



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Profesor de ESO y Bachillerato /

Máster Universitario en Psicopedagogía

CURSO 2025-2026

**La dramaterapia como herramienta para el desarrollo
de la regulación emocional y habilidades sociales en
adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria:
diseño de un programa de intervención**

Autor/a: Cristina Zuloaga Mendiluce

Director/a: María Álvarez Couto

Modalidad: TFM de Plan de Actuación Específico

Fecha de presentación: 01.06.2026

Agradecimientos

Agradezco de corazón este trabajo a mis alumnos, que me han enseñado tanto. Gracias por confiar en mí, por abrirme las puertas a vuestro mundo y por ayudarme a entender y valorar lo verdaderamente necesario.

Agradezco también este trabajo a todas aquellas personas que me han acompañado en mi formación artística, permitiéndome comprender, paso a paso, la esencia y la importancia del mundo del teatro.

Agradezco muy sinceramente a mi madre y a mi padre por haberme dado todo en esta vida, especialmente unos principios y unos valores que hoy me permiten desarrollar este proyecto y me impulsan a crear con la intención de ayudar a los demás.

Y, por último, me lo agradezco a mí misma, por todo el tiempo entregado, el esfuerzo y la dedicación .

ÍNDICE

1. Resumen y Abstract.....	4
2. Introducción.....	6
Objetivos generales.....	7
Objetivos específicos.....	7
3. Justificación del programa de actuación.....	8
3.1. Justificación teórica.....	8
3.1.1. Adolescencia, desarrollo evolutivo y necesidades socioemocionales.....	8
3.1.2. Regulación emocional en adolescentes.....	10
Figura 1.....	12
3.1.3. Creatividad y expresión emocional.....	13
3.1.4. Dramaterapia como herramienta psicopedagógica para el desarrollo emocional y social.....	14
3.1.5. Beneficios de la dramaterapia en el alumnado ACNEAE.....	16
3.2. Marco normativo.....	17
3.2.1. Marco normativo estatal.....	17
3.2.2. Marco normativo autonómico en la Comunidad de Madrid.....	18
3.2.3. Vinculación de la propuesta con la acción tutorial.....	18
3.2.4. Integración de la propuesta en los documento del centro.....	19
4. Contextualización del centro educativo.....	19
5. Plan de actuación específico.....	21
5.1. Estructura y temporalización.....	21
Tabla 1.....	22
5.2. Desarrollo de las sesiones.....	22
FASE 1: ADAPTACIÓN, CONFIANZA Y COHESIÓN GRUPAL.....	23
SESIÓN 1: Inicio y conocimiento grupal.....	23
SESIÓN 2: Toma posición.....	25
SESIÓN 3: Soy sin ser.....	26
SESIÓN 4: Confío en ti.....	27
FASE 2: EXPRESIÓN EMOCIONAL Y DRAMATERAPIA.....	28
SESIÓN 5: Mi tren vital.....	29
SESIÓN 6: Mi tren vital (Reflexión).....	30
SESIÓN 7: Conduzco mi tren.....	31
ACTIVIDAD 1: Moviendo mi cuerpo.....	31
ACTIVIDAD 2: Baila sin pensar.....	32
SESIÓN 8: Poniendo en marcha el tren.....	32
FASE 3: INTEGRACIÓN, APLICACIÓN Y CIERRE.....	33
SESIÓN 9: La rueda.....	34
SESIÓN 10: El círculo positivo.....	35
5.3. Destinatarios y organización de la intervención.....	36
5.4. Evaluación del programa intervención.....	37

5.4.1. Competencias clave trabajadas.....	37
5.4.2. Criterios de evaluación.....	37
5.4.3. Instrumentos de evaluación.....	38
Observación sistemática.....	38
Tabla 2.....	39
Autoevaluación del alumnado.....	40
Evaluación final.....	40
Diario de bitácora.....	40
5.4.4. Evaluación del plan de intervención.....	41
6. Reflexión personal.....	42
7. Aserciones finales.....	46
8. Bibliografía.....	47
9. Anexos.....	52
ANEXO A. Tabla de temporalización general del programa.....	52
ANEXO B. Tabla de cronograma de actividades.....	53
ANEXO C. Cuestionario para la evaluación individual del alumnado.....	58

1. Resumen y Abstract

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster diseña un programa de intervención educativa basado en la dramaterapia, dirigido al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta surge de la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la regulación emocional, la creatividad y las habilidades sociales dentro del aula ordinaria, especialmente en contextos educativos caracterizados por la diversidad y la vulnerabilidad social.

El programa se estructura en diez sesiones que siguen el enfoque del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), distribuidas en tres fases: cohesión grupal, expresión emocional y cierre e integración. A través de dinámicas teatrales, expresión corporal, role-playing y actividades reflexivas, se busca favorecer el desarrollo emocional, la empatía, la comunicación y el sentimiento de pertenencia al grupo. Asimismo, la incorporación del enfoque DUA garantiza la participación activa y accesible de todo el alumnado, eliminando barreras de aprendizaje y promoviendo una educación inclusiva.

Las conclusiones del trabajo destacan el valor de la dramaterapia como herramienta psicopedagógica capaz de generar espacios seguros de expresión y crecimiento personal. Además, se considera que este tipo de propuestas contribuyen al bienestar emocional del alumnado, fortalecen la cohesión grupal y favorecen una educación más humana, creativa e inclusiva dentro del contexto escolar.

Palabras clave: Dramaterapia, regulación emocional, habilidades sociales, Educación Secundaria Obligatoria, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), educación emocional e intervención educativa.

Abstract

This Master's Final Project presents the design of an educational intervention program based on dramatherapy, aimed at students in the fourth year of Secondary Education. The proposal arises from the need to address emotional regulation and social skills within mainstream classrooms, especially in educational contexts characterized by diversity and social vulnerability.

The program is structured into ten sessions divided into three phases: group cohesion, emotional expression, and integration and closure. Through theatrical dynamics, body

expression, role-playing, and reflective activities, the intervention seeks to promote emotional development, empathy, communication, and a sense of belonging among students. In addition, the incorporation of the UDL framework ensures the active and accessible participation of all students, reducing learning barriers and fostering inclusive education.

The conclusions highlight the value of dramatherapy as a psychopedagogical tool capable of creating safe spaces for expression and personal growth. Furthermore, this type of intervention contributes to students' emotional well-being, strengthens group cohesion, and promotes a more human, creative, and inclusive educational environment within schools.

Keywords: Dramatherapy, emotional regulation, social skills, Compