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9 Diversión en lo que se hace	100,85	259,977	0,613	0,945
10 Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	101,52	259,721	0,709	0,945
11 Parecía que las cosas sucedían automáticamente	101,19	257,003	0,705	0,945
12 Seguridad de lo que se quiere hacer	100,89	256,179	0,690	0,945
13 Sabía lo bien que lo estaba haciendo	101,67	266,154	0,497	0,946
14 Mantenimiento de la mente en lo que sucede	100,93	264,379	0,684	0,945
15 Sentimiento de control de lo que se está haciendo	101,26	255,046	0,744	0,944
16 No preocupación por la ejecución	101,70	259,986	0,500	0,946
17 Paso del tiempo diferente al normal	101,04	267,960	0,231	0,949
18 Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	100,44	261,872	0,693	0,945
19 Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	101,19	273,926	0,063	0,949
20 Ejecutar automáticamente	101,26	257,661	0,644	0,945
21 Saber lo que se quiere conseguir	100,89	262,103	0,576	0,946
22 Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	101,96	265,114	0,428	0,947
23 Total concentración	101,48	257,413	0,710	0,945
24 Sentimiento de control total	101,81	257,387	0,763	0,944



**Tabla 13.** (Continuación)  
**Coefficiente de homogeneidad corregido**

Ítems de La Escala de Flow (FSS)	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Coefficiente de homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
25 Sin preocupación por la imagen dada a los demás	101,00	268,385	0,239	0,949
26 Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	101,70	264,986	0,314	0,948
27 La experiencia me dejó buena impresión	100,85	257,285	0,608	0,945
28 Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	101,37	268,088	0,320	0,947
29 Hacer las cosas espontánea y automáticamente	101,33	256,462	0,702	0,945
30 Los objetivos estaban claramente definidos	101,07	260,764	0,576	0,946
31 Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	101,93	263,917	0,556	0,946
32 Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	101,11	259,103	0,783	0,944
33 Sentimiento de control total del cuerpo	101,67	253,231	0,769	0,944
34 No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	100,81	261,003	0,658	0,945
35 A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	101,93	269,994	0,155	0,950
36 Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	100,67	263,308	0,584	0,946

Por otro lado, la validez de constructo se analiza a través del denominado análisis factorial, para el cual se ha utilizado una extracción de elementos principales atendiendo a aquellos que tenían autovalor mayor que 1, considerando un método de rotación normalización varimax con Kaiser.

El resultado de la extracción de los componentes principales se muestra en la siguiente tabla, la misma refleja que existen ocho factores y, donde la varianza total explicada es 94,5%, lo cual revela un óptimo equilibrio entre los componentes del instrumento, representativos del concepto teórico.

**Tabla 14.**  
**Varianza total explicada en el análisis factorial**

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,267	42,408	42,408	6,845	19,014	19,014
2	4,261	11,836	54,244	6,349	17,635	36,649
3	3,633	10,092	64,336	5,813	16,148	52,797
4	3,234	8,984	73,319	4,107	11,407	64,204
5	2,752	7,643	80,963	3,290	9,139	73,344
6	1,973	5,481	86,444	2,645	7,347	80,691
7	1,513	4,203	90,646	2,596	7,210	87,901
8	1,406	3,907	94,553	2,395	6,652	94,553

*Nota: Método de extracción: Análisis de Componentes principales.*

Asimismo la matriz de componentes rotados, expresa que existen ocho factores que tratan de aportar una explicación al estado de rendimiento óptimo en el alumnado en el habla escénica.

**Tabla 15.**  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos (C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia (L-S)	Experiencia autotélica (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Capacidad para hacer frente al desafío (ítem 1)	,057	-,091	-,091	,052	,192	-,027	,039	,965

**Tabla15.** (Continuación)  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos(C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia(L-S)	Experiencia autotética (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Gestos correctos de forma automática (ítem 2)	,728	,104	,446	,166	-,138	,153	-,215	,192
Conocimiento claro de lo realizado (ítem 3)	,126	,385	,468	,559	-,218	-,464	-,009	,037
Tener claro que lo que se hace está bien(ítem 4)	,312	,216	,006	,883	,072	,101	,194	-,106
Atención centrada en lo que se hace (ítem 5)	,161	,852	,216	,194	,322	-,129	,017	-,112
Control total de lo que se está haciendo (ítem 6)	,781	,385	,205	,080	,155	-,212	-,143	,252
No importa lo que otros piensen de mí (ítem 7)	,395	,099	,519	,014	,633	,111	,055	,337
El tiempo parecía diferente a otras veces (ítem 8)	,512	,152	,688	,352	,219	-,183	-,122	-,103
Diversión en lo que se hace (ítem 9)	,390	,530	,229	,228	-,037	,585	-,258	,200
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación (ítem 10)	,516	,290	,264	,698	-,082	,088	-,144	,027

**Tabla15.** (Continuación)  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos(C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia(L-S)	Experiencia autotélica (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Parecía que las cosas sucedían automáticamente (ítem 11)	,127	,116	,896	,127	,043	,106	,208	-,111
Seguridad de lo que se quiere hacer (ítem 12)	,160	,689	,532	,121	,411	,060	-,121	,064
Sabía lo bien que lo estaba haciendo (ítem 13)	,182	,890	-,050	,211	,050	,271	,118	-,055
Mantenimiento de la mente en lo que sucede (ítem 14)	,421	,742	-,022	,278	-,292	-,224	-,214	,020
Sentimiento de control de lo que se está haciendo (ítem 15)	,742	,218	,039	,396	,191	-,009	,334	,121
No preocupación por la ejecución (ítem 16)	,198	-,231	-,006	,437	-,419	,126	,650	,137
Paso del tiempo diferente al normal (ítem 17)	,117	-,015	-,003	-,110	-,050	-,894	-,004	-,010
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo (ítem 18)	,398	,430	,351	,501	,281	,066	-,007	,404

**Tabla15.** (Continuación)  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos(C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia(L-S)	Experiencia autotética (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación (ítem 19)	,239	-,455	-,546	-,114	,308	-,004	,367	,347
Ejecutar automáticamente (ítem 20)	,405	,104	,792	,090	-,180	,148	,328	,115
Saber lo que se quiere conseguir (ítem 21)	,036	,626	,673	,259	-,081	,179	-,064	,182
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica (ítem 22)	,636	,418	-,121	,232	-,016	,215	,154	,419
Total concentración (ítem 23)	,461	,511	,379	,125	,022	-,522	,177	,049
Sentimiento de control total (ítem 24)	,898	,130	,196	,257	,080	-,063	,105	-,114
Sin preocupación por la imagen dada a los demás (ítem 25)	-,237	-,409	,335	-,071	,174	-,012	,725	-,117

**Tabla15.** (Continuación)  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos(C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia(L-S)	Experiencia autotética (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica (ítem 26)	,752	-,084	,459	-,180	,338	-,045	,096	,032
La experiencia me dejó buena impresión (ítem 27)	,275	,543	,173	,552	,337	,137	,213	,214
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel (ítem 28)	-,275	,106	-,115	,168	,770	,236	,037	,403
Hacer las cosas espontánea y automáticamente (ítem 29)	,344	,022	,854	,086	,270	-,172	,092	-,068
Los objetivos estaban claramente definidos (ítem 30)	-,050	,261	,259	,797	-,100	,151	-,158	,231
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien (ítem 31)	,264	,338	,168	-,066	-,103	-,183	,846	,029
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo (ítem 32)	,300	,645	,536	,172	,069	-,190	,051	-,050

**Tabla15.** (Continuación)  
**Matriz de componentes rotados en el análisis factorial**

Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sensación de control (S-C)	Claridad de objetivos(C-G) Concentración en la tarea (C-T)	Unión entre acción y pensamiento (A-A)	Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)	Pérdida de cohibición o de autoconciencia(L-S)	Experiencia autotética (A-E)	Transformación en la percepción del tiempo (D-T)	Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)
Sentimiento de control total del cuerpo (ítem 33)	,902	,275	,181	,104	,013	-,086	,117	-,036
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí (ítem 34)	,284	,618	,120	,255	-,022	,303	-,236	,550
A veces parece que las cosas suceden a cámara lenta (ítem 35)	,344	,057	,075	-,129	,891	-,037	-,123	-,026
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante (ítem 36)	,059	,380	,337	,388	,401	,552	-,056	,100

*Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.*

Los factores se determinan del siguiente modo (Csikszentmihalyi: 2008, 316):

- Factor 1: *Autocontrol. Sentimiento de control (S-C)*. Esta dimensión considera que confías en tus habilidades y sabes que la tarea es realizable.
- Factor 2: *Atención a la tarea frente al ego. Claridad de objetivos (C-G)* Esta dimensión considera que para ser capaces de experimentar el flujo hay que tener claras las metas a lograr. La selección de una meta está relacionada con el reconocimiento de los desafíos. *Concentración en la tarea (C-T)*. Ser capaz de eliminar o excluir todos los eventos de distracción que están ocurriendo alrededor de tu actividad, mantenerse con aportes constantes de atención a la tarea.

- Factor 3: *Unión entre acción y pensamiento (A-A)*. Esta dimensión implica que uno se siente como una unidad con lo que está haciendo.
- Factor 4: *Feedback claro y sin ambigüedades (C-F)*. Esta dimensión describe el conocimiento o la información sobre la actividad que el alumnado recibe, y permite la continuidad en la búsqueda de sus metas (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002, p.41).
- Factor 5: *Olvido de sí mismo. Pérdida de cohibición o de autoconciencia (L-S)*. Esta dimensión considera que desaparecen las preocupaciones sobre el uno mismo, igual que los agobios o los pensamientos negativos cuando se está fluyendo.
- Factor 6: *Experiencia autotélica (A-E)*. Después de elegir un sistema de acción, una persona con una personalidad autotélica se involucra profundamente en cualquier cosa que haga.
- Factor 7: *Transformación en la percepción del tiempo (D-T)*. Esta dimensión considera que a veces ocurre en la fluencia que la percepción del tiempo se puede transformar.
- Factor 8: *Equilibrio entre habilidad y desafío (A-C)*. Este factor implica la creencia de que nuestras habilidades son altas, cuando se nos presenta algún gran desafío y hay más posibilidad de estar cerca de una experiencia exitosa.

Podemos observar que del análisis factorial surgen ocho factores, el cual es un resultado diverso a la agrupación que nosotros realizamos en este estudio, esto es debido a diferentes aspectos; uno de ellos se centra en las dimensiones específicas que se abordan en el training (atendiendo a la propuesta de Csikszentmihalyi y Selega de 1998) y desarrollan la sinergia: la sensación de control; equilibrio entre habilidad y desafío, pérdida de cohibición o de autoconciencia, claridad de objetivos, feedback claro y sin ambigüedades, concentración en la tarea; y tres dimensiones no seleccionadas, que consideramos se promueven como consecuencia de las anteriores, unión entre acción y pensamiento, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica, las cuales tienen más en cuenta la percepción intrapersonal del sujeto (experiencias propias). Por otro lado, otro aspecto que explicaría esta diferenciación, se encuentra en la agrupación que hemos realizado en la atención a la tarea frente al ego, dado que en la misma tratamos de forma conjunta tres de las dimensiones propuestas por Csikszentmihalyi y Selega (1998) y el mismo modelo nos indica que la claridad de los objetivos se relaciona con la concentración en la tarea, sin embargo el feedback claro y sin ambigüedades se alcanza de



forma separada, una justificación a este hecho la podemos encontrar en la adquisición y desarrollo de las competencias mientras que el feedback se acerca más a la idea de evaluación o resultado.

Este cuestionario para el estudiante es de administración individual y de una duración aproximada de diez minutos. Previo a la implementación del programa firmaba un contrato de compromiso en el que se dejó constancia de que conocían el trabajo que se iba a realizar y de su compromiso a ser reservados con la información que se generase del grupo, y a no darla a conocer fuera de contexto. Posteriormente, comenzó la puesta en marcha del programa. Consistió en 11 sesiones en total, contando las 9 sesiones de entrenamiento y dos más de exposición de Monólogos y evaluación, impartidas en clases de tres o de hora y media de duración. En cada sesión se explicaba al grupo el objetivo de la misma y su relación con la visión integral de cada bloque de contenidos del programa. Después del cierre de cada sesión, se recomendaba reforzar la actividad con tareas para realizar en la vida cotidiana a lo largo de la semana, con propuestas innovadoras en cada bloque.

#### **2.2.4 Tratamiento de la información**

La observación participante es la principal técnica de recogida de datos con la metodología cualitativa. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático a través de un contacto directo en un contexto específico. Como señala Colás Bravo (1998, p.255), la adaptabilidad, las oportunidades de observación, la facilidad para obtener datos internos y de primera mano, y sobre todo de comportamientos no verbales, son ventajas de esta técnica. Entre los inconvenientes, destaca la autora el peligro de la subjetividad del observador, por prejuicios, incidencia en el comportamiento del grupo e identificación con este.

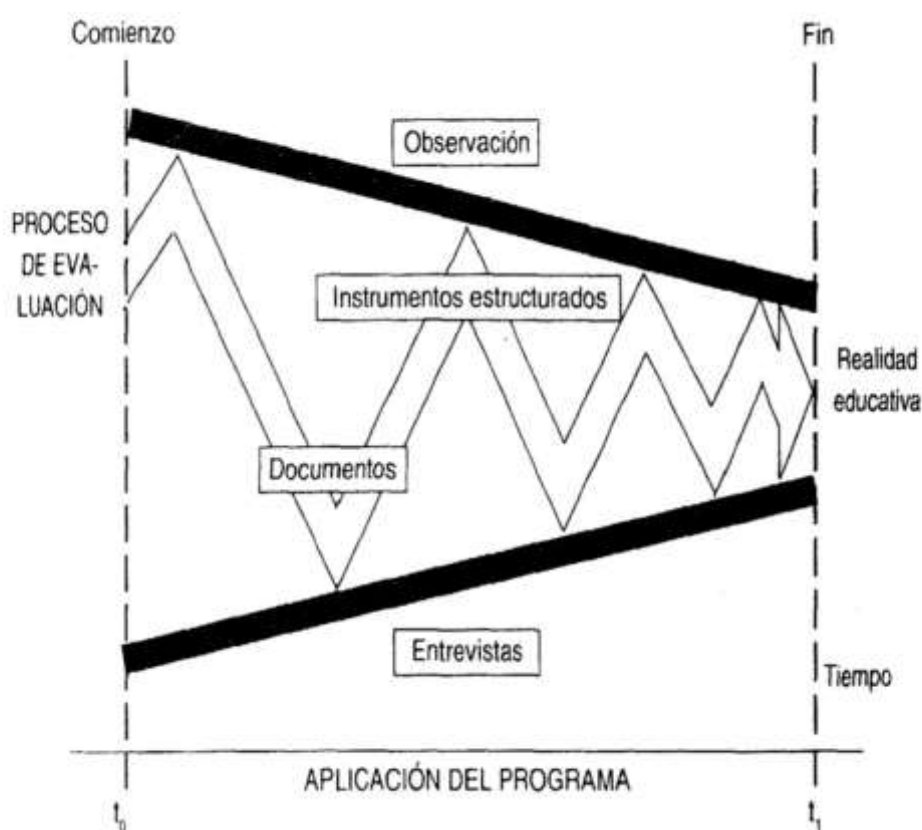
Tratamos de subsanar esas “fisuras metodológicas” practicando actividades de contratación:

- a) Triangulación interna del observador, mediante un estudio completo y sistemático de las notas de campo, diario y registros videográficos de las sesiones de intervención.
- b) Triangulación metodológica, aplicando diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio.

La confrontación de diversas fuentes permite conocer la complejidad de la situación particular. Para la observación participante, la técnica analítica empleada es el análisis de

datos cualitativo definido por Rodríguez (1996, p. 201) como “tratamiento de los datos que se llevan a cabo generalmente respetando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización” (a veces denominado análisis de contenido).

Afirma Latorre et al (1996, p. 260) que para descubrir lo que ocurre durante la implementación del programa (situación real del punto de partida, como se realizan las actividades y los efectos) debemos contar con una información variada, exhaustiva y recurrir a un proceso interactivo en la utilización de las técnicas de recogida de datos. La compleja relación que existe entre las técnicas como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, y la aplicación de los instrumentos estructurados puede explicarse siguiendo la metodología del Missile (Werner y Shoepfle, 1987, cit por Latorre et al, 1996, p.261): “el investigador completa la información recogida con unas técnicas acudiendo a los datos apuntados por otras todo con el fin de aproximarse progresivamente a la realidad educativa objeto de evaluación”. Remitimos a la figura 13.



**Figura 13. Proceso interactivo para evaluar.** Fuente: Latorre et al. (1996)

Supone la realización de un análisis general de la información obtenida (preanálisis), seguido de una codificación y categorización (sobre sentimientos, datos descriptivos, conductas, interpretaciones) así como la interpretación. Nos ayudamos de los

instrumentos de recogida de información usados, cuestionarios y listas de control, y a partir de las dimensiones del estudio y sus variables, podemos garantizar los procedimientos analíticos.

Una vez han sido aplicados los instrumentos, recogidos los datos y codificadas las respuestas, el siguiente paso es el análisis de la información obtenida. La información cuantitativa derivada de los cuestionarios de pretest y posttest comenzó a analizarse con un estudio descriptivo básico de la media y la desviación típica para posteriormente establecer pruebas de significación estadística como la t de Student (Etxebarria y Tejedor, 2005).

Por último, para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences versión 18.0. En el caso de la información textual no ha sido necesaria la utilización de ningún programa informático.

### **2.2.5 Fases de la investigación y procedimiento de análisis**

Esta investigación surgió por un interés y una necesidad. El interés consistía en el empeño de aunar el entrenamiento de algunos aspectos psicológicos la técnica del habla escénica en el alumnado de Arte Dramático. Pues esta última no garantiza una autenticidad y sinceridad en la comunicación en el escenario cuando al actor duda de sus posibilidades, tiene miedo o su atención y ansiedad no están controladas. La ausencia de este tipo de entrenamiento psicológico en las enseñanzas artísticas, en general, y en Arte Dramático, en particular, hace pertinente y otorga interés a este estudio.

Nos parece conveniente antes de adentrarnos en la descripción de las etapas por las que ha ido cobrando forma este estudio, describir el preámbulo, que en nuestro caso no fue solo teórico sino también práctico. Realizamos una serie de tanteos en la práctica con nuestros estudiantes antes de configurar el Training final. Nos parece apropiado comunicarlo con el ánimo de aportar información sobre cómo se fue configurando esta propuesta y las razones que nos condujeron. Al inicio de nuestra andadura, partíamos de una premisa: cuando el alumnado mantiene determinadas zonas de sí mismo cerradas a la circulación -sea por su carácter excesivamente introvertido, por sus inseguridades o miedos- su expresión no podrá nunca ser auténtica, sencilla, veraz. Es por eso que, estábamos interesados en experimentar con distintas técnicas psicológicas con el objeto de aminorar la distancia entre nuestro yo y su expresión hablada en el escenario. Desde el principio, entendimos que desarrollar la autenticidad y la veracidad en el habla escénica no era una cuestión que se alcanzara acumulando recursos, sino que también se trataba de ir

soltando defensas, miedos y dudas sobre nuestra valía. Del mismo modo, sabíamos que el trabajo psicopedagógico sobre las creencias del estudiante era imprescindible y de alguna manera ya se realizaba sin ninguna sistematización. La manifestación de las defensas en nuestros alumnos también se hacía visible desde su conducta de pensamiento catastrófico e ideas bloqueantes, lo que sin duda configuraba su autoimagen. La creencia de que uno es inadecuado para el lugar que ocupa, junto a otras, son frecuentes e inhiben el desempeño.

¿Qué hacer con todos esos miedos y con estos bloqueos? ¿Cómo sacar a la luz el inmenso capital energético que tiene el estudiante, pero no puede exteriorizar? La respuesta es compleja y más si partíamos de unas restricciones, ya que tenía que servir para ponerla en práctica en un contexto educativo, siendo el resultado una herramienta a la que cualquier docente pudiera recurrir sin tener necesariamente la formación de psicólogo.

Para encontrar una respuesta más contextualizada, decidimos poner en marcha un programa para impulsar la pérdida de miedos y reforzar la autoestima de nuestros estudiantes, incrementando cualidades como la autoconfianza y el autocontrol, que incluyese técnicas procedentes de las terapias cognitivas y psicodinámicas (tales como la atención a los esquemas cognitivos y expresar con palabras la experiencia sentida); con las estrategias de base somática, como aprender a rastrear las sensaciones corporales y la “terapia racional emotiva” de Albert Ellis y la técnica EMDR. De estas técnicas esperamos como resultado la reconstrucción de ideas positivas y nuevos condicionamientos sólidos y dinámicos que permitiera a cada estudiante conectar con su interior, recibir sus informaciones y tomar conciencia de la interrelación entre los distintos aspectos de la vivencia. Por tanto, nos plantemos impartir un nuevo programa diseñado desde los siguientes objetivos:

1º- Enseñar al estudiante a detectar y modificar sus pensamientos automáticos. Con las intervenciones esperamos obtener una mejora de la autopercepción, del estado de ánimo y una reducción de la excesiva autoexigencia a través de la corrección de cogniciones profundas directamente relacionadas con ella.

2º- Fomentar la autoaceptación del presente. Hacer hincapié en diferentes estrategias de afrontamiento de críticas, hacia las que personas de baja autoestima que son especialmente vulnerables.

3º Mejorar la capacidad del alumnado para afrontar situaciones estresantes. La carencia de control y de recursos para gestionarlas aumenta el sentimiento de baja valía al percibirse a sí mismos negativamente.

4° Reforzar la autoestima que junto a los efectos del EMDR va a posibilitar que el alumnado gane en seguridad y control por lo tanto disminuirá su miedo por lo que su capacidad expresiva aumentará notablemente.

Se puso en marcha este programa durante el curso escolar 2010-2011, con una muestra de 15 estudiantes, a través de cinco sesiones, con tres horas de duración cada una. Los resultados fueron positivos y reveladores. Sin embargo, nos dimos cuenta que no cumplía una de las condiciones básicas que nos había motivado desde un principio, como era diseñar un programa que cualquier docente de nuestras enseñanzas pudiera poner en práctica. La técnica de EMDR adaptada al trabajo en grupo tuvo una dificultad añadida y es que algunos estudiantes entraron en el trabajo en profundidad y se dieron situaciones que se consiguieron manejar por nuestra formación como psicóloga pero entendimos que hubiesen sido comprometidas para un profesorado carente esa formación. Una segunda cuestión importante a destacar es el hecho de que el alumnado no eligió realizar estas sesiones, puesto que las integramos en el curriculum. Para algunos de ellos les resultó difícil entrar en ciertas propuestas, a causa de sus resistencias y defensas, que son comprensibles.

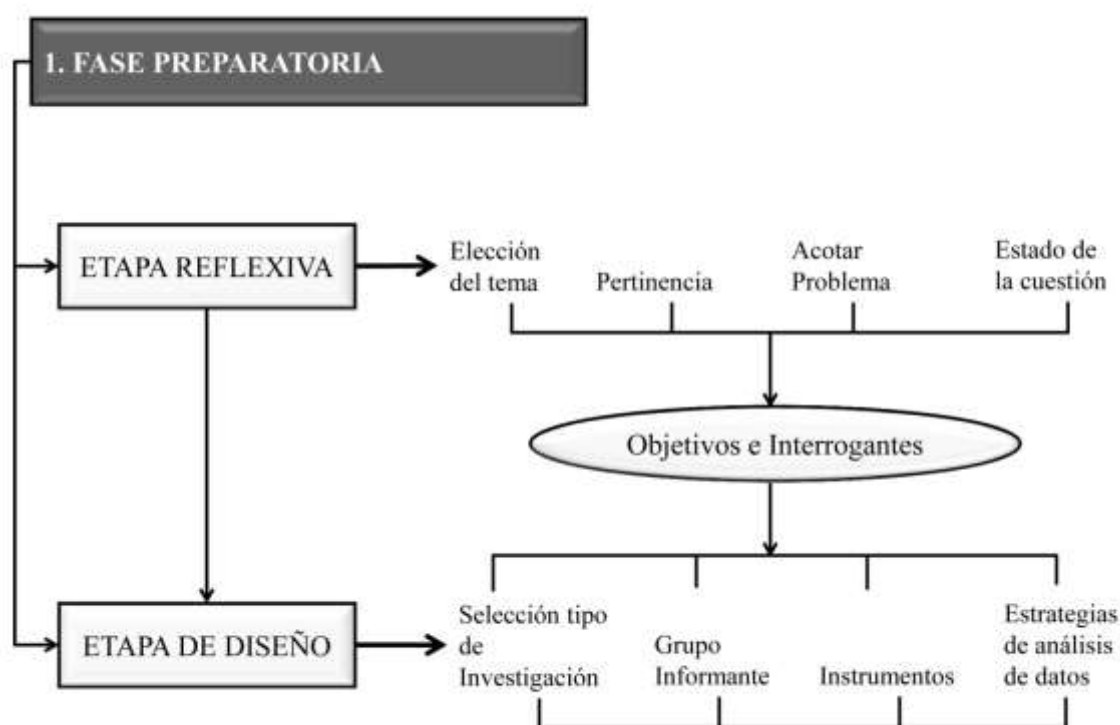
Estas razones fueron suficientes para darnos cuenta que teníamos que volver a revisar el enfoque del programa y realizarlo desde la psicología positiva. Es decir, en lugar de intentar despejar los bloqueos del alumnado para que aumentase su grado de sinceridad y de autenticidad en el habla escénica, decidimos trabajar, una serie de dimensiones que le permitieran aumentar su capacidad de fluir en el escenario. En este punto, el concepto de flujo de Csikszentmihalyi, nos pareció que encajaba y dimos un giro a nuestra investigación en el aula.

A continuación, describimos detalladamente el proceso de planificación de esta investigación, atendiendo a la propuesta de cuatro fases, como plantean Rodríguez, Gil y García (1991, p.63):

I. Fase de Preparatoria: en el primer paso se precisa y estructura formalmente la idea de la investigación y se plantea el problema que sirve como base a nuestro trabajo. Resultó complejo porque, a pesar de nuestro interés en la investigación en el aula sobre la técnica del habla escénica, no es frecuente en nuestro ámbito docente el plantearlo en términos en los efectos puedan ser observados y medibles.

Después de confirmar la pertinencia de este estudio, acotamos el problema de investigación y precisamos los objetivos. Para ello realizamos una rigurosa revisión bibliográfica sobre investigaciones en este tema, encontrando un vacío grande a nivel

nacional e internacional. En esta exploración hemos tomado el concepto de *experiencia óptima* de Maslow: aquello en que se vislumbra el momento en que estamos sumergidos totalmente en la tarea que estamos realizando, se produce un *olvido de sí*, y nos olvidamos de las exigencias de nuestro ego. Este se ajusta a nuestra búsqueda y nos aporta claridad. Posteriormente encontramos una conexión entre el concepto de *olvido de sí* de Maslow y el concepto de *flow* de Csikszentmihalyi, definido como un estado de *experiencia óptima* en el que uno llega a estar absorbido por lo que está haciendo, consiguiendo la exclusión de todo pensamiento o emoción que no esté relacionado con la propia tarea. La fluencia libera al individuo de la preocupación y la duda sobre su propio ser (Csikszentmihalyi, 1990).



**Figura 14. Fase Preparatoria de la investigación.** Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 63-76)

Sobre esta premisa hemos tomado la decisión de diseñar un programa que propicie la experiencia de “flow” en el habla escénica, a fin de incrementar la capacidad de inmersión en la tarea escénica y disminuya, así, la preocupación y la duda por el propio ser. Propiciaría una mayor autenticidad y sinceridad en la actuación.

En España encontramos una fuerte línea de investigación de *flow* y deporte. En los último quince años diferentes investigaciones (Cervelló, Santos-Rosa, García Calvo,

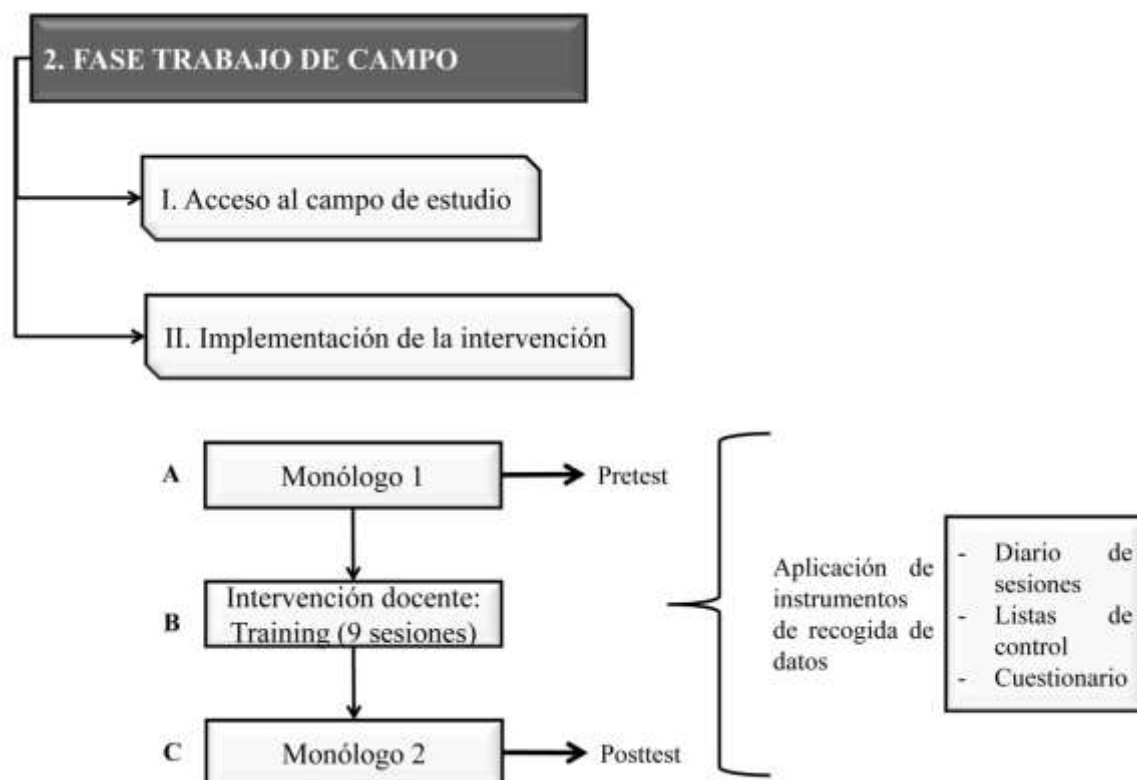
Jiménez, e Iglesias, 2007; Jackson, 1992, 1996; Jackson, Thomas, Marsh, y Smethurst, 2001) han analizado el estado de *flow* en el ámbito deportivo, con el objetivo de conocer cómo lograr esta experiencia óptima e identificar las condiciones que ofrecen más posibilidades para que ocurra. Recientemente han surgido estudios relacionados con la danza, se está empezando a indagar las relaciones entre los procesos motivacionales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, con consecuencias emocionales como el flow disposicional y la ansiedad (Amado, 2011). En el deporte de alto rendimiento, encontramos fuertes similitudes por ser mucha la disciplina que se exige al sujeto en una exposición ante público, después de largos periodos de entrenamiento y por tanto es imprescindible una preparación psicológica. Decidimos enmarcar nuestra búsqueda en esta línea de investigación de estado de *flow* y servirnos de este concepto para responder a nuestros interrogantes.

Finalizado el rastreo, definimos los objetivos e interrogantes del estudio, considerando que fuesen concretos, precisos y sobre todo alcanzables. Una vez establecidos, definimos el problema. Realizado un estudio del estado de la cuestión, elaboramos un marco teórico sobre el que se fundamenta nuestro estudio. Parte importante fue la Selección del método de investigación más adecuado para alcanzarlo, los instrumentos, las estrategias de análisis de datos y el diseño del programa de intervención.

Efectivamente, diseñamos un *Training para potenciar el estado de flujo en el habla escénica* como entrenamiento de las variables que consideramos imprescindibles desarrollar para conseguir nuestro objetivo. Una propuesta de actuación para desarrollar seis bloques temáticos a los largo de nueve sesiones. Las sesiones fueron planificadas en uno o dos módulos, de una hora y media o tres de duración, ajustándolas a la planificación lectiva del centro. Una vez iniciado se implementó en semanas sucesivas. El conjunto del programa tuvo una duración de 20 horas, por lo que unos bloques dispusieron de un mayor número de horas que otros, dependiendo de los contenidos de los mismos.

II. Fase de Trabajo de campo. El centro escogido como campo de estudio ha sido la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Córdoba al que tenemos acceso como docente.

Un primer paso fue la de contactar con la dirección del centro para explicar la propuesta, que tuvo buena acogida. Al inicio del curso académico se informó a los estudiantes para invitarlos a participar en las sesiones. Mostraron su aceptación con una autorización de consentimiento para la realización de grabaciones o de otros registros.



**Figura 15. Fase Trabajo de campo de la investigación.** Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996, pp.63-76)

Una vez diseñado el programa, se procedió a la intervención. Como en nuestra hipótesis aventuramos que trabajando unas determinadas dimensiones sistematizadas en un Training podíamos potenciar el estado de *flow* en el habla escénica, realizamos una medida del estado de flujo en una actuación ante público antes de poner en marcha la intervención docente. Posteriormente se procede a otra medida después de otra actuación de similares características, una vez finalizada la implementación de dicha propuesta. El público lo conformaba el resto de compañeros de diferentes cursos, en el marco de lo que llamamos *Aula abierta*, una modalidad de trabajo escénico para incrementar las experiencias al realizar su tarea delante del público.

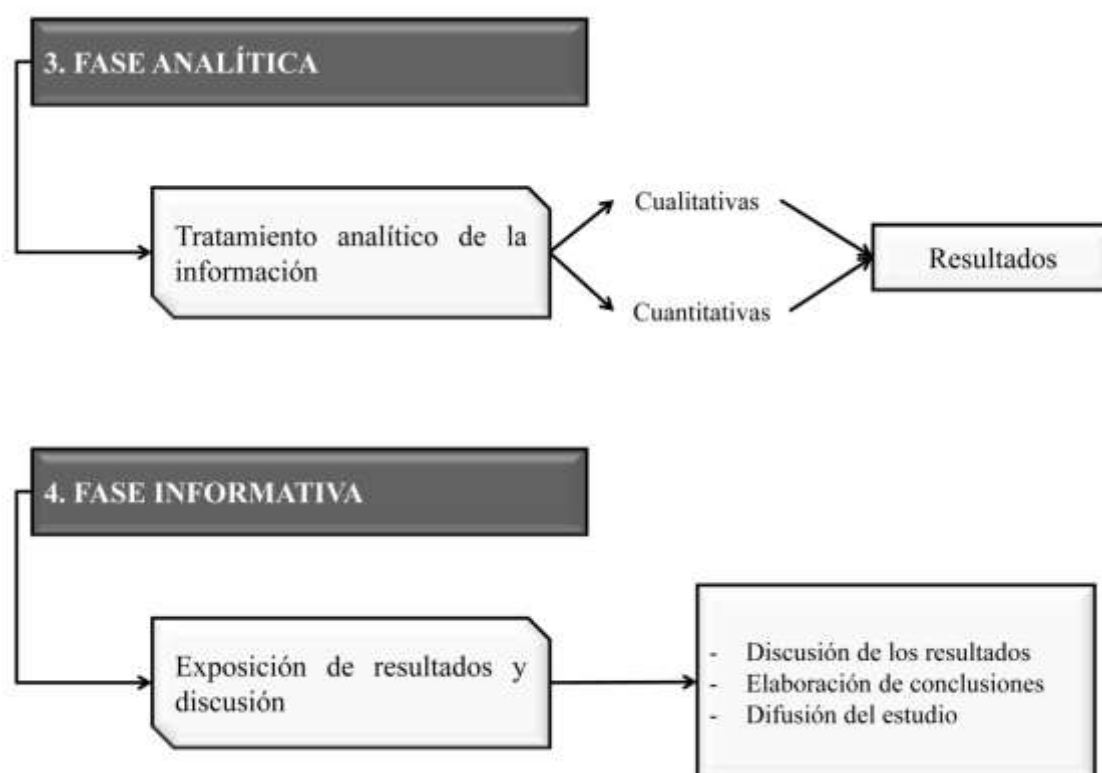
La primera actuación del estudiante consistió en interpretación de monólogo de Max Aub, el mismo para todos/as. La elección se debió a dos criterios: por la breve dimensión y el estilo en concordancia con la secuencia de trabajo que venían realizando en Interpretación y Técnica Vocal. Finalizada la actuación se procedió a pasar una medida de pretest. Se implementó la propuesta de Training y se hizo un segundo monólogo ante público de similares características, pero algo más largo, para compensar la experiencia adquirida y se procedió a una segunda medida, pos-test. Durante las sesiones del Training



se llevó a cabo la recogida de la información mediante los instrumentos diseñados al efecto, como detallaremos en apartados posteriores.

III. Fase analítica. En esta fase exponemos el tratamiento analítico de la información. Hemos procedido a un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.

IV. Fase informativa. Es la exposición de resultados y de discusión. En una última labor, procedemos a la elaboración de las conclusiones a partir de los objetivos formulados al inicio de la investigación.



**Figura16. Fases Analítica e Informativa de la investigación.** Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996, pp.63-76).

### 2.3. Descripción del programa de intervención

Vamos a exponer los objetivos y características del Training que presentamos teniendo como base el esquema que se expuso en un apartado anterior, para potenciar el estado de flujo en el habla escénica.

Con esta propuesta, nos planteamos como objetivo general diseñar un entrenamiento sistematizado para potenciar que el alumnado de Arte Dramático de la ESAD de Córdoba desarrolle su capacidad de fluir y de sentirse en sintonía perfecta con lo que está haciendo (en relación al habla escénica), y de ese modo aumentar el grado de

autenticidad y sinceridad en su actuación en el escenario. Para la consecución de este ambicioso objetivo nos basamos en Csikszentmihalyi, consideramos que para potenciar el flujo es requisito fundamental que se aumente el grado de involucración y concentración en la tarea.

Es necesario que al mismo tiempo crezca en el estudiante su necesidad de tener objetivos claros, significativos y alcanzables a la hora de realizarla y que a su vez se intensifique su sensación de competencia para llevarla a cabo. Al mismo tiempo es importante que tenga un control sobre su foco atencional, que aprenda a detectar y modificar sus pensamientos automáticos, dado que son fuente de estados emocionales negativos y comportamientos desadaptados que van a influir en las situaciones de exposición al público.

Por otro lado, dada la presión a la que está sometido, nos parece necesario hacerle reflexionar sobre lo que entienden por fracaso, uno de sus temores más frecuentes. Del mismo modo, detenernos en las diferentes estrategias para el afrontamiento de críticas externas e internas, ya que por tratarse de un arte en el que su cuerpo y su voz son el instrumento, hay una gran identificación entre “lo que hago y lo que soy”. Las críticas suelen ser asimiladas en términos de “valgo o no valgo” y no como oportunidad de mejorar su instrumento. En definitiva, es preciso que nuestros futuros actores aprendan a modular las propias interpretaciones de los sucesos y transforma la propia mente para aminorar la posibilidad de que ocurran bloqueos en el escenario.

Estos objetivos relacionados con el autocontrol, la autoconfianza, el olvido de sí mismo y del resultado y cambio de foco atencional responden a los parámetros propuestos por Csikszentmihalyi (2008), en el concepto de *flow*, para propiciar la experiencia de fluencia en diferentes contextos. Están detallados en el programa de intervención desarrollado en cada una de las sesiones que lo conforma (ver anexo 8).

El Training está diseñado en nueve sesiones impartidas en clases de tres y hora y media de duración, para ajustarlas al horario lectivo del ESAD de Córdoba. Una vez iniciado se pondrá en marcha en semanas sucesivas, de manera que no pase más de siete días entre una sesión y otra. El conjunto del programa abarca una duración de 20 horas, en atención a las demandas de formación y su adaptación a las necesidades del grupo, si bien, podría llevarse a otras enseñanzas artísticas y combinando las actividades.

Decíamos que el programa está constituido por seis bloques a desarrollar en diferentes sesiones. El primero lo hemos denominado bloque inicial, mientras las cuatro siguientes toman el nombre de las dimensiones que estamos desarrollando: Autocontrol,

Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego. El último, titulado de cierre. En cada uno, hemos detallado la justificación, los objetivos que van a orientar las experiencias y las actividades son distribuidas en los cuatro módulos centrales:

El **módulo I**, denominado “**Nos desinhibimos divirtiéndonos**”. El juego está presente en este programa ¿Por qué comenzar la sesión con un juego? Creemos que el aspecto lúdico es una buena manera de “aflojar”, como su propio término indica en su acepción en griego: aflojar las defensas, los límites, las identificaciones con roles etc. En el juego está presente, la risa, la alegría por lo sencillo, y, según algunos expertos activa el organismo. Por otro lado, se posibilitan experiencias al grupo para que los estudiantes se relacionen de forma distinta a la habitual rompiendo con la dinámica individual que cada sujeto trae consigo. Se dará la bienvenida a los participantes al programa en disposición en círculo o semicírculo dependiendo de la actividad que estemos realizando en el aula.

A continuación se narra un cuento. Una historia alrededor de un concepto hace que lo asimilemos de una manera mucho más profunda y emocionalmente significativa: tienen un poder especial para persuadir y motivar. (Romero, 2003) expone sobre el cuento denominado *volteriano*, es decir como vehículo de introducción de ideas en el pueblo. El cuento, para él, no es un género literario que elija por cuestiones estéticas, sino una opción comunicativa. Entendemos que es un buen comienzo para adentrarnos en el debate de ideas.

El **módulo II** llamado “**Comprendemos debatiendo**”, incluye las ideas más importantes, los autores y teorías en los que basamos nuestra mirada. Para propiciar en el grupo el debate se abrirá con la exposición del docente, con un video o material gráfico que despierte el interés de los participantes. Es necesario conocer, darse cuenta y transformar muchas creencias y modos de ver las exigencias del escenario. Para ello, consideramos muy útil ayudar al estudiante a poner orden en sus ideas, para así facilitar el “orden de la conciencia”, imprescindible para la experiencia de flujo. Una vez clarificadas las ideas y despertado el interés por hacer un cambio, pasamos al *experimentar*. El debate grupal se amplía con la puesta en común de la tarea del día anterior.

**Módulo III, titulado “Descubrimos experimentando”**. Tiene por objetivo hacer que el estudiante vivencie los ejercicios de experiencias con las técnicas que aporta la psicología. Las empleadas en el Training contemplan el papel mediador de la mente, en la interacción de la sensación y emoción con la tarea. Tienen como referencia enfoques o estrategias cognitivo- conductuales y emocionales. Estas técnicas suelen combinar dos procesos: a) Modificar las ideas ilógicas, pensamientos o creencias irracionales que

mantienen la conducta problemática de la persona; y b) Cambiar las conductas para incidir indirectamente en los aspectos cognitivos. Casi todas ellas están dirigidas hacia el desarrollo de la habilidad para ser consciente de la propia actividad mental.

Tienen como referencias *las técnicas de reestructuración cognitiva de Ellis* (REBT, Terapia Racional Emotivo-Conductual) que se basa en que no solo los acontecimientos causan nuestros estados emocionales, sino, además, los pensamientos que tenemos sobre esos eventos. También las estrategias de afrontamiento al estrés de la *Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus* (1968). En el Training recurrimos a *Programación Neurolingüística PNL*, en concreto la técnica de anclaje, que se basa en la visualización como instrumento de programación mental que eventualmente son tomadas como algo real, y que por lo tanto tienen el mismo efecto como el resto de nuestras experiencias.

Técnicas de imaginación, que se basan en el empleo de la imaginación para modificar patrones de conducta inadecuadas. Se basan en el carácter integrante donde lo fisiológico y lo psicológico interactúan siendo partes integrantes del proceso. Técnicas dirigidas a la práctica de la flexibilidad de los distintos *estilos atencionales* y su adaptación a los requerimientos de la acción, según la teoría de Nideffer (1976; 1977); y, el *Juego dramático*, que posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de la comunicación: la voz y el cuerpo. Del mismo modo permite proyectar en el juego información valiosa para los participantes y actuar roles que amplían la conciencia y la personalidad de los actúan (Jung, 2009).

**Módulo IV: “Despedida y cierre”.** Planteamos al estudiante una tarea para su entorno cotidiano a realizara durante la semana. Se presentará al dorso de una tarjeta que le servirá de recordatorio, de tamaño carnet, para facilitar su uso. Les permitirá aumentar la conciencia sobre algún aspecto que hemos trabajado en el bloque, a la vez que será una información vivenciada y nos servirá para iniciar el trabajo del siguiente bloque. Como cierre se propondrá una visualización que incluya el trabajo realizado, con la finalidad de que posibilite una mayor integración de lo experimentado. Por último, el estudiante evaluará el bloque a través de un cuestionario cualitativo.

Las actividades están detalladas en cada sesión, para facilitar la implementación del programa por otros profesionales. Es importante la presencia de la música a lo largo de la sesión, seleccionándola adecuadamente en función de cada momento. Así mismo, contiene la explicación de las técnicas. El bloque en general, sigue la siguiente secuenciación:

- Bienvenida y actividades o juegos de dimensión y creación de ambiente (actividades del módulo I).

- Revisión de las tareas para casa, propuestas en la sesión anterior para trabajar durante la semana.
- Presentación del eje temático de la sesión mediante la actividad o actividades correspondientes (módulo II):
  1. Diálogo y discusión del contenido que proceda (habitualmente la exposición teórica se apoya con una presentación en Power Point o un vídeo corto).
  2. Trabajo personal y/o de pequeño grupo sobre el tema correspondiente, para afianzar la comprensión de la propuesta.
  3. Experimentación práctica, con algunas técnicas psicológicas o de dinámicas de grupo relacionadas con la dimensión que estamos trabajando (módulo III).
  4. Resumen y generalización invitando a poner en práctica las nuevas habilidades trabajadas mediante “Tareas para casa”, diseñadas en la tarjeta recordatorio (módulo IV).
  5. Despedida con una relajación o/y visualización en la que incluimos el trabajo realizado para ayudar al alumnado a realizar una síntesis de la experiencia vivida, por último evaluamos la sesión (módulo IV).

### **Orientaciones metodológicas generales**

El *Training para potenciar el flujo en el habla escénica* debe lograr un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y de comportamiento, definidas en los objetivos, y que en la práctica han de llevarse a cabo en una serie de pasos.

- Analizar cuáles son los obstáculos y cuáles son las metas personales en este sentido (o la voluntad de trabajar en la dirección de mejorar la capacidad de fluir).
- Informar sobre los estudios de flujo, los beneficios que se derivan de la capacidad de fluir para el actor, la importancia de su implicación personal en su mejora de esta cualidad, la necesaria participación activa para su consecución.
- Desarrollar un sistema de creencias basado en un estilo explicativo optimista.
- Aprender técnicas cognitivas para tomar distancia, adoptar nuevas perspectivas y cambiar la forma de pensar, cuando es catastrofista, y actuar en consecuencia.
- Ejercitar, a lo largo de la aplicación del programa, una serie de procedimientos y de recursos para facilitar la comprensión y adquisición de conductas que faciliten su capacidad de fluir en el escenario.

- Puesta en práctica de esas conductas en situaciones cotidianas mediante tareas para casa y ejercitación *in situ* de diferentes técnicas.

Tanto la presentación de los contenidos como la selección de actividades y la actitud de las personas profesionales que lo apliquen, ha de facilitar que los aprendizajes resulten significativos, y en lo posible amenos y divertidos. Por encima de todo ello, lo más importante va a ser la actitud de la persona o personas que lleven a cabo el Training, su talento, forma de relacionarse y de trabajar con las personas del grupo. Por ello, nos vamos a referir al rol de la persona que aplique la propuesta.

Sugerimos su aplicación por personas en lo posible con una formación psicopedagógica adecuada (psicólogo/a, psicopedagogo/a, educadores o educadoras), bien documentadas en contenidos referidos a las dimensiones que se van a trabajar y de los estudios psicológicos de Flujo.

A nuestro juicio las/los profesionales que lo impartan han de poseer buenas habilidades de comunicación, una conducta abierta, espontánea y combinar seguridad y cercanía efectiva. Indicamos como características más relevantes las siguientes:

- Favorecer un contexto de seguridad y confianza dentro del grupo. Aludir a la propia experiencia es un recurso a tener en cuenta.
- No tratar de hacer actividades de manera mecánica y rutinaria, sino de observar el clima del grupo y estar abierto a las necesidades y condiciones que se generen en él. Dar cabida a las sugerencias y aportaciones de sus integrantes es algo muy importante.
- Guiar el proceso de reflexión del grupo. Las conclusiones son construidas por los y las participantes del grupo para que realmente sean efectivas.
- Promover y facilitar la comunicación entre todos los miembros y asegurar diferentes tipos de agrupamientos entre los integrantes del grupo.
- Enfatizar la escucha activa entre los y las asistentes y promover el respeto a las opiniones paliando el afán de protagonismo, si lo hubiere.
- Emplear un lenguaje apropiado al nivel de las personas participantes.
- A su vez se debe fomentar y reforzar la participación, mostrar cercanía y control en el manejo del grupo y ser capaz de dar respuesta adecuada a los problemas que pudieran surgir en el seno de las relaciones.

El desarrollo del entrenamiento requiere de **técnicas de dinámica de grupo** variadas para promover la cohesión, confianza y estimular el desarrollo de la acción. Se utilizan las siguientes:

- *Discusión o debate.* Un recurso excelente para movilizar los pensamientos de las personas participantes y estimular la reflexión.
- *El juego,* para recrear nuestro yo más lúdico, reír en grupo, favorecer el sentimiento de grupo disminuir la inhibición y el sentido del ridículo.
- *Autodescubrimiento.* Mostrar por parte de la persona que imparte el Training cómo ha resuelto algunas de sus dificultades para afrontar el escenario. Con ello se fomenta un acercamiento y un modelado importante.
- *Pequeños grupos de discusión* que intercambian sus puntos de vista sobre un tema propuesto como paso previo al debate en gran grupo. Solemos pedir que anoten las condiciones a las que han llegado los integrantes y posteriormente, cada grupo, a través de la figura de portavoz, expone las ideas al resto del grupo.
- *Torbellino de ideas.* De gran utilidad, por su carácter informal, abierto, libre de crítica, que pone en juego la capacidad imaginativa y la rápida reacción.
- *Inversión del rol.* Se solicita una persona que en una situación simulada adopte un papel contrario al que suele emplear en la vida real. Comprueba así su capacidad de actuar y de percibirse de forma diferente.
- *Tareas para casa.* El fin es recordar a los participantes que pongan en práctica lo aprendido en situaciones cotidianas en torno a las conductas o habilidades comentadas en las sesiones del programa.
- *Lecturas* relacionadas con la experiencia de flujo.

La implementación de la propuesta en el formato grupal, pensamos que es una ventaja, aunque en nuestro caso haya sido de algún modo impuesta. El grupo supone un espacio para que cada estudiante reflexione sobre su conducta y sus sentimientos al contrastarlos con los de otros, Toman conciencia de que no son los únicos en crearse obstáculos emocionales e irracionales que les impiden fluir en el escenario. Al compartir con las demás compañeros/as sus problemas y miedos, reciben el apoyo de otros miembros y aprenden a tomar distancia, a considerar otros puntos de vista, e incluso a poner un poco de humor en todo ello. Consideramos igualmente que favorece la formulación de más preguntas y respuestas, siendo los debates y discusiones guiadas más vivos. Eso sí, es

fundamental conseguir que sea un espacio seguro. Para ello, la aceptación incondicional es importante, pero también la firmeza de la persona que imparta el programa para sortear los obstáculos a favor de la totalidad del grupo.

Presentamos a continuación en la tabla 16, el resumen de la planificación de cada una de las nueve sesiones que constituye el Training. Incluye los objetivos, contenidos, y actividades de cada día de trabajo. El desarrollo de dicho programa de intervención con una descripción minuciosa, recursos y fundamentación la podemos encontrar en el anexo 8.



**Tabla 16.**  
**Resumen planificación sesiones Training**

	DURACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	SESIÓN 1 (90´)	ACTIVIDADES
BLOQUE 0. PRESENTACIÓN	90´ Nº Sesiones:1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar los conocimientos previos del estudiante.</li> <li>2. Favorecer entre los integrantes del grupo un clima de desinhibición, confianza y seguridad.</li> <li>3. Discernir entre los mecanismos psicológicos que nos ayudan a realizar la tarea en el escenario, de aquellos que nos inducen a realizar errores, (distracciones, temor a no hacerlo bien).</li> <li>4. Relacionar y comprender el concepto de flujo y las variables del estudio en relación con el habla escénica.</li> <li>5. Presentar una visión general del training que vamos a realizar.</li> <li>6. Comprender que reaccionamos a una representación de la realidad, no a una realidad.</li> </ol>	<p>Informar del trabajo que se va realizar en estos seis bloques, contextualizarlo y relacionarlo con las competencias de los estudios de Arte Dramático. Clarificar conceptos y dinámicas grupales a las que vamos a recurrir.</p>	<p><b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i></p> <p><b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i></p> <p><b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i></p> <p><b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i></p>	<p>Presentación y comienzo. Activación corporal juego: "Saltos y abrazos" (10´) Cuento: "Comprar un demonio"(10´) Comentario (10´)</p> <p>Introducción del training: Se presenta un panorama general del trabajo que vamos a realizar, con un video (25´)</p> <p><b>ACTIVIDADES:</b> Anclaje (15´)</p> <p>Tarjeta tarea1(5´) Visualización de cierre (5´) Asamblea (5´) Cumplimentación de cuestionario (5´)</p>
	BLOQUE 1. AUTOCONTROL	360´ Nº Sesiones: (2x180´)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar los conocimientos previos del grupo.</li> <li>2. Proporcionar información que conduzca a la comprensión de la naturaleza del estrés: cómo se manifiesta y su efecto sobre el habla escénica.</li> <li>3. Concienciar los efectos del estrés en nuestra actuación y su relación con la disminución de la concentración.</li> <li>4. Conocer que el incremento de activación viene causado por las propias demandas de la tarea o por determinadas situaciones interpersonales que el sujeto no domina y se expresa en estados de miedo, ira, frustración o excitación.</li> <li>5. Contemplar el nerviosismo al salir al escenario, transformándolo como positivo, como una señal de que estoy motivado para hacerlo bien.</li> <li>6. Aprender a manejar el estrés exitosamente.</li> </ol>	<p>El autocontrol lo entendemos como el grado de control que el alumnado siente que tiene al realizar la tarea.</p> <p>Enfocaremos el estrés ante la actuación a público y la necesidad de autocontrol para fluir en el habla escénica, desde tres puntos de vista:</p> <p>La percepción que tiene el alumnado sobre el hecho de hablar en el escenario, ya que va a condicionar su estado.</p> <p>Aclaración que el nerviosismo no es un síntoma de cobardía, es una manifestación de energía que si se canaliza adecuadamente es un factor de éxito. Por tanto hay que cultivar una actitud de confianza hacia los propios procesos emocionales y utilizarlos en la actividad ocupándose de disfrutar lo que ella nos dispensa. (Hiran, 2000,74).</p> <p>Trabajando el exceso de estrés en el desempeño de la tarea. Aprendiendo a manejarlo mediante el control de la respiración.</p>	<p><b>SESIÓN 2 (180´)</b></p> <p><b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i></p> <p><b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i></p> <p><b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i></p> <p><b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i></p> <p><b>SESIÓN 3 (180´)</b></p> <p><b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i></p> <p><b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i></p> <p><b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i></p> <p><b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i></p>

DURACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	SESIÓN 4 (180´)	ACTIVIDADES
360´ Nº Sesiones: (2x180´)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la dimensión autoconfianza, para valorar que no hay que dejarla a merced del ambiente.</li> <li>2. Tomar conciencia de los modos habituales en que se presenta ante nosotros la falta de autoconfianza. Concienciar las creencias personales y dudas sobre nuestra competencia en relación al habla escénica.</li> <li>3. Darnos cuenta del monólogo interno que solemos tener antes de salir al escenario. Aprender a utilizar la voz interior.</li> <li>4. Entrenar el feed-back a sí mismo, con respecto a sus metas, no a sus resultados.</li> </ol>	<p>En el contexto de Arte Dramático entendemos la autoconfianza como la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades para afrontar la tarea del habla escénica.</p> <p>Las dudas sobre uno mismo debilitan el rendimiento, aumentando la ansiedad, obstaculizando la concentración y provocando indecisiones que hacen que la ejecución sea de menor calidad. El alumnado con falta de confianza centra más su atención en sus puntos débiles que en sus habilidades, lo que les provoca una falta de concentración sobre su tarea principal. La autoconfianza es algo que puede producir la persona por sí misma. Es decir podemos contribuir a cultivarla.</p>	<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Saludos y comienzo. Juego: "Guerra con 2globos"(10´) Cuento: "El café y las tazas"(5´)
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Puesta en común de la tarea (10´) Presentación del eje temático (35´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	Ejercicio de respiración profunda (20´) Puesta en común de la tarea1, cuestiono mis creencias desadaptadas (25´) Ejercicio de respiración activa (5´) Descanso (10´) Feedback (20´) El ensayo imaginado (20´) Control de pensamientos (20´)
			<b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i>	Tarjeta tarea1(5´) Visualización de cierre (5´) Asamblea (5´)
180´ NºSesiones:1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el significado de no prestar atención al ego, para comprender la dimensión de olvido de sí.</li> <li>2. Aprender a no despreciarse ni autocondenarse por los fallos, sino, más bien, a obtener aprendizajes para las ocasiones sucesivas.</li> <li>3. Analizar el papel que desempeña la opinión de los otros sobre mi actuación.</li> <li>4. Examinar la idea que tenemos del fracaso. Aprender a considerar los fracasos como fuente de información y no como pruebas de incapacidad.</li> <li>5. Concienciar como prestamos demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y cómo evaluamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo que se espera de nosotros</li> </ol>	<p>El prestar demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y evaluar nuestras acciones y pensamientos en base a lo que pensamos se espera de nosotros no permite que se actualice nuestro potencial totalmente.</p> <p>La disminución de la preocupación por el uno mismo y por el resultado de la acción, disminuye la ansiedad y los pensamientos negativos y aumenta el flujo al realizar la tarea. Siguiendo a Coleman (2000):"el flujo es un estado de olvido de uno mismo, lo opuesto a la reflexión y a la preocupación. Un estado en que la persona en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorto en la tarea que se está llevando a cabo, que desaparecerá toda conciencia de sí mismo" (p.160).</p>	<b>SESIÓN 5 (180´)</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
			<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Saludos y comienzo Juego: " Saltos y abrazos (10´)
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Recordamos tareas de la sesión anterior(20´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	El lugar seguro. Compartimos la vivencia: (10´) Descanso (10´) Ejercicio de respiración activa de pie a golpe de Merengue (5´) Control de pensamiento(repetimos la actividad) (40´) Anclaje (repetimos) (15´)
180´ NºSesiones:1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el significado de no prestar atención al ego, para comprender la dimensión de olvido de sí.</li> <li>2. Aprender a no despreciarse ni autocondenarse por los fallos, sino, más bien, a obtener aprendizajes para las ocasiones sucesivas.</li> <li>3. Analizar el papel que desempeña la opinión de los otros sobre mi actuación.</li> <li>4. Examinar la idea que tenemos del fracaso. Aprender a considerar los fracasos como fuente de información y no como pruebas de incapacidad.</li> <li>5. Concienciar como prestamos demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y cómo evaluamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo que se espera de nosotros</li> </ol>	<p>El prestar demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y evaluar nuestras acciones y pensamientos en base a lo que pensamos se espera de nosotros no permite que se actualice nuestro potencial totalmente.</p> <p>La disminución de la preocupación por el uno mismo y por el resultado de la acción, disminuye la ansiedad y los pensamientos negativos y aumenta el flujo al realizar la tarea. Siguiendo a Coleman (2000):"el flujo es un estado de olvido de uno mismo, lo opuesto a la reflexión y a la preocupación. Un estado en que la persona en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorto en la tarea que se está llevando a cabo, que desaparecerá toda conciencia de sí mismo" (p.160).</p>	<b>SESIÓN 6 (180´)</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
			<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Saludo y comienzo. Juego: <i>El pavito</i> Cuento: "la buena suerte "cuento sufi" (10´) Comentario(10´)
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Puesta en común de la tarea 3 (15´) Presentación del eje temático del bloque (25´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	JUEGO DRAMÁTICO: Dos formas de levantarse por la mañana: improvisación teatral (20´) Compartimos la vivencia: (10´) Descanso (10´) Compartimos la vivencia (10 minutos) Muestreo de pensamientos (20 minutos) Juego dramático: dialogando con mi crítico interno (40´)
180´ NºSesiones:1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el significado de no prestar atención al ego, para comprender la dimensión de olvido de sí.</li> <li>2. Aprender a no despreciarse ni autocondenarse por los fallos, sino, más bien, a obtener aprendizajes para las ocasiones sucesivas.</li> <li>3. Analizar el papel que desempeña la opinión de los otros sobre mi actuación.</li> <li>4. Examinar la idea que tenemos del fracaso. Aprender a considerar los fracasos como fuente de información y no como pruebas de incapacidad.</li> <li>5. Concienciar como prestamos demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y cómo evaluamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo que se espera de nosotros</li> </ol>	<p>El prestar demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y evaluar nuestras acciones y pensamientos en base a lo que pensamos se espera de nosotros no permite que se actualice nuestro potencial totalmente.</p> <p>La disminución de la preocupación por el uno mismo y por el resultado de la acción, disminuye la ansiedad y los pensamientos negativos y aumenta el flujo al realizar la tarea. Siguiendo a Coleman (2000):"el flujo es un estado de olvido de uno mismo, lo opuesto a la reflexión y a la preocupación. Un estado en que la persona en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorto en la tarea que se está llevando a cabo, que desaparecerá toda conciencia de sí mismo" (p.160).</p>	<b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i>	Se entregarán unas tarjetas de la tarea 4 (5´) Visualización y cierre (5´) Asamblea (5´) Cumplimentación de cuestionario (5´)

BLOQUE 2. AUTOCONFIANZA

BLOQUE 3. OLVIDO DE SÍ MISMO

DURACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	SESIÓN 7 (180´)	ACTIVIDADES
360´ Nº Sesiones: (2x180´)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender que una meta difusa, da lugar a pensamientos de preocupación que intervienen en la tarea.</li> <li>2. Iniciar al alumnado en recursos para disciplinar la mente, desechando los pensamientos irrelevantes para concentrarse en la tarea.</li> <li>3. Conocer los cuatro tipos de atención. Cambiar el estilo atencional en función de la tarea para utilizar metas de tarea y no metas de resultado.</li> <li>4. Aprender a reconocer los focos de atención que ayuden a alcanzar una concentración en la tarea.</li> <li>5. Ensayar un plan para mantener la atención en la tarea antes y durante la actuación.</li> </ol>	<p>Cuando hablábamos de las dimensiones que suele tener una experiencia de fluencia según Csikszentmihalyi, entre las más destacables se señala, la concentración en la tarea encomendada y tener metas claras y un feedback preciso. Estas variables las hemos incluido en una dimensión que denominamos “Atención a la tarea frente al ego”.</p>	<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Saludos y comienzo. Juego <i>Atrápalo si puedes</i> Cuento: “ <i>El cruce del río</i> ”
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Puesta en común de la tarea 4(10´) Presentación del eje temático. <i>Discusión grupal</i> (30´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	Autohabla (20´) Ejercicio de respiración y atención (5´) Descanso (10´) Juego: <i>el observador</i> (10´) Ejercicio respiración y atención, aquí y ahora (5´) Desarrollar pensamientos positivos (20´) Mantener el foco atencional (20´) Juego dramático (25´) Compartimos la vivencia (5´)
			<b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i>	Visualización y cierre (5´)
BLOQUE 4. ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO			<b>SESIÓN 8 (180´)</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
			<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Saludos y comienzo. Juego: <i>lucha con botellas de plástico</i> (5´)
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Asamblea: Se comparten las vivencias más significativas de la sesión anterior (15´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	Mantener el foco atencional Ensayar con distracciones(25´) Conociendo mi distracción(10´) Descanso (10´) Movimiento espontáneo (10´) Conociendo mi distracción (10´) Ejercicio de respiración y atención (5´) Abrir y cerrar el foco delante del público (25´) Focalizar a través de las figura(15´)
BLOQUE 5. SINTESIS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar el cierre del trabajo desarrollado a lo largo de estas sesiones.</li> <li>2. Componer mentalmente y emocionalmente el recorrido de estas sesiones</li> </ol>	<p>El sentido de esta sesión es tener una visión general del trabajo realizado y concretar metas, una vez finalizado el programa para seguir encauzando los esfuerzos hacia nuestra gran metas que es fluir y disfrutaren el habla escénica</p>	<b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i>	Entrega de tarjetas de la tarea 5 (5´) Cumplimentación de cuestionario (5´)
			<b>SESIÓN 9 (90´)</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
			<b>MÓDULO I</b> <i>Nos desinhibimos divirtiéndonos</i>	Presentación y comienzo. Activación corporal. Juego: <i>Consejo del observador</i> ( 10´) Cuento: “ <i>el vuelo del halcón</i> ” (10´) Comentario (10´)
			<b>MÓDULO II:</b> <i>Comprendemos debatiendo</i>	Debate de la experiencias significativas o ideas en relación a la tarea (10´) Mapa conceptual de todas las dimensiones del recorrido realizado (15´)
			<b>MÓDULO III:</b> <i>Descubrimos experimentando</i>	Asamblea final: vivencias significativas con el training (20´)
			<b>MÓDULO IV:</b> <i>Despedida y cierre</i>	Despedida y tarjeta de recuerdo del trayecto. Invitamos al estudiante a completar un cuestionario cualitativo del training (20´)

# *CAPITULO 3.*

## *Resultados*



En este bloque recogemos los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, extraídos del análisis de los datos.

En referencia a los resultados cualitativos, se han realizado a partir de la categorización de la información proporcionada por los cuestionarios realizados a los estudiantes antes, durante y después del Training.

Los resultados cuantitativos se presentan atendiendo al momento de aplicación del cuestionario de *flow*, en otros términos, antes del Training para potenciar el estado de flujo en el habla escénica (pre-test) y después del mismo (post-test). Los análisis realizados son de carácter descriptivo (medias y desviaciones típicas) e inferenciales (la distribución de medias en cuanto al sexo de los participantes y en relación a los momentos de implementación del instrumento cuantitativo). Procedemos a presentar los resultados en relación a los momentos de la implantación del programa de entrenamiento. Presentaremos los resultados cualitativos y cuantitativos juntos.

### **3.1. Evaluación previa: Autovaloración inicial y el pretest**

Con el fin de facilitar su lectura y comprensión, la presentación se realizará atendiendo a la estructura organizativa que hemos mantenido hasta ahora. En primer lugar expondremos, los resultados que corresponden a la exploración inicial del Training, en el que evaluamos en primer lugar la percepción de flujo de los estudiantes antes del entrenamiento con el pretest y la valoración inicial cualitativa. En segundo lugar, exponemos la valoración de la implementación del Training, para en último lugar, exponer los datos de la valoración final del Training. Por tanto, los análisis de los datos cualitativos se han realizado a partir de la categorización de la información proporcionada por los cuestionarios realizados antes, durante y después del mismo.

Así, para establecer categorías de análisis, se han seguido dos procedimientos distintos: a) elaboración de categorías “a priori” a partir del marco de estudio empleado y b) elaboración de categorías a partir de la información obtenida del estudio de casos.

#### **3.1.1 Evaluación previa: El pretest**

El flujo es un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en la tarea (Csikszentmihalyi , 2009). Vamos a explorar ese estado subjetivo, pero necesitamos saber hasta dónde experimentan ya, nuestro alumnado las diferentes dimensiones del flujo sin haber ejercitado un entrenamiento, para acercarnos

al efecto real que ha producido el programa de intervención. Por tanto siguiendo el orden de los momentos de intervención, la primera evaluación que realizamos es el pretest y lo hacemos después de que el alumnado represente el primer monólogo ante el público. Los resultados son los siguientes:

Los resultados descriptivos, medias y desviaciones típicas, alcanzados en el Pretest del *Cuestionario de flow* para los diversos ítems se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 17.**  
**Media y desviaciones típicas de los ítems en el Pretest**

	N	Media	s
Capacidad para hacer frente al desafío	14	3,29	0,726
Gestos correctos de forma automática	13	2,38	0,961
Conocimiento claro de lo realizado	14	2,93	1,072
Tener claro que lo que se hace está bien	14	2,36	0,633
Atención centrada en lo que se hace	14	3,21	0,893
Control total de lo que se está haciendo	14	2,50	0,855
No importa lo que otros piensen de mí	14	3,00	0,877
El tiempo parecía diferente a otras veces	14	2,50	0,760
Diversión en lo que se hace	14	3,07	0,917
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	14	2,43	0,646
Parecía que las cosas sucedían automáticamente	14	2,64	0,842
Seguridad de lo que se quiere hacer	14	3,14	0,949
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	14	2,43	0,646
Mantenimiento de la mente en lo que sucede	14	3,14	0,535
Sentimiento de control de lo que se está haciendo	14	2,64	0,842
No preocupación por la ejecución	14	2,00	0,784
Paso del tiempo diferente al normal	14	3,21	0,699
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	14	3,57	0,756
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	14	2,79	0,802
Ejecutar automáticamente	14	2,71	0,994
Saber lo que se quiere conseguir	14	3,14	0,864
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	14	2,36	0,929
Total concentración	14	2,50	0,855
Sentimiento de control total	14	2,14	0,663
Sin preocupación por la imagen dada a los demás	14	2,93	0,997
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	14	2,57	0,938
La experiencia me dejó buena impresión	14	3,29	0,914
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	14	2,86	0,535
Hacer las cosas espontánea y automáticamente	14	2,43	0,852
Los objetivos estaban claramente definidos	14	2,86	0,864
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	14	2,29	0,611
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	14	2,93	0,730
Sentimiento de control total del cuerpo	14	2,00	0,555
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	14	3,29	0,726
A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	14	2,43	0,852
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	14	3,36	0,745

Nota: La escala de intervalos propuesta corresponde a 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

El alumnado participante indica respecto a la dimensión *Autoconfianza* (equilibrio entre habilidad y desafío, A – C) estar de acuerdo con saber que su capacidad le permite

hacer frente al desafío que se le planteaba ( $\bar{x}=3,29$ ); mientras que sostiene estar en desacuerdo con la idea “mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación” ( $\bar{x}=2,43$ ). Sin embargo, aunque manifiesta estar en desacuerdo con el sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación ( $\bar{x}=2,79$ ) y con el pensamiento referente a que sus dificultades y habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel ( $\bar{x}=2,86$ ), las mismas son mejor percibidas por ellos.

Los alumnos y las alumnas participantes en este estudio expresan en relación a la dimensión *Atención a la tarea frente al ego* (claridad de objetivos C – G; Feedback claro y sin ambigüedades C – F; y concentración en la tarea C – T) estar de acuerdo con que su atención se centra en lo que se hace ( $\bar{x}=3,21$ ); con la seguridad de lo que se quiere hacer, con el mantenimiento de la mente en lo que sucede y con saber lo que se quiere conseguir (todas con  $\bar{x}=3,14$ ). En cambio, están en desacuerdo con que su seguridad en el momento de lo que se realiza está bien ( $\bar{x}=2,29$ ), con tener claro que lo que se hace está bien y con los pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica (ambos con  $\bar{x}=2,36$ ), y sabía lo bien que lo estaba haciendo ( $\bar{x}=2,43$ ). Asimismo, indican estar en desacuerdo pero bastante cercano al acuerdo con conocimiento claro de lo realizado y con estar totalmente centrado en lo que se está haciendo (ambos con  $\bar{x}=2,93$ ), con los objetivos estaban claramente definidos ( $\bar{x}=2,86$ ) y, con total concentración ( $\bar{x}=2,50$ ).

En referencia a la dimensión *Olvido de sí mismo y del resultado* (pérdida de cohibición o de autoconciencia L – S) los estudiantes indican estar en desacuerdo con la percepción de no tener preocupación por la ejecución ( $\bar{x}=2,00$ ); mientras que están más de acuerdo con las siguientes ideas: “sin preocupación por la imagen dada a los demás ( $\bar{x}=2,93$ )”; “no importa lo que otros piensen de mí ( $\bar{x}=3,00$ )”; “No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí ( $\bar{x}=3,29$ )”.

El alumnado expresa respecto a la dimensión *Autocontrol* (sensación de control S – C) estar en desacuerdo con las proposiciones: de “sentimiento de control total del cuerpo ( $\bar{x}=2,00$ )”; “sentimiento de control total ( $\bar{x}=2,14$ )”; “control total de lo que se está haciendo ( $\bar{x}=2,50$ )”; “sentimiento de control de lo que se está haciendo ( $\bar{x}=2,64$ )”.

En referencia a los factores de *flow*, que se proporcionan más como consecuencia de los otros y no se han seleccionado para el Training, concretamente la *Unión entre acción y pensamiento* (A – A), los estudiantes expresan estar en desacuerdo con las cuatro operaciones siguientes: “Gestos correctos de forma automática ( $\bar{x}=2,38$ )”; “Parecía que las



cosas sucedían automáticamente ( $\bar{x}=2,64$ ); “Ejecutar automáticamente ( $\bar{x}=2,71$ )”; y “Hacer las cosas espontánea y automáticamente ( $\bar{x}=2,86$ )”. Centrándonos, en esta ocasión, en la dimensión *Transformación en la percepción del tiempo* (D – T), el alumnado indica estar de acuerdo con la percepción del paso del tiempo diferente al normal ( $\bar{x}=3,21$ ); mientras que está más en desacuerdo con sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica ( $\bar{x}=2,57$ ), el tiempo parecía diferente a otras veces ( $\bar{x}=2,50$ ) y a veces parece que las cosas sucede a cámara lenta ( $\bar{x}=2,43$ ). Por último, los participantes señalan en relación a la dimensión *Experiencia autotélica* (A – E) estar de acuerdo con el gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo ( $\bar{x}=3,57$ ), con encontrar la experiencia valiosa y reconfortante ( $\bar{x}=3,36$ ), con la experiencia dejó buena impresión ( $\bar{x}=3,29$ ) y con la diversión en lo que se hace ( $\bar{x}=3,07$ ).

Al tratar de establecer diferencias estadísticamente significativas en relación a lo expresado en el pretest y el sexo, los resultados arrojados en el análisis T-Student (n.s.=0,05) se muestran en la tabla 18.

**Tabla 18.**  
**T-Student de los ítems en el Pretest respecto al sexo**

Items Pretest	Sexo	N	Media	s	T y p
Capacidad para hacer frente al desafío	Hombre	4	3,25	0,500	T=-0,112
	Mujer	10	3,30	0,823	y p=0,913
Gestos correctos de forma automática	Hombre	4	2,50	0,577	T=0,277
	Mujer	9	2,33	1,118	y p=0,787
Conocimiento claro de lo realizado	Hombre	4	2,75	1,258	T=-0,381
	Mujer	10	3,00	1,054	y p=0,710
Tener claro que lo que se hace está bien	Hombre	4	2,75	0,500	T=1,544
	Mujer	10	2,20	0,632	y p=0,149
Atención centrada en lo que se hace	Hombre	4	3,50	0,577	T=0,744
	Mujer	10	3,10	0,994	y p=0,471
Control total de lo que se está haciendo	Hombre	4	2,75	0,500	T=0,678
	Mujer	10	2,40	0,966	y p=0,511
No importa lo que otros piensen de mí	Hombre	4	3,50	0,577	T=1,398
	Mujer	10	2,80	0,919	y p=0,188
El tiempo parecía diferente a otras veces	Hombre	4	2,75	0,500	T=0,766
	Mujer	10	2,40	0,843	y p=0,458
Diversión en lo que se hace	Hombre	4	3,25	0,500	T=0,466
	Mujer	10	3,00	1,054	y p=0,663
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	Hombre	4	2,75	0,500	T=1,196
	Mujer	10	2,30	0,675	y p=0,255
Parecía que las cosas sucedían automáticamente	Hombre	4	2,75	0,500	T=0,290
	Mujer	10	2,60	0,966	y p=0,776
Seguridad de lo que se quiere hacer	Hombre	4	3,50	0,577	T=0,883
	Mujer	10	3,00	1,054	y p=0,395
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	Hombre	4	2,50	0,577	T=0,252
	Mujer	10	2,40	0,699	y p=0,805

**Tabla 18. (Continuación)**  
**T-Student de los ítems en el Pretest respecto al sexo**

Ítems Pretest	Sexo	N	Media	s	T y p
Mantenimiento de la mente en lo que sucede	Hombre	4	3,00	0,000	T=-0,617 y p=0,549
	Mujer	10	3,20	0,632	
Sentimiento de control de lo que se está haciendo	Hombre	4	3,25	0,500	T=1,861 y p=0,087
	Mujer	10	2,40	0,843	
No preocupación por la ejecución	Hombre	4	2,00	0,816	T=0,000 y p=1,000
	Mujer	10	2,00	0,816	
Paso del tiempo diferente al normal	Hombre	4	3,00	0,816	T=-0,711 y p=0,491
	Mujer	10	3,30	0,675	
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	Hombre	4	4,00	0,000	T=2,250 y p=0,050 a favor de los hombres
	Mujer	10	3,40	0,843	
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	Hombre	4	3,25	0,500	T=1,423 y p=0,180
	Mujer	10	2,60	0,843	
Ejecutar automáticamente	Hombre	4	2,75	0,500	T=0,082 y p=0,936
	Mujer	10	2,70	1,160	
Saber lo que se quiere conseguir	Hombre	4	3,00	0,000	T=-0,378 y p=0,712
	Mujer	10	3,20	1,033	
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	Hombre	4	2,50	0,577	T=0,351 y p=0,731
	Mujer	10	2,30	1,059	
Total concentración	Hombre	4	2,50	0,577	T=0,000 y p=1,000
	Mujer	10	2,50	0,972	
Sentimiento de control total	Hombre	4	2,50	0,577	T=1,309 y p=0,215
	Mujer	10	2,00	0,667	
Sin preocupación por la imagen dada a los demás	Hombre	4	3,00	0,816	T=0,163 y p=0,873
	Mujer	10	2,90	1,101	
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	Hombre	4	3,25	0,500	T=1,870 y p=0,086
	Mujer	10	2,30	0,949	
La experiencia me dejó buena impresión	Hombre	4	3,75	0,500	T=1,225 y p=0,244
	Mujer	10	3,10	0,994	
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	Hombre	4	3,25	0,500	T=1,908 y p=0,081
	Mujer	10	2,70	0,483	
Hacer las cosas espontánea y automáticamente	Hombre	4	2,75	0,500	T=0,886 y p=0,393
	Mujer	10	2,30	0,949	
Los objetivos estaban claramente definidos	Hombre	4	2,75	0,500	T=-0,283 y p=0,782
	Mujer	10	2,90	0,994	
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	Hombre	4	2,25	0,500	T=-0,133 y p=0,896
	Mujer	10	2,30	0,675	
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	Hombre	4	3,00	0,000	T=0,233 y p=0,827
	Mujer	10	2,90	0,876	
Sentimiento de control total del cuerpo	Hombre	4	2,25	0,500	T=1,073 y p=0,305
	Mujer	10	1,90	0,568	
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	Hombre	4	3,25	0,500	T=-0,112 y p=0,913
	Mujer	10	3,30	0,823	
A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	Hombre	4	3,25	0,957	T=2,833 y p=0,015 a favor de los hombres
	Mujer	10	2,10	0,568	
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	Hombre	4	3,75	0,500	T=1,278 y p=0,225
	Mujer	10	3,20	0,789	

Los hombres indican tener más gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo ( $t= 2,250$  y  $p=0,051$ ,  $\bar{X}=4,00$ ) que las mujeres ( $\bar{X}=3,40$ ); por tanto su experiencia autotélica (A – E) es mayor en los alumnos que en las alumnas.

Asimismo, atendiendo al factor de *Transformación en la percepción del tiempo* (D –T), los hombres señalan estar más de acuerdo con la idea “a veces parece que las cosas sucede a cámara lenta” ( $t= 2,833$  y  $p=0,015$ ,  $\bar{X}=3,25$ ); mientras que las mujeres están en desacuerdo ( $\bar{X}=2,10$ ).

### 3.2. Tomando conciencia del cambio: implementación del entrenamiento

Una vez que pasamos el pretest, lo siguiente fue comenzar la implementación del entrenamiento. Al finalizar la sesión de presentación, se pasó el cuestionario de exploración inicial a los estudiantes. Con este cuestionario se pretendía explorar sobre las primeras impresiones que la presentación del Training había causado en los estudiantes, conocer sus expectativas, así como su experiencia en tipos de programas similares o con algunos de los aspectos psicológicos que conforman el entrenamiento. En la tabla 19 presentamos las categorías que vamos a analizar

**Tabla 19.**  
**Categorías del cuestionario de exploración inicial de Training**

EXPLORACIÓN INICIAL DEL TRAINING	
CATEGORÍAS	CATEGORIAS A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA
1 Grado de interés en las sesiones que va a recibir	Escala de 1 al 10 (1 muy bajo, 10 muy alto)
2 Aspectos que te puedan resultar útiles	Relacionados con: El autocontrol La autoconfianza El olvido de sí y resultado La atención a la tarea frente al ego
3 Aspectos que te interesen y no figuren en el Training	Relacionados con: El autocontrol La autoconfianza El olvido de sí y del resultado La atención a la tarea frente al ego
4 Interés antes de la presentación del training	Si No
5 Dos problemas que te gustaría solucionar en relación con el habla escénica	Relacionados con : El autocontrol La autoconfianza El olvido de sí y del resultado La atención a la tarea frente al ego. La Técnica
6 Experiencia, formación o información sobre habilidades psicológicas para el actor	Ninguna Alguna

*Nota.* Fuente de elaboración propia

En el *primer ítem* en el que se le pregunta al estudiante por *el grado de interés en las sesiones que va a recibir*, los catorce estudiantes afirmaron en una escala de 1 (muy bajo) a 10 (muy alto) tener un grado de interés muy alto, con una valoración de 10.

En el *ítem segundo* cuando se le pregunta por los *aspectos del Training que a primera vista creen que puede serle útil*, las respuestas de los estudiantes las hemos agrupado en cuatro categorías que coinciden con cada una las dimensiones del estudio. Se señalan así, cinco referencias a técnicas para combatir el estrés, la tensión y el nerviosismo, usando estos tres términos para referirse a aspectos relacionados con el autocontrol. Cuatro referencias a técnicas y contenidos relacionados con la autoconfianza. Cinco referencias al interés por el entrenamiento de la atención y la concentración y en relación al Olvido de sí y del resultado, se hicieron tres referencias a su preocupación por el perfeccionismo, dos a su gran sentido del ridículo, dos referencias más a su deseo de disminuir la necesidad de la opinión del otro para sentirse seguro y una referencia a pensar menos en los resultados de la actuación. Véase la tabla 20.

**Tabla 20.**  
**Resultados de los aspectos presentados en el Training que pueden resultarle útiles.**

DIMENSIONES	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
AUTOCONTROL	Técnicas para combatir el estrés, la tensión y el nerviosismo (5RF)
AUTOCONFIANZA	Técnicas relacionadas con la autoconfianza (4RF)
OLVIDO DE SÍ MISMO	Perfeccionismo (3RF) Sentido del ridículo (2RF) Deseo de disminuir la necesidad de la opinión del otro (2RF)
ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO	Concentración (5RF)

*Nota.* La sigla RF corresponde a Referencias. Fuente: elaboración propia

En el *ítem tercero*, en relación a los *aspectos que le interesan y no figuren en Training presentado*, los estudiantes señalaron en lo que concierne al Autocontrol, el *miedo escénico*. En relación a la autoconfianza, aspectos relacionados con la autoestima: *el sentir que no vales para esto y la comparación con los otros*. Con respecto al Olvido de sí mismo, *el miedo a no gustar, la necesidad de que te digan que lo haces bien, el sentido del ridículo, la disminución de la influencia de las críticas de los demás, y por último, la vergüenza* y en relación a la Atención a la tarea frente al ego, *la concentración*. Véase la tabla 21.

**Tabla 21.**  
**Resultados de los aspectos que le interesan y no están en el Training**

DIMENSIONES	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
AUTOCONTROL	El miedo escénico
AUTOCONFIANZA	La autoestima: el sentir que no vales para esto y la comparación con los otros

**Tabla 21.** (Continuación)**Resultados de los aspectos que le interesan y no están en el Training**

DIMENSIONES	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
OLVIDO DE SÍ Y DEL RESULTADO	Miedo a no gustar Necesidad de que te digan que lo haces bien Sentido del ridículo Disminución de la influencia de las críticas de los demás La vergüenza
ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO	La concentración

Nota. Fuente: elaboración propia

En el ítem cuarto, en relación a la pregunta de si tenían interés en estos aspectos antes de la presentación los catorce estudiantes respondieron que sí.

Respecto al ítem quinto, que hace referencia a *señalar dos problemas que le gustaran solucionar en relación al habla escénica*, los participantes expresaron varias referencias en relación al *autocontrol*, un estudiante aludió a *“la liberación del miedo para que la voz vuele”*, otro estudiante al *“deseo de solucionar la tensión en la voz”*, cuatro estudiantes hicieron referencia a *“la disminución del nerviosismo para no hablar tan rápido”* y otro estudiante se refirió *“al control del nerviosismo para que la voz no se ahogue”*, dos estudiante hicieron referencia al *deseo de tener “más tranquilidad para que se les entienda”* y dos estudiantes manifestaron *“la disminución del nerviosismo para solucionar la sequedad de la boca”*. En relación a la *autoconfianza*, dos estudiantes señalaron *“el sentirse más segura y tener mayor presencia en el habla”*, y otros dos al *“sentirse más segura y liberar su voz”*. En relación al *Olvido de sí y del resultado*, cuatro estudiantes hicieron referencia a *“actuar sin que importen los demás”*. En relación con la atención a la tarea frente al ego, la concentración en el impulso de la palabra. Una visión de conjunto la mostramos en la tabla 22.

**Tabla 22.****Resultados de los aspectos presentados en el Training que creen que pueden resultarle útiles**

DIMENSIONES	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
AUTOCONTROL	La liberación del miedo para que la voz vuele (1E) Solucionar la tensión en la voz (2E) La disminución del nerviosismo para no hablar tan rápido (4E) El control del nerviosismo para que la voz no se ahogue(1E) Más tranquilidad para que se me entienda (2E) La disminución del nerviosismo para solucionar la sequedad de la boca (2E)
AUTOCONFIANZA	Sentirme más segura y tener mayor presencia en el habla (2E) Sentirme más segura y liberar mi voz(2E)

**Tabla 22.** (Continuación)

**Resultados de los aspectos presentados en el Training que creen que pueden resultarle útiles**

DIMENSIONES	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
OLVIDO DE SÍ MISMO	Actuar sin que importe los demás (4E)
ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO	La concentración en el impulso de la palabra (2E)

*Nota.* La sigla E corresponde a Estudiante. Fuente: elaboración propia

En el *ítem sexto*, cuando se le solicita al estudiante si ha tenido *algún tipo de experiencia en la formación sobre habilidades psicológicas para el actor*. Los catorce participantes contestan que ninguna, aunque uno de ellos señalan que han tenido formación en técnicas de relajación y otro que ha trabajado con un psicólogo sobre cuestiones relacionadas con la autoestima.

En este momento de nuestro estudio pretendía obtener información sobre la marcha de la implementación de la propuesta. Estábamos interesados en obtener información sobre la dificultad que estaba entrañando para los estudiantes, los aspectos que no les facilitaba el seguimiento del mismo..., etc. Para ello se pasó el cuestionario de valoración de la puesta en práctica de los cuatro bloques que conforman el Training. Esta exploración se realizó al finalizar cada bloque del Training. En la tabla 23 presentamos las categorías que vamos a analizar, seleccionadas por la información recogida.

**Tabla 23.**

**Categorías de las respuestas del cuestionario de la valoración de bloque de Training**

VALORACIÓN IMPLEMENTACIÓN DEL TRAINING	
CATEGORÍAS	CATEGORÍAS A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA
0 valoración de aspectos del Training	Escala(1-5) 1 Muy Poco 2 Poco 3 Suficiente 4 Bastante 5 Mucho
1Lo que más te ha gustado del bloque	Utilidad Posibilidad de identificación Bienestar Claridad Diversión
2Aspectos mejorables del Training	Condiciones de Aula(ruidos, Climatización, tamaño, cualidades ) Aspectos organizativos (Exámenes, Número sesiones Descanso entre sesiones) Contenidos del Training(técnicas) Nada
3Manifestación de (Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo, Atención a la tarea frente al ego).	Respuesta fisiológica Respuesta cognitiva Respuesta comportamental

**Tabla 23.** (Continuación)  
**Categorías de las respuestas del cuestionario de la valoración de bloque de Training**  
**VALORACIÓN IMPLEMENTACIÓN DEL TRAINING**

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA
4 Cambio de la percepción de la variable entrenada	Si No
5 Orden de preferencia según crean les va a ser útil las técnicas trabajadas	1 Muy Poco 2 Poco 3 Suficiente 4 Bastante 5 Mucho
Por Qué (Razones)	Gusto-disgusto Utilidad- no utilidad Novedad-conocida Dificultad-facilidad
6 Obstáculos que puede encontrar para vivenciar (autocontrol, autoconciencia, olvido de sí y del resultado, atención a la tarea frente al ego).	En lo fisiológico En lo cognitivo En lo comportamental En relación a cuestiones técnicas del habla escénica

*Nota.* Fuente de elaboración propia

#### a) Resultados obtenidos en la implementación del bloque de Autocontrol

Al finalizar el bloque de Autocontrol se le pidió al estudiante que valorase diferentes aspectos del Training del (1-5) siendo (1 Muy Poco, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho). En relación al *interés que les provoca los aspectos teóricos* presentados en el debate inicial, los catorce estudiantes contestaron que muchísimo. Cuando se le preguntó si éstos *han sido expuestos de una forma comprensible*, los catorce afirmaron que muchísimo. En lo que concierne a *la utilidad de ejercicios y experiencias*, diez de ellos afirmaron que muchísimo y cuatro que mucho. A la pregunta de si *les ha resultado fáciles los ejercicios y experiencias propuestas*, doce de los estudiantes contestaron que muchísimo y dos que mucho. Cuando se les preguntó sobre *su motivación y ánimo sobre los aspectos psicológicos del trabajo*, los catorce estudiantes coincidieron en valorarla como muchísima. A la cuestión sobre *la posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde su vivencia*, los catorce estudiantes contestaron que muchísimo y finalmente a la pregunta sobre el *darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica*, siete participantes la valoraron como Bastante (4) y siete como Mucho (5). Véase de manera esquemática en la tabla 24.

**Tabla 24.**  
**Resultados de la valoración de los aspectos del Training**  
**RESULTADOS VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL TRAINING (1-5)**  
**AUTOCONTROL**

1 Aspectos teóricos de mi interés	14 E (5)
2 Aspectos teóricos comprensibles	14E (5)

**Tabla 24.** (Continuación)**Resultados de la valoración de los aspectos del Training**

RESULTADOS VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL TRAINING		(1-5)
AUTOCONTROL		
3	Ejercicios experiencias útiles	4 E (4) 10E (5)
4	Ejercicios experiencias fáciles	2 E (4) 12E (5)
5	Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico	14E (5)
6	La posibilidad de consultar información y dudas que ya tengo formuladas desde mi vivencia	14E (5)
7	Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.	7E (4) 7E (5)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Sobre la cuestión planteada en el *ítem 1*, lo que más le ha gustado del bloque, doce de los estudiantes aludieron a técnicas y dos estudiantes a otros contenidos. Ocho de éstos nombraron la técnica del *lugar seguro* indicando criterios de utilidad y gusto al hacerla. Ocho nombraron *el control de pensamiento*, indicando su gran utilidad. Dos de los estudiantes hicieron referencia a la técnica de *ensayo imaginado*, apuntando su utilidad y bienestar al realizarla. De los dos estudiantes que aludieron a otros contenidos, uno mencionó *el cuento y los juegos* y otro su constatación de que *no era un bicho raro* y que a sus compañeros les pasaban cosas similares a él.

**Tabla 25.****Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Autocontrol**

Lo que más te ha gustado del bloque Autocontrol

Técnicas	Lugar seguro (8RF) Control de pensamiento (8RF) Ensayo imaginado (2RF)
Otros contenidos	El cuento y los juegos (1RF) Constatar que a sus compañeros les pasaba cosas similares a él (1RF)

Nota. La sigla RF corresponde a Referencias. Fuente: elaboración propia

En relación al *ítem 2* de *las cosas que se deberían mejorar o eliminar*, cuatro estudiantes indicaron la posibilidad de intercalar ejercicios con más activación física o intercalar más juegos, tres indicaron la preferencia de que el horario de la sesión no fuese a primera hora y su predilección por comenzar la sesión a partir de las 12 horas. Tres estudiantes apuntaron la posibilidad de incrementar el descanso entre una sesión a veinte minutos en lugar de diez minutos, para el desayuno. Tres de los estudiantes anotaron que no cambiarían nada.

En lo que concierne al *ítem 3*, *cómo se manifestaba el estrés en ellos*, las respuestas fueron variadas, unos aludieron a manifestaciones más de *orden fisiológico*, entre esas categorías de respuesta encontramos por ejemplo: “*mi cuerpo se tensa*”, “*mi mandíbula*



*se pone rígida”, “siento presión en el estómago”, “siento como se agarrotan mis músculos (cuello y hombros)”, “mi corazón bombea muy fuerte, parece que me va a explotar”.*

Otras respuestas fueron más cognitivas, del tipo: *“Siempre pienso que no he ensayado lo suficiente y me digo a mí misma que esto no va a volver a pasar”.* *“Aunque haya trabajado, pienso exactamente igual, que no estoy preparada”.* *“No paro de pensar que hago yo aquí, con lo tranquilo que podría estar en mi casa, que para que me complico la vida”.* *“Cuando actúo, me tranquilizo y no querría estar en ningún otro lugar”.* *“Tengo miedo porque quiero hacerlo bien y si soy sincero mejor que mis compañeros”.* *“Me pasa siempre el mismo pensamiento”.* *“No me voy a acordar del texto”.* *“Me pongo nerviosa porque creo que se me va a olvidar todo”.* *“Durante la representación no consigo concentrarme, no puedo dejar de pensar que me están mirando”.* *“Pienso que todos mis compañeros están mejor que yo”.* *“Para mí el escenario sigue siendo amenazante”.*

Por otro lado, encontramos respuestas más comportamentales: *“Me siento inquieta”.* *“No duermo bien dos o tres días antes”.* *“No puedo dejar de moverme”.* *“Me reviso los cordones para no caerme”.* *“Me obligo a orinar antes de salir”.* *“Intento calmar a los demás, para no pensar en mi estado de nervios”.* *“Me reviso los cordones para no caerme, me obligo a orinar antes de salir, intento calmar a los demás, para no pensar en mi estado de nervios”.* *“Aparentemente no me impone el escenario pero me pongo muy nerviosa justo antes de empezar”.* Véase agrupadas en tabla 26.

**Tabla 26.****Resultados de cómo se manifiesta el estrés****RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES**

		<b>RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES</b>	
3	Manifestación de (autocontrol, autoconfianza, olvido de sí mismo, atención a la tarea frente al ego)	<b>Respuestas fisiológicas</b>	<i>“Mi cuerpo se tensa”</i> <i>“Mi mandíbula se pone rígida”</i> <i>“Mi voz tiembla”</i> <i>“No puedo respirar en profundidad”</i> <i>“Siento presión en el estómago”</i> <i>“Siento como se agarrotan mis músculos (cuello y hombros)”</i> <i>“Mi corazón bombea muy fuerte parece que me va a explotar”</i>
		<b>Respuestas Cognitivas</b>	<i>“Siempre pienso que no he ensayado lo suficiente y me digo a mí misma que esto no va a volver a pasar”</i> <i>“Aunque haya trabajado, siempre pienso exactamente igual: que no estoy preparada”</i> <i>“No paro de pensar que hago yo aquí, con lo tranquilo que podría estar en mi casa, que para qué me complico la vida “</i>

**Tabla 26.** (Continuación)**Resultados de cómo se manifiesta el estrés****RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES**

<b>Respuestas Cognitivas</b>	<p><i>“Tengo miedo porque quiero hacerlo bien y si soy sincero mejor que mis compañeros”</i></p> <p><i>“Me pasa siempre el mismo pensamiento, no me voy a acordar del texto, creo que se me va a olvidar todo. “Durante la representación no consigo concentrarme, no puedo dejar de pensar que me están mirando”</i></p> <p><i>“Pienso que todos mis compañeros están mejor que yo”</i></p> <p><i>“Para mí el escenario sigue siendo amenazante”</i></p>
<b>Respuestas comportamentales</b>	<p><i>“Me siento inquieta”</i></p> <p><i>“Me dan ganas de salir corriendo”</i></p> <p><i>“No duermo bien dos o tres días antes”</i></p> <p><i>“No puedo dejar de moverme”</i></p> <p><i>“Me reviso los cordones para no caerme, me obligo a orinar antes de salir, intento calmar a los demás, para no pensar en mi estado de nervios”</i></p> <p><i>“Me dan ganas de salir corriendo”</i></p> <p><i>“Aparentemente no me impone el escenario pero me pongo muy nerviosa justo antes de empezar”.</i></p> <p><i>“Cuando actúo, me tranquilizo y no querría estar en ningún otro lugar”</i></p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

En relación al ítem 4, sobre si *ha cambiado su percepción del nerviosismo* se dieron este tipo de respuestas: *“Si, el ver el estrés también como un mecanismo de preparación para la tarea creo que me va a ayudar”*. *“Si, tengo más información y eso me ayuda”*. *“Si debo aceptar que no puedo controlar todo, y eso me va a ayudar”*. *“Si, me ha gustado la idea de que nuestro cuerpo se prepara para el desafío”*. *“Si, pero sigo sintiendo los nervios”*. *“Sí, pero para mí el escenario sigue siendo amenazante”*. *“siento menos miedo cuando me centro en la tarea y sé lo que tengo que hacer, antes solo trataba de relajarme como podía, ahora tengo más recursos, me ayuda estar atenta a mis pensamientos”*, *“Me siento más fuerte, hasta estas sesiones no era realmente consciente de que hay recursos para combatir el miedo, antes sentía que salir a escena era como tirarme al vacío ahora siento una sujeción, aunque la sensación de lanzarse siempre está ahí”*.

En el ítem 5, a la petición de que el estudiante valorase las *técnicas ejercitadas en el bloque del 1 al 5, en orden a su utilidad* para el autocontrol en el habla escénica, en relación a la técnica de *respiración profunda*, tres estudiantes la valoraron con 3 puntos, siete con 4 y cuatro con 5 puntos. A continuación ponemos una muestra de las razones a las que aludían: *me gusta pero se me olvida hacerla, no me da el resultado que necesito, no tengo paciencia se me va la cabeza, me va bien pero la conocía, me ayuda a controlar físicamente, está muy bien pero creo que para mí no es suficiente, más conocida*

importante para control mi cuerpo, me ayuda, ya la conocía pero hacerla en la variante de “activa” me ha gustado.

En relación a la técnica del *Lugar seguro*, un estudiante la puntúa con 3 puntos, tres con cuatro puntos y diez con 5 puntos. Las razones a las que alude son del tipo: “*Me ha encantado*”, “*No la conocía y me gusta*”, “*Me he sentido muy relajada*”, “*Es muy útil*”, “*Estoy seguro de que vaya funcionar*”.

Con respecto al *feedback*, tres estudiantes la puntúan con 3 puntos, siete con 4 puntos y cuatro con 5 puntos. Las razones que apuntan son del tipo: “Lo encuentro muy interesante pero me cuesta”, “Creo que es importante y la probaré”, “No es fácil, me cuesta pero me resulta útil”.

En relación al *ensayo imaginado*, cuatro estudiantes la puntúan con 4 puntos, y diez con 5 puntos. Las razones esgrimidas fueron: “Me he sentido muy bien, me he sentido muy tranquila, me ha encantado, me he sentido genial, ha sido un descubrimiento, me gusta pero tengo que probar que funciona”.

En relación al *Control de pensamientos*, los catorce estudiantes la han valorado con 5 puntos, véase la tabla 27 Estas son algunas de las razones que señalan: “*Veo muy claro la utilidad y lo tengo que practicar*”, “*Esta técnica la encuentro esencial para mí*”, “*Me ha sorprendido como funcionamos*”, “*Es importante para nuestra profesión*”, “*He descubierto muchos pensamientos desadaptados, me va a ayudar mucho*”.

**Tabla 27.**

**Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Autocontrol**

Técnicas psicológicas	Respiración profunda	Lugar seguro	Feedback	Ensayo imaginado	Control del pensamiento
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)	3E-(3) 7E-(4) 4E-(5)	1E-(3) 3E-(4) 10E-(5)	3E-(3) 7E-(4) 4E-(5)	4E-(4) 10-(5)	14E-(5)
Porque	Gusto Utilidad Novedad	Gusto Utilidad Novedad	Gusto Utilidad Dificultad	Gusto Utilidad Novedad	Utilidad

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por último, al preguntarle sobre *los obstáculos que encuentran para un mayor autocontrol en la escena*, las respuestas ofrecieron la posibilidad de categorizarlas en relación a lo fisiológico, mental, emocional y motor. En lo fisiológico: “*El no poder controlar el subidón de adrenalina*”, “*La tensión que se refleja en mi cuerpo...me oigo como encerrado en un hoyo y por más que quiero mi voz no puede salir*”. A nivel mental, “*Creo que hay algo en mi cuerpo que no funciona muy bien*”, “*Tengo el pensamiento de que haga lo que haga, algo me va a ocurrir*”, “*Siempre pienso que van a hablar mal de mi actuación*”, “*Es como si pensase que algo catastrófico va a ocurrirme*”, “*La falta de*

*confianza en mi preparación y mis posibilidades de solucionar los problemas que surjan en el escenario”, “La desconfianza en mi memoria”. A nivel emocional: “Tengo un alto nivel de exigencia, al mínimo error me frustró”, “Parece que no he hecho nada bien y me quedo insatisfecha”. “El buscar el resultado y la comparación con los demás, mi propio deseo de ser el mejor y el no saber muy bien la cantidad de esfuerzo que requiere esta tarea, “No sé cómo explicarlo creo que hago mucho, pero llega el momento y pienso que tendría que haber trabajado el doble”, “El deseo de que el profesor y los compañeros piensen que soy el mejor”, “La sensación de que estoy bien preparada me obsesiona”. En relación a aspectos técnicos: “Tendría más control si practicara más la dicción”, “Mi voz no responde como yo querría”.*

### **b) Resultados obtenidos en la implementación del bloque Autoconfianza**

Al finalizar el bloque de *Autoconfianza* se le pide al estudiante que valore diferentes aspectos del Training del 1-5, siendo 1 Muy Poco, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho.

En relación al *interés que le provoca los aspectos teóricos presentados en el debate inicial* de este bloque los catorce estudiantes contestan que muchísimo. Cuando se le pregunta *si han sido comprensibles*, uno de los estudiantes afirma que mucho y trece afirman que mucho. En relación a la *utilidad de ejercicios y experiencias*, doce de ellos afirman que mucho y dos que bastante. En relación a la pregunta *si les ha resultado fáciles los ejercicios y experiencias propuestas*, diez de los estudiantes contestaron que mucho y cuatro que bastante. Cuando se les preguntó sobre su *motivación y ánimo sobre los aspectos psicológicos* del trabajo los catorce estudiantes coincidieron en valorar como mucho, su motivación hacia el trabajo de estos aspectos psicológicos. A la cuestión sobre *la posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde su vivencia* los catorce estudiantes contestaron que bastante y finalmente a la pregunta sobre el darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica un estudiante lo valoró como 3, tres participantes la valoraron como bastante y diez como mucho. Véase la síntesis en la tabla 28.

#### **Tabla 28.**

#### **Resultados de la valoración de los aspectos del Training**

<b>RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL TRAINING AUTOCONFIANZA</b>		(1-5)
1	Aspectos teóricos de mi interés	14 E-(5)
2	Aspectos teóricos comprensibles	1E- (4)/ 13E-(5)
3	Ejercicios experiencias útiles	2E-(4)/12E-(5)

**Tabla 28.** (Continuación)**Resultados de la valoración de los aspectos del training****RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL TRAINING AUTOCONFIANZA** (1-5)

4	Ejercicios experiencias fáciles	4E-(4) 10E- (5)
5	Motivación y ánimo por el trabajo sobre aspectos psicológicos	14E-(5)
6	La posibilidad de consultar información y dudas que ya tengo formuladas desde mi vivencia	14E-(5)
7	Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.	1E-(3) 3E-(4) 10E-(5)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Sobre la cuestión planteada en el ítem 1, de lo que más le ha gustado del bloque todos los estudiantes aludieron a técnicas menos uno que indicó también al juego con globos. Se dieron nueve referencias al juego dramático, seis al ensayo imaginado una al diseño de metas y otra al juego de globos. Las razones de la elección estaban relacionadas con la utilidad en primer lugar, la clarificación que le aportaban, lo bien que sentían al realizarla y la diversión que le producía.

**Tabla 29.****Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Autoconfianza**

Lo que más te ha gustado del bloque Autoconfianza

Técnicas	Juego Dramático (9 RF)
	Ensayo imaginado (6RF)
	Diseño de metas (1RF)
Otros contenidos	Juego con globos (1RF)

Nota. La sigla RF corresponde a Referencias. Fuente: elaboración propia

En relación al ítem 2, *las cosas que se deberían mejorar o eliminar*, dos estudiantes indicaron la posibilidad de intercalar ejercicios con más activación física o intercalar más juegos, tres indicaron la preferencia de que no haya exámenes el día de la sesión porque les rebaba atención. Un estudiante formuló su deseo que se comenzaran todas las sesiones con un cuento, no sólo el día que comenzaba un nuevo bloque. Otro estudiante manifestó el aburrimiento que le causaba los registros escritos y su deseo que se incrementaran las técnicas teatrales. El resto de los estudiantes anotaron que no cambiarían nada.

A la cuestión formulada en el ítem 3, sobre *cómo se manifestaba la falta de autoconfianza* en ellos las respuestas fueron variadas unos aludieron a manifestaciones más comportamentales, por ejemplo: "No puedo dormir la noche de antes". Otros ponían el acento en el aspecto más cognitivo: "Tengo miedo a fracasar", "Siento un Cúmulo de pensamientos inseguros", "Antes de salir fantaseo con que todo va a salir de maravilla pero más nerviosa me pongo porque no quiero fallar", "En mí hay algún pensamiento loco de que seguro voy a fallar en algo", "Pienso cosas como que hasta que mi voz deje de sonar como apagada mi actuación no va llamar mucho la atención y va ser de poco

interés, sobre todo cuando veo que compañeros brillan por el solo hecho de que tienen una buena voz”, “Mi excesiva preocupación por el que dirán y qué pensarán de mi actuación”, “Es como si sintiera que lo que voy a hacer lo puede hacer cualquiera, es muy simple, no hago nada extraordinario, me siento la más sosa de mis compañeras, me siento disminuida y miro demasiado”.

**Tabla 30.****Resultados de cómo se manifiesta la falta de Autoconfianza**

MANIFESTACIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS
3Manifestación de (autocontrol, autoconciencia, olvido de sí y del resultado, atención a la tarea frente al ego).	<b>Respuestas Cognitivas</b>	<p>“Tengo miedo a fracasar”</p> <p>“Siento un cúmulo de pensamientos inseguros”</p> <p>“ Antes de salir fantaseo con que todo va a salir de maravilla pero más nerviosa me pongo porque no quiero fallar”</p> <p>“Tengo algún pensamiento loco de que seguro voy a fallar en algo”</p> <p>“Pensando cosas como que hasta que mi voz deje de sonar como apagada mi actuación no va llamar mucho la atención (...) veo que algunos compañeros llaman más la atención por el solo hecho de que su voz brille más”</p> <p>“Excesiva preocupación por el qué dirán y qué pensarán de mi actuación”</p> <p>“ Es como si sintiera que lo que voy a hacer lo puede hacer cualquiera es muy simple no hago nada extraordinario”</p> <p>“Me siento la más sosa de mis compañeras, me siento disminuida y miro demasiado a los demás”</p>
	<b>Respuesta Comportamental</b>	<p>“No puedo dormir la noche de antes”</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

Respecto al ítem 4 en el que se le pregunta al estudiante sobre si le ha cambiado su percepción sobre la autoconfianza que siente en el escenario, presentamos una muestra de las respuestas de los estudiantes. Véase la siguiente tabla.

**Tabla 31.****Resultados sobre el cambio de la percepción de la autoconfianza en el escenario**

ÍTEM	COMENTARIOS
ítem 4	“Sí, y en el sentido en que vamos a trabajarla me parece más asequible”
¿Ha cambiado tu percepción sobre la autoconfianza que sientes en el escenario?	<p>“Sí, apoyar mi autoconfianza en metas concretas en lugar de fantasías creo que me va a ayudar”</p> <p>“Sí, me ayuda a aterrizar y a tomar decisiones en relación a lo que tengo que hacer, no a mi pensamiento de cómo me deben salir las cosas”</p> <p>“Sí y desde este punto de vista, me va a ser útil hacer un planteamiento de metas”</p> <p>“Sí, ahora creo que puedo hacerla crecer “</p> <p>“Sí, me ha gustado que tener autoconfianza no significa no conocer los límites”</p> <p>“Sí, para aumentar mi sensación de autoconfianza tengo que trabajar con respecto a metas concretas”</p> <p>“Si, ahora soy más consciente del papel que juegan mis pensamientos”</p> <p>“Siento que puedo hacer algo para mejorarla”</p>

**Tabla 31.** (Continuación)  
**Resultados sobre el cambio de la percepción de la autoconfianza en el escenario**

ÍTEM	COMENTARIOS
	<p>“Antes sentía que no valía nada o de repente que podía con cualquier cosa. Ahora tengo más claridad y equilibrio, me fijo en lo que sé que hago bien de la tarea y lo que aún me falta”.</p> <p>“Me decía cosas como tú puedes hacer todo lo que te propongas, pero en mi interior no me lo creía, ahora tengo más claro lo que es la autoconfianza y falsa autoconfianza”.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

En el ítem 5, a la petición de que el estudiante *valorase las técnicas ejercitadas en este bloque* del 1 al 5, en orden a su utilidad para el autocontrol en el habla escénica, en relación a la técnica de *juego dramático*, los catorce estudiantes lo valoraron con 5 puntos. Cuatro precisaron que por su utilidad, y dos de ellos por su capacidad de ofrecer claridad y orden. Otros dos aludieron a su diversión a la hora de realizarla. En relación a la técnica de *autohabla*, dos estudiantes la puntuaron con 3 puntos, seis estudiantes con 4 puntos, y seis con 5 puntos. Cinco estudiantes señalaron la utilidad que le podría proporcionar esta técnica, seis estudiantes reflejaron además de esta utilidad su dificultad a una hora de aplicarla y uno de ellos aportó que le proporcionaba un control de su voz interna y otro estudiante añadió que era una técnica que le resultaba aburrida. En el *establecer metas realistas*, un estudiante la valoró con 3 puntos, nueve con 4 puntos y seis con 5 puntos. La razón más expresada fue la utilidad y la claridad que proporciona. En *el ensayo imaginado*, un estudiante la calificó con 4 y trece con 5. Las razones que señalaban eran las siguientes: utilidad, fácil, confianza en su funcionamiento y sensación de relajación (remitimos a tabla 32).

**Tabla 32.**  
**Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Autoconfianza**

Técnicas psicológicas	Juego dramático	Autohabla	Establecer Metas realistas	Ensayo imaginado de un estado confiado en el escenario
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)	14E-(5)	2E-(3) 6E-(4) 6E-(5)	1E-(3) 9E-(4) 6E-(5)	1E-(4) 13E-(5)
Porque	Claridad y orden Utilidad Novedad	aburrida Utilidad dificultad	Utilidad Claridad	Gusto Utilidad Confianza Facilidad

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por último, al preguntarle en el ítem 6 sobre *los obstáculos que encuentran para sentir una mayor autoconfianza en la escena*, las respuestas que ofrecieron estuvieron relacionadas con respuestas a nivel mental y emocional, sobre todo. A nivel mental: mi idea fantasiosa y difusa de cómo deben salir las cosas me estresa y me hace sentir insegura

de que no la puedo alcanzar, veo muy claros mis límites y me cuesta ver o me parecen demasiado lentos mis avances, nunca creo que lo hago bien, las dudas de si sirvo o no para el papel, mi creencia de que soy simple y nada extraordinario, la comparación con los demás y mi sentido del ridículo y en que no me gusta mi voz, soy muy duro conmigo mismo cuando tengo fallos, mi miedo a quedarme en blanco, las altas expectativas que tengo sobre mí y mi fijación con el éxito y la comparación con los compañeros, tengo la idea de que a mí todo me cuesta mucho es como si hubiese aceptado la creencia de que todo es muy difícil, los pensamiento sobre mi capacidad son irracionales pero tienen mucha fuerza en mí. *A nivel emocional:* El miedo a fracasar. Me gusta sentir el éxito, la seguridad, los aplausos. Mi miedo a equivocarme. Mi miedo a que siempre me falta algo. *A nivel técnico:* tendría más control y seguridad, si practicara más la dicción, mi voz no responde como yo querría. El que no me guste mi voz y el importarme demasiado la opinión de los demás, mi falta de disciplina para practicar más y no trabarme con el texto.

**Tabla 33.**

**Resultados de obstáculos para sentir una mayor autoconfianza en la escena**  
**RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES**

Ítem 6 ¿Qué obstáculos encuentras para obtener un mayor grado de autoconfianza en la tarea del habla escénica?	<b>Respuesta Cognitiva</b>	<p><i>“Mi idea fantasiosa y difusa de cómo deben salir las cosas me estresa y me hace sentir insegura porque no la puedo alcanzar”</i></p> <p><i>“Veo muy claros mis límites y me cuesta ver o me parecen demasiado lentos mis avances”</i></p> <p><i>“Nunca creo que lo hago bien”</i></p> <p><i>“Tengo dudas sobre si sirvo o no para el papel”</i></p> <p><i>“ Mi creencia de que soy simple y nada extraordinario, la comparación con los demás y mi sentido del ridículo”</i></p> <p><i>“ En que no me gusta mi voz, soy muy duro conmigo mismo cuando tengo fallos”</i></p> <p><i>“Mi miedo a quedarme en blanco, las altas expectativas que tengo sobre mí y mi fijación con el éxito”</i></p> <p><i>“ La comparación con los compañeros” “Tengo la idea de que a mí todo me cuesta mucho”</i></p> <p><i>“Los pensamiento sobre mi capacidad son irracionales pero tienen mucha fuerza en mí”</i></p> <p><i>“El miedo a fracasar, me gusta sentir el éxito, la seguridad, los aplausos”.</i></p> <p><i>“Mi miedo a equivocarme Mi miedo a que siempre me falta algo”.</i></p>
	<b>A nivel técnico</b>	<p><i>“Tendría más control y seguridad, si practicara más la dicción, mi voz no responde como yo querría”.</i></p> <p><i>“El que no me guste mi voz y el importarme demasiado la opinión de los demás”</i></p> <p><i>“Mi falta de disciplina para practicar más y no trabarme con el texto”.</i></p>

*Nota.* Fuente: Elaboración propia



### c) Resultados obtenidos en la implementación del bloque Olvido de sí mismo

Al finalizar el bloque de *Olvido de sí mismo*, se le pidió al estudiante que valorase diferentes aspectos del Training del 1-5, siendo 1 Muy Poco, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho.

En relación al *interés que le provoca los aspectos teóricos* presentados en el debate inicial, los catorce estudiantes contestan que mucho. Cuando se les pregunta *si han sido comprensibles*, uno de los estudiantes afirma que mucho y trece afirman que muchísimo. En relación a la *utilidad de ejercicios y experiencias*, los catorce estudiantes afirman que mucho. En relación a la pregunta *si les ha resultado fáciles los ejercicios y experiencias propuestas*, tres de los estudiantes contestaron que bastante y once que mucho. Cuando se les preguntó sobre su *motivación y ánimo sobre los aspectos psicológicos* del trabajo, un estudiante lo valoró como mucho y los trece restantes coincidieron en valorar como muchísima, su motivación hacia el trabajo de estos aspectos psicológicos. A la cuestión sobre la *posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde su vivencia* los catorce estudiantes contestaron que muchísimo y finalmente a la pregunta sobre el *darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica* cuatro estudiantes lo valoraron como bastante, y diez participantes la valoraron como mucho. Véase la siguiente la tabla 34.

**Tabla 34.**

**Resultados de la valoración de los aspectos del Training del bloque Olvido de sí mismo**

VALORACIÓN DE DIFERENTE ASPECTOS DEL TRAINING OLVIDO DE SÍ MISMO		(1-5)
1	Aspectos teóricos de mi interés	14 E-(5)
2	Aspectos teóricos comprensibles	1E- (4) 13E-(5)
3	Ejercicios y experiencias útiles	14E-(5)
4	Ejercicios y experiencias fáciles	3E-(4) 11E- (5)
5	Motivación y ánimo por el trabajo sobre aspectos psicológicos	1E- (4) 13E-(5)
6	La posibilidad de consultar información y dudas que ya tengo formuladas desde mi vivencia	14E-(5)
7	Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.	4E-(4) 10E-(5)

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

Sobre la cuestión que se formula en el *ítem 1*, de *lo que más le ha gustado del bloque* todos los estudiantes aludieron a técnicas. Se dieron trece referencias al *Dialogo con el Crítico interno* (técnica del *Enano*) y dos al *juego dramático*. Las razones de la elección estaban relacionadas con la sorpresa, y el impacto y la confianza en su utilidad,

con la clarificación que le aportaban, lo bien que se sentían al realizarla y la diversión que les producía.

**Tabla 35.****Resultados de lo que más les ha gustado del bloque Olvido de sí mismo**

Lo que más te ha gustado del bloque

Técnicas	Diálogo crítico interno ("enano") (14RF)
	Juego Dramático(2RF)

*Nota.* La sigla RF corresponde a Referencias. Fuente: elaboración propia

En relación a la cuestión del ítem 2, sobre *las cosas que se deberían mejorar o eliminar*, dos estudiantes indicaron la posibilidad de intercalar ejercicios con más activación física o intercalar más juegos, tres indicaron la preferencia de que no coincidiesen exámenes el día de la sesión porque les quitaba atención. Un estudiante expuso su deseo que se hiciesen ejercicios similares al del enano, más teatrales. Seis de los estudiantes anotaron que no cambiarían nada.

En el ítem 3, sobre *cómo se manifiesta la preocupación por sí mismo y por la imagen proyectada a los demás*, las respuestas fueron variadas, unos aludieron a respuestas más cognitivas por ejemplo: *"Siento la necesidad de confirmar que valgo con la opinión de los demás"*, *" el orgullo, si me suspenden, lo dejo"*, *"el tener que destacar"*, *" la necesidad de que se fijen en mí"*, *" mi sentido del ridículo, mi dificultad de dejar de sentir esa voz interna tan crítica"*, *"la necesidad de que los demás me confirmen que valgo"*, *"la necesidad de que los demás me digan que tengo cualidades como actriz"*, *" soy muy perfeccionista y prefiero no hacer las cosas ante el temor de hacerlas mal y pierdo algunas oportunidades"*, *"la opinión de los demás sobre mi trabajo; solo cuando estoy muy seguro no necesito la confirmación"*.

**Tabla 36.****Resultados de cómo se manifiesta la preocupación por sí mismo y por la imagen proyectada**

MANIFESTACIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS
ítem 3	<b>Respuesta Cognitiva</b>	<i>Orgullo, si me suspenden lo dejo</i> <i>Deseo de destacar</i> <i>Necesidad de que se fijen en mí</i>
Cómo se manifiesta la preocupación por sí mismo y por la imagen proyectada a los demás		<i>Sentido del ridículo</i> <i>Dificultad de dejar de sentir esa voz interna tan crítica</i> <i>Perfeccionismo, no hacer las cosas ante el temor de hacerlas mal</i>
	<b>Respuesta Comportamental</b>	<i>Necesidad de confirmar que valgo con la opinión de los demás</i>

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En relación al ítem 4, sobre *si ha cambiado su percepción en el efecto que tiene estar preocupado por uno mismo en el escenario*, respondieron lo siguiente: *" si pero no sé*

*si me servirá, me he dado cuenta cómo puede fastidiarnos ese mecanismo*". "Si, he tomado más conciencia pero no sé cómo voy a superarlo". "Sí, ha aumentado la conciencia de mi crítico interno sobre mi actuación". "Sí, antes no me preocupaba mi perfeccionismo le veía las cosas buenas pero ahora sé que hay unos límites y pueden ser dañinos", "Veo como perjudica a la atención". "Sí, he comprendido que si estoy pendiente de cómo me ven los demás quito atención a la tarea...Pero no sé cómo conseguirlo." "Ha cambiado radicalmente, y mi temor a lo que los demás puedan pensar de mi actuación ha disminuido muchísimo, "Si, antes daba credibilidad a esa voz interna que criticaba y evaluaba continuamente lo que hacía, ahora no le doy ninguna credibilidad, sé de lo que hecha, aunque aún me habla".

En el ítem 5, a la petición de que el estudiante valorase las técnicas ejercitadas en el bloque en orden a su utilidad para disminuir la preocupación por uno mismo en el habla escénica, un estudiante la valoró con 3 puntos la técnica de *Juego dramático*, cuatro estudiantes lo hicieron con 4 y nueve estudiantes con 5. En relación a diálogo con el crítico interno "Enano", los catorce estudiaron la valoraron con 5. En relación al *registro de pensamientos*, dos estudiantes la valoraron con 3 puntos, cinco lo hicieron con 4 y siete lo evaluaron con cinco. Véase la tabla 37.

**Tabla 37.****Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Olvido de sí mismo**

Técnicas psicológicas	Juego dramático	Diálogo crítico interno ("enano")	Registro de pensamientos
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)	1E-(3) 4E-(4) 9E-(5)	14E-(5)	2E-(3) 5E-(4) 7E-(5)
Porque	Claridad Utilidad	Utilidad Claridad y Conciencia Impacto y Novedad Desahogo	Utilidad Claridad Conciencia

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

Respecto a las razones que apuntaron los participantes: una mayor conciencia fue expresada por ocho participantes, el sentirse bien por tres estudiantes, mayor claridad destacada por seis estudiantes, el impacto subrayado por tres estudiantes, el desahogo al realizarla fue nombrada por dos estudiantes, la diversión señalada cuatro veces y la utilidad seis veces.

Por último, al preguntarle sobre *los obstáculos que encuentran para obtener un menor grado de preocupación por la imagen que perciben de ti los demás y una mayor preocupación por la tarea del habla escénica*, las respuestas fueron del siguiente tipo: "Busco sin darme cuenta, el consuelo de mis compañeros y necesito oírles decir que estoy

bien o gracioso en el papel”. “Si al final de la actuación nadie me dice algo me siento fatal”.” Se manifiesta como una voz dogmática y orgullosa, si no me aprueben lo dejo” o bien “Si no te dicen que vales lo dejas”, “Antes de salir una voz que me advierte: A ver si te vas a trabar y la cagas” o bien, “A ver si se te va a olvidar el texto”. “Como una voz interna que me recrimina: nunca te preparas todo lo que puedes”, “Como un voz exigente: tienes que ser la mejor, destacar”, “Con pensamientos negativos de que no estoy a la altura de mis compañeros”, “ Si durante los ensayos nadie me dice que he estado bien, no tengo criterios para saber cómo estoy y normalmente me siento sin alegría aunque en el escenario siempre trato de hacerlo lo mejor que puedo”.

**Tabla 38.****Resultados de obstáculos para sentir una menor preocupación por sí mismo en la escena**

MANIFESTACIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS
Ítem 6 ¿Qué obstáculos encuentras para obtener una menor preocupación por ti mismo y por tu imagen en el habla escénica?	<b>Respuesta Cognitiva</b>	<i>Se manifiesta como una voz dogmática y orgullosa “como no me aprueben lo dejo” o bien “si no te dicen que vales lo dejas” Antes de salir una voz que me advierte: “A ver si te vas a trabar y la cagas” o bien, “A ver si se te va a olvidar el texto” Como una voz interna que me recrimina “nunca te preparas todo lo que puedes”, como un voz exigente “tienes que ser la mejor, destacar” Con pensamientos negativos de que no estoy a la altura de mis compañeros Si al final de la actuación nadie me dice algo me siento fatal Si durante los ensayos nadie me dice que he estado bien, no tengo criterios para saber cómo estoy y normalmente me siento sin motivación ni alegría aunque siempre trato de hacerlo lo mejor que puedo.</i>
	<b>Respuesta Comportamental</b>	<i>Busco sin darme cuenta el consuelo de mis compañeros y necesito oírles decir que estoy bien o gracioso o algo.</i>

Nota. Fuente: Elaboración propia

**d) Resultados obtenidos en la implementación del bloque Atención a la tarea frente al ego**

Al finalizar el bloque Atención a la tarea frente al ego, se le pidió al estudiante que valorase diferentes aspectos del Training del 1 a 5, siendo 1 Muy Poco, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho.

En relación al *interés que le provoca los aspectos teóricos* presentados en el debate inicial de este bloque, siete estudiantes contestan que Bastante (4) y siete que Mucho (5). Cuando se le pregunta *si han sido comprensibles*, cinco de los estudiantes afirma que Bastante (4) y nueve afirman que Mucho (5). En relación a la *utilidad de ejercicios y*

*experiencias*, dos de los estudiantes afirman que Bastante (4) y doce que Mucho (5). En relación a la pregunta si les *ha resultado fáciles los ejercicios* y experiencias propuestas, uno contestó que Poco (2), cuatro de los estudiantes contestaron que Suficiente (3) y diez que Bastante (4). Cuando se les preguntó sobre su *motivación y ánimo sobre los aspectos psicológicos* del trabajo, cuatro estudiantes lo valoraron como Bastante y los diez restantes coincidieron en valorar como Mucho, su motivación hacia el trabajo de estos aspectos psicológicos. A la cuestión sobre la *posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde su vivencia* los catorce estudiantes contestaron que Mucho (5) y finalmente a la pregunta sobre el *darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica*, siete estudiantes lo valoraron como 4 (Bastante), y siete participantes la valoraron como Mucho (5).

**Tabla 39.****Resultados de la valoración de los aspectos del Training del bloque Atención a la tarea frente al ego.**

VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL TRAINING ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO		(1-5)
1	Aspectos teóricos de mi interés	7E-(4) 7E-(5)
2	Aspectos teóricos comprensibles	5E-(4) 9E-(5)
3	Ejercicios y experiencias útiles	2E-(5) 12E-(5)
4	Ejercicios y experiencias fáciles	1E-(2) 4E-(3) 10E-(5)
5	Motivación y ánimo por trabajo sobre aspectos psicológicos	4E-(4) 10E-(5)
6	La posibilidad de consultar información y dudas que ya tengo formuladas desde mi vivencia	14E-(5)
7	Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.	7E-(4) 7E-(5)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Sobre la cuestión del *ítem 1* en relación a *lo que más le ha gustado del bloque* a todos los estudiantes aludieron a técnicas. Se dieron siete referencias al *Juego dramático acciones encadenadas* y ocho referencias a abrir y cerrar foco delante del público (canción infantil). Las razones de la elección estaban relacionadas con la sorpresa y la confianza en su utilidad en primer lugar.

**Tabla 40.****Resultados de lo que más les ha gustado del bloque**

1Lo que más te ha gustado del bloque ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO

Técnicas	<i>Juego dramático y acciones encadenadas</i> (7R)
	<i>Abrir y cerrar el foco</i> (canción infantil) (8R)

Nota. La sigla RF corresponde a Referencias. Fuente: elaboración propia

En relación al ítem 2 de las cosas que se deberían mejorar o eliminar, dos estudiantes indicaron la posibilidad de intercalar ejercicios con más activación física y ejercicios de atención muy seguidos, uno de ellos aludió al calor de la clase, y otro a la ampliación de descanso entre una sesión y otros cuatro participantes señalaron que no quitarían nada.

Con respecto al ítem 4, sobre cómo se manifiesta la falta de concentración en ti, antes y durante el público, en sus repuestas los estudiantes aludieron a manifestaciones más de orden fisiológico, cognitivo y comportamental. “No puedo atender a nada en concreto antes del escenario, hago las cosas como un autómatas”. “Necesito moverme, hacer cosas, gritar, saltar”. “Me tengo que mover necesito desfogarme”. “Antes suelo bromear con mis compañeros y no me concentro en la tarea”. “En el escenario cuando me tranquilizo porque todo va bien, me concentro”. “En el escenario cuando me tranquilizo me concentro, pero si hay un fallo pierdo la atención y se me dispara la cabeza, no puedo pensar con claridad aunque al final no sé como pero se resuelve”. “Antes, no puedo concentrarme como si mi cabeza volara”. “Antes, si estoy nervioso la atención se me va y es como si no pudiese enfocar me en las cosas”. “Antes, me cuesta centrarme, mi atención suele estar ocupada por pensamientos negativos pero cuando entro en escena me suelo centrar a los dos minutos”. “Si estoy seguro de lo que hago, suelo concentrarme porque estoy tranquilo”. “Antes suelo decir en voz alta lo que hago para ir adecuando mi pensamiento a la acción, en el escenario me concentro siempre que tenga claridad en lo que hago”. “Antes estoy nervioso y me cuesta concentrarme pero cuando entro en el escenario me concentro en lo que tengo que hacer y recupero la calma”.

**Tabla 41.**

**Resultados de cómo se manifiesta la falta de concentración en ti, antes y en la exposición al público**

MANIFESTACIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS
3Manifestación de (autocontrol, autoconciencia, olvido de sí mismo, atención a la tarea frente al ego)	<b>Respuesta Cognitiva</b>	“Antes, me cuesta centrar mi atención suele estar ocupada por pensamientos negativos, pero cuando entro en escena me suelo centrar a los minutos” “Si creo que mi trabajo no está a la altura me cuesta concentrarme”
	<b>Respuesta Comportamental</b>	“No puedo atender antes del escenario, hago las cosas como un autómatas, Necesito moverme, hacer cosas, gritar, saltar” “Me tengo que mover necesito desfogarme y no noto demasiada concentración”. “Antes suelo bromear con mis compañeros y no me concentro en la tarea” “En el escenario cuando me tranquilizo porque todo va bien me concentro”

**Tabla 41.** (Continuación)**Resultados de cómo se manifiesta la falta de concentración en ti, antes y en la exposición al público**

MANIFESTACIÓN	RESPUESTA	COMENTARIOS
	<b>Respuesta Comportamental</b>	<p><i>“En el escenario cuando me tranquilizo me concentro, pero si hay un fallo pierdo la atención y se me dispara la cabeza no puedo pensar con claridad aunque al final no sé como pero se resuelve”</i></p> <p><i>“Antes, si estoy nervioso la atención se me va y es como si no pudiese enfocarme en las cosas”</i></p> <p><i>“Si estoy seguro de lo que hago, suelo concentrarme porque estoy tranquilo”</i></p> <p><i>”Antes suelo decir en voz alta lo que hago para ir adecuando mi pensamiento a la acción, en el escenario me concentro siempre que tenga claridad en lo que hago”. “Antes estoy nervioso y me cuesta concentrarme pero cuando entro en el escenario me concentro en lo que tengo que hacer y recupero la calma”.</i></p>

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En relación al ítem sobre si *ha cambiado su percepción sobre la atención que siente en el escenario*, respondieron lo siguiente: *“Sí, ahora tengo muy claro lo que debo hacer”*. *“Sí, me he dado cuenta de que si estoy segura me concentro más”*. *“Sí, me he dado cuenta de lo que me cuesta”*. *“Sí, mayor conciencia”*. *“Sí, me he dado cuenta que no soy la única que tengo problemas con la atención”*. *“Sí, puedo trabajar con mis focos”*. *“Sí, me he dado cuenta de que mi atención no es tan profunda, pero puedo actuar sobre ella”*.

A la petición de que el estudiante valorase las *técnicas ejercitadas en el bloque del 1 al 5, en orden a su utilidad* para disminuir la preocupación por uno mismo en el habla escénica, en relación a la técnica de *Acciones encadenadas*, los catorce estudiantes la valoraron con 5 puntos. En relación a la atención a los objetos, los cinco estudiantes la valoraron en suficiente con 3 puntos, nueve estudiantes lo hicieron con 4. En relación a *abrir y cerrar el foco*, dos estudiantes la valoraron como mucho con 4 puntos y doce con 5 como muchísimo. En relación a *los pensamientos positivos y rutinas en el escenario*, un estudiante la valoró con dos puntos (Poco), dos estudiantes con 3 puntos (Suficiente), diez con 4, (Bastante) y uno con 5 puntos (Mucho). Respecto a las razones que apuntaron los participantes señalaron las siguientes: cuatro referencias a la utilidad de las técnicas, cuatro referencias al grado de comprensión al que favorecen, cinco a la importancia de las mismas para la profesión, tres al aumento de conciencia que proporcionan una referencia al aburrimiento y otra la buena sensación que procura.

**Tabla 42.****Valoración de las técnicas ejercitadas en el bloque Atención a la tarea frente al ego.**

Técnicas psicológicas	Juego dramático Acciones encadenadas	Ejercicios de atención (Atención y respiración, objetos, yantra...)	Abrir y cerrar el foco delante del público (Canción infantil...)	Desarrollar pensamientos positivos y rutinas para el escenario
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)	14E(5)	5E(3) 9E(4)	2E(4)	1E(2) 2E(3) 10E(4) 1E(5)
Porque:	Utilidad Grado de comprensión al que favorecen Aumento de conciencia Buena sensación			

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

Por último, a la pregunta de en qué medida afectan estos elementos para obtener un mayor grado de atención a la tarea, las respuestas fueron las siguientes: se hicieron trece referencias a que la atención aumentaba cuando conocía lo que tenía que hacer, cuatro referencias a cuando tenían claro que lo hacían bien. Y cuatro referencias a su dificultad para saber cuándo lo estaban haciendo bien.

**e) Resultados de la observación sistemática: Lista de control**

La observación tiene como finalidad obtener información y durante las sesiones nos interesó realizar un registro sistemático de diferentes aspectos para descubrir pautas de cómo se iban adaptando los estudiantes al entrenamiento y conductas que desde la teoría considerábamos relevantes. El registro se hacía durante distintos momentos de la sesión, previamente delimitada por nosotros y en todas las sesiones eran los mismos. La lista de control es un sistema de anotación rápido que permite la recogida de datos de una forma directa. Los resultados y anotaciones las presentamos en la tabla 43.



**Tabla 43.**  
**Resultados en lista de control**

	CONDUCTAS ELEMENTOS OBSERVABLES	PRESENTACIÓN		AUTOCONTROL				AUTOCONFIANZA				OLVIDO DE SÍ		ATENCIÓN A LA TAREA				CIERRE		ACTUACIÓN		
		BLOQUE 0		BLOQUE 1				BLOQUE 2				BLOQUE 3		BLOQUE 4				SESIÓN 9 (180')		SESIÓN 10 (180')		
		SESIÓN 1 (90')		SESIÓN 2 (180')		SESIÓN 3 (180')		SESIÓN 4 (180')		SESIÓN 5 (180')		SESIÓN 6 (180')		SESIÓN 7 (180')		SESIÓN 8 (180')		SESIÓN 9 (180')		SESIÓN 10 (180')		
		SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	SI (f)	NO (f)	
CON. TEC.	1	Presta atención	12	2	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	x	x
	2	Plantea dudas	2	12	2	12	3	11	3	11	5	9	3	11	6	8	6	8	4	10	x	x
	3	Interroga Tª	3	11	3	11	2	12	4	10	6	8	4	10	5	9	8	6	8	6	x	x
DEBATE GRUPAL	4	Presta atención	13	1	10	4	14	0	14	0	14	0	14	0	13	1	14	0	14	0	x	x
	5	Escucha atenta a compañeros	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	x	x
	6	Comparte experiencias	0	14	3	11	6	8	4	10	5	9	7	7	8	6	8	6	14	0	x	x
TEC. PSICOLÓGICAS	7	Formula preguntas	2	12	4	10	2	12	6	8	3	11	6	8	6	8	5	9	3	11	x	x
	8	Participa	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	14	0	x	x
	9	Despreocupado de juicios del otro	4	10	5	9	6	8	8	6	8	6	10	4	14	0	14	0	13	1	x	x
	10	Mantiene las consignas	12	2	11	3	10	4	11	3	10	4	14	0	12	2	11	3	13	1	x	x
	11	Demuestra comprender las técnicas	12	2	10	4	11	3	9	5	10	4	14	0	14	0	14	0	x	x	x	x
	12	Verbaliza resultados obtenidos De sensación	4	10	4	10	2	12	6	8	2	12	9	5	7	7	7	7	14	0	x	x
	13	Verbaliza resultados obtenidos de pensamientos	1	13	3	11	2	12	4	10	3	11	4	10	4	10	5	9	7	7	x	x
	14	Verbaliza resultados de experiencia de la práctica teatral	0	14	2	12	5	9	4	10	6	8	5	9	7	7	5	9	8	6	x	x
DIMENSIONES	15	Verbaliza que los pensamientos negativos disminuyen	x	x	x	x	2	12	5	9	6	8	7	7	6	8	6	8	7	7	9	5
	16	Participa con soltura corporal(vivacidad, fuerza vocal)	x	x	x	x	5	9	4	10	5	9	7	7	7	7	8	6	9	5	9	5
	17	Verbaliza que aumenta su autopercepción de que puede afrontar la tarea	x	x	x	x	x	x	x	x	5	9	4	10	6	8	6	8	14	0	8	6
	18	Expresa que controla (feedback) con respecto al progreso en sus habilidades	x	x	x	x	x	x	x	x	2	12	1	13	3	11	5	9	5	9	2	12
	19	Muestra espontaneidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9	5	9	5	9	5	11	3
	20	Disminuye los signos de búsqueda de la validación y confirmación del otro.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9	5	11	3	9	5	10	4
	21	Actúa concentrado en unidad con sus acciones	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5	9	10	4	5	9	8	6
	22	Verbaliza que aumenta su atención de la tarea	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5	9	6	8	8	6	7	7
TAR EA	23	Trae sus registros personales	x	x	x	x	6	8	7	7	8	6	8	6	8	6	8	6	9	5	x	x
	24	Verbaliza resultados positivos	x	x	x	x	5	9	5	9	6	8	7	7	8	6	8	6	14	0	x	x
	25	Escucha atentos a los compañeros	x	x	x	x	0	14	14	0	14	0	14	14	14	0	14	0	14	0	x	x
Nº ALUMNOS PARTICIPANTES			14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Nota. La X significa que no se realizó. Fuente elaboración propia

### 3.3. Evaluación final: El Post-test

Al finalizar las nueve sesiones del entrenamiento, se pasó a evaluar de nuevo el estado de flujo de los estudiantes después de exponer ante un público su trabajo del segundo monólogo propuesto para este estudio. A continuación, se muestra los resultados descriptivos arrojados en el post-test del Cuestionario de *Flow*, los cuales se exponen en la siguiente tabla.

**Tabla 44.**  
**Media y desviaciones típicas de los ítems en el Post-test**

	N	Media	s
Capacidad para hacer frente al desafío	14	3,29	0,726
Gestos correctos de forma automática	14	3,00	0,555
Conocimiento claro de lo realizado	14	3,21	0,579
Tener claro que lo que se hace está bien	14	2,64	0,745
Atención centrada en lo que se hace	14	3,29	0,726
Control total de lo que se está haciendo	14	3,00	0,679
No importa lo que otros piensen de mí	14	3,43	0,514
El tiempo parecía diferente a otras veces	14	3,21	0,426
Diversión en lo que se hace	14	3,57	0,514
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	14	2,79	0,699
Parecía que las cosas sucedían automáticamente	14	3,29	0,611
Seguridad de lo que se quiere hacer	14	3,36	0,745
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	14	2,57	0,514
Mantenimiento de la mente en lo que sucede	14	3,36	0,497
Sentimiento de control de lo que se está haciendo	14	3,14	0,770
No preocupación por la ejecución	14	2,86	0,864
Paso del tiempo diferente al normal	14	3,00	1,109
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	14	3,86	0,363
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	14	3,07	0,616
Ejecutar automáticamente	14	3,07	0,616
Saber lo que se quiere conseguir	14	3,36	0,497
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	14	2,14	0,663
Total concentración	14	2,86	0,663
Sentimiento de control total	14	2,57	0,756
Sin preocupación por la imagen dada a los demás	14	3,43	0,646
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	14	2,36	1,008
La experiencia me dejó buena impresión	14	3,36	0,929
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	14	2,71	0,825
Hacer las cosas espontánea y automáticamente	14	3,21	0,579
Los objetivos estaban claramente definidos	14	3,29	0,611
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	14	2,21	0,699
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	14	3,14	0,535
Sentimiento de control total del cuerpo	14	2,93	0,917
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	14	3,43	0,646
A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	14	2,00	1,038
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	14	3,64	0,497

Nota: La escala de intervalos propuesta corresponde a 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

En relación a los factores de *flow*, que se proporcionan más como consecuencia de los otros y no se han seleccionado para el Training, concretamente la *Unión entre acción y pensamiento* (A – A), los estudiantes expresan estar de acuerdo con las cuatro operaciones siguientes: “Gestos correctos de forma automática ( $\bar{x}=3,00$ )”; “Parecía que las cosas sucedían automáticamente ( $\bar{x}=3,29$ )”; “Ejecutar automáticamente ( $\bar{x}=3,07$ )”; y “Hacer las cosas espontánea y automáticamente ( $\bar{x}=3,21$ )”. Atendiendo, en esta ocasión, a la dimensión *Transformación en la percepción del tiempo* (D – T), el alumnado indica estar de acuerdo con la percepción del paso del tiempo diferente al normal ( $\bar{x}=3,00$ ) y con el tiempo parecía diferente a otras veces ( $\bar{x}=3,21$ ); mientras que está más en desacuerdo con sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica ( $\bar{x}=2,36$ ), y a veces parece que las cosas sucede a cámara lenta ( $\bar{x}=2,00$ ). Por último, los participantes señalan en relación a la dimensión *Experiencia autotélica* (A – E) estar de acuerdo con el gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo ( $\bar{x}=3,86$ ), con encontrar la experiencia valiosa y reconfortante ( $\bar{x}=3,64$ ), con la diversión en lo que se hace ( $\bar{x}=3,57$ ) y con la experiencia dejó buena impresión ( $\bar{x}=3,36$ ).

El alumnado expresa respecto a la dimensión *Autocontrol* (sensación de control S – C) estar en desacuerdo con las proposiciones: “sentimiento de control total ( $\bar{x}=2,57$ )” y “sentimiento de control total del cuerpo ( $\bar{x}=2,93$ )”; mientras que están de acuerdo con “control total de lo que se está haciendo ( $\bar{x}=3,00$ )”; “sentimiento de control de lo que se está haciendo ( $\bar{x}=3,14$ )”.

Referente a la dimensión *Autoconfianza* (equilibrio entre habilidad y desafío, A – C), los estudiantes indican estar de acuerdo con saber que su capacidad le permite hacer frente al desafío que se le planteaba ( $\bar{x}=3,29$ ) y con el sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación ( $\bar{x}=3,07$ ); en cambio, aunque manifiestan estar en desacuerdo con la idea “mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación” ( $\bar{x}=2,79$ ) y con el pensamiento referente a que sus “dificultades y habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel” ( $\bar{x}=2,71$ ), las mismas no son demasiado mal percibidas por ellos.

El alumnado participante señala respecto a la dimensión *Olvido de sí mismo* (pérdida de cohibición o de autoconciencia L – S) estar en desacuerdo con la percepción de no tener preocupación por la ejecución ( $\bar{x}=2,86$ ); mientras que están más de acuerdo con las siguientes ideas: “sin preocupación por la imagen dada a los demás”; “no importa lo

que otros piensen de mí”; y “no me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí (todas con  $\bar{X}=3,43$ )”.

Los estudiantes de este estudio expresan en relación a la dimensión *Atención a la tarea frente al ego* (claridad de objetivos C – G; Feedback claro y sin ambigüedades C – F; y concentración en la tarea C – T) estar de acuerdo con la seguridad de lo que se quiere hacer, con el mantenimiento de la mente en lo que sucede y con saber lo que se quiere conseguir (todas con  $\bar{X}=3,36$ ); con la atención se centra en lo que se hace y con los objetivos estaban claramente definidos (ambas  $\bar{X}=3,29$ ); con el conocimiento claro de lo realizado ( $\bar{X}=3,21$ ); y con estar totalmente centrado en lo que se está haciendo ( $\bar{X}=3,14$ ). En cambio, están en desacuerdo con los pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica ( $\bar{X}=2,14$ ) y con la seguridad en el momento de lo que se realiza está bien ( $\bar{X}=2,21$ ). Asimismo, indican estar en desacuerdo pero bastante cercano al acuerdo con total concentración ( $\bar{X}=2,86$ ); con tener claro que lo que se hace está bien ( $\bar{X}=2,64$ ); y con sabía lo bien que lo estaba haciendo ( $\bar{X}=2,57$ ).

Por otra parte, el análisis de comparaciones entre los diferentes factores de Flow, aplicado después del training (pos-test) y el sexo de la muestra a través de la prueba inferencial T-Student (n.s.=0.05) provoca los siguientes resultados significativos:

**Tabla 45.**

**T-Student de los ítems en el Post-test respecto al sexo**

Ítems Post-test	Sexo	N	Media	s	T y p
Capacidad para hacer frente al desafío	Hombre	4	3,60	0,548	T=1,230 y p=0,242
	Mujer	10	3,11	0,782	
Gestos correctos de forma automática	Hombre	4	2,60	0,548	T =-2,328 y p=0,038 a favor de las mujeres
	Mujer	10	3,22	0,441	
Conocimiento claro de lo realizado	Hombre	4	2,80	0,447	T=-2,302 y p=0,040 a favor de las mujeres
	Mujer	10	3,44	0,527	
Tener claro que lo que se hace está bien	Hombre	4	2,40	0,548	T=-0,903 y p=0,384
	Mujer	10	2,78	0,833	
Atención centrada en lo que se hace	Hombre	4	3,00	1,000	T=-1,107 y p=0,290
	Mujer	10	3,44	0,527	
Control total de lo que se está haciendo	Hombre	4	2,80	0,837	T=-0,810 y p=0,434
	Mujer	10	3,11	0,601	
No importa lo que otros piensen de mí	Hombre	4	3,40	0,548	T=-0,149 y p=0,884
	Mujer	10	3,44	0,527	
El tiempo parecía diferente a otras veces	Hombre	4	3,20	0,447	T=-0,090 y p=0,930
	Mujer	10	3,22	0,441	
Diversión en lo que se hace	Hombre	4	3,80	0,447	T=1,270 y p=0,228
	Mujer	10	3,44	0,527	
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	Hombre	4	2,80	0,447	T=0,055 y p=0,957
	Mujer	10	2,78	0,833	

**Tabla 45.** (Continuación)**T-Student de los ítems en el Post-test respecto al sexo**

Items Post-test	Sexo	N	Media	s	T y p
Parecía que las cosas sucedían automáticamente	Hombre	4	3,20	0,447	T=-0,378 y p=0,712
	Mujer	10	3,33	0,707	
Seguridad de lo que se quiere hacer	Hombre	4	3,00	1,000	T=-1,383 y p=0,192
	Mujer	10	3,56	0,527	
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	Hombre	4	2,20	0,447	T=-2,328 y p=0,038 a favor de las mujeres
	Mujer	10	2,78	0,441	
Mantenimiento de la mente en lo que sucede	Hombre	4	3,20	0,447	T=-0,873 y p=0,400
	Mujer	10	3,44	0,527	
Sentimiento de control de lo que se está haciendo	Hombre	4	2,80	0,837	T=-1,270 y p=0,228
	Mujer	10	3,33	0,707	
No preocupación por la ejecución	Hombre	4	2,80	0,837	T=-0,177 y p=0,862
	Mujer	10	2,89	0,928	
Paso del tiempo diferente al normal	Hombre	4	2,80	1,304	T=-0,488 y p=0,634
	Mujer	10	3,11	1,054	
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	Hombre	4	4,00	0,000	T=1,512 y p=0,169
	Mujer	10	3,78	0,441	
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	Hombre	4	3,20	0,447	T=0,567 y p=0,581
	Mujer	10	3,00	0,707	
Ejecutar automáticamente	Hombre	4	2,80	0,837	T=-1,256 y p=0,233
	Mujer	10	3,22	0,441	
Saber lo que se quiere conseguir	Hombre	4	3,00	0,000	T=-3,162 y p=0,013 a favor de las mujeres
	Mujer	10	3,56	0,527	
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	Hombre	4	2,20	0,447	T=0,231 y p=0,821
	Mujer	10	2,11	0,782	
Total concentración	Hombre	4	2,40	0,548	T=-2,184 y p=0,050 a favor de las mujeres
	Mujer	10	3,11	0,601	
Sentimiento de control total	Hombre	4	2,60	0,894	T=0,101 y p=0,921
	Mujer	10	2,56	0,726	
Sin preocupación por la imagen dada a los demás	Hombre	4	3,40	0,548	T=-0,119 y p=0,908
	Mujer	10	3,44	0,726	
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	Hombre	4	2,60	1,140	T=0,657 y p=0,524
	Mujer	10	2,22	0,972	
La experiencia me dejó buena impresión	Hombre	4	3,20	0,837	T=-0,457 y p=0,656
	Mujer	10	3,44	1,014	
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	Hombre	4	2,60	0,894	T=-0,373 y p=0,716
	Mujer	10	2,78	0,833	
Hacer las cosas espontánea y automáticamente	Hombre	4	3,00	0,707	T=-1,035 y p=0,321
	Mujer	10	3,33	0,500	
Los objetivos estaban claramente definidos	Hombre	4	3,00	0,707	T=-1,343 y p=0,204
	Mujer	10	3,44	0,527	
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	Hombre	4	2,00	0,707	T=-0,845 y p=0,415
	Mujer	10	2,33	0,707	
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	Hombre	4	3,00	0,707	T=-0,732 y p=0,478
	Mujer	10	3,22	0,441	

**Tabla 45.** (Continuación)**T-Student de los ítems en el Post-test respecto al sexo**

Ítems Post-test	Sexo	N	Media	s	T y p
Sentimiento de control total del cuerpo	Hombre	4	2,80	1,304	T=-0,378
	Mujer	10	3,00	0,707	y p=0,712
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	Hombre	4	3,20	0,837	T=-0,985
	Mujer	10	3,56	0,527	y p=0,344
A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	Hombre	4	2,80	1,304	T=2,043
	Mujer	10	1,56	0,527	y p=0,100
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	Hombre	4	3,60	0,548	T=-0,231
	Mujer	10	3,67	0,500	y p=0,821

Las mujeres indican estar más de acuerdo con la idea “Gestos correctos de forma automática” ( $t=-2,328$  y  $p=0,038$ ,  $\bar{X}=3,22$ ) que los hombres, los cuales están en desacuerdo ( $\bar{X}=2,60$ ); por tanto la unión entre acción y pensamiento (A – A) es mayor en las alumnas que en los alumnos.

Asimismo, atendiendo a la dimensión *Atención a la tarea frente al ego* (Claridad de objetivos C – G; Feedback claro y sin ambigüedades C – F; y Concentración en la tarea C –T), las mujeres señalan un conocimiento claro de lo realizado ( $t=-2,302$  y  $p = 0,040$ ,  $\bar{X}=3,44$ ); declaran “sabía lo bien que lo estaba haciendo” ( $t=-2,328$  y  $p = 0,038$ ,  $\bar{X}=2,78$ ); estar de acuerdo con la idea “saber lo que se quiere conseguir” ( $t=-3,162$  y  $p = 0,013$ ,  $\bar{X}=3,56$ ); y “total concentración” ( $t=-2,184$  y  $p = 0,050$ ,  $\bar{X}=3,11$ ). Mientras que los hombres no están tan de acuerdo con estas afirmaciones.

**Resultados de la diferencia antes – después del Training**

Por último, tratando de establecer diferencias significativas entre las percepciones del alumnado antes y después del training se ha procedido a realizar un análisis inferencial T-Student ( $n.s.=0.05$ ) entre el pre-test y el post-test, cuyos datos se recogen en la siguiente tabla.

**Tabla 46.****T-Student del Pretest – Post-test**

Ítems	Temp	N	Media	s	T y p
Capacidad para hacer frente al desafío	Pretest	14	3,29	0,726	T=0,000
	Pos-test	14	3,29	0,726	y p=1,000
Gestos correctos de forma automática	Pretest	13	2,38	0,961	T=-2,018
	Pos-test	14	3,00	0,555	y p=0,058
Conocimiento claro de lo realizado	Pretest	14	2,93	1,072	T=-0,878
	Pos-test	14	3,21	0,579	y p=0,388
Tener claro que lo que se hace está bien	Pretest	14	2,36	0,633	T=-1,093
	Pos-test	14	2,64	0,745	y p=0,284

**Tabla 46.** (continuación)  
**T-Student del Pretest – Post-test**

Items	Temp	N	Media	s	T y p
Atención centrada en lo que se hace	Pretest	14	3,21	0,893	T=-0,232
	Pos-test	14	3,29	0,726	y p=0,818
Control total de lo que se está haciendo	Pretest	14	2,50	0,855	T=-1,713
	Posttest	14	3,00	0,679	y p=0,099
No importa lo que otros piensen de mí	Pretest	14	3,00	0,877	T=-1,578
	Pos-test	14	3,43	0,514	y p=0,127
El tiempo parecía diferente a otras veces	Pretest	14	2,50	0,760	T=-3,069 y p=0,006 a favor del pos-test
	Pos-test	14	3,21	0,426	
Diversión en lo que se hace	Pretest	14	3,07	0,917	T=-1,780
	Pos-test	14	3,57	0,514	y p=0,087
Habilidad al mismo nivel de lo exigido por la situación	Pretest	14	2,43	0,646	T=-1,403
	Pos-test	14	2,79	0,699	y p=0,172
Parecía que las cosas sucedían automáticamente	Pretest	14	2,64	0,842	T=-2,312 y p=0,029 a favor del pos-test
	Pos-test	14	3,29	0,611	
Seguridad de lo que se quiere hacer	Pretest	14	3,14	0,949	T=-0,664
	Pos-test	14	3,36	0,745	y p=0,512
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	Pretest	14	2,43	0,646	T=-0,648
	Pos-test	14	2,57	0,514	y p=0,523
Mantenimiento de la mente en lo que sucede	Pretest	14	3,14	0,535	T=-1,098
	Pos-test	14	3,36	0,497	y p=0,282
Sentimiento de control de lo que se está haciendo	Pretest	14	2,64	0,842	T=-1,639
	Pos-test	14	3,14	0,770	y p=0,113
No preocupación por la ejecución	Pretest	14	2,00	0,784	T=-2,747 y p=0,011 a favor del pos-test
	Pos-test	14	2,86	0,864	
Paso del tiempo diferente al normal	Pretest	14	3,21	0,699	T=0,611
	Pos-test	14	3,00	1,109	y p=0,546
Gusto por lo experimentado en el momento y sentimiento por volver a sentirlo	Pretest	14	3,57	0,756	T=-1,275
	Pos-test	14	3,86	0,363	y p=0,218
Sentimiento de suficiencia buena para hacer frente a la dificultad de la situación	Pretest	14	2,79	0,802	T=-1,057
	Pos-test	14	3,07	0,616	y p=0,300
Ejecutar automáticamente	Pretest	14	2,71	0,994	T=-1,142
	Pos-test	14	3,07	0,616	y p=0,266
Saber lo que se quiere conseguir	Pretest	14	3,14	0,864	T=-0,804
	Pos-test	14	3,36	0,497	y p=0,429
Pensamientos buenos acerca de lo bien que se está realizando mientras se practica	Pretest	14	2,36	0,929	T=0,703
	Pos-test	14	2,14	0,663	y p=0,489
Total concentración	Pretest	14	2,50	0,855	T=-1,235
	Pos-test	14	2,86	0,663	y p=0,228
Sentimiento de control total	Pretest	14	2,14	0,663	T=-1,595
	Pos-test	14	2,57	0,756	y p=0,123
Sin preocupación por la imagen dada a los demás	Pretest	14	2,93	0,997	T=-1,574
	Pos-test	14	3,43	0,646	y p=0,127
Sentimiento del tiempo inmóvil mientras se practica	Pretest	14	2,57	0,938	T=0,582
	Pos-test	14	2,36	1,008	y p=0,565

**Tabla 46.** (continuación)  
**T-Student del Pretest – Post-test**

Items	Temp	N	Media	s	T y p
La experiencia me dejó buena impresión	Pretest	14	3,29	0,914	T=-0,205 y p=0,839
	Pos-test	14	3,36	0,929	
Dificultades y habilidades para su superación están a un mismo nivel	Pretest	14	2,86	0,535	T=0,544 y p=0,591
	Pos-test	14	2,71	0,825	
Hacer las cosas espontánea y automáticamente	Pretest	14	2,43	0,852	T=-2,855 y p=0,008 a favor del pos-test
	Pos-test	14	3,21	0,579	
Los objetivos estaban claramente definidos	Pretest	14	2,86	0,864	T=-1,515 y p=0,142
	Pos-test	14	3,29	0,611	
Seguridad en el momento de lo que se realiza está bien	Pretest	14	2,29	0,611	T=0,288 y p=0,776
	Pos-test	14	2,21	0,699	
Estar totalmente centrado en lo que se está haciendo	Pretest	14	2,93	0,730	T=-0,886 y p=0,384
	Pos-test	14	3,14	0,535	
Sentimiento de control total del cuerpo	Pretest	14	2,00	0,555	T=-3,242 y p=0,003 a favor del pos-test
	Pos-test	14	2,93	0,917	
No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	Pretest	14	3,29	0,726	T=-0,550 y p=0,587
	Pos-test	14	3,43	0,646	
A veces parece que las cosas sucede a cámara lenta	Pretest	14	2,43	0,852	T=1,194 y p=0,243
	Pos-test	14	2,00	1,038	
Encontrar la experiencia valiosa y reconfortante	Pretest	14	3,36	0,745	T=-1,194 y p=0,243
	Pos-test	14	3,64	0,497	

El alumnado ha indicado, después de participar en el Training para potenciar el estado de flujo en el habla escénica, que el tiempo parecía diferente a otras veces ( $t=-3,069$  y  $p=0,006$ , pos-test  $\bar{X}=3,21$ ); produciéndose una transformación en la percepción del tiempo.

Asimismo, el Training les ha proporcionado una unión entre acción y pensamiento, referente a que las cosas sucedían automáticamente ( $t=-2,312$  y  $p=0,029$ , pos-test  $\bar{X}=3,29$ ) y en hacer las cosas espontánea y automáticamente ( $t=-2,855$  y  $p=0,008$ , pos-test  $\bar{X}=3,21$ ).

De igual forma, una vez desarrollado el training, los estudiantes han manifestado una pérdida de cohibición o de autoconciencia al señalar que no están preocupados por la ejecución en el habla escénica ( $t=-2,747$  y  $p=0,011$ , pos-test  $\bar{X}=2,86$ ). Por otro lado, ha supuesto, una mejora en la sensación de control, al indicar un control total del cuerpo ( $t=-3,242$  y  $p=0,003$ , pos-test  $\bar{X}=2,93$ ).

### 3.4. Evaluación final del modelo: Valoración final y entrevista grupal

Con este cuestionario se esperaba que el alumnado valorase de una manera global el training después de participar en él. Aplicado al final de la última sesión se preguntaba sobre el grado de satisfacción de las nueve sesiones del Training, los aspectos que les han



resultado más útiles, los que creen que se pueden mejorar, su apreciación sobre su sensación del grado de desarrollo de las variables entrenadas, así como su valoración sobre distintos aspectos del training. En la tabla 47 presentamos las categorías que vamos a analizar.

**Tabla 47.**  
**Categorías del cuestionario de exploración inicial de Training**  
**VALORACIÓN FINAL DEL TRAINING**

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA
1 Grado de satisfacción	Escala (1-10), 1 muy bajo, 10 muy alto.
2 Aspectos útiles del Training	Relacionados con el autocontrol Relacionados con el autoconfianza Relacionados con el olvido de sí y resultado Relacionados con atención a la tarea frente al ego.
3 Aspectos Mejorables del Training	Condiciones de Aula (ruidos, climatización, tamaño, cualidades ) Aspectos organizativos (Exámenes, Número sesiones Descanso entre sesiones) Contenidos del Training (técnicas) Nada
4 Aumento o no del interés por los aspectos psicológicos	Si No
5 Experiencia, formación o información sobre habilidades psicológicas para el actor	Ninguna Alguna
6 Recomendación a otros del Training	Si No
¿Por qué?	Utilidad Claridad de ideas Evitar problemas
7 Carácter obligatorio en el plan de formación de un actor	Voluntario Obligatorio Aconsejable Otra (escribela)
8 Aplicación de los conocimiento a diario	Nunca Algunas veces Con frecuencia Siempre que fue posible
9 Autovaloración del grado de desarrollo conseguido de: Autocontrol Autoconfianza Olvido de sí y del resultado Atención a la tarea frente al ego	1 Muy Poco 2 Poco 3 Suficiente 4 Bastante 5 Mucho
10 Aspectos a valorar sobre el training Interés en los aspectos teóricos Comprensión de los aspectos teóricos Utilidad de los ejercicios y experiencias Facilidad de ejercicios y experiencias Motivación por los aspectos psicológicos del actor La posibilidad de consultar información y dudas que ya tengo formuladas desde mi vivencia Conciencia del propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.	1 Muy Poco 2 Poco 3 Suficiente 4 Bastante 5 Mucho

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En el primer ítem en el que se preguntaba al estudiante por el grado de satisfacción de las nueve sesiones, los catorce estudiantes afirmaron en una escala de 1(muy bajo) a 10 (muy alto), once de los participantes valoraron su grado de satisfacción con un 10, muy alto y tres con un 9.

En el segundo ítems cuando se les pregunta por los aspectos del Training que le han resultado más útiles. En relación con el autocontrol, seis estudiantes apuntaron los ejercicios de control de pensamientos y seis *Anclaje*, dos al lugar seguro. Se hicieron cuatro referencias al cambio de los circuitos mentales y el trabajo con las metas, con la autoconfianza y en relación a la variable Olvido de sí, nueve participantes referenciaron al trabajo con el crítico interno, concretamente a la técnica del “enano”. Relacionada con la atención a la tarea, dos estudiantes señalaron el trabajo de abrir y cerrar el foco, dos estudiantes señalan el ejercicio de atención a las metas y atención a los objetos. Véase la tabla 48.

**Tabla 48.**

**Aspectos del Training que les han resultado más útiles**

<b>FACTORES</b>	<b>ASPECTOS</b>
<b>AUTOCONTROL</b>	Seis ejercicios de control de pensamientos Seis anclaje, Dos al lugar seguro
<b>AUTOCONFIANZA</b>	Cuatro trabajo con las metas y la autoconfianza
<b>OLVIDO DE SÍ MISMO</b>	Nueve “Técnica del diálogo con el crítico interno, (enano)”
<b>ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO</b>	Dos señalaron el trabajo de abrir y cerrar el foco, Dos atención a las metas y atención a los objetos

*Nota.* Fuente: Elaboración propia

En el ítem tercero se les pidió que indicaran tres aspectos del Training que pueden mejorar. La propuestas de mejora que indicaron los participantes estaban relacionadas con condiciones de Aula (ruidos, climatización, tamaño, cualidades), aspectos organizativos, (exámenes, número sesiones, descanso entre sesiones), contenidos del Training (técnicas). De esta manera, en relación a las condiciones del aula dos estudiantes hicieron referencia al calor que hacía en el aula, un estudiante hizo referencia a lo poco acogedora que era el aula y dos participantes señalaron el ruido proveniente de otras aulas. En relación con aspectos organizativos del Training tres estudiantes señalaron la conveniencia de que coincidieran la sesión con exámenes de otras asignaturas pues afectaba a la concentración, tres estudiantes hicieron referencia a la conveniencia de ampliar los 10 minutos de descanso entre sesiones a 20 por lo menos para que les diese tiempo al desayuno. Tres estudiantes hicieron referencia a incrementar ejercicios dramáticos y más activos entre las

técnicas utilizadas y un estudiante sobre la conveniencia de ampliar la duración en tiempo de las técnicas de visualización y relajación.

En el ítem cuarto, en relación a la pregunta si ha aumentado el interés por los aspectos psicológicos relacionados con el habla escénica los catorce estudiantes respondieron que sí.

En el ítem quinto ante la pregunta si se recomendaría a alguien el Training, los catorce participantes respondieron que sí y las razones que daban hacían referencia a criterios de utilidad, de orden y claridad en las ideas y la posibilidad de evitar muchos problemas desde el principio.

En el ítem sexto, se les pide que autovaloren su sensación de desarrollo en el entrenamiento de las cuatro variables del Training. En el Autocontrol, cuatro estudiantes se autovaloran con 3 (Suficiente), siete con 4 (Bastante), y tres con 5 (Mucho). En la autoconfianza, tres estudiantes con 3 (Suficiente), ocho con 4 (Bastante) y tres con 5 (Mucho). En el Olvido de sí mismo, nueve con 4 (Bastante) y cinco con 5 (Mucho). En relación a la tarea frente al ego, dos estudiantes se autovaloran con 3 (Suficiente), siete con cuatro (Bastante) y por último, cinco con 5 (Mucho).

En el ítem séptimo, se le pregunta a los participantes sobre el *carácter obligatorio o no, de la formación* en aspectos psicológicos relacionados con el habla escénica a lo que tres estudiantes consideran que debería tener un carácter voluntario, seis de ellos piensan que debe ser obligatorio y dos estudiantes en la opción que se le brinda de aportar otra respuesta diferente expresa” Todos deberían hacerlo pero no creo que sean contenidos para obligar” y “Creo que debe ser voluntario pero lo deberían hacer todos obligatoriamente”.

En el ítem octavo, a la pregunta de si han aplicado en la práctica los conocimientos adquiridos once de los estudiantes responden que “Siempre que les fue posible” y dos que “con frecuencia”.

En el ítem noveno se solicita la valoración de algunos aspectos del Training del 1 al 5 siendo (1 Muy Poco, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante, 5 Mucho). Sobre el interés que le han despertado los contenidos teóricos de Training los catorce lo han valorado con 5 (Mucho). a la pregunta de si son comprensibles la valoración de todos los estudiantes es 5 (Mucho). A la pregunta de si les han resultado útiles los ejercicios todos los estudiantes lo han valorado con 5 (Mucho). A la cuestión de si estos ejercicios le han resultado fáciles de nuevo todos los estudiantes la han valorado con 5 (Mucho). Sobre la cuestión de su motivación sobre el trabajo psicológico la valoración de los catorce es de 5 y a la valoración sobre el darse cuenta del desarrollo de habilidades psicológicas para el habla

---

---

escénica hay de cuatro estudiantes que la valoran con 4 (Bastante) y diez que la valoran con 5 (Mucho).

### **Datos de la entrevista grupal**

Al finalizar las sesiones del Training, se hizo una entrevista grupal estructurada. El interés que ofrece esta técnica en ese momento de la investigación, es la posibilidad de que en la última sesión, los participantes pudiesen compartir oralmente opiniones o sentimientos, lo que al tiempo de ser útil para la investigación por los nuevos matices que pudiesen aportar en su discurso, podría ser un buen cierre de la experiencia y tener a su vez un efecto terapéutico. Se insistió en la importancia de su contribución como participantes para una posterior implementación del Training y se les invitó a ser totalmente sinceros y responsables.

Debemos decir que aunque para la entrevista grupal catorce es un número elevado (Iñiguez 2008), todos los participantes debían estar presentes en ese momento de la evaluación. Se empezó por una pregunta abierta y se tuvo en cuenta que no pudiera responderse con un monosílabo, para facilitar la intervención. Se ofreció un bizcocho para distender y que el hambre que pudieran sentir los estudiantes no acelerara el proceso. La entrevistadora tuvo en cuenta su rol, su presencia comunicativa y trató de no imponer su presencia evaluativa (Ruiz Olabuénga e Ispizúa, 1989).

Las preguntas fueron solo tres. La razón fue el no saturar a los estudiantes, ya que habían respondido antes al cuestionario post-test de *flow* después de interpretar el monólogo:

1 ¿Cómo se ha manifestado en vuestra actuación a público, el autocontrol, la autoconfianza, la preocupación por la imagen que dais a los demás o autojuicio y la atención a la tarea frente al ego?

2 ¿Qué cosas os han gustado del Training y pensáis que se deberían mantener en una futura propuesta?

3 ¿Lo encontráis adaptado a vosotros? ¿Tenéis alguna recomendación para mejorar esa adaptación al perfil del estudiante de Arte Dramático?

La primera pregunta hizo referencia a la manifestación en su actuación a público, del autocontrol, la autoconfianza, la preocupación por la imagen que dais a los demás o autojuicio y la atención a la tarea frente al ego. Las intervenciones las presentamos a continuación:

*“Bueno, los nervios estaban, pero sabía lo que tenía que hacer y eso me daba una sensación de control. En un momento de la actuación me escuché bien y tuve el pensamiento les va gustar, y supe que ese pensamiento me distanciaba de la tarea, me enfoqué de nuevo y comencé a limpiar el cartón para conseguirlo, cuando sentí el calor por la acción repetitiva y de limpiar con fuerza, era mi señal para continuar. Eso me ha gustado mucho he sentido que tenía algún control y que sabía hacia dónde dirigirme”*

*“De lo que más he sido consciente es de la atención, sabía lo que quería sentir en el momento más fuerte de la escena, pero no he podido entrar del todo, es como si me quedase en las compuertas y no entrara, no consigo enfocarme del todo”.*

*“Yo me he notado más tranquilo y con ganas de salir y de ver si funcionaba la entrada del personaje que había preparado, lo que más me ha gustado es que he pensado que van a flipar con mi entrada y en seguida he dicho ...¡ehhhhhj, ¡para¡, ya estas fantaseando. Me focalicé en la respiración y salí diciéndome que solo tenía que intentar hacer mi tarea y no he vuelto a pensar en el público en toda la actuación.*

*“No consigo concentrarme, mira que lo intento, lo intento...Pero nada, me quedo fuera. Sabía muy bien lo que tenía que hacer, la continuidad de todas las acciones y eso me ha ayudado, pero no puedo enfocar, algo me separa de lo que digo”.*

*“Yo he sido muy consciente de mis ganas de gustar, aunque no quería pensar en eso, así que solo se me ocurrió hacer un Anclaje mientras esperaba, la sensación de mi respiración se hizo más fuerte y eso me ayudó a concentrarme”.*

*“Me he sentido seguro y tranquilo, con ganas de hacerlo y no tengo la sensación de haber pensado ni por un momento en gustar o no al público, y eso me ha gustado”.*

*“Yo no me lo creo, me he notado super tranquila. Al momento he notado una voz “muy tranquila está tú” y he reconocido mi crítico interno y he pensado al Contenedor y he echado la voz la contenedor (risas) y he salido centrada, queriendo simplemente hacer lo que tenía previsto hacer. No sé cómo ha salido pero yo me he sentido tan fresca”.*

*“Pues yo me sigo poniendo muy nerviosa y sigo con la impresión de que el texto se me va a olvidar, aunque ahora sé que es el miedo, pero hasta que no termino, no confío y no estoy tranquila”.*

*“Me sentido segura y capaz, sabiendo en cada momento lo que tenía que hacer”*

*“A mí lo que más me ha gustado, es que no he pensado, nada en el público, y no he notado ese juicio que antes me machacaba. Sólo lo he hecho y punto”.*

*“Yo sigo sin tener la calma para decir las cosas, aunque me he notado más controlado que otras veces. Pero creo que está muy relacionado con la seguridad que tenga en el texto”.*

*“Yo noto el camino más despojado de rollos. Ahora sé mejor que me pasa y que lo que me pasa a mí, le pasa también a mis compañeros y que todos estamos resolviendo nuestros miedos”.*

*“Para es muy importante darme cuenta de los pensamientos negativos y el contar con recursos para focalizarme en pensamientos más positivos me hacen sentir más control y calma”*

*“Para es muy importante darme cuenta de los pensamientos negativos y el contar con recursos para focalizarme en pensamientos más positivos me hacen sentir más control y calma”*

La segunda cuestión que se planteó: *¿Qué cosas os han gustado del Training y pensáis que se debería mantener en una futura propuesta?* Los estudiantes destacaron en su análisis lo siguiente:

Contribución al desarrollo personal del alumnado. Los participantes en su conjunto estiman que los contenidos de la propuesta docente, potencian su desarrollo personal en facetas que consideran claves para su desarrollo y competencia artística.

*“Mejora nuestra forma de ver la vida”*

*“Te cambia la forma de ver las cosas aunque dure lo que dure. Ojalá siempre.”*

*“Considero que aporta muchas cosas positivas y muy importantes para evolucionar como persona y como actor”*

Genera un ambiente de confianza beneficioso para el trabajo actoral. Seis estudiantes y el grupo en general lo confirman, destacan el buen ambiente que se genera en las sesiones y comentan que la vivencia de esta posibilidad, contrasta con el ambiente tenso que se produce en algunas materias, por lo que dificulta su capacidad de disfrute para afrontar el trabajo artístico.

*“Al principio me costaba y me ha ayudado el que la profesora, contase cosas que también le pasaban a ella”*

*“Me ha parecido muy interesante y he aprendido muchísimo, además el compartir nuestras experiencias ha sido liberador para mí”*

*“Me he sentido muy bien al ver que no era la única que tiene miedos y dudas. Al principio me daba vergüenza participar en algunas propuestas pero cuando empecé a ver que esto iba en serio me forcé a aprovechar esta oportunidad”*

*“Debería ser así en todas las clases y no que algunas son un martirio”*

La claridad que proporciona el programa acerca de los aspectos psicológicos relacionados con el habla escénica, se pueden generalizar a otras materias. Dos estudiantes

señalan y el grupo confirma que estos contenidos eran útiles no sólo para el habla escénica sino para otras materias y actividades a público:

*“Es que este entrenamiento es útil para cualquier asignatura, porque lo que nos pasa en el habla escénica es muy parecido o igual a lo que nos pasa en Interpretación o expresión corporal cuando lo hacemos ante un público”*

*“Antes sabía que me pasaban cosas pero no quería ni pensarlas porque pensaba que me iba a sentar peor o a aumentar mi ansiedad y lo que he aprendido va a ser muy importante no solo para el habla escénica sino para otras asignaturas, porque los mecanismos que se ponen en marcha y los obstáculos son los mismos”*

*“A veces uno no sabe cómo solucionar algunos problemas y este Training me ha servido para cambiar mi pensamiento en relación a muchos aspectos importantísimos en la profesión”*

Algunos participantes opinan que el espacio era poco acogedor, dos aludieron a los ruidos y cuatro a la climatización, aludiendo al calor del aula. Los materiales si les parecían adecuados.

*“Hace mucho calor en el aula, sobre todo en las últimas sesiones y los ruidos me distraían, se podría hacer en un aula de la planta baja o en otro momento de menos calor”*

Otro aspecto organizativo que señalaron, tiene relación con el aumento de descanso en los bloque de tres horas de diez a veinte minutos.

*“Sólo mejoraría un aspecto, que en entre una sesión y otra hubiese más tiempo de descanso, porque algunas han sido intensas y no nos daba tiempo ni a desayunar en condiciones”*

Sobre las actividades, señalan su preferencia por las técnicas que incluyen el aspecto dramático en algún sentido y las que incluyen visualización y relajación. Cuatro estudiantes reflejan que los registros les parecían más aburridos, aunque valoran su importancia, sobre todo en el trabajo con los pensamientos desadaptados.

Cinco participantes destacan el gusto por los cuentos, como un buen comienzo para crear un clima e insisten en incluir más juegos físicos, no sólo al comienzo sino también a lo largo de toda la sesión, sobre todo cuando se hagan técnicas más pasivas o se esté un tiempo sentado esperando que los compañeros realicen el ejercicio.

A la cuestión sobre los aspectos que no le han gustado y que piensan debería disminuir su presencia, los estudiantes exponen algunos factores del Training que piensan que no han favorecido el desarrollo de la misma:

La coincidencia en alguna ocasión de la sesión con la primera hora de la mañana. Algunos estudiantes manifestaron que la dinámica planteada exigía una concentración y energía que encontraban mermada en esas primeras horas de la mañana, factor que les dificultaba entregarse a la experiencia sin reservas.

*“A primera hora venimos con los ojos pegados y cuesta entrar más en la sesión que a segunda hora”*

El elevado número de participantes. La propia dinámica de compartir de las sesiones se veía desfavorecida al ser catorce personas que querían hacerlo y algunas experiencias no fueron expresadas en grupo, por falta de tiempo.

*“Tendría que haber un mayor número de sesiones o bien partir el grupo, porque a los que nos cuesta un poco, cuando nos animamos el tiempo se acaba”*

La falta de experiencias de esta formación en parte del alumnado. Algunos componentes del grupo vivenciaban este tipo de trabajo por primera vez en su vida, por lo que en algunos momentos su sentido del ridículo y su pudor les impedía entregarse con total libertad a la propuesta y esa circunstancia les generaba alguna frustración.

*“Al principio me sentía ridícula, porque una cosa es hacer teatro y otra implicarte con sinceridad en una técnica teatral, eso es mucho más difícil para mí”*

*“Me daba vergüenza y cuando pedías voluntarios, yo decía tierra trágame, pero cuando veía trabajar a los que se habían lanzado, quería participar porque sabía que iba a ser muy bueno para mí”*

La sobrecarga de tareas de otras asignaturas, en la fecha de implementación del Training. Siete estudiantes hacen mención de las preocupaciones que le robaban atención y relajación, en alguna sesión cuando les esperaba en la siguiente hora una prueba o examen les roba parte de atención a la experiencia.

En la tercera pregunta: *¿Lo encontraréis adaptado a vosotros? ¿Tenéis alguna recomendación para mejorar esa adaptación al perfil del estudiante de Arte dramático?*

Un estudiante señaló que algunas técnicas producían vergüenza en un principio pero en cuanto alguien se atrevía, nadie quería desaprovechar la ocasión. Tres estudiantes apuntaron que fuese voluntario para que los participantes se comprometan más, se comentó que había ejercicios que para algunos eran de mucha importancia vivenciarlos con la total seguridad y respeto. Dos estudiantes expresaron su deseo de que algunas técnicas (dialogando con el crítico interno, abrir y cerrar foco de atención, anclaje, el trabajo con los pensamientos), se repitiesen hasta asegurarlas y que debería alargarse el número de sesiones, cinco estudiantes expresaron que el Training ganaría se incrementara el número



de técnicas de dinámica teatral y las razones a las que aludieron no solo lúdicas sino también por su utilidad para ampliar la conciencia del aspecto que trabajan.

# *CAPITULO 4.*

## *Discusión*



#### 4.1. **Discusión y análisis crítico del entrenamiento de flow en el habla escénica**

El objetivo de la investigación ha sido potenciar el estado de *flow* en el habla escénica en una muestra de 14 estudiantes de la Escuela de Arte dramático de Córdoba de primer curso en el marco de la asignatura *Técnica Vocal*. La edad del alumnado oscila entre los 17 años y los 28. Su experiencia teatral es escasa, así como sus conocimientos sobre la utilización profesional de la voz. En concreto se lleva a cabo un Training, que sistematiza el entrenamiento de unas variables psicológicas (Autocontrol, Autoconfianza, el Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego) que propicie un patrón de funcionamiento psíquico positivo en el alumnado para aumentar su capacidad para ponerse en sintonía con lo que está haciendo delante del público, es decir que potencie el estado de *flow*, fomentando así el grado de autenticidad y sinceridad en su actuación. En definitiva deseábamos conocer si el entrenamiento de estas variables podría potenciar un patrón psíquico positivo en los estudiantes para aumentar su capacidad de ponerse en sintonía con lo que está haciendo fomentando así el grado de autenticidad y sostenga la presión que produce su exposición ante el público.

Aunque el *flow* puede ocurrir de forma espontánea es mucho más probable que este estado tenga lugar si el deportista está entrenado para producirlo (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002). Como ya hemos anunciado en el bloque 1, en el Training partimos de la premisa de que todas las dimensiones de *flow* tienen una relación sinérgica y forman parte de una experiencia integrada (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002). Pero solo con fines de estudio y con carácter provisional, para empezar a entender este fenómeno en el contexto de la enseñanza teatral, hemos planteado una diferencia entre aquellas dimensiones que desde nuestro punto de vista son susceptibles de ser entrenadas y podemos intervenir sobre ellas, y aquellas otras que se dan como consecuencias de la vivencia de otras dimensiones y no son entrenables. Como por ejemplo los cambios que se producen en la percepción del tiempo. Compartimos así la opinión de (Torres 2006) en su estudio sobre las características y relaciones de *flow*, ansiedad y estado emocional con el rendimiento deportivo en deportistas de élite.

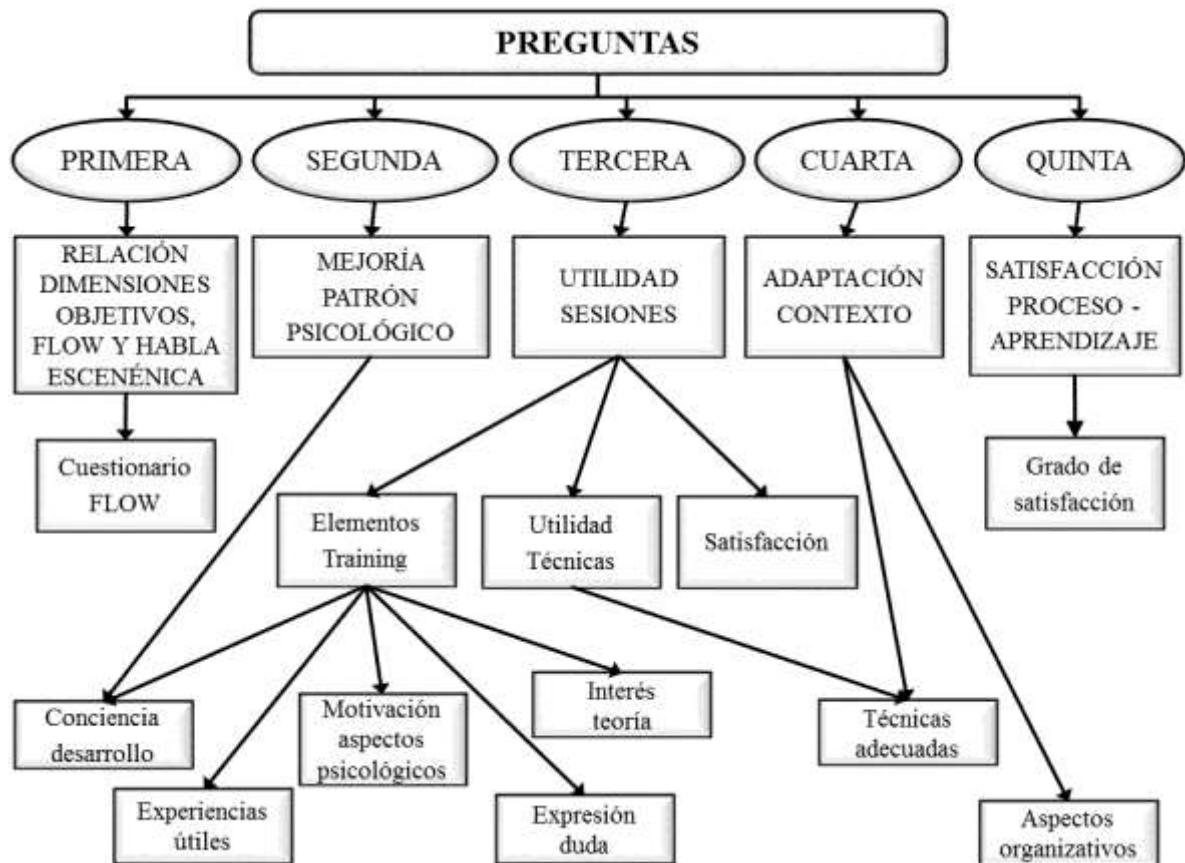
Para la discusión de nuestro estudio, dada la inexistencia de estudios de *flow* relacionados con el Arte Dramático, nos vamos a basar en las investigaciones de *flow* en el campo del deporte y en otras muy recientes, que proceden del mundo de la danza de la mano de investigadores como Amado (2011). Tanto el deporte como la danza son

áreas que han sido señaladas por Csikszentmihalyi como privilegiadas para que sus practicantes puedan vivenciar la experiencia de flujo. Pensamos que el mundo de la actuación también lo es puesto que las características de esta actividad se corresponden y están relacionadas con las nueve dimensiones que componen este estado (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Consideramos importante para los objetivos de nuestra investigación recoger las valoraciones subjetivas del estudiante en relación a las principales dimensiones que conforman el Training. Analizar los datos recogidos para una investigación basada en las opiniones de sus protagonistas implica profundizar, interpretar y comprender. Con Arias (2000), podemos afirmar que la *triangulación en el análisis* es el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de validación. Lo hacemos comparando resultados de análisis de datos, usando diferentes pruebas estadísticas y diferentes técnicas de análisis cualitativo para comparar los resultados disponibles. En nuestro caso hemos tratado de comprender con este rigor, triangulando y contrastando los datos procedentes de los diferentes cuestionarios, con los obtenidos en la entrevista grupal, los obtenidos de la lista de control y los obtenidos de las medidas del cuestionario de *flow*.

Por tanto, en el proceso de análisis de los datos de nuestro estudio se han contemplado tres tareas básicas: 1) reducción de datos, 2) disposición y transformación de datos y 3) obtención y verificación de conclusiones (García, Gil y Rodríguez, 1993). En este punto entendemos que el proceso de categorización es aquel que permite ordenar la información obtenida atendiendo a algún criterio. En nuestro estudio vamos a partir de las preguntas planteadas en este estudio para responderlas con la información de los diferentes instrumentos utilizados. Así pues, nos auxiliaremos de un esquema que presenta un sistema de categorías que surgen de la respuesta a esas preguntas, para facilitar su seguimiento (véase Figura 17: diagrama de categorías).

Para dar respuesta a las preguntas que han dado origen a este estudio proponemos un esquema de cinco categorías que se presentan como reducción de las preguntas de la investigación, de las que se derivan otras subcategorías que van a ser respondidas con los datos de diversas fuentes. En la figura 17 queda recogido un panorama general del planteamiento de categorías que se derivan de los interrogantes que orientan esta investigación.



**Figura 17. Diagrama de las categorías y subcategorías que responden a los interrogantes de la investigación. Itinerario por los datos del estudio.**

La *primera pregunta* que nos formulamos fue si *existe una relación entre las variables de autocontrol, autoconfianza, olvido de sí mismo, la resistencia al fracaso y la autocrítica, la atención en la tarea frente al ego y el aumento del estado de flujo en una actuación a público*. La *primera categoría* que vamos a analizar por tanto, es la *relación de las dimensiones de flow y el habla escénica*. Lo vamos a hacer siguiendo los resultados obtenidos de los cuestionarios: de *flow*, los obtenidos del ítem 7; del de autovaloración de bloque y al ítem 1 del de valoración final.

Los datos cuantitativos del cuestionario de *flow* nos informan sobre la conciencia de los estudiantes en relación al desarrollo de las dimensiones de Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego y sobre las dimensiones que no hemos entrenado pero que varían su puntuación por la relación sinérgica que se da entre ellas (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002). Entendemos por conciencia la capacidad para reflexionar sobre la información registrada por diversos órganos de los sentidos, y dirige y controla nuestras experiencias (Csikszentmihalyi 2008).

Vamos a seguir el orden de las variables que venimos empleando a lo largo de este estudio. En relación al **Autocontrol**, sensación de control (S-C), los ítems que conformaron esta dimensión han elevado sus medias después de la implementación del Training. Varían mostrando en los estudiantes una mayor sensación de control de lo que se está haciendo y pueden estar indicando que la sensación de control de la tarea es mayor y están mejor preparados para lo que pueda venir, es decir, poseen los recursos necesarios para salvar los fenómenos que puedan desviar su atención de la tarea que están realizando.

Cuando se han buscado relaciones estadísticamente significativas aplicando la t-Student se ha encontrado un valor significativo en el ítem 33 *sentía un control total de mi cuerpo*. Esa sensación de control total de su cuerpo, la podemos explicar por la insistencia tanto en la asignatura de expresión corporal como en la de técnica vocal de la escucha de las sensaciones propioceptivas de nuestro cuerpo como base para adquirir un control de la técnica. Hemos observado que generalmente los estudiantes tienen más facilidad para acceder a sus sensaciones corporales que a los procesos cognitivos y las primeras respuestas de como sentían esa falta de control eran corporales y descritas muy vivamente. Con el trabajo de registros de pensamiento se potenció la conciencia de las cogniciones y creencias que producían esas sensaciones corporales, y algunos estudiantes manifestaron su sorpresa al percatarse del *monólogo interno* tan negativo que mantenían con ellos mismos en situaciones no sólo de exposición ante el público sino también en pruebas y exámenes.

Es necesario recordar que, desde el concepto de flujo, cuando hablamos de sensación de control no se trata de tenerlo todo bajo dominio, sino de tener la sensación de que puedes afrontar lo que te venga. La importancia de esta dimensión para que se dé el flujo es tal, que pensamos que el entrenamiento de esta dimensión debe ser más intenso y quizá más prolongado, sobre todo porque en primer curso no tienen todavía experiencia con el público, sienten carencias en la técnica y el escenario como una situación amenazante. Recordemos que los problemas a los que aludían cuando se les preguntó qué les gustaría solucionar en relación al habla escénica la mayoría de ellos hicieron referencia al *autocontrol*, expresado en frases como: “*La liberación del miedo para que la voz vuele*”, otro estudiante hizo referencia al “*Deseo de solucionar la tensión en la voz*”, cuatro estudiantes hicieron referencia a “*La disminución del nerviosismo para no hablar tan rápido*” y otro estudiante se refirió “*Al control del nerviosismo para que la voz no se ahogara*”, dos estudiantes señalaron el deseo de

tener “Más tranquilidad para que se les entienda” y “La disminución del nerviosismo para solucionar la sequedad de la boca”. Podemos observar que están muy presentes esas carencias técnicas que les privan de sentir control de la acción y les produce ansiedad y estrés. “No puedo respirar en profundidad”, “Siento presión en el estómago”, “Siento como se agarrotan mis músculos (cuello y hombros)”, “Mi corazón bombea muy fuerte parece que me va a explotar”.

Los datos cualitativos de nuestro estudio hablan de un mayor control pero también de la presencia de nerviosismo y ansiedad sobre todo antes de salir al escenario. Esa ansiedad se manifiesta también a nivel cognitivo. Véase como ejemplo: “Siempre pienso que no he ensayado lo suficiente y me digo a mí misma que esto no va a volver a pasar”; “Aunque haya trabajado, siempre pienso exactamente igual: que no estoy preparada”; “Me pasa siempre el mismo pensamiento, no me voy a acordar del texto, creo que se me va a olvidar todo”. Es fácil imaginar la sensación del estudiante que tiene estos pensamientos antes de salir a escena.

Encontramos en el análisis cualitativo de esta dimensión algunos resultados alentadores y muy importantes porque apreciamos que el alumnado empieza a tener estrategias y no es pasivo ante las sensaciones que va percibiendo:

*“Bueno, los nervios estaban, pero sabía lo que tenía que hacer y eso me daba una sensación de control. En un momento de la actuación me escuché bien y tuve el pensamiento de que les va a gustar, y supe que ese pensamiento me distanciaba de la tarea, me enfoqué de nuevo y comencé a limpiar el cartón para conseguirlo, cuando sentí el calor por la acción repetitiva y de limpiar con fuerza, era mi señal para continuar. Eso me ha gustado mucho he sentido que tenía algún control y que sabía hacia dónde dirigirme”.*

*“Yo me he notado más tranquilo y con ganas de salir y de ver si funcionaba la entrada del personaje que había preparado, lo que más me ha gustado es que he pensado que iban a “flipar” con mi entrada y en seguida he dicho ...¡ehhhhh!, ¡para!, ya estas fantaseando. Me focalicé en la respiración y salí diciéndome que solo tenía que intentar hacer mi tarea y no he vuelto a pensar en el público en toda la actuación”.*

En el deporte el rasgo de ansiedad competitiva es entendido de acuerdo a Martens (1977) como la tendencia a percibir las situaciones de competición como amenazadoras y responder a estas situaciones con sentimientos de aprehensión o tensión. Este constructo es uno de los que influyen en el rendimiento deportivo. Jackson, Kimiecik, Ford y Marsh (1998) explican desde la perspectiva del *flow*, que la ansiedad es una variable que dificulta que un atleta experimente el estado de *flow* (cit. por Moreno, 2006). El modelo Jackson y Csikszentmihalyi, (2002) que se presenta en la figura 7 (remitimos a la página 66), sostendría la suposición de que un atleta no puede



estar en *flow* mientras esté experimentando una alta ansiedad. Se da una relación negativa entre ansiedad y las dimensiones de *flow*.

En resumen, los datos cuantitativos de la dimensión Autocontrol reflejan una mejoría de las medias antes y después de la implementación, y se da un valor significativo en relación al control total del cuerpo, indicando que la sensación de control de la tarea es mayor y están mejor preparados para lo que pueda venir y que lo perciben desde su cuerpo. Se ha incrementado la sensación de control en los estudiantes pero sería interesante ampliar su entrenamiento y asegurarla dada la importancia que tiene esta dimensión para la experiencia de flujo, confirmada por estudios del campo deportivo y por la literatura de la teoría. Sería efectivo y de gran interés un estudio más pormenorizado de la efectividad de las técnicas corporales y cognitivas empleadas para aumentar la sensación de control en estos estudiantes. A nivel cualitativo, los datos señalan que los estudiantes hacen esfuerzos activos en relación con esta dimensión, cambian de estrategia si lo necesitan y usan las técnicas que se le enseñan para intentar aumentar su control, lo que indica que han comprendido que ellos pueden agentes activos y no solo sufridores del estrés que genera la actuación a público. Esto puede ser indicio que se están produciendo cambios importantes en esta dimensión. Por otro lado, aluden a los miedos de fallar en la técnica del habla, por lo que debemos contemplar estos resultados sin olvidar que en primer curso el alumnado siente inseguridad en su competencia técnica lo que influye en su sensación de control. Por otro lado, tenemos que decir que todos los estudiantes cumplieron su tarea con un nivel técnico aceptable, pero lo que nos interesa focalizaren este estudio son los mecanismos psicológicos que se producen al efectuar la tarea y la capacidad que siente el alumnado que tiene al realizarla. Sería interesante realizar esta investigación en cursos superiores donde hay un mayor control de la técnica y observar si las puntuaciones se elevan en esta dimensión.

En relación a la dimensión de la **Autoconfianza**, equilibrio entre habilidad y desafío (A-C), encontramos también diferencias en las medias entre pretest y pos-test en favor del segundo. Los resultados cuantitativos señalan que antes y después del training los estudiantes percibían *que su capacidad les permitía hacer frente al desafío* y tienen *un sentimiento de suficiencia para hacer frente a la dificultad de la situación*. Sin embargo, al mismo tiempo percibían *que su habilidad no está en equilibrio con lo que exigía la situación*.

---

Nos sorprende el hecho de que los estudiantes, en su mayoría, sientan que tienen *capacidad* pero no perciben que tengan las habilidades para hacerles frente al desafío. Este resultado nos lo explicamos por las connotaciones que pueda tener el término *capacidad* para el alumnado, en líneas generales relacionadas con el potencial. Sin embargo, cuando en el ítem se señala el término *habilidades*, parece que se desciende a un nivel concreto y es probable que lo relacionen más con las habilidades técnicas, y sientan su carencia a la hora de realizar la tarea. En resumen, es posible que tengan la creencia de que no poseen el nivel técnico que se exige, y como consecuencia la sensación de que no cuentan con las habilidades necesarias para el desafío de la tarea.

De todos modos, el que en su mayor parte los participantes en este estudio posean la creencia de que sus habilidades no están al nivel del desafío, nos resulta cuanto menos inquietante. Nos lleva a plantearnos que este resultado puede estar más relacionado con las creencias y limitaciones que tienen de su habilidad que con su capacidad real, muy revelador para nosotros. Nos hace reflexionar sobre el desajuste de las retroalimentaciones y feedback que como docentes ofrecemos a nuestro alumnado y que como resultado tenga una creencia pobre sobre su propia habilidad. Otra posibilidad puede tener relación con que el desafío de la tarea no esté suficientemente planteado en metas progresivas y alcanzables y el profesorado se enfoque más a los resultados en general, lo que genera en el alumnado una imposibilidad de saber si va alcanzando objetivos concretos que le acerquen al desafío. Recordemos que el *flow* es fruto no tanto de la habilidad real, sino en cuanto de la creencia que tenemos a cerca de que nuestra habilidad nos permite afrontar el desafío.

Por otro lado, según el modelo desarrollado por Csikszentmihalyi (1982), cuando los desafíos son superiores a las habilidades, una persona puede experimentar ansiedad cuando son inferiores a las habilidades, la persona puede experimentar aburrimiento; pero cuando son similares a las habilidades, la persona experimenta una sensación de disfrute e implicación denominada flujo. Csikszentmihalyi y Graef (1980) descubrieron que las personas que experimentan tal estado en la vida cotidiana se sentirán mejor consigo mismos y sentirán un mayor control sobre sus vidas (Csikszentmihalyi y Selega 1998).

Sentir el equilibrio entre desafío y habilidades es uno de los factores más importantes para sentir el flujo. Estudiosos del *flow* en deporte, como el de Moreno, Cano, Cervelló y Ruíz Pérez (2009) señalan la importancia de la percepción de

competencia como predictor de la experiencia de *flow*, por ejemplo en salvamento deportivo. Por otro lado Kowal y Fortier (1999, 2000) en sus investigaciones sobre *flow* situacional con nadadores, encontraron como resultado que la percepción de competencia se asociaba positivamente al *flow*. Más recientemente el estudio relacionado con la danza de Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo (2011) hace referencia al necesario sentimiento de competencia que el practicante de la danza debe percibir para experimentar *flow*, es decir deben sentir que su nivel de habilidad está en equilibrio con el desafío. Una apreciación importante la hacen Gonzales-Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz y Romero (2015) cuando refieren en el terreno de la competición y el deporte, que lo que importa no es el descenso de la autoconfianza sino la capacidad de recuperación de la autoeficacia o autoconfianza. Lo que implica que el estudiante o deportista puede influir y ser un agente activo en relación a su nivel de autoconfianza.

En los resultados cualitativos, cuando se pide a los estudiantes que describan *cómo se manifiesta en ellos la falta de autoconfianza* ponen más el acento en el aspecto cognitivo:

*“Tengo miedo a fracasar”;*

*“Siento un cúmulo de pensamientos inseguros”;*

*“Antes de salir fantaseo con que todo va a salir de maravilla pero más nerviosa me pongo porque no quiero fallar”;*

*“En mí hay algún pensamiento loco de que seguro voy a fallar en algo”;*

*“Pienso cosas como que hasta que mi voz deje de sonar como apagada, mi actuación no va llamar mucho la atención y va ser de poco interés, sobre todo cuando veo que compañeros brillan por el solo hecho de que tienen una buena voz”.*

Este resultado nos confirma la necesidad de insistir en acciones formativas para desarrollar las cogniciones, creencias y fantasías sobre lo que va a pasar en la actuación y reforzar la confianza, poniendo a disposición del futuro actor los recursos personales propios para salir adelante si ocurriera en escena la peor de sus fantasías. Por otro lado, Dramisio (cit. por González Campos et al., 2015), afirma que la formación del deportista debe estar orientado hacia posesión de una mente impermeable a todo estímulo extraño al efecto buscado. Pensamos que en el campo de la interpretación es similar, en tanto que las fantasías, expectativas y miedos que los estudiantes nombran funcionan como estímulos extraños que desvían la concentración de la tarea escénica, y aunque aún son vulnerables a esos estímulos sí podemos decir que han tomado conciencia del efecto que tienen en su concentración y en su tarea.

Cuando se les pregunta por los obstáculos que encuentran para obtener un mayor grado de autoconfianza en la tarea del habla escénica, los matices de sus respuestas presentaban connotaciones de orden psicológico y otras más técnicas. Algunas confirman las creencias debilitadas de los estudiantes sobre sus habilidades, a las que en párrafos anteriores hacíamos referencia, y también sus dudas y su autoexigencia:

*“Veo muy claros mis límites y me cuesta ver o me parecen demasiado lentos mis avances”.*

*“Nunca creo que lo hago bien”.*

*“En que no me gusta mi voz, soy muy duro conmigo mismo cuando tengo fallos”.*

Otros hacían referencias a cuestiones técnicas:

*“Tendría más control y seguridad, si practicara más la dicción, mi voz no responde como yo querría”;*

*“El que no me guste mi voz y el importarme demasiado la opinión de los demás”;*

*“Mi falta de disciplina para practicar más y no trabarme con el texto”.*

Observamos que mencionan lo que les falta y no valoran lo que ya tienen, y eso debe cuestionarnos como docentes: si en nuestro discurso acentuamos más las carencias que los logros que van adquiriendo y que le van acercando a conseguir sus metas. Otro matiz interesante que nos ofrecen estos resultados es ver cómo afecta a la tarea a la fantasía acerca de cómo debe ser, en lugar de tener una imagen ajustada de los requerimientos de la tarea:

*“Mi idea fantasiosa y difusa de cómo deben salir las cosas me estresa y me hace sentir insegura porque no la puedo alcanzar”;*

*“Mi miedo a quedarme en blanco, las altas expectativas que tengo sobre mí y mi fijación con el éxito”;*

*“El miedo a fracasar, me gusta sentir el éxito, la seguridad, los aplausos”.*

*“Mi miedo a equivocarme Mi miedo a que siempre me falta algo”.*

Por otro lado, las creencias implícitas de habilidad en el estudiante juegan un papel importante en su motivación, así lo demuestran el estudio en el campo del deporte de Li y Lee, (2004). Según Biddie, Wnag, Chatzisarantis, y Spray, (2003), en el ámbito deportivo los sujetos pueden concebir la habilidad como algo innato y estable o como algo mejorable, por medio del entrenamiento y el aprendizaje. Los resultados de esta investigación, en relación a los perfiles motivacionales, señalan que las creencias de habilidad como algo mejorable está relacionado con la motivación intrínseca, y creemos que es necesario tenerlo en cuenta por la importancia que tanto en el terreno del deporte como en el artístico tienen por tratarse de un esfuerzo cuyo fruto no es inmediato, por lo que necesita de ésta para persistir. En los resultados cualitativos se ve reflejada la

importancia que ha tenido para el alumnado la idea de que la habilidad es mejorable por el entrenamiento:

*“Siento que puedo hacer algo para mejorarla”.*

*“Antes sentía que no valía nada o de repente que podía con cualquier cosa. Ahora tengo más claridad y equilibrio, me fijo en lo que sé que hago bien de la tarea y lo que aún me falta”.*

*“Me decía cosas como tú puedes hacer todo lo que te propongas, pero en mi interior no me lo creía, ahora tengo más claro lo que es la autoconfianza y la falsa autoconfianza”.*

Dentro de las necesidades psicológicas básicas, los sentimientos de competencia que puede conllevar el flujo, ocupan un lugar destacado y contribuye al bienestar psicológico, tal y como reflejan Asakawa (2004y2009); Asakawa y Yana (2010); Collins, Sarkisian, y Winner (2008); Morales et al. (2011); Rogatko (2009); Smolej y Avsec (2007) (cit. por Fernández et al., 2015). Esta perspectiva es de interés para las enseñanzas de la interpretación, por los numerosos abandonos que se dan en este aprendizaje que no siempre tiene una recompensa externa, al intenso trabajo que requiere. Ese bienestar psicológico facilitaría que el estudiante persistiera.

En investigaciones con músicos, Blom y SKutnick- Henley (2005) han encontrado que algunos no experimentan flujo a la hora de estar interpretando con su instrumento, ya que aparece una baja autoconfianza en sus ejecuciones y no están abiertos a nuevos descubrimientos, tanto de experiencias como de sentimientos, y probablemente está ligado a la falta de metas alcanzables. Por tanto, es necesario, a partir de estos resultados, reparar en las creencias personales que los estudiantes tienen sobre sí mismos y su influencia sobre su sensación de habilidad y competencia. Se construyen a partir de la experiencia que tienen en el habla escénica y el modo en que éstas son interpretadas, por lo que se puede intervenir durante la etapa de formación del actor, ayudándoles a que interpreten su actuación desde las metas concretas, no desde sus expectativas, porque puede que en el momento de madurez técnica en que se encuentran sean inalcanzables.

En resumen, los datos cuantitativos de la *Autoconfianza* reflejan una mejoría de las medias antes y después de la implementación, pero no se da ningún valor significativo en relación a los ítems de esta dimensión. Dada la importancia que tiene para la experiencia de flujo, es necesario asegurar su entrenamiento, como en el caso del *autocontrol*. Los estudios de Csikszentmihalyi y Jackson (2002) la confirman como una de las dimensiones más importantes para optimizar los resultados siendo una sensación subjetiva de que se tiene la capacidad para hacer frente al desafío y no tanto la

---

capacidad real de la que dispone el sujeto. Es la sensación de confianza la que optimiza el resultado. Los estudiantes señalan el beneficio de comprender que la confianza es entrenable. Por lo tanto, es necesario planear el desafío hacia metas alcanzables, de lo contrario condenamos a nuestro alumnado a no encontrar un sentido de autoconfianza interno y que dependan de una valoración externa.

En relación a la dimensión *Olvido de sí mismo*, la pérdida de autoconciencia (L-S), encontramos diferencias en las medias entre pretest y pos-test a favor del segundo. Varían en los ítems “*Sin preocupación por la imagen dada a los demás*”; “*No importa lo que otros piensen de mí; y no me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí*”. Se muestra en los estudiantes una menor preocupación por la imagen dada a los demás y por lo que los otros puedan pensar a cerca de su actuación. Se ha encontrado una diferencia significativa en esta dimensión, al señalar que no están preocupados por la ejecución en el habla escénica.

Este resultado es muy interesante en nuestro contexto, por la importancia que nuestra tradición pedagógica le concede. Ese *Olvido de si* está relacionado en el campo de la actuación con la desaparición de ese observador interno: esa autoconciencia debe aminorarse o desaparecer en el trabajo creativo y en el habla escénica. Sin embargo, las actividades que se muestran en el escenario, acentúan la autoevaluación, la preocupación por la imagen, aunque de sobra sepamos que centrarnos en ella y en el ego es un camino baldío para el artista. A este respecto, Csikszentmihalyi y Selega (1998) indican en relación al actor que cuando se implica en las demandas de la acción pierde conciencia del self como observador y desaparece totalmente en estado de flujo. Pero aunque el self no esté en el foco de la conciencia durante la experiencia óptima, cuando las metas son claras, el feedback positivo que se obtiene de él permanece y contribuye a potenciar un autoconcepto más firme una vez que haya concluido el episodio de flujo y se restablece la conciencia.

Igualmente, destacamos a raíz de los datos analizados, ese descenso en la importancia de lo que el otro piensa de mí. Csikszentmihalyi y Jackson (2002) ya nos advierten sobre la necesidad, tanto para el actor como el deportista, de encontrar vías para aminorar el influjo de las críticas externas. Por tanto, entendemos que en esta dimensión el Training ha tenido un claro efecto, contribuyendo a que los estudiantes consigan enfocar la atención lejos de la imagen que quieren dar al público. Efectivamente, siguiendo a los autores indicados, si se está demasiado preocupado por

vencer una prueba, se podría no alcanzar el estado mental necesario para la victoria. Esto a nivel teatral podría traducirse que si estamos demasiado preocupados por gustar al público, al director, inquietos por la imagen social que mostramos, nos podemos perder la gran experiencia que es fluir con lo que estamos haciendo: donde los límites entre lo que dice mi personaje y lo que digo yo se desvanecen.

Los resultados cualitativos confirman esta idea. A modo de ejemplo, para saber si *ha cambiado su percepción en el efecto que tiene estar preocupado por uno mismo en el escenario*, ponemos algunas respuestas a una pregunta: *si ha cambiado su percepción en el efecto que tiene estar preocupado por uno mismo en el escenario*:

*“Sí, ha aumentado la conciencia de mi crítico interno sobre mi actuación”;*

*“Sí, antes no me preocupaba mi perfeccionismo le veía las cosas buenas pero ahora sé que hay unos límites y pueden ser dañinos”;*

*“Veo como perjudica a la atención”*

*“Sí, he comprendido que si estoy pendiente de cómo me ven los demás quito atención a la tarea...pero no sé cómo conseguirlo.”;*

*“Ha cambiado radicalmente, y mi temor a lo que los demás puedan pensar de mi actuación ha disminuido muchísimo,*

*“Si, antes daba credibilidad a esa voz interna que criticaba y evaluaba continuamente lo que hacía, ahora no le doy ninguna credibilidad, sé de lo que hecha, aunque aún me habla”.*

En esta línea, con frecuencia enfocamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo que se espera de nosotros. Consideramos que los estudiantes han comprendido que cuando utilizan la energía en preocuparse por sí mismo se la sustraen a la actividad. Este resultado tiene más valor si cabe, por la autocrítica tan grande que amenaza al actor al desempeñar su labor, sometido a un gran número de evaluaciones y por los niveles de autoexigencia que suele darse en muchos de nuestros estudiantes. En este sentido, en el ámbito de la danza Qusted y Duda (2009; 2010) (cit. por Amado, 2013), han encontrado que el clima que implica a la tarea predice una elevada disposición a experimentar el estado de *flow* durante una situación de rendimiento, pero igualmente tienen la probabilidad de percibir ansiedad ante esa situación. Estos hallazgos podrían deberse al nivel de autoexigencia que se imponen los bailarines.

Al preguntarle sobre *los obstáculos que encuentran para obtener un menor grado de preocupación por sí mismo y la imagen que ofrecen a los demás*, las respuestas fueron del siguiente tipo:

*“Busco sin darme cuenta, el consuelo de mis compañeros y necesito oírles decir que estoy bien o gracioso en el papel”.*

*“Si al final de la actuación nadie me dice algo me siento fatal”.*

*” Se manifiesta como una voz dogmática y orgullosa, si no me aprueben lo dejo” o bien*

*“Si no te dicen que vales lo dejas”*

---

“Antes de salir una voz que me advierte: “A ver si te vas a trabar y la cagas” o bien, “A ver si se te va a olvidar el texto”.

“Como una voz interna que me recrimina “nunca te preparas todo lo que puedes”, como una voz exigente “tienes que ser la mejor, destacar”,

“Con pensamientos negativos de que no estoy a la altura de mis compañeros”

”Si durante los ensayos nadie me dice que he estado bien, no tengo criterios para saber cómo estoy y normalmente me siento sin alegría aunque en el escenario siempre trato de hacerlo lo mejor que puedo”.

Es interesante reparar que las retroalimentaciones que por el momento buscan no están relacionadas con metas alcanzables que le podrían dar una orientación sobre su posición ante el desafío. En su lugar, solicitan una aprobación de alguien que tenga autoridad para ellos y les proporcione seguridad poniendo el control fuera de ellos. Sin embargo, la conciencia de cómo se da en ellos esa necesidad, es crucial para cambiarla.

De otro lado, en la entrevista grupal obtuvimos evidencias de cómo van poseyendo recursos para movilizar la energía hacia la tarea: “Yo he sido muy consciente de mis ganas de gustar, aunque no quería pensar en eso, así que solo se me ocurrió hacer un Anclaje mientras esperaba, la sensación de mi respiración se hizo más fuerte y eso me ayudó a concentrarme”. Que los estudiantes tomaran conciencia del consumo de atención que supone esa preocupación por la imagen que ofrecen a los demás es de suma importancia. A este respecto, Csikszentmihalyi (2008) indica que cuando una persona no puede controlar la energía, no puede fluir y que cuando se preocupa en exceso de cómo lo perciben los demás, se condena también a excluirse del flujo, (p.134).

Muy relacionada con esta dimensión se encuentra la **Atención a la tarea frente al ego**, dado que para estar totalmente concentrado no debe quedar espacio mental para preocuparse de uno mismo. Dejar escapar las preocupaciones acerca de lo que otros piensan de ti es la liberación de la conciencia personal (Csikszentmihalyi y Jackson, 2002). Esta dimensión se refiere al grado de acumulación de atención en la tarea y la capacidad para excluir todos los eventos externos e internos en relación a la actividad. Incluye la *Claridad de objetivos* (C-G), *Feedback sin ambigüedades* (C-F), *Concentración en la tarea* (C-T).

Después de la implementación del Training observamos un aumento en los valores de las medias que reflejan que los estudiantes se perciben con *seguridad en lo que quieren hacer, saben lo que quieren conseguir* (tienen metas u objetivos claros), y *que mantienen la mente en lo que sucede*. En la aplicación de la t-studen, en esta



dimensión se ha dado un valor significativo en cuanto a la variable sexo y a favor de la mujer un *conocimiento claro de lo realizado*. Podríamos explicárnoslo por esa mayor madurez que suele darse en las mujeres en esas edades y la necesidad de tener mayor control sobre lo que van a ejecutar lo que le puede proporcionar más claridad de lo realizado. No obstante, siendo la muestra limitada no nos parece oportuno sacar ninguna conclusión al respecto, eso sí, lo señalamos por si resulta de interés para posteriores investigaciones.

Los datos cualitativos señalan la relación entre la autoconfianza, el autocontrol y la atención, por lo que se demuestra la teoría de Csikszentmihalyi y Selega (1998) de que no hay concentración si hay un exceso de estrés y energía no controlada y no se siente que se tiene habilidad para afrontar la tarea:

*“Si estoy seguro de lo que hago, suelo concentrarme porque estoy tranquilo”. “En el escenario cuando me tranquilizo es porque todo va bien, me concentro”.*

*“En el escenario cuando me tranquilizo me concentro, pero si hay un fallo pierdo la atención y se me dispara la cabeza, no puedo pensar con claridad aunque al final no sé cómo, pero se resuelve”.*

*“Antes, si estoy nervioso la atención se me va y es como si no pudiese enfocarme en las cosas”.*

*“Antes estoy nervioso y me cuesta concentrarme pero cuando entro en el escenario me concentro en lo que tengo que hacer y recupero la calma”.*

Otras intervenciones muestran el valor formativo que les aporta el saber exactamente lo que tienen que hacer para centrarse en la tarea:

*“Sabía muy bien lo que tenía que hacer, la continuidad de todas las acciones y eso me ha ayudado, pero no puedo enfocar, algo me separa de lo que digo”.*

*“De lo que más he sido consciente es de la atención, sabía lo que quería sentir en el momento más fuerte de la escena, pero no he podido entrar del todo, es como si me quedase en las compuertas y no entrara, no consigo enfocarme del todo”.*

Se pone de manifiesto que los estudiantes cuando han percibido que tenían los objetivos claros, con el conocimiento de lo que tienen que realizar, les ha permitido centrarse en la tarea. Los datos cualitativos confirman este resultado.

Las exigencias de la tarea definen las metas, tal y como lo explica Csikszentmihalyi y Jackson (2002) “cuando sabes lo bien que lo está haciendo, el feedback es claro e inmediato, te sientes más vivo y tu estado de ánimo mejora”. Valoramos lo que es tener esa sensación en el escenario y lo importante que es cultivarlo en nuestros estudiantes. Amado et al (2011) han mostrado que los practicantes de danza experimentan estados de fluidez en que están totalmente absorbidos por lo que hacen, lo que contribuye a que esta actividad sea una fuente de vivencias satisfactorias. El hecho de que los estudiantes de actividades artísticas y

---

expresivas perduren en su práctica, a pesar del coste personal e interpersonal, se debe a que su realización revierte sobre la propia personalidad y produce satisfacción. Si se rompe el equilibrio entre coste y satisfacción suele traducirse en el abandono de la actividad.

Por otro lado, creemos que aunque hayan experimentado una mayor concentración, los ejercicios de *foco* les han dado mucha conciencia de hasta qué punto pueden encauzar hacia una pequeña tarea y dejar a un lado todo lo que no corresponda a ésta. Aunque lo han experimentado durante breves segundos, sus expectativas sobre el grado de concentración que pueden llegar a desarrollar se han ampliado. Ese “*no puedo enfocar*” junto a “*de lo que más he sido consciente es de la atención*” o “*sabía muy bien lo que tenía que hacer*” indican hasta qué punto buscan en su ejercicio esta dimensión y el protagonismo que le conceden.

Dos de los estudiantes han manifestado su dificultad para concentrarse en el escenario:

*“No puedo atender a nada en concreto antes del escenario, hago las cosas como un autómatas”.*

*“No consigo concentrarme, mira que lo intento, lo intento...Pero nada, me quedo fuera”.*

Es interesante observar cómo van recurriendo a estrategias que les acercan a sus objetivos, lo que implica, como hemos visto en otras dimensiones, que el Training ha conseguido darles una mayor sensación de que pueden participar y tener un control sobre la experiencia:

*“Antes suelo decir en voz alta lo que hago para ir adecuando mi pensamiento a la acción, en el escenario me concentro siempre que tenga claridad en lo que hago”.*

Del mismo modo, manifiestan su desacuerdo acerca de si lo que se realiza está bien, es decir, no tienen una retroalimentación clara de la acción que realizan ni un feedback sin ambigüedades. Este resultado indica que el entrenamiento planteado en el Training, en relación a incrementar un feedback que oriente al estudiante sobre cómo se va realizando la tarea, es insuficiente y no ha tenido el efecto esperado. Este resultado está en consonancia con el resultado sobre la valoración de las técnicas. En este ítems comentaron algunos que la técnica del feedback era una de las que le había costado poner en práctica. De los datos cualitativos se desprende también que los participantes tienen más facilidad para atender a un feedback corporal, es decir tienen para recibir información de los movimientos de su cuerpo, su respiración etc., y eso les permite

realizar a ese nivel modificaciones sobre la marcha. Observamos que les cuesta menos tener una atención kinestésica que auditiva. En el habla escénica es esencial recibir una retroalimentación clara en relación al cuerpo y al aspecto sonoro, como la resonancia, dirección vocal y proyección, del mismo modo que es importante recibir información sobre el ritmo de habla utilizado, la fluidez articulatoria, la prosodia y, lo que es muy importante, sobre la conexión entre pensamiento, palabra y acción. Efectivamente, el estudiante tiene que recibir información sobre el aspecto formal de la palabra y sobre el impulso comunicativo de la misma, siendo más complejo que atender solo al movimiento muscular. Por tanto, los estímulos sobre los que un actor debe recibir un feedback son más numerosos que en otras actividades, razón por la que esta atención debe estar integrada en una rutina. Debemos hacer expertos a los estudiantes en esta práctica, aun siendo un contenido básico en nuestra materia. Este estudio nos hace darnos cuenta de su importancia.

En resumen, los alumnos buscan una fusión total con la acción y son conscientes de que no lo consiguen del todo, pero saben que tiene que trabajar el foco de atención. Eso dice mucho de la responsabilidad que está generándose en cada estudiante sobre su propio proceso. Ya advierte Csikszentmihalyi y Jackson (2002) que no es fácil y que requiere tiempo y orientación. Los datos cualitativos reflejan que saber lo que se quiere no es suficiente para centrar la atención, aunque les ayuda mucho y que se sienten más concentrados cuando están seguros y tranquilos. También reflejan una dificultad con el feedback necesario para saber que los objetivos que se habían planteado están realizándose como lo habían previsto, lo que les proporcionaría seguridad. En algunas intervenciones aparece una relación muy clara entre la concentración, la seguridad en lo que hacen y la tranquilidad y control que sienten sobre la acción.

Por otro lado, la orientación a la tarea predice la diversión, el esfuerzo y la competencia percibida y negativamente la tensión. En cambio, la orientación al ego predeciría la tensión y la competencia percibida y la menor diversión. (Calvo 2002). Dado que el teatro que por definición es un arte colectivo donde el protagonista es el grupo y el espíritu colaborativo es esencial, no parece que la atención en nuestro campo debe estar orientada en la tarea.

Encontramos trabajos que no suscriben estos resultados, como el de Moreno et al. (2007), realizado en el terreno deportivo, en que por mostraron que tanto el clima de tarea como el clima ego predecían positivamente la experiencia de *flow*. Otros desarrollados en el ámbito de la actividad física han puesto de manifiesto que el *flow*

---

disposicional se relaciona positivamente con la percepción de un clima que implica a la tarea y al ego (aunque la relación con el clima tarea es más elevada) y con la motivación autodeterminada (Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz, 2009; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010). Por otro lado, la ansiedad se ha relacionado positivamente con la percepción de un clima motivacional que implica al ego (Abrahamsem, Roberts y Pensgaard, 2008; Cervelló, Santos-Rosa, Jiménez, Nerea y García-Calvo, 2002) y con la desmotivación (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Ponce y López Chamorro, 2012).

Cabe resaltar algunas de las habilidades de control de la atención que han empezado a utilizar los estudiantes. Estrategias de afrontamiento como no mirar al público, no prestar atención al público, “no pensar y actuar” y podemos observar que lo que le sirve a uno no es válido para el otro.

En definitiva, para desarrollar la tarea del habla escénica con éxito, es esencial que el estudiante aprenda a no preocuparse por los errores cometidos, ni se adelante a los movimientos futuros, pues pierde con seguridad verdad en su actuación. El pasado y el futuro no son lugares para la mente de un actor y debe aprender a estar totalmente en el presente. Tener claras las metas le va a permitir precisar el foco de atención siendo deseable para el docente establecer metas que funcionen y que no vayan en contra del estudiante. No podemos olvidar que es una de las claves de fluencia.

Un plan de competición incluye localizar dónde centrarnos durante diferentes etapas de la misma, algo parecido a lo ocurre en nuestro campo artístico en que la definición de focos de atención ayudan a alcanzar una inmersión absoluta en la actividad. Siendo la principal clave de fluencia, perseguir la extensión del cuerpo y la mente debe ser una meta. Reconocemos que en la pedagogía teatral nos queda mucho por hacer, pero la experiencia vivenciada en el Training con los focos ha sido de gran interés para el alumnado.

En relación a los **factores que se suceden más como consecuencia del entrenamiento de las dimensiones anteriores**, que incluye la Unión entre acción y pensamiento (A-A), Transformación en la percepción del tiempo (D-T) y Experiencia auténtica (A-E), los estudiantes señalaron que percibieron una transformación en la percepción del tiempo, sintiendo unión entre acción y el pensamiento, haciendo referencia a la sensación de que las cosas sucedían automáticamente. En estas dos variables, en la que anunciábamos que variarían su valor con el entrenamiento de otras,

se han encontrado valores estadísticamente significativos. Estos resultados son buenos indicadores de la experiencia de flujo. Encontramos en la literatura científica que hay personas con mayor disposición a experimentar *flow*, lo que se conoce como personalidad *autotélica*, resultante de la combinación de la herencia biológica y el aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1990). La sensación de automatismo y la transformación del tiempo, mantener el gusto por la actividad, son objeto de nuestro interés, pues garantizan que el estudiante va a volver a experimentarla, despertando su curiosidad. En la danza, los estudios ponen de manifiesto la relevancia que tienen los aspectos psicológicos sobre el rendimiento y bienestar de los participantes, debido a que los requisitos y las exigencias son elevadas, tanto físicas como mentales, de forma que aquellos que no se involucran por completo terminan abandonando porque su práctica les genera una gran tensión y desmotivación (Chamorro, Martos, Parrado, Obertst, 2011; KloCkare, Gustfsson y Nordin-Bates, 2011). En este sentido, la motivación constituye un elemento clave para evitar el abandono y favorecer el compromiso hacia una determinada actividad, pues se considera que es el motor que impulsa el comportamiento (García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Amado, 2011; Lukwu y Guzmán, 2011).

En conclusión, analizados los resultados consideramos que el entrenamiento de las variables Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego, potencia el flujo en el habla escénica. Se ha incrementado en los estudiantes la sensación de control, con una mayor unidad en lo que se dice y, por tanto, garantiza que puede ser un camino que posibilita la experiencia de autenticidad en el escenario, ya que se acorta la distancia entre el ego experiencial y el observador.

**La segunda pregunta** de nuestro estudio hacía referencia a si *Mejorará en el alumnado que participe en las sesiones las dificultades psicológicas más importantes a las que se enfrenta en el escenario: ¿Disminuye la atención a sus miedos y dudas? ¿Potencia el aumento de autocontrol y autoconfianza? ¿Disminuye la preocupación por uno mismo y por el resultado de la tarea? ¿Incrementa la atención en la tarea sobre el escenario?* Las dos primera preguntas se pueden plantear como una sola pues entendemos que el miedo disminuye cuando aumenta el autocontrol y las dudas se disipan con un aumento de autoconfianza. En nuestro diagrama guía, correspondería la *segunda categoría, mejoría del patrón psicológico*. Para responder a estas preguntas, triangularemos la información de diferentes fuentes: los cuestionarios de autovaloración de bloque (CAB1234/ IT 4 y IT0) y la Entrevista grupal (ENT/ IT 1).

### ¿Disminuye la atención a los miedos y a las dudas?

Los estudiantes han señalado cambios, sobre todo a nivel cognitivo, en la percepción de su nerviosismo destacando que el sólo hecho de conceptualizarlo de otra manera les ha ayudado. Así afirman, que “*el ver el estrés también como un mecanismo de preparación para la tarea creo que me va a ayudar*”. “*Me ha gustado la idea de que nuestro cuerpo se prepara para el desafío*”. Estos resultados confirman la idea de que la emoción surge de una evaluación cognitiva del entorno y de nuestro interior (Lazarus, 1984), y que las cogniciones de nuestro alumnado sobre las experiencias del escenario influyen en la vivencia que de él tienen.

Por otro lado, señalan que el hecho de centrarse en la tarea disminuye la sensación del miedo:

*“Siento menos miedo cuando me centro en la tarea y sé lo que tengo que hacer, antes solo trataba de relajarme cómo podía, ahora tengo más recursos, me ayuda estar atenta a mis pensamientos”.*

*“Me siento más fuerte, hasta estas sesiones no era realmente consciente de que hay recursos para combatir el miedo (...)”.*

Las respuestas aluden al campo de lo cognitivo (información, idea que cambia, creencia o idea de lo que es). Por tanto, se ha conseguido producir un cambio en la percepción en la dimensión de autocontrol. Los estudiantes destacan cambios producidos por el entrenamiento del *autocontrol* en relación con el cambio de perspectiva del fenómeno o cambios de creencias, la adquisición de información, la ayuda que le produce el centrarse en la tarea, además de trabajar técnicas que controlen la respuesta fisiológica. Destacan la dosis de fortaleza que le genera la sensación de control, y de que tienen recursos. Otros señalan que aunque notan los cambios, siguen sintiendo nervios y el escenario como amenazante.

Respecto a *la autoconfianza*, todos los estudiantes afirman que se han producido cambios pero señalan como responsables a diferentes aspectos. Un 28% suscribe la importancia de concretar metas y evaluar nuestra capacidad para llevarlas a cabo, desde lo concreto y no desde la imaginación. Un 21% indica la importancia de darse cuenta de que está en nuestra mano cultivar esta dimensión. Un 21% por ciento expresa la necesidad de diferenciar entre autoconfianza y falsa autoconfianza.

Podemos observar que cuando al alumnado se le proporciona nueva información y significados tiene un efecto en sus sensaciones y en sus acciones. Estos resultados vienen a confirmar la premisa que encontramos en la teoría del *flow* (Csikszentmihalyi y

Jackson, 2002), de que para fluir es necesario poner orden en la conciencia para despejar dudas y centrar la atención.

En este sentido es una labor deseable el hacer comprender al estudiante que el sentir nerviosismo es normal cuando nos exponemos delante del público siendo lo importante el entrenar la gestión de ese estrés, de manera que no supere un límite que afecte a la actuación.

Con respecto a la petición de que valorase el estudiante el darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas, como el Autocontrol y la *Autoconfianza* para el habla escénica, la primera fue valorada por un 50% como muchísimo y 50% como mucho. En relación a la segunda (Autoconfianza), un 7% lo valoró como suficiente, el 21% de los participantes la valoraron como mucho y el 71% como muchísimo. Por tanto el alumnado siente que en su interior se ha producido cambios.

Por último, ofrecemos algunas de las referencias recogidas de la entrevista grupal que corroboran este resultado:

*“Los nervios estaban, pero sabía lo que tenía que hacer y eso me daba una sensación de control”.*

*“Para mí es muy importante darme cuenta de los pensamientos negativos y el contar con recursos para focalizarme en pensamientos más positivos me hacen sentir más control y calma”.*

*“Yo sigo sin tener la tranquilidad para decir las cosas, aunque me he notado más controlado que otras veces. Pero creo que está muy relacionado con la seguridad que tenga en el texto”.*

Podemos concluir, por tanto, que se han producido significativos cambios respecto al miedo y a la duda. No se trata de inculcar que se deba negar el miedo o el nerviosismo, sino de ofrecer recursos para controlarlo para disponer de estrategias para trabajar esas dudas y no ser pasivos ante las cogniciones de inseguridad que le imponen.

En relación a la pregunta: ***¿Disminuye la preocupación por el uno mismo y por el resultado?***

Los resultados señalan, que todos los participantes han aumentado la conciencia del efecto que tiene esta preocupación de sí mismo sobre la atención a la tarea:

*“Sí, he tomado más conciencia pero no sé cómo voy a superarlo”.*

*“Sí, ha aumentado la conciencia de mi crítico interno sobre mi actuación”.*

*“Sí, he comprendido que si estoy pendiente de cómo me ven los demás quito atención a la tarea...Pero no sé si lo conseguiré del todo”.*

*“Sí, antes no me preocupaba mi perfeccionismo le veía las cosas buenas pero ahora sé que hay unos límites y pueden ser dañino”.*

*“Veo como perjudica a mi atención”.*

Unos se han quedado en ese punto, mientras otros han percibido cambios más profundos: *“Ha cambiado radicalmente, y mi temor a lo que los demás puedan pensar de mi actuación ha disminuido muchísimo”*. *“Si, antes hacía caso a esa voz interna que criticaba y evaluaba continuamente lo que hacía, ahora no le hago ni caso, sé de lo que hecha, aunque todavía me habla”*

Por otro lado, a la cuestión sobre el *darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas*, el 78% de los estudiantes valoraron como muchísimo y el 28% como mucho. Por último, presentamos algunas de las referencias que se han hecho en la entrevista grupal que nos parecen representativas de los matices del cambio:

*“Yo he sido muy consciente de mis ganas de gustar al público en toda la actuación”*.

*“Yo he sido muy consciente de mis ganas de gustar, aunque no quería pensar en eso, así que solo se me ocurrió hacer un ‘anclaje’ mientras esperaba, la sensación de mi respiración se hizo más fuerte y eso me ayudó a concentrarme”*.

*“Me he sentido seguro y tranquilo, con ganas de hacerlo y no tengo la sensación de haber pensado ni por un momento en gustar o no al público, y eso me ha gustado”*.

*“A mí lo que más me ha gustado, es que no he pensado, nada en el público, y no he notado ese juicio que antes me machacaba. Sólo lo he hecho y punto”*.

*“Tuve el pensamiento les va gustar, y supe que ese pensamiento me distanciaba de la tarea. Me focalicé en la respiración y salí diciéndome que solo tenía que intentar hacer mi tarea y no he vuelto a pensar en el público”*.

Detectamos que hacen referencia al uso de estrategias como la respiración y el autohabla para olvidarse de sí mismo y centrarse en la tarea, siendo interesante como expresan esa toma de conciencia sobre las ganas de gustar al público. Eso es ya un cambio muy importante, dado que la primera condición para el cambio es *dar-se cuenta*. Ese uso de estrategias para movilizar los resultados es desde nuestro punto de vista un buen indicador de que se producen cambios en su patrón psíquico para afrontar el habla escénica. Podemos afirmar, sin ninguna duda, que disminuida la preocupación de los participantes por la imagen que ofrecen a los demás se está produciendo cambios en la conciencia y de afrontamiento a esa voz interna que limita tanto su atención. Observamos que las respuestas dan razón de un aumento de conciencia y vivencia de ese crítico interno y sienten cambios en relación a la atención, a la disminución de importancia de la imagen que ofrecen a los otros.

*En relación a la pregunta: ¿Incrementa la atención en la tarea sobre el escenario?* Según los estudiantes sí ha cambiado y su percepción es la siguiente: *“Si, ahora tengo muy claro lo que debo hacer”*. *“Sí, me he dado cuenta de que si estoy segura me concentro más”*. *“ Sí, me he dado cuenta de lo que me cuesta”*. *” Sí, me he*



*dado cuenta que no soy la única que tengo problemas con la atención”. ” Sí, puedo trabajar con mis focos”. ” Sí, me he dado cuenta de que mi atención no es tan profunda, pero puedo actuar sobre ella”.*

A la cuestión sobre el *darse cuenta de su propio desarrollo de habilidades psicológicas*, el 50% de los estudiantes valoraron como muchísimo y el 50% como mucho, y mostramos algunas de las referencias que se han hecho en la entrevista grupal relacionados con esta cuestión:

*“Sabía lo que quería sentir en el momento más fuerte de la escena, pero no he podido entrar del todo”.*

*“Siento que me concentro más pero no puedo enfocar, algo me separa de lo que digo”.*

*“Me he notado super tranquila y concentrada”*

Nos llama mucho la atención ese matiz que da el estudiante “No puedo entrar del todo”. Expresa esa dificultad cuando no se consigue una actuación concentrada, de cómo uno se siente fuera quien no lo ha conseguido. Es muy interesante constatar que al menos van sabiendo lo que persiguen y denota que son activos en la tarea. Hay una gran parte de los estudiantes que se perciben concentrados en el escenario, una vez que el nerviosismo ha disminuido. Por lo tanto, los niveles de concentración son muy diferentes antes y después de comenzar la representación. Hay una gran mayoría que se percibe concentrado en el escenario y en la tarea, por el contrario antes de entrar les cuesta mucho mantener la concentración y encontrar estrategias para controlarla, pero aceptan que es así, y tienen algunas experiencias que les ayuda a comprender que el nivel de estrés baja cuando perciben que la acción en el escenario se desarrolla según lo previsto.

La *tercera* cuestión que nos planteábamos en nuestro estudio ese si *servirían las sesiones diseñadas para la consecución de los objetivos*. Corresponde en nuestro diagrama a la categoría *Utilidad sesiones*, en la que se diferencia tres subcategorías: 1º Elementos Training, 2º Utilidad de técnicas, 3º Agrado.

Para responder a esta pregunta, manejamos los resultados de la autovaloración de los estudiantes de los bloques CAB 1234, el CVF, ítem 2 y 8 y la 2º pregunta de la entrevista grupal. En éstos, se evalúan la utilidad y claridad de los contenidos teóricos, valoran si las experiencias propuestas han sido útiles y asequibles, su motivación por el trabajo de los aspectos psicológicos, si han tenido acceso a consultar sus dudas y vivencia, así como la conciencia de desarrollo de las habilidades psicológicas para el habla escénica.

---

En la primera categoría *elementos de Training* se agrupan los datos relacionados con la valoración de los distintos aspectos que conforman la sesión. En referencia a la *primera subcategoría de contenidos teóricos*, el 100% de los estudiantes valoraron como muchísimo el interés que le producía los contenidos de los bloques Autocontrol, Autoconfianza y Olvido de sí mismo. Sin embargo se dio una variación de resultado en el bloque de Atención a la tarea frente a ego, en el que el 50% de los estudiantes valoraron como muchísimo y el otro 50% como mucho. Respecto a la *claridad y comprensión de los contenidos*, el 100% de los estudiantes lo valoraron como muchísimo en bloque autocontrol; el 92% como muchísimo y 7% como mucho, en el de Autoconfianza; el 92% como muchísimo y 7% como mucho, en el de Olvido de sí mismo y 64% como muchísimo y 35% como mucho.

En relación a la *segunda subcategoría experiencias* hace referencia a la utilidad de ejercicios y experiencias propuestos en el Training. Los estudiantes consideran útiles las experiencias propuestas, concieniciando los valores más altos a las experiencias del bloque de Olvido de sí y del resultado y más bajos en el bloque de la Atención a la tarea frente al ego, aunque todos tienen una valoración alta. Podemos afirmar que a la mayor parte de los estudiantes les ha resultado fácil de llevar a cabo las técnicas propuestas, luego podemos decir que están en ese sentido adaptadas a la muestra.

En la *tercera subcategoría motivación*, hace referencia a la motivación y ánimo de los estudiantes sobre los aspectos psicológicos del trabajo. Observamos que los estudiantes tienen una fuerte motivación hacia los aspectos psicológicos sobre todo en relación al autocontrol y la autoconfianza.

La *cuarta subcategoría, consulta de dudas* fue valorada por todos los participantes como muchísimo en todos los bloques. Entendemos que sentían que podían presentar con tranquilidad y desde su vivencia cualquier duda relacionada con el trabajo que se estaba desarrollando.

*Para la quinta subcategoría, conciencia de desarrollo* las respuestas que se encontraron muestran que los estudiantes tienen una sensación subjetiva de que han tenido un gran desarrollo en esta dimensiones. Puede ser explicado por la razón de que apenas ninguno había realizado ningún tipo de trabajo similar y acogían la información con verdadera necesidad.

En referencia a la *segunda categoría, Utilidad de las técnicas*, el 100% de los estudiantes han preferido en el bloque de *autocontrol* la técnica de control de

pensamientos. La razón que arguyen es la utilidad. Les sigue en orden de preferencia, el ensayo imaginado y lugar seguro, y entre sus razones indican el gusto que le proporciona la técnica, la utilidad y la novedad, es decir no la conocían. Parece que ése es un elemento motivador y que valoran. A continuación, señalaron la técnica respiración profunda y, por último, la menos valorada es la de Feedback, siendo las razones que esgrimen el gusto (no le resulta tan divertida), utilidad (si la ven útil) y dificultad (les resulta muy difícil).

En el bloque de *Autoconfianza*, la técnica más valorada por los estudiantes en orden de preferencia ha sido *el juego dramático*, por el 100% de los estudiantes. La prefieren por con la claridad y orden que les proporciona la técnica, por su utilidad y la novedad. En segundo lugar, el ensayo imaginado por el gusto y bienestar que vivencian cuando la practican, la confianza depositada porque les va a ser muy útil y la facilidad de llevarla a cabo. En tercer lugar, *Establecer metas realistas*, por la utilidad que le va a proporcionar y la claridad que le proporciona la técnica para su profesión. Por último, *la técnica de autohabla*, y las razones que ofrece el alumnado es la dificultad para ponerla en práctica en el escenario, aunque coinciden en su utilidad.

En el bloque Olvido de sí mismo, el 100% de los estudiantes coinciden con otorgar una mayor valoración a la técnica *Diálogo con el crítico interno (Enano)* por la utilidad que perciben que les va a proporcionar la técnica: claridad y conciencia sobre los mecanismos que le están interfiriendo en el habla escénica, el impacto y no vedad de la técnica y el desahogo emocional que le proporciona al ejecutarla. En segundo lugar, estaría el *juego dramático*: por su utilidad y claridad; en tercer lugar *el registro de pensamiento*, por su utilidad y la claridad y aumento de conciencia que le proporciona, aunque las técnicas de registro han manifestado que no son tanto de su agrado por resultarles más aburridas.

En el bloque Atención a la tarea frente al ego, el 100% de los estudiantes coinciden en conceder una mayor valoración a la técnica *Juego dramático de acciones encadenadas*: por la utilidad que intuyen que les va a proporcionar la técnica, claridad y conciencia sobre sus los mecanismos que descubren y declaran que favorecen una mayor grado de comprensión de los mecanismos psicológicos que intervienen en el escenario. En segundo lugar, sitúan *Abrir y cerrar el foco delante de un público*, el *Juego dramático*, por su utilidad y claridad, y en tercer lugar, el registro de pensamiento, por su utilidad y la claridad y aumento de conciencia que les proporciona, aunque las técnicas de registro han manifestado que no son tanto de su agrado por

---

resultarles más aburridas. Les siguen los ejercicios de atención (respiración, objetos, yantra) y desarrollar pensamientos positivos y rutinas para el escenario. Observamos que el alumnado valora la diversión que le proporciona la técnica.

Por otro lado, cuando se les pregunta por los aspectos del Training que le han resultado más útiles, el alumnado entre otros aspectos mencionó algunas técnicas. En relación al bloque de autocontrol, el 42% de los estudiantes hicieron referencia al control de los pensamientos y el 14% al lugar seguro. En el bloque de Autoconfianza, un 28% al trabajo con las metas y la autoconfianza. En relación al bloque Olvido de sí mismo, otro 64% a la técnica del enano. En relación al bloque Atención a la tarea frente al ego, 14% señalaron el trabajo de abrir y cerrar el foco el 14% atención a las metas y atención a los objetos. En la sesión de presentación se puso en práctica la técnica del anclaje a la que un 42% de estudiantes han hecho referencia.

A la pregunta, *si han aplicado en la práctica los conocimientos adquiridos*, el 78% de los estudiantes responden que *siempre que le fue posible* y el 14% que *con frecuencia*.

En la última categoría de esta pregunta, *satisfacción*, en el primer ítem en el que se cuestionaba al estudiante por grado de satisfacción de las nueve sesiones, los catorce estudiantes afirmaron en una escala de 1(muy bajo) a 10 (muy alto), once de los participantes valoraron su grado de satisfacción con un 10 y tres con un 9. Por tanto podemos decir que el Training ha sido satisfactorio y le ha resultado motivador a los estudiantes que lo han vivenciado. Esta categoría también es respondida desde el ítem 2 de la entrevista grupal cuando se le preguntó por los aspectos que más le gustaron del Training y cuáles pensaban que se debería mantener en una futura propuesta. Aludieron a la contribución que en general les proporcionaba a su desarrollo personal, en facetas que consideran claves y para su competencia artística. Genera un ambiente de confianza beneficioso para el trabajo actoral. Seis estudiantes, en concreto, y el grupo, en general, lo confirman, al destacar el buen ambiente que se genera en las sesiones y comentan que la vivencia de esta posibilidad, contrasta con la atmósfera tensa que se produce en algunas materias, y que dificulta su capacidad de disfrute para afrontar el trabajo artístico. Según los participantes ofrece claridad, conciencia acerca de los aspectos psicológicos relacionados con el habla escénica y se pueden generalizar a otras materias.

En relación a la cuarta pregunta de nuestro estudio sobre *si se adapta el Training al contexto que va dirigido*, además de considerar la afirmación de que las técnicas utilizadas se adaptan al contexto, vamos a recurrir a la información obtenida en el ítem 3 de la entrevista grupal que responde a la pregunta de que si consideran los estudiantes que el Training se adapta a su perfil y si tienen alguna recomendación para mejorar esa adaptación al perfil de Arte Dramático. En general, todos afirmaron que sentían que estaba adecuado a ellos. Respecto a las sugerencias, hubo tres referencias a la necesidad de que los participantes se comprometiesen en el proceso y para ello indicaron que fuese voluntaria su participación, aunque hubo otras dos manifestaciones de no estar de acuerdo. Las razones se basan en la necesidad de vivenciar algunos ejercicios con total seguridad y respeto. Hubo también dos sugerencias para repetir algunas técnicas, como dialogando con el crítico interno, abrir y cerrar foco de atención, anclaje, el trabajo con los pensamientos. Con su reiteración se pueden asegurar; que se debería alargar el número de sesiones. Cinco estudiantes expresaron que el Training ganaría si se incrementara el número de técnicas de dinámica teatral y las razones aludidas no son solo lúdicas, sino por su utilidad para ampliar la conciencia del aspecto que trabajan.

Podemos afirmar por tanto, que en general el Training está adaptado a estos estudiantes con una estructura lo suficientemente abierta como para adaptarlo a otras muestras de similares características.

Como respuesta a pregunta 5 *¿Cuál es el grado de satisfacción ante este proceso de enseñanza-aprendizaje?* En el primer ítem en el que se preguntaba al estudiante por grado de satisfacción de las nueve sesiones, los catorce estudiantes afirmaron en una escala de 1(muy bajo) a 10 (muy alto), once de los participantes valoraron su grado de satisfacción con un 10 y tres con un 9. Afirman, pues, que en general ha resultado muy satisfactorio.

En resumen, los participantes del Training consideran interesantes los aspectos teóricos, que su planteamiento ha sido claro, consideran útiles las experiencias propuestas, les ha resultado fácil llevar a cabo las técnicas seleccionadas y les han parecido útiles. Los estudiantes tienen una fuerte motivación hacia los aspectos psicológicos, sobre todo en relación al autocontrol y la autoconfianza, valorando alto el grado de satisfacción que les ha producido y considerándolo productivo, no solo desde el punto de vista del habla escénica, sino también valioso desde el punto de vista de su propio crecimiento y desarrollo personal.

---

---

## 4.2. Conclusiones

El objetivo de nuestra investigación es potenciar el estado de *flow* en el habla escénica en estudiantes de la Escuela de Arte dramático de Córdoba, aplicando un Training, que sistematiza el entrenamiento de unas variables psicológicas (Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego).

Deseábamos conocer si el entrenamiento de estas variables potencia un patrón psíquico positivo que sostenga la presión que el público produce en el estudiante y aumente su capacidad de ponerse en sintonía con lo que está haciendo incrementando así la autenticidad en el habla escénica. Nos proponíamos en definitiva, mostrar la viabilidad de un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas para superar las dificultades psicológicas más importantes con las que se enfrenta un actor en su formación teatral y en el escenario, el miedo y la duda.

En este apartado se expondrán las conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos en nuestro estudio. En primer lugar, expondremos las conclusiones extraídas de la investigación teórica, ya que uno de nuestros objetivos era conocer a fondo los contenidos de la psicología de Csikszentmihalyi para proponer una transferencia a la formación del actor para desarrollar la sinceridad y la autenticidad, y queríamos hacerlo de la mano de los principales investigadores de nuestra tradición pedagógica que aún hoy son referentes en nuestras Escuelas. Consideramos ha sido un viaje atrevido pero no irreflexivo. En segundo lugar, presentaremos las conclusiones de la implementación del Training para fomentar el flujo en el habla escénica, resaltando los beneficios del mismo y por último, las implicaciones que se deducen de este estudio a nivel metodológico útiles para mejorar el proceso-aprendizaje.

### a) Conclusiones de la investigación teórica

1. El *flow* se ha relacionado con los estados de funcionamiento óptimo y se podría considerar como un constructo teórico unificador que además es clave para entender todas las experiencias positivas en el deporte y en el arte, como la diversión, el disfrute y la felicidad que proporciona (Jackson 2000). Nuestro estudio, sin embargo, no está focalizado en el aspecto placentero de felicidad y satisfacción que produce esta vivencia de flujo, que sin duda nos parece muy valioso, sino que el interés que nos suscitaba este constructo estaba relacionado con su fin último, esa unión que el individuo consigue con lo que hace para potenciar un habla escénica con más

autenticidad. La base de este objetivo se encuentra en que la búsqueda de la unión del actor con la acción para ir al encuentro de la verdad y la autenticidad en la actuación delante del público, ha sido uno de los objetivos más perseguidos y codiciados por los directores y pedagogos de nuestra tradición escénica. Ahondar en la relación de *flow* y autenticidad, pasa en la interpretación actoral, por un olvido de sí mismo. Favorecer un estado de autenticidad e implicación personal en la actividad, es preparar las condiciones y entrenar al estudiante para que esté tan centrado en la tarea, en la acción, que se olvide de su ego.

2. Podemos concluir sin ninguna aprensión que el flujo puede ser un concepto muy provechoso en la enseñanza teatral, porque presupone un patrón psíquico positivo para realizar la acción y el teatro es acción. En la interpretación actoral como en otras prácticas artísticas la preparación es muy exigente y se le enseña al alumnado ejercicios técnicos para, como decía el dramaturgo y poeta Eliot, “enseñarle a tener cuidado y a no tenerlo” el cuidado es el trabajo de la preparación y el “no tenerlo” es esa segunda parte que está menos presente en nuestras escuelas, que trata de dejar fluir esa energía. El concepto de flujo puede servirnos como modelo para sistematizar el entrenamiento y no dejarlo al azar y entrenar así, una actitud que permita que el ego del actor no interfiera en su tarea escénica, persiguiendo un estado de olvido de sí mismo, contrario a la reflexión y a la preocupación, en el que no hay pensamientos distorsionadores pero si un control extraordinario de lo que se hace. Hay que marcar muy bien el camino para recorrerlo sin pensar. Hay que enseñar al estudiante a pensar para que pueda dejar de hacerlo en escena y conectado a ese flujo de energía ofrezca autenticidad en su actuación.

3. En la práctica teatral, aún no vislumbramos lo que nos puede aportar el rigor de la ciencia. Stanislavski y Grotowsky se acercaron a ella para encontrar teorías que respaldaran y explicasen lo que ya experimentaban con sus discípulos. Pensamos que la relación del teatro con otras disciplinas como la psicología es complementaria y puede darse entre ellas una relación muy fecunda. Nosotros así lo hemos experimentado en este estudio. Eso sí, realizando esfuerzos en adaptar las metodologías a nuestro contexto para que sean realmente útiles a nuestros objetivos y no nos perdamos en investigaciones estériles. Servirnos de los estudiosas que en otras áreas está promoviendo la psicología del deporte por ejemplo, pueden hacer avanzar nuestras propias metodologías y mejorar nuestra práctica sin lugar a dudas.

---

4. La revisión teórica de las dimensiones de *flow* y su estudio en el campo del deporte y la danza han sido de gran provecho para conceptualizar la propuesta de un esquema de trabajo de las dimensiones de *flow* para el habla escénica, más cercano a nuestro contexto. Pensamos que es un buen esquema de trabajo del que pueden partir futuras investigaciones en el campo del Arte Dramático que podrán comprobar o refutar.

5. El diseño de un Training que potencia el *flow* para el habla escénica, que sistematiza el entrenamiento de unas variables psicológicas (Autocontrol, Autoconfianza, el Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego), pensamos que es una aportación novedosa y un material que está lo suficientemente justificado y detallado para que cualquier docente pueda hacer uso de él y lo pueda adaptar a sus necesidades y realidad concreta.

Por otro lado, creemos que este estudio puede ser útil para cualquier docente que esté interesado en desarrollar en la práctica del aula las competencias que ponen en relación algunos constructos psicológicos con los puramente interpretativos y que figuran en el título de grado de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, como la que impulsa este trabajo “Fomentar la expresión y la creación personal, sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo” (Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo).

En definitiva, la fundamentación teórica de este estudio que ha puesto en relación los esfuerzos por la búsqueda de la autenticidad de los pedagogos más insignes de nuestra tradición teatral conectándolos con la búsqueda de la autenticidad en relación con la vivencia de flujo nos parece que es un ejercicio que puede nutrir e inspirar nuevos planteamientos pedagógicos a nuestras escuelas.

#### **b) Conclusiones de la implementación de Training**

Los resultados cualitativos y cuantitativos permiten afirmar que la muestra de estudiantes que participaron en nuestro estudio han experimentado el momento de unión con la acción y se han olvidado de la imagen de sí mismo que ofrecen al público y eso ha redundado en una actuación más auténtica y sincera, donde no han tenido que acudir a la impostura, pues sabían perfectamente lo que tenían que hacer lo que les ha permitido tener un control de su atención que han podido imprimir a la tarea escénica. Se concluye que el concepto de *flow*, puede sernos valioso para fundamentar una técnica



interna en la que el actor encuentre un modo de sentirse más libre de preocupaciones en el escenario y así flexibilizar su respuesta a la reacción que exige la acción dramática y a sus compañeros. En definitiva, podríamos proponer la teoría de *flow* de Mihaly Csikszentmihalyi, como modelo para enmarcar un entrenamiento que fomente una actitud en el actor para propiciar la autenticidad y sinceridad en el escenario. Serviría como fundamento de un trabajo actoral en un contexto educativo.

Los resultados cualitativos y cuantitativos que hemos recogido de las fuentes teóricas consultadas, de los cuestionarios, de la entrevista grupal, así como nuestra observación durante el desarrollo del training, nos permiten comprender en profundidad nuestro objeto de estudio y podemos afirmar que el entrenamiento de las variables Autocontrol, Autoconfianza, Olvido de sí mismo y Atención a la tarea frente al ego, puede potenciar el estado de flujo en el habla escénica. Los resultados han señalado en relación a la dimensión de *Autocontrol* que los participantes después del Training perciben que tienen un mayor control de lo que se está haciendo indicando que la sensación de control de la tarea es mayor y que están mejor preparados para lo que pueda venir. No obstante creemos necesario señalar que en posteriores investigaciones si se experimenta en estudiantes de primer curso, el entrenamiento de esta dimensión sea más intenso y quizá más prolongado, sobre todo porque es escasa su experiencia con el público, sienten menos seguridad en la técnica y como consecuencia perciben el escenario como una situación amenazante.

El resultado del entrenamiento de esta dimensión nos confirma la necesidad de insistir en el trabajo de las cogniciones, creencias y fantasías sobre lo que va a pasar en la actuación y trabajar la confianza de que cuentan con recursos para salir adelante si ocurriera en escena la peor de sus fantasías.

En relación a la dimensión de la Autoconfianza, los estudiantes percibían *que su capacidad les permitía hacer frente al desafío* y que tenían *un sentimiento de suficiencia para hacer frente a la dificultad de la situación*. Sin embargo, al mismo tiempo avistaban *que su habilidad no está en equilibrio con lo que exigía la situación*. Por sus respuestas apreciamos que han comprendido que deben medir sus habilidades desde objetivos y metas, alcanzables y progresivos que le permita sentir estados subjetivos más positivos que eleven su autoconfianza en sí mismo y pueda experimentar un *flow* más profundo.

Creemos que han concienciado que la relación entre habilidades técnicas y los estados mentales no se dan en una única dirección. Nuestros pensamientos influyen en

---

nuestra actividad de igual modo que nuestra actividad afecta la manera en que pensamos sobre nosotros mismos.

En relación a la dimensión Olvido de sí mismo, se ha encontrado una diferencia significativa en esta dimensión al señalar que no están preocupados por la ejecución en el habla escénica, mostrando así, una menor preocupación por la imagen dada a los demás y por lo que otros puedan pensar de su actuación, lo que le va a permitir una respuesta más flexible y espontánea.

Muy relacionada con esta dimensión está la dimensión Atención a la tarea frente al ego. Podemos afirmar que una vez implementado el Training los estudiantes se perciben con seguridad en lo que quieren hacer, que mantienen la mente en lo que sucede y saben lo que quieren conseguir. Están de acuerdo con que tienen los objetivos claramente definidos y un conocimiento claro de lo realizado tienen los objetivos claramente definidos lo que permite encauzar su atención. Pero también señalan que no saben si lo que realizan están bien, es decir no tienen una retroalimentación clara de lo bien que realizan la acción. Este resultado parece indicar que el entrenamiento planteado en el Training en relación a incrementar un feedback que oriente al estudiante sobre cómo se va realizando la tarea, es insuficiente. Lo que puede ser indicativo para nosotros y nos hace reflexionar sobre el desajuste de las retroalimentaciones y feedback que puede que ofrezcamos a nuestro alumnado y que como resultado tengan una creencia pobre y debilitada sobre su propia habilidad. Otras intervenciones cualitativas de los estudiantes, muestran la ayuda que les aporta saber exactamente lo que tienen que hacer para poder centrarse en la tarea. Lo que sí nos parece interesante es que los estudiantes han percibido que tenían objetivos claros y el conocimiento de lo que tienen que realizar y eso les ha permitido centrarse en la tarea.

En relación a los *factores que se dan más como consecuencia del entrenamiento de las dimensiones anteriores* que incluye la Unión entre acción y pensamiento (A-A), Transformación en la percepción del tiempo (D-T) y Experiencia auténtica (A-E), los estudiantes han señalado que han percibido una transformación en la percepción del tiempo y sienten unión entre la acción y el pensamiento, haciendo referencia a la sensación de que las cosas sucedían automáticamente. En estas dos variables se han encontrado valores estadísticamente significativos. Estos resultados son buenos indicadores de la experiencia de flujo. Jackson y Csikszentmihalyi (2002), consideran esta dimensión entre las más citadas y una de las más asociadas a los mejores

rendimientos (el tiempo, la unidad, el olvido de sí y el control con el cuerpo), todas ellas se han potenciado en nuestros estudios por lo que podemos afirmar que el Training ha tenido el efecto esperado.

El Training ha tenido efectos importantes y beneficiosos en los estudiantes, y si lo siguen desarrollando accederán a experiencias de flujo cada vez más significativas. Desde una valoración más global podemos decir que este Training potencia un patrón psicológico positivo en el alumnado.

Respecto a la implementación del Training y sus resultados, tenemos presente que al ser una experiencia educativa con carácter exploratoria y con el objetivo de aportar recursos para potenciar la autenticidad en el habla escénica, e investigada en un contexto concreto y con una muestra pequeña, sus resultados no nos permiten conclusiones generalizables, pero pensamos que no por eso son menos útiles.

Concluimos por tanto, que los resultados de esta investigación permiten afirmar que la muestra de estudiantes que participaron en nuestro estudio han experimentado el momento de unión con la acción y se han olvidado de la imagen de sí mismo que ofrecen al público y eso ha redundado en una actuación más auténtica y sincera, pues sabían lo que tenían que hacer lo que les ha permitido tener un control de su atención que han podido imprimir a la tarea escénica. Se concluye que el concepto de *flow*, puede sernos valioso para fundamentar una técnica interna en la que el actor encuentre un modo de sentirse más libre de preocupaciones en el escenario y así flexibilizar su respuesta a la reacción que exige la acción dramática y a sus compañeros. En definitiva, podríamos proponer la teoría de *flow* de Mihaly Csikszentmihalyi, como modelo para enmarcar un entrenamiento que fomente una actitud en el actor para propiciar la autenticidad y sinceridad en el escenario. Serviría como fundamento de un trabajo actoral en un contexto educativo.

### **c) Implicaciones para la práctica**

Uno de los objetivos que determinó esta investigación fue el empeño de diseñar un programa de intervención como recurso didáctico destinado a los docentes de Arte Dramático o de otras enseñanzas artísticas que deseen fomentar un patrón psíquico positivo que potencie el estado de flujo, la involucración y sinceridad en la realización de una tarea con alto grado de exposición al público. Creemos que hemos planteado una opción contextualizada pero adaptable a otros ámbitos de similares características. Este

---

Training se puede utilizar en su conjunto y por partes, dependiendo de los fines del docente. Es decir es un material que al tratar de sistematizar y concretar vías para entrenar aspectos psicológicos que potencien un patrón psíquico positivo para la expresión artística puede adaptarse a otros fines diferentes al de la autora de este trabajo. Consideramos que todo docente que haga uso de este material debe tener claro que lo importante es trabajar a nivel de creencias, y de vivencias, con técnicas que implique a todos los niveles cognitivo, corporal y emocional. El aspecto lúdico debe ser cuidado y el ambiente de seguridad garantizado.

Por otro lado, obtenemos algunas ideas claras tras el desarrollo de este trabajo. Primera, que para llevar a cabo la tarea del habla escénica con éxito es esencial que el estudiante aprenda a no preocuparse por los errores cometidos, ni se adelante a los movimientos futuros, pues pierde con seguridad verdad en su actuación. El alumnado debe aprender a estar totalmente en el presente. Segunda, que si hemos afirmado que tener claras las metas les va permitir precisar el foco de atención, sería deseable realizar esfuerzos en establecer metas que funcionen y que no vayan en contra del estudiante, no podemos olvidar que es una de las claves de fluencia. Creemos que el desafío de la tarea debe estar suficientemente planteado, con metas alcanzables y que el profesorado evite el enfocarse en los resultados en general, ya que origina en el alumnado una imposibilidad de saber si va alcanzando metas concretas que le acerquen al desafío. Recordemos que en el *flow* todo es fruto no tanto de la habilidad real, sino de la creencia que tenemos acerca de que nuestra habilidad nos permite afrontar el desafío y esto debe cuestionarnos como docentes.

Tercera idea, que el aprendizaje debe ser significativo y autorregulado y que el alumnado necesita nuestra orientación para ser consciente de su pensamiento, ser estratégicos, y dirigir su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es en definitiva, hacer que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros (Schunk y Zimmerman, 1998).

Por otro lado, lo mismo que un plan de competición incluye encontrar donde centrarse durante las diferentes etapas de la misma, algo parecido ocurre en el campo teatral: es necesario encontrar qué focos de atención ayudan a alcanzar una inmersión absoluta en la actividad. Es la principal clave de fluencia y no es una tarea fácil. Perseguir la unión del cuerpo y la mente debe ser para los docentes un objetivo y reconocemos que nos queda mucho por hacer. Desarrollar la autoconfianza en nuestro

alumnado debe ser un objetivo prioritario. ¿Qué podemos hacer para aumentar la autoconfianza? Sistematizar aún más los resultados de aprendizaje en metas realistas y nivelarlas. Desarrollar creencias personales positivas a través de la consecución de metas alcanzables y desafiantes. Al revisar sus trabajos comentar los logros o buenos rendimientos en términos de metas y no resultados o evaluaciones generales.

La ausencia de feedback claro y sin ambigüedades aún después de finalizar que el Training, nos hace recapacitar sobre el desajuste de las retroalimentaciones que puede que ofrezcamos a nuestro alumnado y que como resultado tengan una creencia debilitada sobre su propia habilidad. Pero, sobre todo, es una invitación a desarrollar señales claras para el estudiante que pueda servir de orientación para cerciorarse de que todo marcha en escena como está previsto.

Por otro lado, si hay algo en lo que todo el profesorado coincidiríamos es en la necesidad de focalizarse en el momento presente. Practicar cualquier actividad artística requiere una atención absoluta, de lo contrario la calidad de la experiencia sufre. No podemos escatimar esfuerzos para que el alumnado de Arte Dramático desarrolle y amplíe su capacidad de sentirse en sintonía perfecta con lo que se está haciendo. Es ésta, en última instancia, una de las vías de trabajo imprescindible para entrenar una actitud que funcione como una segunda naturaleza del actor: que facilite una *presencia* ungida de autenticidad y sinceridad al realizar la tarea escénica.

Otra implicación importante de este estudio en nuestra práctica docente, es el hecho de que al dar a conocer esta teoría en nuestro campo, buena parte del alumnado y profesorado pone nombre a experiencias que ya han sentido y vivenciado. Al darles palabras, encuentran una teoría que les permite explorar y profundizar en su vivencia. Efectivamente, la hipótesis de Wilson (1981) (cit. por Csikszentmihalyi y Selega, 1998), nos recuerda que sólo es posible percibir y accionar aquellos objetos y procesos que pueden ser expresados mediante los marcos lingüísticos disponibles. Por lo que darle un marco lingüístico y teórico a esas experiencias que muchos de nosotros ya habíamos experimentado, es un hallazgo que consideramos de gran importancia. Nos permite identificarlas al servirnos de los estudios que se están realizando de otros campos, y seguir buscando este tipo de experiencias: no las explicaremos por la casualidad o el favor del destino, sino que al sentir un control sobre esta experiencia va a motivar su búsqueda. El flujo puede ser difícil de encontrar, porque son pocas las personas que lo buscan o están preparadas para identificarlo y comentarlo cuando se encuentra (Csikszentmihalyi y Selega, 1998, p.62).

---

Por último, consideramos que es imprescindible ahondar en fórmulas para trabajar con el miedo y la duda del actor, para que pueda actuar desde la sinceridad. Stanislavski (1963, 31) ya afirmaba: “El intérprete debe trabajar de algún modo sus miedos y las dudas sobre su capacidad, para no tener que invertir atención en el escenario en esas preocupaciones y pueda entregarse sin reservas a la tarea escénica”.

Insistimos finalmente en que la formación actoral debe abrirse a la experimentación educativa fundamentada en el desarrollo de las nuevas perspectivas psicológicas e investigaciones que se producen en otros campos similares al nuestro. En particular los que tienen sujetos con una exposición al público después de una fuerte inversión de esfuerzo, eso sí, siempre muy cerca de esos supuestos metodológicos que conforman nuestro legado en la praxis teatral. Como señalaba la pedagoga americana Uta Hagen (2002, p. 85) es un error considerar que Stanislavski se hubiera quedado aferrado inamoviblemente a las conclusiones que extrajo de su tiempo:

No podemos mostrarnos indiferentes ante los descubrimientos de todos los psicólogos que han llamado nuestra atención desde la muerte de Stanislavski ni, lo que es todavía más importante, ante las reflexiones de los filósofos, psicólogos y escritores contemporáneos que nos han ayudado a conocer nuestra especie en relación con el presente y a ahondar en la iluminación del alma humana (Uta Hagen 2002, p. 85).

#### **4.3. Limitaciones y prospectiva de la investigación**

Nuestro estudio tiene limitaciones que deben considerarse en la investigación futura. En primer lugar, se ha realizado con alumnado de primer curso y con una muestra limitada. Sería deseable replicarlo en una muestra más grande y compuesta por estudiantes de cursos más elevados, para contrastar resultados como el de la sensación de habilidad para el desafío. Por otro lado, hubiese sido interesante, aunque los cuestionarios sean anónimos (por razones obvias) utilizar alguna señal para identificar el recorrido de la experiencia de cada sujeto.

La relación del *flow* con una mejor ejecución del habla escénica, sería otra línea interesante de investigación, si bien, las razones que han motivado este estudio están más relacionadas con el interés por acceder a estados creativos más sinceros y auténticos que en medir una mejor ejecución.

Los resultados sugieren algunas líneas de investigación futura. Dentro de las necesidades psicológicas básicas, los sentimientos de competencia que puede conllevar el flujo ocupan un lugar muy importante y contribuye al bienestar psicológico. Esta perspectiva es de interés para nuestras enseñanzas en las que el estudiante tanto se implica y proyecta. La relación del *flow* con motivación sería de interés en nuestras enseñanzas. El espíritu colaborativo es esencial en el teatro, que por definición es un arte colectivo donde el protagonista es el grupo. Estudios sobre fenómenos como la comparación con los otros, ser el mejor, otras actitudes propias de un clima centrado en el ego, y las consecuencias que tienen en el grupo, serían muy útiles en nuestro contexto.

Sería pertinente implementar esta investigación en cursos superiores, donde hay un mayor control de la técnica y poder observar si las puntuaciones se elevan en esta dimensión. Igualmente, realizar un estudio más pormenorizado de la efectividad de las técnicas corporales y cognitivas empleadas para aumentar la sensación de control en estos estudiantes, así como un estudio más pormenorizado de la efectividad de las técnicas corporales y cognitivas empleadas para aumentar la sensación de control en estos estudiantes.

Por último, creemos que sería de interés simplificar el instrumento de medida de *flow* y adaptarla a nuestro contexto, pues nos ha parecido un instrumento complejo y con un número elevado de ítems.

Finalizando las últimas líneas de nuestra investigación es lógico preguntarse por los frutos a corto o largo plazo. Ha tenido una consecuencia inmediata en el contexto educativo en el que se ha desarrollado, dado que tras un largo proceso de concienciación y de trámites burocráticos, ha sido aceptada una asignatura optativa titulada *entrenamiento de un patrón psíquico positivo para el flujo en la actuación*.

El interés despertado entre los profesionales de otros centros nos ha llevado a participar en diferentes reuniones y culminará en una ponencia que se llevará a cargo en el encuentro pedagógico de las tres Escuelas de Andalucía, que tendrá durante el mes de mayo de 2016, organizado por de la ESAD de Córdoba.

En esta línea, se continúa con la divulgación mediante un grupo de trabajo sobre inteligencia emocional de profesores que utilizan la infraestructura de Formación en Centros, en la que participan diecisiete profesores del claustro, y cuya coordinación está a cargo de la autora de este trabajo.

Finalmente, se han aceptado para su publicación tres artículos fruto de esta investigación, por lo que creemos que este estudio está produciendo un rendimiento que nos hace vaticinar una buena acogida, sobre todo por la escasez de investigaciones que se han realizado en nuestras enseñanzas. Que así sea.





*Referencias  
Bibliográficas*



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliverti, M. I. (1998). *La naissance de l'acteur moderne: L'acteur et son portrait au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Gallimard.
- Allegri, L. (1994). Aproximación a una definición del actor medieval. En E. Rodríguez Cuadros (ed.), *Cultura y representación en la Edad Media* (pp. 125-136). Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Allegri, L. (2005). *L'arte e il mestiere: L'attore teatrale dall'antichità ad oggi*. Roma: Carocci.
- Alonso, B. (1989). *Nociones sobre el concepto de inconsciente en las obras de P. Janet y S. Freud*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Álvarez, A. (2008). *Del texto a la iconografía: Aproximación a la iconografía teatral del siglo XVII*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat.
- Álvarez, J. (1988). El actor español en el siglo XVIII: Formación, consideración social y profesionalidad. *Revista de Literatura*, 50 (100), 445-466.
- Álvarez, J. (1997). El cómico español en el siglo XVIII: Pasión y reforma de la interpretación. En E. Rodríguez Cuadros (Coord.), *Del oficio al mito: El actor en sus documentos* (pp. 287-309). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat.
- Amado, D. (2015). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Sevilla: Wanceulen.
- Arnal, J., Rincón, D. del y La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Artaud, A. (2001). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5 (1), 123–154.
- Asakawa, K. (2010). Flow Experience, Culture, and Well-being: How do Autotelic Japanese College Students Feel, Behave, and Think in Their Daily Lives? *Journal of Happiness Studies*, 11 (2), 205-223
- Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Aspinwal, L. G. y Staudinger, Ursula M. (Eds.) (2007). *Psicología del potencial humano: Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Barcelona: Gedisa.
- Assounm, P.-L. (1989). *Freud: La filosofía y los filósofos*. Barcelona: Paidós.

- Bablet, D. (1987). La técnica del actor, entrevista realizada a Grotowski, En J. Grotowski, *Hacia un teatro pobre* (pp. 174-184), México: Siglo Veintiuno.
- Bablet, D. (1969). Las técnicas del actor (entrevista a J. Grotowski). *Primer Acto*, 106, 46-50.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior* 66, 26-44.
- Baltés, B. (2002). Jacques Copeau: En nombre del teatro. En J. Copeau, *Hay que rehacerlo todo: Escritos sobre el teatro*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Balaguer, I., Escartí, A. y Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: Estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1-2), 139-159.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Barba, E. (2007). La tierra de cenizas y diamantes: Grotowsky. *Revista Ramona*, 71,42-44.
- Bastus, V. J. (2008). *Tratado de declamación o arte dramático*. Madrid: Fundamentos.
- Bentley, G. E. (1962). *The Rise of the Common Player: A Study of Actor and Society in Shakespeare's England*. Harvard: University Press.
- Berry, C. (2006). *La voz y al actor*. Barcelona: Alba.
- Bisquerra, R. (1989). *Análisis Multivariable*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blum, G. (1967). *Psicodinámica: la ciencia de la fuerza mental inconsciente*. Valencia: Marfil.
- Bolinches, A. (1999). *La felicidad personal: Una recerca interna*. Barcelona: Pórtic
- Booth, M.R. (1986). Art and the classical actor: Painting, sculpture, and the English Stage. *Journal of the Australasian Universities Modern Languages Association*, 66, 260-71.
- Brook, P. (1986). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Brook, P. (1993). *La puerta abierta: Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Barcelona: Alba editorial.
- Buendía, L. y Colás, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustos, I. (2003). *La voz: La técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F. Soto y J. Rodríguez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23 – 42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cabero, J. (2005). Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan. En J. Tejada, A. Navío y E. Ferrández (Coords.), *Actas del IV Congreso de Formación para el trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación* (pp. 409-420). Madrid: Tornapunta.
- Calendoli, G. (1959). *L'attore: Storia d'un arte*. Roma, Edizione dell Ateneo.
- Canet, J. L. (1997). “El nacimiento de una nueva profesión: Los autores-representantes (1540-1560)”, *Edad de Oro*, 16, 109-119.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12.
- Cantero, S. (2006). *Dramaturgia y práctica escénica del verso clásico español*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Cantú, M. (2013) Von Hartmann vs. Freud: Lo inconsciente en Stanislavski. *Telefondo: Revista de teoría y crítica teatral*, 18, 55-77.
- Carpintero, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Carr, A. (2007). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Castro, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿una nueva forma de hacer psicología? *Revista de Psicología* 6 (11), 113-131. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/ensayo-psicología-positiva-nueva-forma.pdf> [Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2014].
- Cauas, D. (2006). Elementos para la elaboración y ejecución de un proyecto de investigación. *Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado en agosto 8 de 2006 en <http://www.Ninvus.cl/>
- Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona: Teatro Abadía.
- Chejov, M. (2006). *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba editorial.
- Chen, H., Wigand, R.T, y Nilan, M. S. (1999). Optimal experience of Web activities. *Computers in Human Behavior*, 15, 585-608.
- Chen, H., Wigand, R.T. y Nilan, M. S. (2000). Exploring web users’ optimal Flow experiences. *Information Technology & People*, 13 (4), 263-281.

- Christophone, A., y Lelord, F. (2005). *La autoestima*. Barcelona: Salvat.
- Clarke, S. y Haworth, J. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form college students. *The British Journal of Psychology*, 85, 511–523.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades*. Madrid: Morata.
- Collins, A. L., Sarkisian, N. y Winner, E. (2008). Flow and Happiness in Later Life: An Investigation into the Role of Daily and Weekly Flow Experiences. *J. Happiness Stud.* DOI 10.1007/s10902-008-9116-3.
- Constitución española, de 27 de diciembre de 1978.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología Positiva: Una nueva perspectiva en Psicología. *Diversitas*, 2 (2), 311-319.
- Corbella, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona: Planeta.
- Cotarelo y Mori, E. (1997) Bibliografía de las Controversias sobre la licitud del teatro en España. Granada: Universidad.
- Craig, E.G. (1987). *El arte del teatro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15 (3), 41-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. En B. Sutton-Smith (Ed.) *Play and learning* (pp. 335-358). New York: Gardner Press.
- Bustos, I. (2003). *La voz: La técnica y la expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2005). Flow. En A. J. Elliot, y C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: Guilford Publications.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (1988). The measurement of flow in everyday life: Introduction to Part IV. En M. Csikszentmihalyi, e I.

- Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 251-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., y Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50, (1), 15-28.
- Csikszentmihalyi, M. y Graef, R. (1980). The experience of freedom in daily life. *American Journal of Community Psychology*, 8, 401-414.
- Csikszentmihalyi, M., y Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4 (2), 185–199.
- Csikszentmihalyi, M. y Jackson Susan, A. (2002). *Fluir en el deporte: Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. y Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 281-294.
- Csikszentmihalyi, M. y LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J.E. Jacobs (Ed.), *Development perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. Y. y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12, (1), 83-96.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., y Seligman, M. (2005). Shared virtud: La convergencia de valor las fortalezas humanas a través de la cultura y la historia. *Revisión de Psicología General*, 9, 203-213.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. R. (1990). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychology inquiry*, 11 (4), 277-268.



- Decreto 259/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en Andalucía, publicado en el BOJA núm. 165 de 23 de agosto de 2011.
- Decreto 32/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Arte Dramático, publicado en el BOCM núm. 138 de 13 de junio de 2011.
- Díaz de Escovar, N. (1924). *Historia del teatro español: Comediantes, escritores, curiosidades*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Diderot, D. (1987). *La paradoja del comediante*. Trad. de D. Sarasola. Madrid: Ediciones del Dragón.
- Diego, S. de y Sagrado, C. (1992). *Jugar con ventaja: rendimiento físico y estrategias mentales: las claves psicológicas del éxito deportivo*. Madrid: Alianza.
- Diener, E. y Seligman, M. (2004). Más allá del dinero: hacia una economía de bienestar. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (1), 1-31.
- Diener, E., y Seligman, M. (2002). La gente es muy feliz. *Psychological Science*, 13 (1), 81-84.
- Díez, D. (2004). *Flow, Creatividad y Biodanza: Formas de acercarnos a la felicidad*. Fundación Neuronilla para la Creatividad y la Innovación.
- Disponible en <http://traduccionesjunguianas.blogspot.com.es/2012/10/arte-e-inconsciente-creativo-ensayo-ii.html>
- Dispenza, J. (2008). *Desarrolla tu cerebro: La ciencia de cambiar tu mente*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y el deporte*. Madrid: McGraw Hill.
- Duckworth, A. L. y Seligman, M. (2006). Auto-disciplina supera a IQ para predecir el rendimiento académico de los adolescentes. *Psychological Science*, 16 (12), 939-944.
- Easterbrook, J. A. (1959) The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Eberspächer, H. (1995). *Entrenamiento mental: Un Manual para entrenadores y deportistas*. Zaragoza: Inde publicaciones.
- Eckhart, M. (2011). *El fruto de la nada*. Madrid: Alianza.

- Escartí, A. y Cervello, E. (1994). *La motivación en el deporte*. En I. Balaguer. (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principio y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Estévez, A. y Calvete, E. (2009). Mediación a través de pensamientos automáticos de la relación entre esquemas y síntomas de depresión. *Anales de Psicología* 25 (1), 51-55.
- Etxebarria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fernández, M<sup>a</sup> P., Pérez, M. A. y González, H. (2013). Efecto del flujo y el afecto positivo en el bienestar psicológico. *Boletín de Psicología*, 107, 71-90.
- Fernández-Abascal, E. G. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Frederick, C. M. y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23. Recuperado de <http://www.Youblisher.Com/p/7435-Self-Determination-Theory>.
- Gambara, H. (2010). *Métodos de investigación en psicología y educación: Cuaderno de prácticas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- García, L. (1989). El actor y la representación actual de los clásicos. En J.M. Díez Borque (ed.), *Actor y técnica de representación del teatro clásico español* (pp. 155-160). Londres: Tamesis Books.
- García, T., Cervelló, E. M., Jimenez, R., Iglesias, D. y Santos-Rosa, F. J. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de flow y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1), 21-42.
- García Calvo, A. (1997). El actor: De la antigüedad a hoy. En E. Rodríguez (ed.), *Del oficio al mito: El actor en sus documentos. Vol.1.* (pp., 35-54). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València
- García-Calvó, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F.J. y Cervelló, E.M. (2003). Un estudio piloto sobre la relación entre la teoría de las metas de logro, motivación intrínseca, estado de “flow” y eficacia percibida en jóvenes deportistas. En S. Márquez (Coord.), *IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 99-109). Universidad: León.
- García-Calvó, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R. y Cervelló, E. (2008). Psychometric Properties of Spanish Version of the Flow Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 660-669.

- García Prada, J. M. (1985) Las insuficiencias del objetivismo de la psicología positiva y las aportaciones de la fenomenología. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Gené, J. C. (1985). Personaje y actor. En *El personaje dramático: ponencias y debates de las VII Jornadas de teatro clásico español: (Almagro, 20 al 23 de septiembre, 1983)* (pp. 76-73.). Madrid: Taurus.
- Genovard, C. (1995). Aspectos introductorios: La psicología al final del siglo XX. En C. Genovard, J. Beltrán, y F. Rivas, *Psicología de la Instrucción*, 3. Nuevas Perspectivas. Madrid: Síntesis.
- Genovard, C, Beltrán, J. y Rivas, F. (1995). *Psicología de la instrucción, 3. Nuevas perspectivas: Síntesis*, Madrid.
- Genovard, C, y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar: Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Gillham, J. y Seligman M, (1999). Pasos en el camino de la psicología positiva. *Investigación y Terapia de Conducta*, 37, 163-173.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, C. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia. *Psy, Soc, y Educ*, 2 (2), 97-116.
- Gimeno, J. (1984). Prólogo a la edición española. En L. Sthenhouse, *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.) (1993). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, C. (2004). La Psicología positiva: Un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit: Revista de Psicología*, 10, 82-88.
- Hormuth, S. E. (1986, March). The Sampling of Experiences in Situ. *Journal of Personality*, 54 (1), 262-293.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe, *Informe Final, Proyecto Piloto, Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. L. (1996). *El entrenamiento psicológico en los deportes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gordin, R. D. y Reardon, P. J. (1995). Achieving the zone: The study of “flow” in sport. En Keith P. Henschen y William F. Straub (Eds.), *Sport psychology and analysis of athlete Behavior* (3ª ed.), (pp. 223-325). Longmeadow: Mouvement Publications.

- Gracia Beneyto, C. (1997) La iconografía del actor como documento. En E. Rodríguez Cuadros (Ed.), *Del oficio al mito: El actor en sus documentos* (pp.411-478) Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat.
- Granda, J. J. (2000). Historia de una escuela centenaria. *RESAD*, 7, 5-35.
- Granja, A. (1996). El actor barroco y el Arte de hacer comedias. En *torno al teatro del Siglo de Oro: Actas de las Jornadas IX-X* (pp. 17-42). Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- Grotowski, J. (2009). Respuesta a Stanislavski. *ADE teatro: revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 128, 102-111.
- Grotowski, J. (1999). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Guallar, A. y Pons, D. (1994). Concentración y atención en el deporte. En I. Balaguer (dir.), *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp. 207-245). Valencia: Albatros.
- Guerrero Zamora, J. (1961). *Historia del teatro contemporáneo*. Barcelona: Juan Flors.
- Hackford, D. (1986). Theoretical conceptions and assesment of sport-related anxiety. En C.D. Spielberger y R. Díaz-Guerrero (eds.), *Cross-cultural anxiety*. (vol. 3, pp. 79-88). Washington: Hemisphere.
- Hagen, U. (2002). *Un reto para el actor*. Barcelona: Alba.
- Haidit, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad: La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Hanin, Y. L. (1980). A study of anxiety in sports. En W. F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athletic behaviour* (pp. 236-249). Ithaca, NY: Movement.
- Hardy, T. (1996). *Historia de la Psicología*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Harkov, P. (1997). Vajtangov en el Estudio del Teatro del Arte. En E. Vajtangov, *Teoría y práctica teatral*. (pp. 392-403). Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Harris, D. y Harris, L. (1984). *The athlete'guide to sport psychology: Mental skills for physical people*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Harris, D. Y Harris, L. (1987). *Psicología del deporte: Integración mente-cuerpo*. Barcelona: Hispano- Europea.
- Hartmann, E. (2001). *Filosofía de lo bello. Una reflexión sobre lo inconsciente en el arte*. Valencia: Colección Estética & Crítica.
- Henneth H. (2002). *Mejora tu autoconfianza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Henneth, H. (2002). *Mejora tu autoconfianza*. Barcelona: Hispano Europea.

- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herreros, G. (2013). Nobleza, genealogía y heráldica en Córdoba: la casa solariega de los Mesa y palacio de Las Quemadas. *Historia y genealogía*, 3. 99-194.
- Herrigel, E. (2005). *El Zen y el tiro al arco*. Madrid: Gaia.
- Hervás, G y HO, S. (2006). Intervenciones cénicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14, 401-432.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59, 9-32.
- Hesse, J. (1971). *Breve historia del teatro soviético*. Madrid: Alianza.
- Hill, K. L. (2001). Frameworks for Sport Psychology. *Enhancing Sport Performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Huerta, J. (Dir.) (2003). *Historia del teatro Español*. Madrid: Gredos. 2 vols.
- Innes, C. (1992). *El teatro sagrado: El ritual y la vanguardia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Isaacowitz, DM, Vaillant, GE, y Seligman, M. (2003). Fortalezas y satisfacción durante toda la vida adulta. *La Revista Internacional de Envejecimiento y Desarrollo Humano*, 57 (2), 181-201.
- Jackson, A .S. (1992). Athletes in “flow”: A qualitative investigations of “flow” states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 161-180.
- Jackson, A. S. (1995). Factors influencing the occurrence of “flow” state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 138-166.
- Jackson, A. S. (1996). Toward a conceptual understanding of the “flow” experience in elite athletes. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 67 (1), 76-90.
- Jackson, A. S. (1999). Joy, Fun and “Flow” State in Sport. En Yuri L. Hanin (Ed.) *Emotions in Sport* (pp. 135-155. Champaign: Human Kinetics.
- Jackson, A. S. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

- Jackson, S.A. y Marsh, H.W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of sport and exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jiménez, S. (1990). El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles. México: *Grupo editorial Gaceta, Colección Escenología*, 12.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Johnston, K. (1990). *La improvisación y el teatro*. Santiago, (Chile): Cuatro vientos.
- Jung, K. (1969). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar.
- Kowall, J. y Portier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Krane, V. (1994). The mental readiness form as a measure of competitive state anxiety. *The Sport Psychologist*, 8, 189-202.
- Krane, V., Joyce, D. y Rafeld, J. (1994). La ansiedad competitiva, la criticidad situación, y el rendimiento de softbol. *El Psicólogo del Deporte*, 8, 58-73.
- Krane, V., Joyce, D., Rafeld, J. y Labrador, F. J. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
- Hagen, U. (2002). *Un reto para el actor*. Barcelona: Alba.
- Laurrari G.B. (2008). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.
- Lazarus, R. (1968). *Patterns of adjustment and human effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Le Doux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigación: Introducción a la lógica de la investigación En Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en el BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

- Ligman, M. (1998). *Optimismo inteligente: Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lisa G. A, y Staudinger U. M. (Eds.) (2007). *Psicología del potencial humano: Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Loehr, J. E. (1990). *El juego mental*. Madrid: Tutor.
- Logse (Ley Orgánica 3 de Octubre de 1990 de Ordenación del Sistema Educativo).
- López, M. R. (2007). Características y relaciones de “Flow”: Ansiedad y Estado Emocional con El Rendimiento Deportivo en Deportistas de Elite. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma, Barcelona.
- López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thomson.
- Lorenzo, G. J. (1992). *Psicología del deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lowen, A. (1978). *Bioenergética*. México: Diana.
- Ludueña, E. (2007). El escultor y el actor: Miguel Angel y Jerzy Grotowski ante el neoplatonismo. *Revista Ramona*, 71,42-44.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- MacCallion, M. (1998). *El libro de la voz: Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad*. Barcelona: Urano.
- Mamet, D. (2002). *Verdadero y Falso: Herejía y sentido común para el actor*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Mandigo, J. L.; Thomson, L. P. y Couture, R. (1998). Equating Flow Theory with the Quality of Children’s Physical Activity. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 20, 77.
- Marina J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J, A. (2006). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.
- Martens, R. (1977). Sport competition anxiety test. Champaign: Human Kinetics
- Martens, R., Vealey, R.S, Burton, D., Bump, L., y Smith, D. (1990). Desarrollo y validación de los Deportes de ansiedad competitiva Inventario-2. En R. Martens, R.S. Vealey, y D. Burton (Eds.), *La ansiedad competitiva en el deporte* (pp. 127-173).
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A (1999). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

- Mc Grath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (1986). *Técnicas cognitivas para el entrenamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- McMahon, D. M. (2006). *Una historia de la felicidad*. Madrid: Taurus.
- Mendiguchía, A. (2004). El actor en escena: Formación, presencia escénica y evolución del concepto del cuerpo expresivo en la renovación teatral europea del siglo XX. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia, Salamanca.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o Flow. *Interdisciplinaria*, 26 (1), 121-137.
- Miguel, J. J. y Cano A. R. (1986). *ISRA: cuestionario de situaciones y respuestas de ansiedad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mora, J. A., García, J., Tro, S. y Zarco, J. A. (2000). *Psicología aplicada a la actividad físico-deportiva*. Madrid: Pirámide.
- Morales, M. M., Fernández-Marín, M. P., Pérez-Nieto, M. A. y Miranda, M. T. (2011). Fenómenos psicológicos positivos en profesionales de la salud y alumnado universitario. *Scientia*, 16 (2), 118-132.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C. y Cervelló, E (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1-2), 225-243.
- Moya, J. (1996). *Historia de la Psicología*. Madrid: Perpetuo Socorro.
- Mruk C. H. (1998) *Auto-estima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Editorial Descleé de Brower.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Predicción del flow disposicional según el clima motivacional y el trato generado por el profesor en clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33 (148), 207-228.
- Murria, J. F. (2002). *Tenis inteligente: Cómo jugar y ganar el partido mental*. Barcelona: Paidotribo.
- Nettle, D. (2006). *Felicidad, la ciencia tras la sonrisa*. Barcelona: Ares y mares.
- Neumann, E. (1974). *Art and the creative unconscious*. New York: Princeton.
- Nideffer, R. M. (1976). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (3), 281-290.



- Nideffer, R. M. (1977). *Test of attentional and interpersonal style: Interpreter's manual*. San Diego (CA): Enhanced Performance.
- Nideffer, R.M., y Pratt, R.W. (1982). A review of the Test of Attentional And Interpersonal Style. *Enhanced Performance associates Quarterly Reports*. San Diego (CA): Enhanced Performance.
- Nideffer, R. M. (1989). Adiestramiento del control de la atención: Ciencia e intuición. En *III Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* (pp. 17-49). Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Odette A. (1979). *El actor en el siglo XX: Evolución de la técnica, problema ético*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Oehrlein, Joseph (1993). *El actor en el teatro español del Siglo de Oro*. Madrid, Castalia.
- Oliva, C. (2004). *La verdad del personaje teatral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Oliva, C. y García Dueñas, J. (1999). *Fernando Guillén, un actor de hoy*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Oliva, C. y Monreal, F. (2006). *Historia básica del arte escénico*. Madrid, Cátedra.
- Opsipovna, K, M. (1998). *La palabra en la creación actoral*. Madrid: Fundamentos.
- Opsipovna, K. M. (1996). *El último Stanislavski*. Madrid: Fundamentos.
- Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, publicado en el BOE núm.72 de 25 de marzo de 1985.
- Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y de Doctor.
- Orlick T. (2004). *Entrenamiento mental: Cómo vencer en el deporte y en la vida gracias al entrenamiento mental*. Barcelona: Paidotribo.
- Orna, E. y Stevens, G. (2000). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Respuesta: Las fortalezas de carácter y el bienestar: Una mirada más de cerca a la esperanza y la modestia. *Revista de Psicología Social y Clínica*. 23 (5), 628-634
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Puntos fuertes de carácter y el bienestar. *Revista de Psicología Social y Clínica*, 23, 603-619.
- Pérez, R. (1985). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.

- Pérez, Y., y Herrera, L.F. (2007). *Programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento* (p.20). Cuba: Editorial Universitaria.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Peterson, C., Lee, F., y Seligman, M. (2003). Evaluación de optimismo y esperanza. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Enciclopedia de la evaluación psicológica*. (Pp. 646-649). London: Sage Publications.
- Peterson, C., Parque, N. y Seligman M. (2006). Mayores fortalezas de carácter y de recuperación de la enfermedad. *El Diario de la Psicología Positiva*, 1 (1), 17-26.
- Peterson, C., Parque, N., y Seligman, M. (2005). Orientaciones para la felicidad y la satisfacción de la vida: La vida plena frente a la vida vacía. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25 - 41.
- Phillips, L. L. (2005). *Examining flow states and motivational perspectives of Ashtanga yoga practitioners*. (Doctoral Dissertations. Paper 336). University, Kentucky. [http://uknowledge.uky.edu/gradschool\\_diss/336](http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/336)
- Pinillos, I., y Fuster, A. (2010). *Talento para vivir*. Barcelona: Debolsillo.
- Pinillos, J.L. (1990). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza.
- Pons, D. y García-Merita, M. (1994). La ansiedad en el deporte. En I. Balaguer (dir.), *Entrenamiento psicológico en el deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 135-174). Valencia: Albatros.
- Poveda, L. (1998). *Teatro oculto*. Barcelona: Instituto para el desarrollo personal.
- Prieto, M. (2006). Psicología positiva: Una moda polémica. *Clínica y salud*, 17,319-338.
- Privette, G. (1983). Experience, Peak performance, and “Flow”. A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1361-1368.
- Punset, E. (2006). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Columna.
- Ramírez Torres, J. A. (1987). *Psicodrama: Teoría y práctica*. México: Diana.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicado en el BOE núm. 33 de 7 de febrero de 2015.
- Real Decreto 1044/03, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

- Real Decreto 1125/03, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 122/2006, de 27 de octubre, por el que se complementa el Catalogo nacional de cualificaciones.
- Real Decreto 1393/07, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicado en el BOE núm. 137 de 5 de junio de 2010.
- Reivich, K. J., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., y Seligman, M. (2005). De impotencia al optimismo: El papel de la resiliencia en el tratamiento y prevención de la depresión en la juventud. En S. Goldstein y RB Brooks (Eds.), *Manual de resiliencia en los niños*, (pp.223-237). Nueva York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Reyes, M., Raimundi, M. J. y Gómez, L. (2012). Programa de entrenamiento en habilidades psicológicas en jugadoras de voleibol de alto rendimiento. *Cuadernos de psicología del deporte* 12, (1). Murcia.
- Ribot, T. (1912). *Las enfermedades de la personalidad*. Madrid: Jorro.
- Ribot, T. (1989). *Psicología de la atención*, traducción española de Ricardo Rubio. Madrid: Fernando Fe y Victoriano Suárez.
- Richards, T. (2005). *Trabajar con Grotowski las acciones físicas*. Barcelona: Alba Editorial.
- Rodríguez, A., Aguilar, A., Cifre, E. y Salanova, M. (2003). Operacionalizando el Flow: ¿Se puede medir la experiencia óptima en el uso de ordenadores? *VIII Jornadas de Fomento de la Investigación*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Rodríguez, A., Cifre, E., y Salanova, M. (2004). Analizando el Flow: Experiencias óptimas en el uso de tecnología de la información y comunicación (TIC) en estudiantes. IX Jornadas de foment de la investigació. *Fórum de Recerca*, 9. Castellón: Universitat Jaume I.

- Rodríguez. C., Galán, T. (2007). Programa de entrenamiento en imaginación como función cognoscitiva y motivadora para mejorar el rendimiento deportivo en jóvenes patinadores de carreras. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7 (1), 5-24.
- Rodríguez, E. (1998). *La técnica del actor español en el Barroco: Hipótesis y documentos*. Madrid, Castalia.
- Rodríguez, E. (2012). *El libro vivo que es el teatro: Canon, actor y palabra en el Siglo de Oro*. Madrid, Cátedra.
- Rodríguez, E. (2004). Memoria de las memorias: El teatro clásico y los actores españoles. En Díez Borque, J. M. y Alcalá Zamora, J. (Coords.), *Proyección y significados del teatro clásico español: Homenaje a Alfredo Hermenegildo y Francisco Ruiz Ramón* (pp. 319-370). Madrid: Sociedad Estatal para la Acción de la Cultura Exterior.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez de Trujillo, V. (2011). *Vivir sin Ansiedad: Guía práctica para combatir la ansiedad mediante la Psicología Positiva*. Sevilla: Psicoeduca.
- Rogatko, T. P. (2009). The influence of Flow on Positive Affect in College Students. *J. Happiness Stud*, 10, 133-148.
- Ruano de la Haza, J. M. (1994). Los actores en escena: *En Los teatros comerciales en el Siglo XVII y la escenificación de la comedia* (pp. 511-556). Madrid: Castalia.
- Rubio, J. (1988). El realismo escénico a la luz de los tratados de declamación de la época. En Lissorgues, Y. (Ed.), *Realismo y naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XIX* (pp. 257-85). Barcelona: Anthropos.
- Ruggiero, A. (1981). Acerca del discurso stanislavskiano. *Primer Acto*, 188, 3-11.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX: Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bibao: Arteblai.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, M. C.; Montoya J. C. (2006). Entrenamiento en el mantenimiento de la atención en deportistas y su efectividad en el rendimiento. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 99-112.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.

- Saura, J. (2007). La salida del túnel: La evolución del sistema pedagógico de Stanislavski. *Acotaciones: Revista de investigación y creación teatral*, 18, 1-25.
- Seligman, M. (1998). *Optimismo inteligente: Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ediciones B.
- Seligman, M. (2004). *¿Qué puede la felicidad enseñar?* Dédalo.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicología Positiva: Una introducción. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M., Parkes, A. C. y Steen, T. (2006). Una psicología equilibrada y una vida plena. En F. Huppert, B. Keverne y N. Baylis (Eds.), *La ciencia del bienestar* (pp. 275-283), Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. y Pawelski, J. (2003). Psicología Positiva: Preguntas más frecuentes. *Investigación Psicológica*, 159-163.
- Seligman, M. y Peterson, C. (2003). Psicología clínica positiva. En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.), *Una de las fortalezas de la psicología humana: Cuestiones fundamentales y direcciones futuras para una psicología positiva*. (pp. 305-317) Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.
- Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1996). *El niño Optimista*. Nueva York: Harper Collins.
- Seligman, M, Steen, T., Parkes, N., y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Serrano, A. (2014). *La generalidad de la teoría del autocontrol*. Madrid: Dykinson.
- Serrano, S. (2006). *El secret de la felicitat*. Barcelona: Ara Llibres.
- Shatte, A.J., Reivich, K. y Seligman, M. (2000). Promoción de las fortalezas humanas y las competencias empresariales. *Psicólogo*, 4 (2), 183-196.
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (marzo, 2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Sierra-Bravo, R. (1991). *Diccionario práctico de Estadística y técnica de investigación*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra-Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Soria T., Guadalupe (2010). *La formación actoral en España: La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1857)*. Madrid: Fundamentos.
- Stanislavski, C. (1963). *Manual de actor*. México: Diana.
- Stanislavski, K. (1980). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Buenos Aires: Quetzal.
- Stanislavski, K. (1981). *Mi vida en el arte*. Buenos Aires: Quetzal.
- Stanislavski, K. (1987). *El arte escénico*. México: Siglo XXI.
- Stanislavski, K. (1993). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Stanislavski, K. (1977). *El trabajo del actor sobre su papel*. Buenos Aires: Quetzal.
- Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.
- Stevens J. (1994). *El darse cuenta*. Chile: Cuatro Vientos.
- Strasberg, J. (1998). *Accidentalmente a propósito: Reflexiones sobre la vida, la interpretación y las nueve leyes naturales de la creatividad*. Madrid: La Avispa.
- Strasberg, L. (1990). *Un sueño de pasión: El desarrollo de un método*. Barcelona: Icaria.
- Stroop, J. P. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Sullivan, J. (1990). Stanislavski y Freud. *Colección Escenología* 12, 455-472. Mexico: Grupo Editorial Gaceta.
- Susana, C. (2006). *Dramaturgia y práctica escénica del verso clásico español*. Madrid: Fundamentos.
- Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 285-290.
- Taylor, S. E. (1991). *Seamos optimistas: Ilusiones positivas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Toporkov, V. O. (1990). *Las acciones físicas como metodología en el evangelio de Stanislavski*. México: Grupo editorial Gaceta.
- Toquero, C. (2002). *Un lenguaje sin fronteras para el teatro del siglo XXI*. En C. Oliva (Coord.), *El teatro español ante el siglo XXI* (pp. 111-115). Madrid: Sociedad Estatal Nuevo Milenio.
- Tordera, A. (1989). El circuito de apariencias y afectos en el actor barroco. En J. M. Díaz Borque (Ed.), *Actor y técnica de representación del teatro clásico español* (pp. 121-140). Londres: Támesis Book.

- Torrano, F. y González, C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. ISSN: 1696-2095. Departamento de Educación, Universidad de Navarra.
- Tortosa, F. y Cirvera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: McGraw-Hill interamericana de España S.L.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Valdés, H. (1996). *La preparación psicológica del deportista*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27, 1-2.
- Vázquez, C. (2007). *Técnicas cognitivas de intervención clínica*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008a). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008b). Salud positiva: Del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás, *Psicología positiva aplicada* (pp. 17-41). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Coords.) (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Vealey, R. (1986). Conceptualization of Sport-Confidence Orientation: Preliminary Investigation and Instrument Development, *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Veintinilla, A. (2010). Las enseñanzas musicales en el EEES: *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el espacio europeo*, 115-161.
- Vera, B. (2006). Acercarse a la psicología positiva a través de una bibliografía comentada. *Revista de psicología clínica y salud*. 17 (3), 259-276.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicopatología*. Madrid: Calamar ediciones.
- Vopel, K. W. (2005). *Praxis de la psicología positiva: Ejercicios, experimentos, rituales*. Madrid: CCS.
- VV.AA., El arte de la interpretación actoral. I, La teorización y la práctica. Número monográfico de ADE Teatro. *Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, nº 87, Septiembre-Octubre 2001.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

- Werner, O. y Schoepfle, G. M. (1987). Systematic field work. En *Ethnographic Analysis and Data Management* 2, 229-230. Newbury Park, California.
- Whyman, R. (2008). *Stanislavski system of acting: Legacy and influence in modern performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, J. (1989). *Principios de Psicología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Williams, J. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Williams, M. y Broadbent, K. (mayo,1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, p.144-149.
- Wimberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Zajava, B. (1997). Acerca de los principios de la Escuela de Vajtánov. En *E. Vajtánov: Teoría y práctica teatral*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.





*ANEXOS*



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO 1:** CUESTIONARIO INICIAL DE VALORACIÓN CUALITATIVA

**ANEXO 2:** CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 1, 2, 3,4.

**ANEXO 3:** CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL DEL TRAINIG

**ANEXO 4:** CUESTIONARIO DE FLOW

**ANEXO 5:** LISTA DE CONTROL

**ANEXO 6:** ENTREVISTA GRUPAL FINAL

**ANEXO 7:** CONTRATO DE COMPROMISO GRUPAL

**ANEXO 8:** TRAINING IMPLEMENTADO. SESIONES COMPLETAS.



## ANEXO 1. CUESTIONARIO INICIAL DE VALORACIÓN CUALITATIVA

### CUESTIONARIO INICIAL DE VALORACIÓN CUALITATIVA DEL TRAINING

Estamos al inicio del Training para potenciar el estado de *flow* en el habla escénica. Necesito tu sincera opinión sobre tus expectativas iniciales. Como puedes observar, las respuestas son anónimas porque deseamos que contestes con la máxima libertad y sinceridad.

1 Valora en una escala de 1 (muy bajo) a 10 (muy alto) tu grado de interés, en general, sobre las sesiones que vas a recibir.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

2 Indica los tres aspectos que consideres que te puedan resultar más útiles. Explica por qué.

---

---

---

---

---

3 Indica tres aspectos que consideras importantes y no figuran en el Training y explica cómo.

---

---

---

---

---

4 Antes de la presentación del Training, ¿estabas interesado?

SI

NO

5 Imagina que dos problemas en relación con el habla escénica te gustaría solucionar

---

---

---

---

---

## ANEXO 2. CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 1, 2, 3 y 4

### CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 1

#### DIMENSIÓN: AUTOCONTROL

Fecha.....

Valora sobre la siguiente tabla el proceso formativo que has recibido en el Training. En concreto nos interesa conocer en qué grado el enseñante te ha proporcionado información sobre estos aspectos. Siendo:

1. Poquísimo
2. Poco
3. Suficiente
4. Mucho
5. Muchísimo

ASPECTOS A VALORAR	1	2	3	4	5
1 Aspectos teóricos de mi interés					
2 Aspectos teóricos comprensibles					
3 Ejercicios experiencias útiles					
4 Ejercicios experiencias fáciles					
5 Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico					
6 La posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde mi vivencia					
7 Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.					

1 Comenta brevemente cuál ha sido, según tu opinión, lo que más te ha gustado hoy:

.....  
.....  
.....

2 Lo que se debería mejorar o eliminar.

.....  
.....  
.....

Por favor, reflexiona y responde a estas preguntas:

3-¿Cómo se suele manifestar el estrés en ti, antes y durante una actuación ante el público?



4-¿Ha cambiado tu percepción sobre el nerviosismo que sientes en el escenario?

5-¿Cuáles de las técnicas aprendidas en esta sesión, crees que te va a ser más útil?  
Indica tu orden de preferencia 1(muy preferente) a 5 (poco preferente), argumenta por qué.

Técnicas psicológicas	Respiración profunda	Lugar seguro	Feedback	Ensayo imaginado	Control del pensamiento
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)					
	Porque	Porque	Porque	Porque	Porque

6 ¿Qué obstáculos encuentras para obtener un mayor grado de autocontrol en la tarea del habla escénica?

.....

.

**CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 2**

**DIMENSIÓN: AUTOCONFIANZA**

Fecha.....

Valora sobre la siguiente tabla el proceso formativo que has recibido en el Training. En concreto nos interesa conocer en qué grado el enseñante te ha proporcionado información sobre estos aspectos. Siendo:

1. Poquísimos
2. Poco
3. Suficiente
4. Mucho
5. Muchísimo

<b>ASPECTOS A VALORAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 Aspectos teóricos de mi interés					
2 Aspectos teóricos comprensibles					
3 Ejercicios experiencias útiles					
4 Ejercicios experiencias fáciles					
5 Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico					
6 La posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde mi vivencia					
7 Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.					

1 Comenta brevemente cual ha sido, según tu opinión, lo que más te ha gustado hoy:

.....  
 .....  
 .....

2 Lo que se debería mejorar o eliminar.

.....  
 .....  
 .....

Por favor, reflexiona y responde a estas preguntas:

3-¿Cómo se suele manifestar la falta de autoconfianza en ti, antes y durante una actuación ante el público?

4-¿Ha cambiado tu percepción sobre tu autoconfianza que sientes en el escenario?

5-¿Cuáles de las técnicas aprendidas en esta sesión, crees que te va a ser más útil?  
Indica tu orden de preferencia 1(muy preferente) a 5 (poco preferente), argumenta por qué.

Técnicas psicológicas	Juego dramático	Autohabla	Establecer Metas realistas	Ensayo imaginado de un estado confiado en el escenario
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)				
	Porque	Porque	Porque	Porque

6 ¿Qué obstáculos encuentras para obtener un mayor grado de autoconfianza en la tarea del habla escénica?

.....  
.

**CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 3**

**DIMENSIÓN: OLVIDO DE SÍ MISMO Y DEL RESULTADO**

Fecha.....

Valora sobre la siguiente tabla el proceso formativo que has recibido en el Training. En concreto nos interesa conocer en qué grado el enseñante te ha proporcionado información sobre estos aspectos. Siendo:

1. Poquísimo
2. Poco
3. Suficiente
4. Mucho
5. Muchísimo

<b>ASPECTOS A VALORAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 Aspectos teóricos de mi interés					
2 Aspectos teóricos comprensibles					
3 Ejercicios experiencias útiles					
4 Ejercicios experiencias fáciles					
5 Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico					
6 La posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde mi vivencia					
7 Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.					

1 Comenta brevemente cual ha sido, según tu opinión, lo que más te ha gustado hoy:

.....

.....

.....

2 Lo que se debería mejorar o eliminar.

.....

.....

Por favor, reflexiona y responde a estas preguntas:

3-¿Cómo se suele manifestar tu crítico interno, antes y durante una actuación ante el público?

4-¿Ha cambiado tu grado de preocupación por el ti mismo (agobios o pensamientos negativos) al realizar la tarea, y por la imagen que perciben los demás en el escenario?

5-¿Cuáles de las técnicas aprendidas en esta sesión, crees que te va a ser más útil? Indica tu orden de preferencia 1(muy preferente) a 5 (poco preferente), argumenta por qué.

Técnicas psicológicas	Juego dramático	Diálogo crítico interno (“ enano”)	Registro de pensamientos
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)			
	Porque	Porque	Porque

6 ¿Qué obstáculos encuentras para obtener un mayor grado de olvido de ti mismo en la tarea del habla escénica?

.....

.

**CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DEL BLOQUE 4**

**ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO**

Fecha.....

Valora sobre la siguiente tabla el proceso formativo que has recibido en el Training. En concreto nos interesa conocer en qué grado el enseñante te ha proporcionados información sobre estos aspectos. Siendo:

1. Poquísimos
2. Poco
3. Suficiente
4. Mucho
5. Muchísimo

<b>ASPECTOS A VALORAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 Aspectos teóricos de mi interés					
2 Aspectos teóricos comprensibles					
3 Ejercicios experiencias útiles					
4 Ejercicios experiencias fáciles					
5 Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico					
6 La posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde mi vivencia					
7 Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.					

1 Comenta brevemente cual ha sido, según tu opinión, lo que más te ha gustado hoy:

.....  
 .....  
 .....

2 Lo que se debería mejorar o eliminar del bloque.

.....  
 .....  
 .....

Por favor, reflexiona y responde a estas preguntas:

3-¿Cómo se suele manifestar la atención en ti, antes y durante una actuación ante el público?

4-¿Ha cambiado tu percepción sobre el nerviosismo que sientes en el escenario?

5-¿Cuáles de las técnicas aprendidas en esta sesión, crees que te va a ser más útil?  
Indica tu orden de preferencia 1(muy preferente) a 5 (poco preferente), argumenta por qué.

Técnicas psicológicas	Juego dramático Acciones encadenadas	Ejercicios de atención (Atención y respiración, objetos, yantra...)	Abrir y cerrar el foco delante del público (Canción infantil...)	Desarrollar pensamientos positivos y rutinas para el escenario
Orden de preferencia (1,2,3,4,5)	Porque	Porque	Porque	Porque

6 ¿En qué medida te afectan estos elementos para obtener un mayor grado de atención a la tarea?

a-Conocía lo que tenía que hacer b-  
Tengo claro que lo hacía bien c-Estaba concentrado

.....  
.....

### ANEXO 3. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL DEL TRAINING

#### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL DEL TRAINING PARA POTENCIAR EL ESTADO DE FLOW EN EL HABLA ESCÉNICA

Hemos llegado al final y ahora necesito tu sincera opinión para mejorar esta propuesta de Training. Como puedes observar, las respuestas son anónimas porque deseamos que contestes con la máxima libertad y sinceridad.

1. Valora en una escala de 1 (muy bajo) a 10 (muy alto) tu grado de satisfacción, en general, con estas 9 sesiones.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Indica los tres aspectos que más te hayan aportado, porque te hayan resultado más útiles, y explica por qué.

---

---

---

3. Indica tres aspectos del Training que se pueden mejorar. Explica cómo.

---

---

---

4. Este Training, ¿Ha aumentado tu interés por los aspectos psicológicos implicados en el habla escénica?

SI  NO

5. ¿Recomendarías este Programa a otros alumnos/as?

No

Si, con reservas

Si

¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. En qué nivel consideras que has desarrollado tu grado :

	Poquísimo	Poco	Suficiente	Mucho	Muchísimo
1 Autocontrol					
2 Autoconfianza					
3 Olvido de sí mismo					
4 Atención a la tarea frente al ego					



7. El Training que acabas de finalizar, debería tener un carácter obligatorio en el plan de formación de un actor?

- Obligatorio
- Aconsejable
- Voluntario
- Otra (escríbela)

8. Cuando terminaste cada sesión ¿Aplicaste conocimientos a diario?

- Nunca
- Algunas veces
- Con frecuencia
- Siempre que fue posible

9. Ánimo, ya falta menos, para finalizar. Por último, valora sobre la siguiente tabla siendo:

1. Poquísimo
2. Poco
3. suficiente
4. Mucho
5. Muchísimo

<b>ASPECTOS A VALORAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 Aspectos teóricos de mi interés					
2 Aspectos teóricos comprensibles					
3 Ejercicios experiencias útiles					
4 Ejercicios experiencias fáciles					
5 Motivación y ánimo por trabajo sobre aspecto psicológico					
6 La posibilidad de consultar información y dudas formuladas desde mi vivencia					
7Darme cuenta de mi propio desarrollo de habilidades psicológicas para el habla escénica.					

Gracias por tu colaboración. A continuación puedes formular alguna cuestión que necesites o quieras expresar.

## ANEXO 4. CUESTIONARIO DE FLOW

<b>CUESTIONARIO DE FLOW (Pre-test/pos-test)</b>	
Año de nacimiento	Curso
Sexo: H/M	
Valora el grado de acuerdo o desacuerdo en las siguientes afirmaciones	
1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo	

1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba.	1	2	3	4
2. Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática.	1	2	3	4
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4
4. Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.	1	2	3	4
5. Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4
8. El tiempo parecía diferente a otras veces.	1	2	3	4
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4
12. Estaba seguro de lo que quería hacer.	1	2	3	4
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.	1	2	3	4
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4
16. No estaba preocupado por mi ejecución.	1	2	3	4
17. El paso del tiempo parecía ser diferente al normal.	1	2	3	4
18. Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo.	1	2	3	4
19. Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación.	1	2	3	4
20. Ejecutaba automáticamente.	1	2	3	4
21. Sabía lo que quería conseguir.	1	2	3	4
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando.	1	2	3	4
23. Tenía una total concentración.	1	2	3	4
24. Tenía un sentimiento de control total.	1	2	3	4
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4
26. Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando	1	2	3	4
27. La experiencia me dejó un buen sabor de boca (buena impresión).	1	2	3	4

28. Las dificultades y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4
29. Hacía las cosas espontánea y automáticamente.	1	2	3	4
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4
32. Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4
33. Sentía un control total de mi cuerpo.	1	2	3	4
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta.	1	2	3	4
36. Encontré la experiencia valiosa y reconfortante.	1	2	3	4

## ANEXO 5. LISTA DE CONTROL

PROYECTO: TRAINING PARA POTENCIAR EL ESTADO DE FLOW EN EL  
HABLA ESCÉNICA. M<sup>a</sup> Dolores Puerta Agüera.

### LISTA DE CONTROL

BLOQUE

SESIÓN N°

DURACIÓN:

FECHA:.....de.....201

ESAD DE CÓDOBA “MIGUEL SALCEDO HIERRO”

Observadora:.....

ACTUACIÓN/ ítems de observación		SI	NO	OBSERVACIONES		
ONOCIMIENTO	1	Presta atención				
	2	Plantea dudas				
	3	Interroga cuestiones relacionando teoría con su vivencia				
DEBATE	4	Presta atención				
	5	Escucha atenta a los compañeros				
	6	Comparte experiencias				
	7	Formula preguntas				
TÉCNICAS PSICOLÓGICAS	8	Participa				
	9	Despreocupado de los juicios del otro				
	10	Mantiene las consignas				
	11	Demuestra comprender las técnicas				
	12	Verbaliza resultados obtenidos de sensación				
	13	Verbaliza resultados obtenidos de pensamientos				
	14	Verbaliza resultados de experiencia de la práctica teatral				
DIMENSIONES	AUTOCONTROL	15	Verbaliza que los pensamientos negativos disminuyen al realizar la tarea			
		16	Participa con soltura corporal(vivacidad, fuerza vocal) sin que un imprevisto rompa su concentración			

	AUTOCONFIANZA	17	Verbaliza que aumenta su autopercepción de que puede afrontar la tarea			
		18	Expresa que controla (feedback) con respecto al progreso en sus habilidades y no en el fin			
	OLVIDO DE SI MISMO Y DEL RESULTADO	19	Muestra espontaneidad (menos ansiedad y vergüenza)			
		20	Disminuye los signos de búsqueda de la validación y confirmación del otro.			
	ATENCIÓN A LA TAREA	21	Actúa concentrado en unidad con sus acciones (fusión de acción, atención y pensamiento)			
		22	Verbaliza que aumenta su atención y la mantiene en el desarrollo de la tarea (mantiene concentración)			
<b>TAREAS</b>	23	Trae sus registros personales				
	24	Verbaliza resultados positivos como muestra de aplicar conocimiento adquirido				
	25	Escucha atento a los compañeros				

## **ANEXO 6. ENTREVISTA GRUPAL FINAL**

1. ¿Cómo se ha manifestado en vuestra actuación a público, el autocontrol, la autoconfianza, la preocupación por la imagen que dais a los demás o autojuicio y la atención a la tarea frente al ego?
2. ¿Qué cosas os han gustado del Training y pensáis que se deberían mantener en una futura propuesta?
3. ¿Lo encontráis adaptado a vosotros? ¿Tenéis alguna recomendación para mejorar esa adaptación al perfil del estudiante de Arte Dramático?

## **ANEXO 7. CONTRATO DE COMPROMISO GRUPAL**

Yo.....  
.....

Me comprometo a hacer todo lo que esté en mi mano para asistir a las sesiones que componen este programa y participar en ellas de una forma activa.

Respetaré todo lo que se diga y ocurra en el grupo, no lo sacaré de contexto en el exterior, sobre todo si es una información que comparte un compañero/a.

Contribuiré a propiciar un ambiente donde el respeto y la confianza hacia mí mismo y los demás sea una realidad.

Fdo: El grupo.

Yo M<sup>a</sup> Dolores Puerta Agüera me comprometo a salvaguardar tus datos de identidad y las imágenes que de este estudio pueda requerir y no publicaré ninguna imagen sin tu permiso. No utilizaré esta información fuera de este contexto y este estudio. Respetaré tus pensamientos, tus emociones, tus dudas y todo lo que ocurra en estas sesiones y para que conste firmo el presente contrato personal con cada uno de vosotros.

Fdo: María Dolores Puerta Agüera

## ANEXO 8. TRAINING IMPLEMENTADO. SESIONES COMPLETAS

<b>BLOQUE 0 PRESENTACIÓN</b>		<b>“ REACCIONAMOS A UNA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD”</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Duración: 90´			Cuestionario de evaluación de la sesión.
Nº sesiones: 1			
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar los conocimientos previos del estudiante.</li> <li>2. Favorecer entre los integrantes del grupo un clima de desinhibición, confianza y seguridad.</li> <li>3. Discernir entre los mecanismos psicológicos que nos ayudan a realizar la tarea, de aquellos que nos inducen a realizar errores (Distracciones, temor a no hacerlo bien...) en relación con el entrenamiento del actor.</li> <li>4. Relacionar y comprender el concepto de flujo y las variables del estudio en relación con el habla escénica.</li> <li>5. Presentar una visión general del training que vamos a realizar.</li> <li>6. Comprender que reaccionamos a una representación de la realidad, no a una realidad.</li> </ol>		Informar del trabajo que se va realizar en estos seis bloques, contextualizarlo y relacionarlo con las competencias de los estudios de Arte Dramático. Clarificar conceptos y dinámicas grupales a las que vamos a recurrir	
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, mapa conceptual, contrato terapéutico, tarjeta con la tarea para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se tienda en el suelo. lectura recomendada		
<b>MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS</b>			
<b>PRESENTACIÓN Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b>			
<p><b>JUEGO: “SALTOS Y ABRAZOS” (10 minutos).</b> Fuente: <i>Elaboración propia</i>                      Se forman dos grupos. Se sitúan en fila, uno enfrente del otro. El profesor/a da órdenes en alto (ej. ¡salto!, ¡salto!, ¡salto!, ¡palmada!, ¡salto!, ¡palmada!, ¡salto!, y ¡abrazo!) el alumnado va realizando a la vez las acciones y todas ellas terminan en el centro con un abrazo, grupal o por parejas o tríos). Vuelven a su sitio original y en ese sitio cumplen nuevas órdenes que el profesor /a va improvisando sobre el número de saltos y palmadas y a la señal de ¡abrazo! se abrazan con un compañero/a diferente al anterior. Así tres o cuatro veces damos órdenes con variaciones de saltos, palmadas, zapatazos y abrazo, tratando de sorprenderlos/as. El último abrazo es grupal.</p>			
<p><b>CUENTO: “Comprar un demonio” (10 minutos).</b> Fuente: <i>Wetering J, (2011).</i>                      Un demonio con un rabo, piel amarilla y dos colmillos largos y afilados. Tendría el tamaño de un perro grande. El demonio estaba sentado tranquilo en su jaula de bambú y roía un hueso. Al lado de la jaula, un comerciante observaba la multitud y el caballero le preguntó si el demonio estaba a la venta. —Por supuesto— dijo el comerciante —, de otro modo, no lo tendría aquí. Es un demonio excelente, fuerte, diligente y capaz de hacer cualquier cosa que usted quiera. Sabe trabajar la madera, es un buen jardinero, puede cocinar, coser la ropa, leerle cuentos, cortar leña y lo que no sabe, lo puede aprender. Y no pido mucho por él; si me da cincuenta mil yens, es suyo.                      El caballero no regateó y pagó en efectivo. Quería llevarse el demonio a casa de inmediato. —Un momento— dijo el comerciante— Ya que usted no me ha regateado el precio, quiero decirle algo; mire, se trata de un demonio por supuesto y los demonios no son buenos, eso lo sabe, ¿no es verdad? —Pero usted dijo que era un demonio excelente— dijo indignado el caballero.                      —Seguro, seguro— dijo el comerciante—. Y eso también es verdad. Es un demonio excelente, pero no es bueno. Siempre será un demonio. Usted ha hecho una buena compra, pero sólo con la condición de que lo haga trabajar todo el tiempo. Cada día le tiene que dar un horario, de esta hora</p>			



a esta hora tendrás que cortar leña, y luego empezarás a preparar la comida, y después de la cena puedes descansar media hora, pero realmente te tienes que echar y relajarte, y después, puedes trabajar en el jardín, etcétera, etcétera. Si tiene tiempo libre, si no sabe qué hacer, entonces es peligroso.

—De acuerdo — dijo el caballero y se llevó el demonio a su casa. Y todo funcionó la mar de bien. Cada mañana, el caballero llamaba al demonio, que se arrodillaba, obediente. El caballero le dictaba un programa diario y el demonio empezaba sus actividades y trabajaba todo el día. Si no trabajaba, descansaba o jugaba, pero hiciera lo que hiciera, siempre obedecía órdenes.

Entonces, al cabo de algunos meses, el caballero encontró a un amigo viejo en la ciudad y debido al encuentro inesperado y a la emoción de ver de nuevo a su antiguo camarada, se olvidó de todo. Llevó a su amigo a un café y empezaron a beber sake, una pequeña jarra tras otra, y tuvieron una comida muy buena y más bebida, y terminaron en el barrio de los Sauces.

Las damas mantuvieron atareados a los dos amigos y nuestro caballero se despertó en una habitación desconocida ya avanzada la mañana. Al principio no supo dónde se encontraba, pero poco a poco le volvió la memoria y se acordó del demonio. Su amigo se había ido y había pagado a las mujeres, que ahora parecían muy distintas a como las recordaba de la noche anterior, y se fue de prisa a su casa. Cuando llegó al jardín, olió que algo se quemaba y vio humo que salía de la cocina. Entró corriendo en la casa y vio el demonio sentado en el suelo de madera de la cocina. Había hecho una fogata y estaba asando a un niño del barrio sobre el asador.

**COMENTARIO:** El diablo es la mente, si no la dirigimos y la ordenamos se produce el caos y los resultados son visiblemente diferentes. La mente puede ser nuestra aliada o nuestro mayor enemigo. (10 minutos).

## **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

**INTRODUCCIÓN DEL TRAINING:** Se presenta un panorama general del trabajo que vamos a realizar, con un video de cinco minutos de duración sobre el paradigma del que partimos, relacionándolo con nuestra predisposición a reaccionar a la interpretación de la realidad en lugar de a la realidad misma. Objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Compartimos lo que les suscita el material presentado.

**EXPOSICIÓN DE UN MAPA CONCEPTUAL** que relacione el concepto de flujo en el de habla escénica con las cuatro variables de la propuesta. La discusión grupal supone un excelente recurso para fomentar el comentario sobre hablar de la experiencia vivida. El profesor/a puede actuar de moderador y preguntar acerca de las situaciones estresantes, los pensamientos que tenemos sobre nuestra valía en relación a la representación, las manifestaciones, el nivel de confianza o las técnicas empleadas. Se consigue una percepción más clara de lo que pretendemos. Sirve para ordenar la mente del alumnado y entrar en contacto con las sensaciones de sus compañeros y compartir recursos: comprueban que no son los únicos a los que le produce tensión exponerse ante un público y se enriquecen de las opiniones vertidas en el grupo. Una buena manera de comenzar con las discusiones grupales es con un video o un material gráfico que consiga atraer su atención hacia estas cuestiones.

Fuente: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0042tecnicasgrupos.htm>

**VISIONADO DE UN VIDEO:** <https://www.youtube.com/watch?v=1mbtYm63i2I>

**FORMULAMOS AL GRUPO LA PREGUNTA** ¿Qué esperáis de las sesiones? Se dejan unos minutos para la reflexión individual y se hace una propuesta común (10 minutos).

**CONTRATO.** Los estudiantes firman un contrato de compromiso, de respeto y discreción.(ver contrato en anexo nº 7)

Duración del módulo: (25 minutos)

### MÓDULO III. *DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO*

**ACTIVIDAD: ANCLAJE** (15 minutos). *Fuente: Guix. X. (2005).*

Recurso de afrontamiento, técnica de Programación Neurolingüística (PNL). Esta técnica maneja los tres elementos básicos que constituyen la estructura de toda experiencia, son elementos visuales, auditivos y cenestésicos (sensaciones) que la PNL llama *sistemas representacionales*. El objetivo de este ejercicio es acceder a un estado más propicio para la comunicación en público, (Guix, 2005, p. 59).

El primer paso sería decidir individualmente qué estado interno sería deseable para cada cual. Para unos será un estado energético, para otros más relajado, sereno. En segundo lugar, se debe elegir en qué parte de su cuerpo va a realizar el anclaje (la mano, el brazo, etc.).

Procedemos a describir el procedimiento de la técnica tal y como la va a recibir el alumnado: Una vez decidido el estado, busque una postura que le permita estar cómodo. Sin tensión, pero sin demasiada relajación. Manténgase sentado, con las manos apoyadas en las piernas y los ojos cerrados. A partir de ahí céntrese solamente en su respiración. Si le vienen pensamientos déjelos pasar, no se enganche. Vuelva siempre a la respiración.

Ahora, desde la relajación y con la atención puesta en usted, vamos a hacer un pequeño viaje por su biografía. Vamos a buscar un momento de su vida, una escena, una situación vivida, una experiencia que vive a menudo o que guarda en su pasado, que le proporcionó ese estado que ahora desea. Dicho de otro modo, le invito a recordar ese momento en que se sintió con la energía o la serenidad que ahora le gustaría volver a tener. Es muy importante que sea un momento en que experimentó una sensación con intensidad. No la cambie durante el proceso. Tampoco fuerce encontrarla. A menudo solemos darnos cuenta de la dificultad de recuperar algunas experiencias. También podría suceder que no existiera ninguna. En ese caso el ejercicio consistirá en proyectar, en imaginarse teniendo ese estado.

Una vez fijada la experiencia, entre en ella. Va a sumergirse en ese momento de la siguiente manera: Observe todos los detalles visuales contenidos en la escena. Si es de día, de noche, si hay luz... ¿Cómo es? ¿Me veo en la escena? ¿Hay alguien más? Dedique un tiempo a observar todas las imágenes. Después hará lo mismo con los sonidos ¿Qué está escuchando? ¿Sonidos naturales? ¿Música? Después con la temperatura y con las sensaciones sentidas ¿Qué siente? ¿Cómo lo siente? ¿Dónde lo siente? Déjese llenar de esa sensación. Ahora es cuando de forma más clara emerge en usted esa sensación, ese estado interno escogido en el que ahora puede reconocerse.

Llegado este momento, cuando la intensidad de la experiencia se hace presente se hace el anclaje. Es el momento de coger la mano o lo que haya decidido usar como anclaje. Una vez hecho el anclaje puede ir volviendo al aquí y ahora.

Vamos a realizar un último paso lo llamamos en la jerga de PNL, un “Puente de futuro”. Cierre de nuevo los ojos, y céntrese de nuevo en usted a través de la respiración. Ahora piense en la próxima vez que se va a expresar en público. Véase en plena acción. Observa el teatro, está lleno y tú vas a salir. Si observando esa imagen aparecen algunas sensaciones asociadas, siéntelas. Cuando las sensaciones sean claras, cuando notes que las sientes antes de hablar en público, es el momento de usar el anclaje. Coloque la mano allí donde hizo el anclaje en su cuerpo. ¿Nota algún cambio? ¿Se ve ahora más capaz? Acabamos de producir un choque entre sus sensaciones negativas y las nuevas que acaba de anclar. Una se superpone encima de la otra. Lo deseable es que note que hay un cambio.

A partir de ahora dispone de un anclaje para usar antes de salir al escenario.

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (10 minutos).

### MÓDULO IV. *DESPEDIDA Y CIERRE*

**TAREA1:** Lo que vemos es una representación de la realidad.

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 1. (5 minutos).

**CIERRE:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en la sesión. (5 minutos)

**ASAMBLEA.** Cada estudiante comparte lo que más le ha gustado. (5 minutos)

Invitamos al estudiante a completar un cuestionario inicial de valoración cualitativa (ver anexo nº1). (5 minutos)

<p><b>"REACCIONAMOS A UNA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD"</b></p> 	<p><b>Describir como nos representamos el salir al escenario y cómo afecta el estrés a nuestra actuación. Lo hacemos explorando las imágenes y pensamientos y como nos hacen sentir estos</b></p> <table border="1"><tr><th data-bbox="850 528 1129 589"><b>PENSAMIENTOS</b></th><th data-bbox="1129 528 1406 589"><b>COMO ME SIENTO</b></th></tr><tr><td data-bbox="850 589 1129 712"></td><td data-bbox="1129 589 1406 712"></td></tr></table>	<b>PENSAMIENTOS</b>	<b>COMO ME SIENTO</b>		
<b>PENSAMIENTOS</b>	<b>COMO ME SIENTO</b>				

Imagen nº 1. Dorso de la tarea 1. *Elaboración propia.*

<b>BLOQUE 1 AUTOCONTROL</b>	<b>“ALLÁ DONDE VA TU MENTE VA TODO LO DEMÁS”</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Duración: 360´		1. Cuestionario de evaluación de bloque. 2. Ítems del cuestionario de <i>flow</i> : 6, 15, 24, 33.
Nº sesiones: 2		
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar los conocimientos previos del grupo.</li> <li>2. Proporcionar información que conduzca a la comprensión de la naturaleza del estrés: cómo se manifiesta y su efecto sobre el habla escénica.</li> <li>3. Concienciar los efectos del estrés en nuestra actuación y su relación con la disminución de la concentración.</li> <li>4. Conocer que el incremento de activación viene causado por las propias demandas de la tarea o por determinadas situaciones interpersonales que el sujeto no domina y se expresa en estados de miedo, ira, frustración o excitación.</li> <li>5. Contemplar el nerviosismo al salir al escenario, transformándolo como positivo, como una señal de que estoy motivado para hacerlo bien.</li> <li>6. Aprender a manejar el estrés exitosamente.</li> </ol>		<p>El autocontrol lo entendemos como el grado de control que el alumnado siente que tiene al realizar la tarea.</p> <p>Enfocaremos el estrés durante la actuación ante un público y la necesidad de autocontrol para fluir en el habla escénica, desde tres puntos de vista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La percepción que tiene el alumnado sobre el hecho de hablar en el escenario, ya que va a condicionar su estado.</li> <li>2. Aclaración de que el nerviosismo no es un síntoma de cobardía, es una manifestación de energía que si se canaliza adecuadamente es un factor de éxito. Por tanto, hay que cultivar una actitud de confianza hacia los propios procesos emocionales y utilizarlos en la actividad, ocupándose de disfrutar lo que ella nos dispensa. (Hiran, 2000,74).</li> </ol> <p>Trabajando el exceso de estrés en el desempeño de la tarea. Aprendiendo a manejarlo mediante el control de la respiración.</p>
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Globos, ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, mapa conceptual, tarjeta con la tarea 2 para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se tienda en el suelo, cuestionario de evaluación, lectura recomendada.	
<b>PRIMERA SESIÓN BLOQUE 1 (180´). SESIÓN 2</b>		
<b>MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS</b>		
<b>SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b>		
<p><b>JUEGO: “GUERRA CON GLOBOS” (10 minutos).</b> <i>Comprende tres fases:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada persona coge dos globos, uno en cada mano. A continuación se intenta tocar las manos o la pierna del compañero, y se inicia un simulacro de batalla entre cada integrante utilizando los globos como única arma.</li> <li>2. En corro sujetamos el globo con cualquier parte de nuestro cuerpo, excepto con las manos, y bailamos una música dinámica y divertida.</li> <li>3. Para terminar incitamos a pinchar los globos de cualquier manera, pero sin usar las manos; sentándonos, pisándolos...etc.</li> </ol> <p><b>CUENTO: “El café y las tazas” (5 minutos).</b> <i>Fuente:</i> <a href="https://es-es.facebook.com/permalink.php?story_fbid=107188869448273&amp;id=219704134744806">https://es-es.facebook.com/permalink.php?story_fbid=107188869448273&amp;id=219704134744806</a></p> <p>Un grupo de ex estudiantes, ya establecidos en sus carreras, se juntaron para visitar a su viejo profesor de la universidad. Pronto la conversación se tornó en quejas sobre el estrés en el trabajo y la vida. Para ofrecerles café a sus visitantes, el profesor fue a la cocina y regresó con un termo de café y una variedad de tazas de diferentes materiales y formas: porcelana, plástico, vidrio, cristal; algunas comunes, algunas caras, algunas exquisitas... y les pidió que se sirvieran el café en alguna de ellas. Cuando todos los estudiantes con taza en mano empezaron a disfrutar del café, el profesor dijo: - Si se han fijado, todas las tazas bonitas y caras han sido tomadas, dejando atrás las comunes</p>		

y baratas. Aunque es normal que quieran solo lo mejor para ustedes, ese es el origen de sus problemas y el estrés del cual se quejan ahora. Lo que en realidad querían era café, no la taza; pero conscientemente tomaron las mejores tazas y las estuvieron comparando con las tazas de los demás. Ahora... si la vida es el café, entonces sus trabajos, el dinero y su posición social son las tazas. Son sólo herramientas para sostener y contener vida, pero la calidad de la vida no cambia. A veces, al concentrarnos sólo en la taza dejamos de disfrutar del café que hay en ella.

**COMENTARIO:** La claridad en el objetivo es fundamental para el éxito de la acción. (10 minutos).

## MÓDULO II. *COMPRENDEMOS DEBATIENDO*

**PRESENTACIÓN:** Presentación del eje temático del bloque mediante una exposición teórica apoyada con una presentación en Power Point sobre el funcionamiento del estrés (35 minutos). Puesta en común de la tarea.

**IDEAS PARA DEBATIR.** Lo que vemos es una representación de la realidad. Comentamos como nos representamos mentalmente el salir al escenario y como afecta el estrés a nuestra actuación.

Lo que dispara nuestra reacción emocional ante un acontecimiento es la manera en que percibimos dicho acontecimiento, o lo que te dices sobre ti mismo en relación con el acontecimiento, más que el evento en sí mismo.

Resumen:

- El estrés no existe fuera de tu cabeza.
- Si te enfrentas a una actuación como si fuese el único acontecimiento importante de tu vida, estarás creándote un estrés innecesario.
- Las habilidades de concentración se ven afectadas por los niveles de excitación.
- Cómo se produce y se manifiesta el estrés en nosotros cuando vamos a salir a escena o nuestra tarea es enjuiciada por otro.
- Considerar el nerviosismo como sensaciones catastróficas implica disposiciones equivocadas para la actuación pues se distorsiona la percepción de la actividad conllevando a estados emocionales inapropiados que determinan actuaciones de bajo nivel.

## MÓDULO III. *DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO*

**ACTIVIDAD:**

**EJERCICIO DE RESPIRACIÓN PROFUNDA** (20 minutos). *Fuente: Lorenzo, (1992).*

Es la forma más fácil y más eficaz para el control de la ansiedad y la reducción de tensión muscular. Se puede utilizar antes, durante y después de la actuación. Aconsejamos que se practique también en las sesiones de entrenamiento y, en general, en cualquier situación de la vida cotidiana (caminando, en casa, en el camerino).

Entre los aspectos a tener en cuenta en la respiración, resaltamos los siguientes:

La respiración consta de 4 fases: inspiración, pausa, espiración, pausa. Preferiblemente respirar por la nariz y no por la boca.

La respiración debe ser larga, lenta y profunda. En la espiración llegamos hasta el final de la misma.

Es conveniente, sobre todo al inicio, prestarle atención. En cuanto al procedimiento, conviene que al principio nos tendamos en el suelo, en posición semisupino. Colocamos una mano sobre el tórax y la otra sobre el abdomen.

En el proceso de inhalación tomamos aire lenta y profundamente haciéndolo llegar hasta el abdomen, entonces notamos como sube la mano que habíamos colocado sobre él. Debemos respirar con el abdomen de una forma cómoda y relajada aunque nos cueste un poco al principio. En la exhalación soltamos lenta y continuamente el aire por la boca sintiendo que los músculos de nuestro cuerpo se relajan, a la vez que notamos que nuestro abdomen baja lentamente.

La respiración será desactivadora y, por tanto, disminuirá nuestro nivel de activación.

En una segunda fase, podemos contar cuatro al inhalar y seis al exhalar y, al contrario, será activadora y, por consiguiente, aumentará nuestro nivel de activación si el tiempo de inhalación es mayor que el de exhalación. Sin embargo, debemos ser prudentes en la utilización de este último

tipo de respiración ante el riesgo de mareos provocados por la hiperventilación. Efectivamente, conviene indicar que en algunos sujetos pueden aparecer signos de ansiedad al intentar controlar la respiración del modo en que lo hemos indicado. Sin embargo, no debemos abandonar, pues solo con la práctica continuada conseguiremos superarlos y estar cada vez más relajados. Si utilizamos una respiración abdominal la sensación de relajación es mayor.

**PUESTA EN COMÚN DE LA TAREA 1, CUESTIONO MIS CREENCIAS DESADAPTADAS** (25 minutos). Fuente: *Elaboración propia, aportada por el alumnado*

Cuestionamos algunas de las de creencias desadaptadas entre los estudiantes:

- No debo fallar ni cometer ningún error.*
- Si tengo un fallo, o el público pensará que no sirvo para esto.*
- Debo ser el/la mejor en todo.*
- Mi valor personal depende de mis logros.*
- Las cosas deben hacerse perfectamente, o si no es mejor no hacerlas.*
- Si esto no me sale bien es que no valgo.*
- Si me trabo en el escenario me muero.*
- Es terrible que la función no salga como uno imagina.*

**DESCANSO** (10 minutos)

**EJERCICIO DE RESPIRACIÓN ACTIVA** (5 minutos)

Bailamos un sencillo paso de “baile Merengue”, con los ojos cerrados en contacto con la respiración y alargando la espiración aumentando el número de pasos en cada espiración.

**FEEDBACK** (20 minutos). Fuente: *Elaboración propia inspirado en Lorenzo G. (1992)*

Es indudable que el actor debe aprender a controlar su ansiedad para favorecer la ejecución en la puesta en escena, y que tiene que ser consciente de su nivel de activación y ajustarlo a las necesidades de cada momento.

Algunas de las técnicas más utilizadas para desarrollar la toma de conciencia son las hojas de feedback de la interpretación y la discusión grupal.

La hojas de feedback de la ejecución constituyen un método a modo de autoinforme semiestructurado que el actor puede responder después de la puesta a público y en el que se presentan preguntas acerca de las situaciones estresoras, manifestaciones de estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas, ayuda al alumnado a aprender de cada ensayo o puesta en escena, para que conozca cómo se manifiesta en él, el estrés y encuentre una forma de controlarlo.

Un ejemplo lo podemos observar en el cuadro siguiente:

¿Cuáles fueron las situaciones más estresantes en la ejecución a público?		
¿Cómo experimentaste la ansiedad, (cognitiva, fisiológica, motora)?		
Señala tu nivel de activación durante tu actuación a público de hoy según esa escala en las siguientes situaciones:		
0.....	5.....	10.....
Muy bajo	perfecto	Muy alto
A) En el camino de casa al teatro		
B) En el calentamiento: cuerpo y voz.		
C) En el camerino		
D) Antes de salir al espacio escénico.		
E) Durante la representación.		
¿Cómo calificaría hoy tu actuación?		
0.....	5.....	10.....

Horrible

Buena

Magnífica

Describe el momento de la actuación en que hayas disfrutado.

Cualquier otra cosa que quieras comentar.

### **EL ENSAYO IMAGINADO** (20 minutos). Fuente: *Elaboración propia, inspirado en Lorenzo (1992)*

La práctica mental o el ensayo mental son sinónimos de la visualización. Ésta es la práctica sistemática de crear y fortalecer imágenes mentales fuertes y positivas, lo que se denomina «programación de imagen positiva» (Murray, 2002).

Es el proceso de crear cuadros en su mente, mientras que el lenguaje consiste en pensar en palabras, ver la imagen del cambio que queremos producir tal y como queremos que fluya. Nos lo imaginamos de una manera tridimensional, acompañado de las emociones que nos produce. Debemos asegurar que tiene habilidad para visualizar la imagen con él mismo como protagonista.

#### *Descripción:*

Recoge todos los datos que te interesen sobre cómo quieres fluir en la representación. Imagínalo con generosidad. Nuestro crítico interno quiere mostrarnos otras escenas que no son éstas, pero yo sigo analizando y estudiando las cualidades que quiero incorporar a mi personaje. Hacemos un repaso mental detallado durante unos quince minutos y cuando recibamos los primeros beneficios nos damos una autoconsigna verbal positiva.

En futuras prácticas debemos ser muy precisos. Es importante ensayar el mismo cuadro, luego debo centrarme en una o dos cualidades. Si ensayamos de una manera adecuada, esos quince minutos se hará como cinco minutos. No podemos aprender algo si nuestros pensamientos están compitiendo por nuestra atención con otros aspectos. Sin ese nivel de concentración nunca haremos nuevas conexiones.

*1º Empezar temprano. Encender esos circuitos todos los días. Salimos de casa con un esquema mental.*

*2º Prepara el entorno y aléjate de las personas habituales, para buscar la soledad.*

*3º El ensayo mental es como irse de viaje. ¿Qué cualidad quiero cambiar? Adquiriremos nuevos conocimientos. Para hacer el modelo, usaremos videos, libros, exhibiremos nuevas conductas, y nos limitarnos a lo que ya tenemos en nuestra mente.*

*4º Repasa una imagen que quieras practicar. Concrétala.*

*5º Concentración, voluntad y ensayar una hora al día para crear nuevos circuitos.*

*6º Una hora sosteniendo en el lóbulo frontal la imagen. Es bueno comprender las leyes de la asociación y de la repetición. Es necesario aprender a acallar el parloteo mental y aprender a concentrarnos en nuestro modelo.*

### **CONTROL DE PENSAMIENTOS** (20 minutos). Fuente: *Lorenzo G. (1992)*

Identificar el proceso de pensamiento habitual que se da cuando voy a hablar delante de un público e interrumpir el circuito. ¿Cómo? Conociendo los tipos de pensamientos que suelen asaltarnos.

#### PENSAMIENTOS DISTORSIONADOS

- *Pensamiento del tipo “todo o nada”:*  
Categoriza las cosas de forma absoluta, en términos blanco o negro.
- *Sobregeneralización:*  
Considera un acontecimiento puntual negativo parte de una pauta ilimitada de desastres.
- *Filtro mental:*  
Hace hincapié en los hechos negativos e ignora los positivos.
- *Descartar lo positivo:*  
Insiste en que sus logros o los aspectos positivos de su personalidad no tienen valor.
- *Precipitarse en las conclusiones:*  
En ausencia de pruebas definitivas concluyen que las cosas van mal. (Presagios, premoniciones...).
- *Ampliación o minimalización:*  
Exagera la importancia de sus problemas o les resta importancia.

- *Razonamiento emocional:*

Razona a partir de sus sentimientos. “Me siento como una idiota, debo ser una idiota”.

En segundo lugar concienciando esos pensamientos que son habituales en esa situación:

1. Ojalá no me trabe con el texto
2. Me tiene que salir bien, si no, van a pensar que no soy un buen actor.

Y en tercer lugar cuestionando nuestros pensamientos y el beneficio que nos aportan. Cada sujeto anotará sus pensamientos concretos.

PENSAMIENTO	¿Es realista?	¿Me ayuda a enfrentarme mejor con la situación actual?
“Ayer en la función no estuve a la altura”		
Me tiene que salir bien, si no, van a pensar que no soy un buen actor.		

Constatar que es habitual tener pensamientos desadaptados y confianza en que podemos cambiarlos. Por ello dejamos de identificarnos con ellos y los clasificamos según el esquema anterior.

Cambiar los pensamientos por otros más adaptativos. Lo hacemos eligiendo un personaje o modelo e imaginando los pensamientos que tiene ese personaje para actuar del modo que actúa. Los reformulamos, pensando y explorando como pensaría el modelo que he elegido. ¿Qué sensaciones debe tener este personaje? Compara con lo que pensamos ¿Estamos en la línea que nos va a llevar a actuar como él?

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA** (5 minutos).

#### **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA1:** Lo que vemos es una representación de la realidad.

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 1. (5 minutos).

**CIERRE:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en la sesión. (5 minutos)

**ASAMBLEA.** Cada estudiante comparte lo que más le ha gustado. (10 minutos)

#### **SEGUNDA SESIÓN BLOQUE 1 (180´). SESIÓN 3**

#### **MÓDULO I. NOS DESHINIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS**

**SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL**

**JUEGO ” Saltos y abrazos”** (véase bloque 0) (10 minutos).

#### **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

**COMPARTIMOS** tareas y vivencias de la semana en relación a lo aprendido en la sesión anterior

#### **MÓDULO III. DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO**

**ACTIVIDAD:**

“EL LUGAR SEGURO” (20 minutos)

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (10 minutos).

**DESCANSO** (10 minutos)



**EJERCICIO DE RESPIRACIÓN ACTIVA** (5 minutos)

De pie a golpe de Merengue (véase sesión 1, bloque 1)

**CONTROL DE PENSAMIENTO** (40 minutos)

(repetimos la actividad)

**ANCLAJE** (15 minutos)

(repetimos la actividad) (véase bloque 0)

**MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA 2:** “Allá donde va tu mente va todo lo demás”.

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 2. (5 minutos).

**CIERRE:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en la sesión. (5 minutos)

**ASAMBLEA.** Cada estudiante comparte lo que más le ha gustado (5 minutos). Invitamos al estudiante a completar un cuestionario de evaluación sobre el bloque (ver anexo nº2) (5 minutos).



Tomo conciencia: monologo interno

**PENSAMIENTO**

**¿Me ayuda a fluir?**

¿Qué ocurriría si.....?

¿Qué ocurriría si dejo de ser una persona insegura y tengo confianza en mí mismo/a?

¿Qué debería pensar para mostrarme de esa manera al mundo?

Imagen nº 2. Dorso de la tarea 2. *Elaboración propia.*

<b>BLOQUE 2 AUTOCONFIANZA</b>	<b>“ERES LO QUE CREES QUE ERES”</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Duración: 360´		1. Cuestionario de evaluación de bloque. 2. Ítems del cuestionario de <i>flow</i> : 1, 10, 19, 28.
Nº sesiones: 2		
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la dimensión autoconfianza, para valorar que no hay que dejarla a merced del ambiente.</li> <li>2. Tomar conciencia de los modos habituales en que se presenta ante nosotros la falta de autoconfianza. Concienciar las creencias personales y dudas sobre nuestra competencia en relación al habla escénica.</li> <li>3. Darnos cuenta del monólogo interno que solemos tener antes de salir al escenario. Aprender a utilizar la voz interior.</li> <li>4. Entrenar el feed-back a sí mismo, con respecto a sus metas, no a sus resultados.</li> </ol>		<p>En el contexto de Arte Dramático entendemos la autoconfianza como la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades para afrontar la tarea del habla escénica.</p> <p>Las dudas sobre uno mismo debilitan el rendimiento, aumentando la ansiedad, obstaculizando la concentración y provocando indecisiones que hacen que la ejecución sea de menor calidad. El alumnado con falta de confianza centra más su atención en sus puntos débiles que en sus habilidades, lo que les provoca una falta de concentración sobre su tarea principal.</p> <p>La autoconfianza es algo que puede producir la persona por sí misma. Es decir podemos contribuir a cultivarla.</p>
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Globos, trozos de lana de 30 centímetros, ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, tarjeta con la tarea 3 para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se siente en el suelo, cuestionario de evaluación, lectura recomendada.	
<b>PRIMERA SESIÓN (180´). SESIÓN 4</b>		
<b>MÓDULO I. NOS DESHINIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS</b>		
<b>SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b>		
<b>JUEGO: “BAILANDO CON GLOBOS” (10 minutos).</b>		
Fuente: <a href="http://dinamicasdejuego.blogspot.com.es/2012/03/bailando-con-globos.html">http://dinamicasdejuego.blogspot.com.es/2012/03/bailando-con-globos.html</a> (Sobre una Música de fondo alegre ) Cada participante debe inflar uno o dos globos.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soltar lastre. Para esta propuesta conviene inflar unos globos todos a la vez. Imaginaremos que con cada bocanada de aire expulsamos algo que nos desagrada de nuestra vida: las tensiones acumuladas, algo que se quiere cambiar u olvidar. Posteriormente, atamos el globo al tobillo de un pie, a modo de grillete con lana de manera que quede separado del cuerpo a unos cincuenta centímetros. Aumentamos el volumen de la música e invitamos a soltar lastre bailando intentado explotar nuestro propio globo, o bien pueden ayudarse entre los participantes.</li> <li>• Por parejas, dispuestos de espaldas entre ambos sujetan un globo con los glúteos, para bailar al son de la música sin que se caiga. Después se dan la vuelta y lo sujetan con el vientre, la cadera, el pecho...a excepción de las manos.</li> <li>• Se puede hacer más complejo con tríos o en grupos de cuatro, dependiendo del tiempo que queramos que dure la dinámica.</li> </ul>		
<b>CUENTO: “El valor de las cosas” cuento zen (10 minutos).</b>		
Fuente: <a href="http://cuentos-zen-story.blogspot.com.es/">http://cuentos-zen-story.blogspot.com.es/</a> “Vengo, maestro, porque me siento tan poca cosa que no tengo fuerzas para hacer nada. Me dicen que no sirvo, que no hago nada bien, que soy torpe y bastante tonto. ¿Cómo puedo mejorar? ¿Qué puedo hacer para que me valoren más?”		

El maestro, sin mirarlo, le dijo:

-Cuánto lo siento muchacho, no puedo ayudarte, debo resolver primero mi propio problema. Quizás, después...- y haciendo una pausa agregó: Si quisieras ayudarme tú a mí, yo podría resolver este tema con más rapidez y después tal vez te pueda ayudar.

-E...encantado, maestro -titubeó el joven pero sintió que otra vez era desvalorizado y sus necesidades postergadas.

-Bien- asintió el maestro.

Se quitó un anillo que llevaba en el dedo pequeño de la mano izquierda y dándoselo al muchacho, agregó- toma el caballo que está allí afuera y cabalga hasta el mercado. Debo vender este anillo porque tengo que pagar una deuda. Es necesario que obtengas por él la mayor suma posible, pero no aceptes menos de una moneda de oro. Vete ya y regresa con esa moneda lo más rápido que puedas.

El joven tomó el anillo y partió.

Apenas llegó, empezó a ofrecer el anillo a los mercaderes. Estos lo miraban con algún interés, hasta que el joven decía lo que pretendía por el anillo.

Cuando el joven mencionaba la moneda de oro, algunos reían, otros le daban vuelta la cara y sólo un viejito fue tan amable como para tomarse la molestia de explicarle que una moneda de oro era muy valiosa para entregarla a cambio de un anillo. Con afán de ayudar, alguien le ofreció una moneda de plata y un cacharro de cobre, pero el joven tenía instrucciones de no aceptar menos de una moneda de oro, y rechazó la oferta.

Después de ofrecer su joya a toda persona que se cruzaba en el mercado -más de cien personas- y abatido por su fracaso, montó su caballo y regresó.

Cuánto hubiera deseado el joven tener él mismo esa moneda de oro. Podría entonces habérsela entregado al maestro para liberarlo de su preocupación y recibir entonces su consejo y ayuda. Entró en la habitación.

-Maestro -dijo- lo siento, no es posible conseguir lo que me pediste. Quizá pudiera conseguir dos o tres monedas de plata, pero no creo que yo pueda engañar a nadie respecto del verdadero valor del anillo.

-Qué importante lo que dijiste, joven amigo -contestó sonriente el maestro-. Debemos saber primero el verdadero valor del anillo. Vuelve a montar y vete al joyero. ¿Quién mejor que él, para saberlo? Dile que quisieras vender el anillo y pregúntale cuanto te da por él. Pero no importa lo que te ofrezca, no se lo vendas. Vuelve aquí con mi anillo.

El joven volvió a cabalgar.

El joyero examinó el anillo a la luz del candil, lo miró con su lupa, lo pesó y luego le dijo: -Dile al maestro, muchacho, que si lo quiere vender ya, no puedo darle más que 58 monedas de oro por su anillo.

-¡58 monedas!-exclamó el joven.

-Sí -replicó el joyero- Yo sé que con tiempo podríamos obtener por él cerca de 70 monedas, pero no sé... si la venta es urgente...

El Joven corrió emocionado a casa del maestro a contarle lo sucedido.

-Siéntate -dijo el maestro después de escucharlo-. Tú eres como este anillo: una joya, valiosa y única. Y como tal, sólo puede evaluarte verdaderamente un experto. ¿Qué haces por la vida pretendiendo que cualquiera descubra tu verdadero valor?

Y diciendo esto, volvió a ponerse el anillo en el dedo pequeño de su mano izquierda.

**COMENTARIO:** Le damos la autoridad “al otro”, al público, al profesor, al compañero, a la pareja, para que tase nuestro valor. Es importante que el estudiante tenga una visión equilibrada sobre su capacidad y valor. (10 minutos).

## MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO

**PUESTA EN COMÚN DE LA TAREA 2.** (10 minutos).

**PRESENTACIÓN:** Presentación del eje temático del bloque mediante una exposición teórica apoyada con una presentación en vídeo sobre la autoconfianza. En power point sobre el funcionamiento del estrés (30 minutos).

Puesta en común de la tarea.

**DISCUSIÓN GRUPAL. IDEAS PARA DEBATIR.** La autoconfianza es algo que depende de uno mismo, y puede entrenarse.

Nuestros pensamientos influyen en nuestra actividad de igual modo que nuestra actividad afecta a la manera en que pensamos sobre nosotros mismos.

Creencias y dudas sobre nuestra competencia en el habla escénica.

El desequilibrio entre nuestras destrezas y los retos que nos planteamos pueden afectar a nuestro nivel de confianza.

Relación de nuestro nivel de confianza con la idea que tenemos de fracaso.

La falta de confianza puede alejarte de los riesgos con situaciones desafiantes y esto aunque es cómodo no lleva al crecimiento profesional ni personal.

- El exceso de confianza provoca una seguridad falsa. El rendimiento disminuye en el alumnado que la padece porque creen que no tienen que prepararse o esforzarse para mejorar en una tarea. Esto les puede llevar a sobrestimarse, y no prepararse bien de cara a la actuación.

### **MÓDULO III. *DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO***

#### **ACTIVIDAD:**

**JUEGO DRAMÁTICO** (25 minutos). *Fuente: Elaboración propia.*

Intervienen dos alumnas/os. Uno comienza a decir un monólogo. El otro se pone detrás de él y le va diciendo de vez en cuando, frases que le puedan mermar su autoconfianza. Cuando suena el pandero el alumno detiene el monólogo. Se deja sentir esas frases y percibe qué efecto tienen en él. También se le pide al alumno que le dice esas frases, que exprese como se siente. Normalmente expresan que le da pena o se sienten crueles diciéndoselo. El alumnado suele tomar conciencia del efecto que produce en ellos mismos y como le obstaculizan el flujo. También se le hace ver, que si nos da pena decir esas frases a otros, tendríamos que pensar por qué no nos da pena decírnoslo a nosotros mismos.

Se continúa el ejercicio, pero esta vez se le dan frases de autoconfianza, al toque de pandero se detiene y ambos expresan su experiencia.

Frases tipo: “No estás a la altura el público no se ríe, no lo estás haciendo bien”, “No tienes ninguna gracia, lo sabía”, “Vamos a ver cómo te sale esta parte, en la que casi siempre te trabas”, “¿Estaré a la altura?”, “Pepito está mucho mejor que yo, se parten de risa con él”

Las frases se anotan al principio con la colaboración de todo el grupo y con material suyo.

**DESCANSO** (10 minutos)

**JUEGO DRAMÁTICO** (40 minutos)

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA** (5 minutos)

**ACTIVACIÓN: PULSO Y PISOTÓN** (5 minutos)

En parejas dispuestos de frente, estrechan las manos como echando un pulso. Intentar sólo con el pie derecho pisar el pie derecho del compañero.

**AUTOHABLA** (35 minutos). *Fuente: Elaboración propia siguiendo las recomendaciones de Landin (1994).*

Las palabras claves empleadas fueron completamente determinadas por el alumnado. Se ha escogido el auto-habla instruccional porque por un lado, se espera que sea más efectivo para tareas que requieren precisión (Theodorakis et al., 2000), y por el otro lado, debería ayudar a aumentar y dirigir el foco atencional (Zinsser et al., 2006).

Siguiendo las recomendaciones de Landin (1994), A.T. Latinjak, M. Torregrosa y J. Renom, las auto-instrucciones habían de ser cortas, precisas y lógicamente asociadas a la idea central y a la tarea. Son instrucciones que el alumnado se da al salir al escenario y colocar la voz en el espacio.

Descripción: Se trata de consensuar unas palabras clave que representen un estado corporal o bien

una acción técnica. El objetivo es autodirigir nuestra mente en el escenario y no estar a expensas de cualquier pensamiento.

PALABRAS CLAVE	FRASES
Pies	Siento los pies enraizados en el suelo, muy bien.
Hombros	Me distiendo en mis hombros, perfecto.
Fuelle	Siento la zona abdominal para la respiración, estoy seguro.
Luz	Desde mi cuerpo salen haces que alcanzan las luces de emergencia de la sala, me entrego.
Cocodrilo	Visualiza un gran paladar duro donde mandar el aire al hueso, mi voz suena.
Ballena	Fíjate en los ejes de luz hasta luces de emergencia y mi voz vuela.

#### **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA 3:** " Eres lo que crees que eres"

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 3. (5 minutos).

**CIERRE:** Relajación y recordatorio. Tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en la sesión. (5 minutos)

#### **SEGUNDA SESIÓN (180'). SESIÓN 5**

#### **MÓDULO I. NOS DESHINIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS**

#### **SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL**

#### **JUEGO**

*Parejas: bailamos sujetando el globo en la espalda.*

*Grupo: dispuestos en fila simulando un gusano, pegados unos a otros por el globo, moverse lo más suelto posible sin despegarse del compañero.*

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (10 minutos).

#### **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

**COMPARTIMOS** tareas y vivencias de la semana en relación a lo aprendido en la sesión anterior (20 minutos).

#### **MÓDULO III. DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO**

#### **ACTIVIDAD:**

#### **PRÁCTICA DE AUTOHABLA CON UN MONÓLOGO** (45 minutos)

Los estudiantes practican cómo funciona el autohabla recitando un monólogo teatral corto. Utilizaremos uno que se sepan.

#### **FORMULAR METAS CONCRETAS PARA LA TÉCNICA DEL HABLA ESCÉNICA.**(20 minutos)

El estudiante escribe los puntos inseguros en relación al habla escénica. Imagina qué habilidades concretas tiene que aprender para sentir seguridad en esas dificultades técnicas. Los escribe en progresión y muy concretos. Se comparte con el grupo

**DESCANSO** (10 minutos)

**PRÁCTICA IMAGINADA DE UN ESTADO CONFIADO EN EL ESCENARIO** (30 minutos). Fuente: *Elaboración propia, con información del estudiante.*

A través de la Práctica Imaginada simulamos situaciones específicas de ensayos ante el público. Como por ejemplo: el día de la representación.

Se preparan situaciones desde antes de levantarse hasta el momento de la representación en grupo.

Visualizamos las situaciones que se suceden el día de la función: Desde la noche anterior hasta el momento de descanso tras la misma.

*Visualización del día de la representación*

SITUACIÓN	CONDUCTAS
Noche antes	Preparo el material y me voy a descansar con tiempo suficiente.
Al levantarme	Me levanto, troto, ducha y repaso el material.
Desplazamiento	Me relajo oyendo música.
Llegada	Controlo el lugar, me cercioro de la hora. Evito a la gente siendo cortés pero firme.
Calentamiento físico	Estiramientos atendiendo a las sensaciones. Caliento bien.
Calentamiento técnico	Caliento voz y músculos articuladores. Repaso movimientos con escenografía. Visualizo ejes para lo sonoro.
Actuación	Fluida y muy centrada en la tarea
Después de la actuación	Descanso, no evalúo. No busco aprobación, lo dejo para mañana.

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA** (10 minutos).

**PLAN DE TRABAJO PARA AUMENTAR MI HABILIDAD EN RELACIÓN AL HABLA ESCÉNICA.** (20 minutos)

En base a las metas realistas que cada estudiante ha establecido, se diseña un plan de trabajo semanal para realizar durante una semana utilizando quince minutos diarios. ¿Cómo diseño un plan personalizado para avanzar en mi técnica? Lo probamos ensayándolo.

#### **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA 3:** “Eres lo que crees que eres”.

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 3. (5 minutos)

**ASAMBLEA.** Cada estudiante comparte lo que más le ha gustado. (10 minutos)

**CIERRE. RELAJACIÓN Y RECORDATORIO:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en el bloque. (5 minutos)

Invitamos al estudiante a completar un cuestionario de evaluación sobre el bloque (ver anexo nº2) (5 minutos).

**“ES, LO QUE CREES QUE ES”**



**Concreta metas realistas:** Elige un modelo de actuación que te parezca que el actor está en flujo y diseña las acciones que crees que necesitas realizar para conseguir ese estado en el escenario.

Escribe los pensamientos más frecuentes que te enviaba “tu crítico interno” en relación al habla escénica y las tareas que realizas expuesto a un público.

Imagen nº 3. Dorso de la tarea 3. *Elaboración propia.*

<b>BLOQUE 3 OLVIDO DE SÍ MISMO</b>	<b>“QUÍTATE DE TU PROPIO CAMINO”</b>	<b>EVALUACIÓN</b>  1. Cuestionario de evaluación de bloque. 2. Ítems del cuestionario de <i>flow</i> : 7,16,25,34.
Duración: 180´		
Nº sesiones: 1		
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el significado de no prestar atención al ego, para comprender la dimensión de olvido de sí.</li> <li>2. Aprender a no despreciarse ni autocondenarse por los fallos, sino, más bien, a obtener aprendizajes para las ocasiones sucesivas.</li> <li>3. Analizar el papel que desempeña la opinión de los otros sobre mi actuación.</li> <li>4. Examinar la idea que tenemos del fracaso. Aprender a considerar los fracasos como fuente de información y no como pruebas de incapacidad.</li> <li>5. Concienciar cómo prestamos demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y cómo evaluamos nuestras acciones y pensamientos en base a lo que se espera de nosotros.</li> </ol>		<p>El prestar demasiada atención a la persona social que mostramos a los otros y evaluar nuestras acciones y pensamientos en base a lo que pensamos que espera de nosotros no permite que se actualice nuestro potencial totalmente.</p> <p>La disminución de la preocupación por <i>el uno mismo</i> y por el resultado de la acción, disminuye la ansiedad y los pensamientos negativos y aumenta el flujo al realizar la tarea. Siguiendo a Coleman (2000):“el flujo es un estado de olvido de uno mismo, lo opuesto a la reflexión y a la preocupación. Un estado en que la persona en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorto en la tarea que se está llevando a cabo, que desaparecerá toda conciencia de sí mismo” (p.160).</p>
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, tarjeta con la tarea 4 para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se tienda en el suelo. Lectura recomendada, postit y prenda ancha.	
<b>MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS</b>		
<b>SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b>		
<p><b>JUEGO: “EL PAVITO” (10 minutos).</b> Fuente: Lurrari, (2006)</p> <p>Se trata de pasarse “el pavito” (una foto) de uno en uno a la par que se establece el siguiente diálogo:</p> <p>a-¿Quieres este pavito? b-¿Y para que quiero este pavito? c-Porque tiene plumas, pelo, pico y es moradito y muy bonito.</p> <p>El dialogo se llevará a cabo variando las propuestas: simulando que no tenemos dentadura, con objetos de broma, gafas narices, gorros...etc.</p> <p>Es importante la consigna de que no se pueden reír cuando digan el diálogo.</p> <p><b>CUENTO: “LA BUENA SUERTE” (cuento sufi). (10 minutos)</b></p> <p>Fuente: <a href="http://juliosalashernandez.blogspot.com.es/2012/11/cuento-sufi-buena-suerte-o-mala-suerte.html">http://juliosalashernandez.blogspot.com.es/2012/11/cuento-sufi-buena-suerte-o-mala-suerte.html</a></p> <p>Un día apareció un caballo en la granja de una aldea. El dueño de la granja lo cuidó y el caballo se quedó. La gente de la aldea le decía: Qué buena suerte has tenido. El respondía “Puede ser”. Pasado unos días, el caballo se marchó. La gente de la aldea le dijo: ”Que mala suerte has tenido”. A lo que el granjero respondió. “Puede ser”. Pasada una semana, como le había cuidado muy bien, el caballo regresó con una manada de caballos. La gente de la aldea subió pronto para darle la enhorabuena al granjero: ”Qué buena suerte has tenido”. Y él respondió: ”Buena suerte, mala suerte, puede ser”.</p>		



Después de unos días uno de los caballos le dio una coz al hijo del granjero y le rompió las piernas. La gente de la aldea le dijo: “Que mala suerte has tenido”. El granjero contestó de nuevo “puede ser”.

Dos semanas después, el ejército de ese país se llevó a todos los jóvenes a la guerra excepto al hijo del granjero que tenía las piernas rotas. Todos los aldeanos felicitaron al viejo granjero por su buena suerte a lo que el granjero solo contestó:”puede ser”.

**COMENTARIO:** en este cuento de múltiples interpretaciones nos interesa la actitud del granjero ante los acontecimientos. No presta oídos a la interpretación de los hechos sino a lo que acontece, no se apega a la sensación de fortuna, ni a la de desgracia, no evalúa, vive. Esta es una actitud muy justa para el escenario, no evaluar, no interpretar sino estar presente en la acción. (10 minutos)

## MÓDULO II. *COMPRENDEMOS DEBATIENDO*

### **PUESTA EN COMÚN DE LA TAREA 3.** (15 minutos)

**PRESENTACIÓN:** Presentación del eje temático del bloque mediante una exposición teórica apoyada con una presentación en video sobre el ego (25 minutos).

**DISCUSIÓN GRUPAL. IDEAS PARA DEBATIR.** Algunos aprenden a igualar un fracaso en una habilidad con su propio fracaso como personas o intérpretes.

Si te tomas tu reputación demasiado en serio, si no puedes perder o fallar con elegancia, si cada prueba es una opción de vida o muerte, te arriesgas a perder lo mejor que es la liberación de la tiranía de las recompensas y los castigos externos.

Sería ridículo creer que mi valor como persona depende de mi actuación en una noche determinada, pero hay veces que confundimos el resultado de una actuación con nuestro valor como persona.

La esencia de la actuación no es ser mejor que otro, sino buscar dar lo mejor de uno mismo.

No puedes tener el amor y la aprobación de todo el mundo en todas las ocasiones, no importa cuando empeño pongas en ello; no puedes ser siempre meticulosamente competente en todos los ámbitos. Destacamos alguna vez, lo cual está bien. Eso es ser humano.

Cuando el deseo de éxito y de ser reconocido como el mejor es la principal motivación cuando hablas a público, el presente puede ser un medio simplemente para llegar a ese éxito y te pierdes la oportunidad de experimentar el flujo en la tarea.

Hay veces que recordamos como el sentido del ridículo nos llegó a paralizar y ocupó nuestro pensamiento por más tiempo del que hubiéramos deseado acompañándonos un fuerte sentimiento de vergüenza, culpa y de inadecuación. Reflexionar sobre las razones de este fenómeno y como va influyendo en el concepto que tenemos de nosotros mismos.

Siempre fallas el cien por cien de los tiros que no haces.

Hablar sobre los errores cognitivos clásicos que están relacionados con los pensamientos catastróficos, pensamientos polarizados, la generalización etc.

## MÓDULO III. *DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO*

### **ACTIVIDAD:**

**JUEGO DRAMÁTICO: Dos formas de levantarse por la mañana: improvisación teatral** (20 minutos). Fuente: *Elaboración propia*

vamos sustituyendo los pensamientos catastrofistas por otros más adaptativos a cerca de lo que puede suponer un fracaso.(véase anexo 4)

Se elige a dos alumnas/os. A los dos se le dan las mismas acciones por escrito y se le dan unos minutos para que preparen la improvisación con dos consignas diferentes. La primera, tipo A, ante el despertar la primera frase que aparece en su mente es por ejemplo: “Qué horror, otra vez levantarme temprano. Se mira y se dice “qué asco, vaya cara de muerto y como te has puesto de gorda...etc. todo es negativo y crítica.

La segunda, tipo B, es todo lo contrario, por ejemplo: “ ¡Qué bien ¡ hoy tengo a primera hora expresión corporal, con lo que me gusta”, se mira al espejo y se saluda “Hola guapa, cada día mejoras”. El resto de las frases lo improvisan y suelen sacar material de su experiencia.

Posibles acciones:

- 1- Suena el despertador

- 2- Se levanta y se mira en el espejo del baño
- 3- Va a desayunar y no hay café
- 4- Va a tomar el autobús y se le escapa en sus narices
- 5- Llega a clase y el profesor x no le permite entrar por no llegar puntual

Se reflexiona y comenta sobre el efecto que creemos que ejerce un monólogo interno similar al tipo A, todos los días. Lo hacemos también con el tipo B. Podemos preguntarnos Qué tiene que ver con nosotros el tipo A y el tipo B.

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (10 minutos).

**DESCANSO** (10 minutos)

**JUEGO DRAMÁTICO: DIALOGANDO CON MI CRÍTICO INTERNO** (40 minutos).

*Fuente: Elaboración propia inspirada en juego tradicional y en la teoría de imaginación activa de Carl Jung.*

Dos estudiantes crean la ficción de un personaje “enano”, se colocan sentados, detrás de un pupitre, uno detrás de otro. Uno de ellos presta al personaje su rostro y voz y mete sus manos en sus zapatos que se colocan sobre la mesa para dar la sensación de un cuerpo pequeño en relación a la cabeza y los brazos a los que el segundo estudiante, presta sus manos que enfunda en las mangas de una prenda ancha, y deja asomar la cabeza del primero. El objetivo es crear un personaje del que el estudiante pueda tomar distancia y a la vez servir simbólicamente como objeto de sus proyecciones internas.

Al grupo clase se le indica que escriba en una nota (un post-it) una frase que frecuentemente escuche de su crítico interno, por ejemplo: “si no lo haces mejor que otros, no merece la pena hacerlo”, y se le invita a cuestionar esta idea y discutirla con el enano. Éste representa al crítico interno y le dice al estudiante con un tono dogmático y firme la frase que él mismo ha escrito, el estudiante debe encontrar razones para negarla y rebatirla. Es interesante observar como muchos se debilitan ante el crítico y hay que recordarles desde fuera que ellos son los que deben tener el control y no su crítico interno. Otros en cambio, se enfrentan y dan las razones suficientes como para que el enano sea el que aminora su fuerza y presencia. Es un ejercicio muy efectivo y que moviliza mucho al alumnado y le clarifica sobre la introyección tan profunda de algunas ideas instaladas en su mente y el hecho de actuarlas, dejan de operar en la oscuridad para hacerse conscientes.

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (10 minutos).

**MUESTREO DE PENSAMIENTOS** (20 minutos).

*Fuente: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/parte-7-algunas-tecnicas-algun.php>*

Registro de pensamientos catastróficos que suelen darse antes de salir a escena y convertirlos en pensamientos más realistas.

Esta técnica consiste en analizar los pensamientos del alumnado, antes, durante y después de representar algo en el escenario, para lo cual este debe informarnos o grabar, todos aquellos pensamientos, ideas o autoverbalizaciones que tuvo y logre recordar a lo largo de la puesta en escena. Con esto podremos conocer no sólo los pensamientos desadaptados que están interfiriendo en una ejecución fluida del habla escénica sino que nos permite además conocer los distintos tipos de focos atencionales que utiliza el alumnado durante la ejecución.

#### **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA 4:** “Quítate de tu propio camino”

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 4. (5 minutos).

**CIERRE:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo

experimentado en la sesión. (5 minutos)

**ASAMBLEA.** Cada estudiante comparte lo que más le ha gustado. (5 minutos)

Invitamos al estudiante a completar un cuestionario de evaluación sobre el bloque (ver anexo nº2). (5 minutos)



Convierte estos pensamientos catastróficos en pensamientos más realistas

PENSAMIENTOS CATASTRÓFICOS	PENSAMIENTOS REALISTAS
Un fracaso es una catástrofe	
Si fracaso nunca seré capaz de afrontar esta situación	
Si fracaso es que soy un mediocre	
Si hago el ridículo con mi actuación no me recuperaré	
Si fracaso no confiarán en mí.	

Imagen nº 4. Dorso de la tarea 4. *Elaboración propia.*

<p align="center"><b>BLOQUE 4 ATENCIÓN A LA TAREA FRENTE AL EGO</b></p>	<p align="center"><b>“AQUÍ Y AHORA”</b></p>	<p align="center"><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>1. Cuestionario de evaluación de bloque. 2. Ítems del cuestionario de <i>flow</i>: 1,3,12,21,30,4,13,22,31,5,14,23,32</p>
<p>Duración: 360´</p>		<p align="center"><b>CONTENIDOS</b></p>
<p>Nº sesiones: 2</p>		<p align="center"><b>OBJETIVOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender que una meta difusa, da lugar a pensamientos de preocupación que intervienen en la tarea.</li> <li>2. Iniciar al alumnado en recursos para disciplinar la mente, desechando los pensamientos irrelevantes para concentrarse en la tarea.</li> <li>3. Conocer los cuatro tipos de atención. Cambiar el estilo atencional en función de la tarea para utilizar metas de tarea y no metas de resultado.</li> <li>4. Aprender a reconocer los focos de atención que ayuden a alcanzar una concentración en la tarea.</li> <li>5. Ensayar un plan para mantener la atención en la tarea antes y durante la actuación.</li> </ol>
<p align="center"><b>RECURSOS MATERIALES</b></p>	<p>Flotadores alargados, “yantra”, botellas de plástico vacías, ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, tarjeta con la tarea 5 para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se siente en el suelo, cuestionario de evaluación, lectura recomendada.</p>	
<p align="center"><b>PRIMERA SESIÓN DEL BLOQUE (180´). SESIÓN 7</b></p>		
<p align="center"><b>MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS</b></p>		
<p><b>SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b></p>		
<p><b><i>JUEGO: ATRÁPALO SI PUEDES</i></b> Se reparten flotadores largos para intentar dar en las piernas a los compañeros, con la salvedad de que puedes “salvar” o “ser salvado” si en ese momento te agarras a un compañero/a. De manera que tienes que poner tu atención en salvarte, atacar y salvar a otros.</p> <p><b><i>CUENTO: El cruce del río. Cuento Zen.</i></b> <i>Fuente: <a href="http://www.pilarsocorro.com/textos/El%20cruce%20del%20río.htm">www.pilarsocorro.com/textos/El%20cruce%20del%20río.htm</a></i> Había una vez dos monjes Zen que caminaban por el bosque de regreso al monasterio. Cuando llegaron al río una mujer lloraba en cuclillas cerca de la orilla. Era joven y atractiva - ¿Qué te sucede? – le preguntó el más anciano. - Mi madre se muere. Ella está sola en su casa, al otro lado del río y yo no puedo cruzar. Lo intenté – siguió la joven – pero la corriente me arrastra y no podré llegar nunca al otro lado sin ayuda... pensé que no la volvería a ver con vida. Pero ahora... ahora que aparecisteis vosotros, alguno de los dos podrá ayudarme a cruzar... - Ojalá pudiéramos – se lamentó el más joven. Pero la única manera de ayudarte sería cargarte a través del río y nuestros votos de castidad nos impiden todo contacto con el sexo opuesto. Eso está prohibido... lo siento. - Yo también lo siento- dijo la mujer y siguió llorando. El monje más viejo se arrodilló, bajo la cabeza y dijo: - Sube. La mujer no podía creerlo, pero con rapidez tomó su atadito con ropa y montó a horcajadas sobre el</p>		

monje. Con bastante dificultad el monje cruzó el río, seguido por el otro más joven. Al llegar al otro lado, la mujer descendió y se acercó en actitud de besar las manos del anciano monje.

- Está bien, está bien- dijo el viejo retirando las manos, sigue tu camino.

La mujer se inclinó en gratitud y humildad, tomo sus ropas y corrió por el camino del pueblo. Los monjes, sin decir palabra, retomaron su marcha al monasterio... faltaban aún diez horas de caminata. Poco antes de llegar, el joven le dijo al anciano:

- Maestro, vos sabéis mejor que yo de nuestro voto de castidad. No obstante, cargaste sobre tus hombros a aquella mujer todo el ancho del río.

- Yo la llevé a través del río, es cierto, ¿pero qué pasa contigo que la cargas todavía sobre los hombros?

**COMENTARIO:** la atención a la tarea exige como dice el proverbio Zen que cuando se haga algo debes quemarte por completo, como una hoguera, sin dejar rastro de sí mismo, sin evaluaciones sobre la acción realizada. (10 minutos).

## **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

### **PUESTA EN COMÚN DE LA TAREA 4. (10 minutos)**

**PRESENTACIÓN:** Presentación del eje temático del bloque mediante una exposición teórica apoyada en un power point sobre el funcionamiento de la atención y explicación de la teoría de los focos atencionales de Nideffer (1990). (30 minutos)

**DISCUSIÓN GRUPAL. IDEAS PARA DEBATIR.** Comentar como se da en cada uno los problemas atencionales.

La atención en tareas de exposición debe estar ligada a metas muy definidas y específicas. Tener la meta de hacerlo lo mejor que podamos es una meta improductiva, por ejemplo.

Las metas que no son realistas pueden disminuir la motivación, el entusiasmo y la autoconfianza.

Una concentración en la tarea consiste en concentrarse en focalizarse en los desafíos específicos que planteo y constatar aquello que debe cumplirse para llevarla a cabo con éxito.

Debemos de encontrar un feedback que sostenga esa atención.

Una concentración en el resultado o atención al ego se basa en superar a los otros, el foco de atención está en cómo lo hace en relación a los demás. Compararse y pensar en lo que los demás hacen desvía la energía psíquica de las tareas a realizar y del momento presente, por lo que, el potencial para la fluencia decrece y la concentración en el resultado aumenta.

La concentración ideal en la actuación se produce cuando estás en conexión absoluta con las acciones que demanda el texto, a pesar de que las demandas de la actuación están variando constantemente.

Concentrarse en la actuación significa sintonizar con tu cuerpo y permanecer conectado a la tarea.

## **MÓDULO III. DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO**

### **ACTIVIDAD:**

**AUTOHABLA** (20 minutos).

Repetición del ejercicio (véase bloque 2) Podemos utilizar palabras convenida, que nos ayuden a desarrollar una respuesta concreta en determinados momentos de la actuación. Deben ser palabras cortas, sencillas y significativas para el sujeto: “vamos”, “adelante”, “con ritmo”, o instrucciones que hagan referencia a aspectos técnicos. La utilización de estas palabras resulta eficaz en momentos en los que las cosas no van bien y antes de despistarnos o ponernos nerviosos, cambiamos nuestro diálogo interno nos centramos en ellas y las utilizamos como palabras clave para mejorar la ejecución y automotivarnos.

**EJERCICIO DE RESPIRACIÓN Y ATENCIÓN** (5 minutos)

Se le reparte al estudiante folio y lápiz. Sentados y en silencio se concentra en el movimiento respiratorio y se va contando hasta cinco en la espiración. Si aparece algún tipo de pensamiento pintamos un palote y seguimos en el ejercicio. Es una buena forma de concienciar la intrusión de pensamientos y la dificultad de concentrarse en profundidad en la acción propuesta.

## **DESCANSO** (10 minutos)

### **JUEGO: EL OBSERVADOR** (10 minutos). *Fuente de elaboración propia.*

Música tranquila que invite al recogimiento.

1.- Andamos por el espacio de la sala en silencio nos encontramos con otro/a, y en silencio nos tratamos de comunicar con la mirada y con el tacto de la palma de la mano derecha de ambos y me observo como si fuésemos otro/a o como si estuviéramos en un balcón y percibimos qué sensaciones tenemos, que nos ocurre, si tengo ganas de reír, o de salir corriendo o estoy tranquilo/a, disfrutando...

2.- Sentados en círculo compartimos las sensaciones en voz alta.

### **EJERCICIO RESPIRACIÓN Y ATENCIÓN. AQUÍ Y AHORA** (5 minutos).

De pie, en silencio y atentos al movimiento respiratorio, vamos contando hasta cinco en la espiración, nos paramos, inspiramos y de nuevo damos cinco pasos siguiendo el movimiento de la espiración.

### **DESARROLLAR PENSAMIENTOS POSITIVOS.** (20 minutos)

Cuando estamos en el escenario, suelen aparecer pensamientos de evaluación que califican nuestras acciones como buenas o malas y que hacen difícil, en muchas ocasiones, el mantenimiento de la concentración. Después de cometer varios errores seguidos, un actor puede pensar: “que mal estoy, mira que fallar eso, debe ser que no estoy mal”, se trata de pensamientos críticos que a menudo generalizamos, es decir, ya no solo se refiere a la acción que se ha fallado y que van mermando poco a poco la motivación y la concentración.

Otro asunto es que después de la actuación, desarrollemos un pensamiento que evalúan nuestras acciones de una manera no crítica, valorando la acción tal cual, sin juicios extras. Por ejemplo ante un fallo, debería pensar de una manera constructiva: ¿Por qué he fallado? ¿Qué debo tener en cuenta en la próxima actuación para hacerlo bien?

### **MANTENER EL FOCO ATENCIONAL** (20 minutos)

Se trata de una técnica útil para mantener un mayor control de la mente. Consiste en centrar el foco de atención en un objeto durante un tiempo determinado, aunque pueda parecer fácil no resulta sencillo atender durante un periodo de tiempo la atención sobre el objeto. Podemos empezar por situarnos en un lugar tranquilo y de una forma relajada centrar nuestra atención en el movimiento de las manecillas del reloj durante un minuto, podemos repetirlo sobre un elemento de utilería o vestuario de nuestro personaje (ejemplo un tocado, un bastón, etc), cogemos el tocado en nuestras manos y tratamos de percibir todas sus características textura, forma, color, temperatura, lo soltamos en el suelo. Y nos fijamos en él. Lo hacemos rodar, lo paramos, seguimos fijándonos. Una vez que seamos capaces de mantener el foco atencional en un objeto sin distraernos durante varios minutos podemos hacer el mismo ejercicio pero con algunas variantes como en presencia de ruidos u otras distracciones y comprobar cuánto podemos mantener el foco.

También podemos atender a un estímulo interno, aunque en la mayoría de los casos resulta un poco más difícil porque implica tener una buena capacidad de visualización o imaginación, y tratar de mantenerlo el máximo tiempo posible. Por ejemplo, tratar de imaginar el tocado con los ojos cerrados el mayor tiempo posible. Tratar de imaginar una lucecita que recorre todo nuestro cuerpo, etc.

### **JUEGO DRAMÁTICO** (25 minutos)

Ejercicio de concentración y habla escénica representar una serie de acciones encadenadas, con la máxima concentración en la acciones propuesta, ej.: (entrar cojeando, sentarse, mirar el reloj, pensar y decir en voz alta, “ otra vez, llega tarde,” mira la botella de refresco que hay en la mesa, se prepara un vaso y saborea su frescor y sus burbujas), a medida que va realizando las acciones y observa que su mente se sale de la acción propuesta dice en alto “mente de mono” para

exteriorizarlo al grupo.  
Registrar el tipo de pensamientos que nos distraen de la tarea.

**COMPARTIMOS LA VIVENCIA.** (5 minutos).

#### **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**VISUALIZACIÓN Y CIERRE:** tumbados en el suelo, realizamos un ejercicio de visualización en relación a lo experimentado en la sesión. (5 minutos)

#### **SEGUNDA SESIÓN DEL BLOQUE (180'). SESIÓN 8**

#### **MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉNDONOS**

#### **SALUDOS Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL**

**JUEGO “LUCHA CON BOTELLAS DE PLÁSTICO”** (5 minutos).

Los estudiantes escriben en un papel los pensamientos del crítico interno que están trabajando y los meten en su botella de plástico. Realizan luchas con la botella vacía a modo de espada y sólo puede tocar la botella del compañero. Empiezan por parejas pero pueden luchar en tríos o grupo más numeroso.

#### **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

**ASAMBLEA:** se comenta las vivencias e ideas más significativa, de la sesión anterior (15 minutos).

#### **MÓDULO III. DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO**

#### **ACTIVIDAD:**

**MANTENER EL FOCO ATENCIONAL.** (30 minutos)

Se trata de una técnica útil para mantener un mayor control de la mente. Consiste en centrar el foco de atención en un objeto durante un tiempo determinado, aunque pueda parecer fácil no resulta sencillo atender durante un periodo de tiempo la atención sobre el objeto. Podemos empezar por situarnos en un lugar tranquilo y de una forma relajada, centrar nuestra atención en el movimiento de las manecillas del reloj durante un minuto, podemos repetirlo sobre un elemento de utilería o vestuario de nuestro personaje. (Ejemplo un tocado, un bastón, etc), cogemos el tocado en nuestras manos y tratamos de percibir todas sus características textura, forma, color, temperatura; lo soltamos en el suelo. Nos fijamos en él. Una vez que se ha realizado manteniendo el foco atencional sin distraernos durante varios minutos, realizan el mismo ejercicio pero con algunas variantes, como en presencia de ruidos u otras distracciones y comprueban hasta cuánto pueden mantener el foco.

*Ejercicios de los diferentes focos atencionales*

Con esta técnica se pretende que el alumnado, sea capaz de cambiar el foco atencional sin esfuerzo desde las dimensiones interno-externas y amplio-estrechas, puesto que en la representación ante el público se dan distintas situaciones que demandan estilos atencionales diferentes.

Para entrenar la dimensión interna-externa, comenzamos situándonos en una posición cómoda y relajada poniendo en marcha una respiración desactivadora, seguidamente, prestamos atención a los sonidos que pone la profesora (voces, golpes, ruidos de coches, tic-tac) después, focalizamos nuestra atención en la respiración, tratando de oír como entra la respiración y sale por la boca o fijándonos en las sensaciones que tenemos en alguna parte del cuerpo (piernas, estómago, brazos).

En el caso de la dimensión amplia-estrecha, partiendo de la misma posición de relajación, nos centramos en un solo ruido (foco estrecho) o en todos a la vez mezclados (foco amplio) y fijarnos en un solo pensamiento (foco estrecho) o en distintas sensaciones corporales a la vez, musculares, de temperatura de las manos, etc. (foco amplio).

También se coge el reloj en la mano y focalizamos toda la atención en él, siguiendo la manecilla del reloj. Posteriormente como si de un zoom fotográfico se tratara, ir ampliando poco a poco el foco y ver tantos objetos como la visión periférica nos permita. Así podemos ir repitiendo el proceso, ampliando y estrechando continuamente el foco de atención.

Abrir y cerrar el foco delante del público, el estudiante se sienta frente al grupo en un taburete, y canta una canción infantil, la consigna es no realizar ningún movimiento e ir simultaneando la atención a la respiración y la mirada al grupo.

**ENSAYAR CON DISTRACCIONES.** (25 minutos)

El estudiante trata de decir un monólogo en presencia de distractores habituales. Móvil, puerta simulando gente entrando, algo que cae, bostezos, risas, toses, golpes, el grupo se encarga ordenadamente de producirlos. Cuanto más los incluyamos en nuestros ensayos mejor las afrontaran en la representación.

**DESCANSO** (10 minutos)

**ACTIVACIÓN CORPORAL:**

**MOVIMIENTO ESPONTÁNEO.** (10 minutos)

Se escucha la música propuesta por la profesora y el estudiante se mueve atendiendo sólo a las zonas de su cuerpo que están más tensas y necesita mover.

*Fuente: Libro de movimiento espontáneo.*

**CONOCIENDO MI DISTRACCIÓN.** (10 minutos)

El estudiante registra el tipo de pensamiento o impulso de acción (levantarme a comer, a ver el móvil...etc.) que suele distraerle al realizar la tarea. Se comparte con el grupo.

**EJERCICIO DE RESPIRACIÓN Y ATENCIÓN.** (5 minutos)

repetimos este ejercicio, (véase sesión 7 del este bloque)

**ABRIR Y CERRAR EL FOCO DELANTE DEL PÚBLICO.** (25 minutos)

El estudiante se sienta frente al grupo en un taburete, y canta una canción infantil, la consigna es no realizar ningún movimiento e ir simultaneando la atención a la respiración y la mirada al grupo.

**FOCALIZAR A TRAVÉS DE LAS FIGURAS.** (15 minutos)

Una forma divertida de entrenar la atención a través de las conocidas imágenes tridimensionales que esconden un dibujo que sólo percibimos si somos capaces de mantener el foco atencional durante algunos segundos, y de figuras geométricas como el *yantra*. El *yantra* es una figura negra cuadrada de 30x30 cm de lado con un cuadrado blanco en el centro de 5x5 cm de lado; lo situamos en el centro de una pared blanca a la altura de los ojos de una persona colocada de frente a un metro aproximadamente; se cierran los ojos durante unos segundos imaginando una pantalla o telón totalmente negro, cuando se consigue visualizar el fondo negro se abren los ojos y se mira el cuadrado blanco sobre fondo negro del yantra; después se desvía la mirada hacia la pared blanca y aparecerá una postimagen, donde los colores de las figuras se ven invertidos, debemos focalizar la postimagen hasta que desaparezca. Este ejercicio nos ayudará a mejorar nuestra concentración y aprender como transferir imágenes vistas a través de nuestra mente y regenerarlas cuando se desvanecen.

**MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**TAREA 5:** “Aquí y ahora”.

Se entregarán unas tarjetas de la tarea 5. (5 minutos).

Invitamos al estudiante a completar un cuestionario de evaluación sobre el bloque (ver anexo nº2) (5 minutos).



**"AQUÍ Y AHORA"**



"Realizamos la acción de la misma forma que se respira o se pedalea"

Imagen nº 5. Dorso de la tarea 5. *Elaboración propia.*

<b>BLOQUE 5 SÍNTESIS</b>	<b>“¡FLUYE!”</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Duración: 180´		1. Cuestionario de evaluación del Training.
Nº sesiones: 1		
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>
1. Realizar el cierre del trabajo desarrollado a lo largo de estas sesiones. 2. Componer mentalmente y emocionalmente el recorrido de estas sesiones		El sentido de esta sesión es tener una visión general del trabajo realizado y concretar metas, una vez finalizado el programa para seguir encauzando los esfuerzos hacia nuestra gran meta que es fluir y disfrutar en el habla escénica.
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Ordenador, proyector, reproductor de audio, cuestionario de evaluación, mapa conceptual, tarjeta final para cada estudiante, una sala diáfana con esterillas para que el estudiante se tienda en el suelo.	
<b>MÓDULO I. NOS DESINHIBIMOS DIVIRTIÉndonos</b>		
<b>PRESENTACIÓN Y COMIENZO. ACTIVACIÓN CORPORAL</b>		
<p><b>JUEGO: “CONSEJO DEL OBSERVADOR”.</b> (10 minutos). Fuente: Lurrari,(2000)  En una tarjeta el estudiante escribe un consejo para otro compañero pensando que es él mismo. Se comunican con la mirada y le dan al oído un consejo al otro con todo tu mejor deseo pensando que es él mismo. El compañero hace lo mismo. El consejo es como un regalo y se lo das como un secreto, al oído y siempre pensando que te lo das a ti mismo.</p> <p><b>CUENTO: “El vuelo del halcón”</b> (10 minutos). Fuente: Cuentos para pensar de Jorge Bucay  Un rey recibió como obsequio, dos pequeños halcones, y los entregó al maestro de cetrería, para que los entrenara.  Pasados unos meses, el maestro le informó al rey que uno de los halcones estaba perfectamente, pero que al otro no sabía qué le sucedía: no se había movido de la rama donde lo dejó desde el día que llegó.  El rey mandó llamar a curanderos y sanadores para que vieran al halcón, pero nadie pudo hacer volar el ave.  Encargó, entonces, la misión a miembros de la corte, pero nada sucedió. Al día siguiente, por la ventana, el monarca pudo observar, que el ave aún continuaba inmóvil.  Entonces, decidió comunicar a su pueblo que ofrecería una recompensa a la persona que hiciera volar al halcón.  A la mañana siguiente, vio al halcón volando ágilmente por los jardines.  El rey le dijo a su corte, "Traedme al autor de ese milagro".  Su corte rápidamente le presentó a un campesino.  El rey le preguntó:- ¿Tú hiciste volar al halcón? ¿Cómo lo hiciste? ¿Eres mago?  Intimidado el campesino le dijo al rey:  - Fue fácil mi rey. Sólo corté la rama, y el halcón voló.  - Se dio cuenta que tenía alas y se largó a volar.  ¿A qué estás agarrado que te impide volar? ¿De qué no te puedes soltar?</p> <p><b>COMENTARIO:</b> El flujo está relacionado con la focalización de la atención en la tarea, con la conciencia, entendida como información que aparece en nuestro foco de atención y hace que nos “demos cuenta”, también con mantener un orden en la conciencia. Todos podemos fluir en nuestra actividad, cualquiera que sea, no está reservado para unos cuantos privilegiados. Sólo tenemos que tomar conciencia de toda esa información y actitudes que entran en conflicto con esa capacidad de flujo, como el protagonista del cuento. (10 minutos)</p>		

## **MÓDULO II. COMPRENDEMOS DEBATIENDO**

**DEBATE:** Debate de las experiencias significativas o ideas en relación a la tarea (10 minutos).  
Puesta en común de la tarea.

**MAPA CONCEPTUAL** de todas las dimensiones del recorrido realizado.

Escribimos las metas concretas que necesitamos conseguir para acercarnos a la experiencia de fluencia en el escenario que hemos imaginado en nuestra de ensayo mental o que hemos recogido de un modelo externo (15 minutos).

## **MÓDULO III. DESCUBRIMOS EXPERIMENTANDO**

**ASAMBLEA FINAL.** (20 minutos)

Ideas, vivencias significativas y anécdotas relacionadas con el trabajo realizado con el Training.

## **MÓDULO IV. DESPEDIDA Y CIERRE**

**DESPEDIDA Y TARJETA DE RECUERDO DEL TRAYECTO.**

Invitamos al estudiante a completar un cuestionario cualitativo del Training. (20 minutos)  
(ver anexo n°2)



Imagen n° 6. *Elaboración propia.*



UNIVERSIDAD DE CORDOBA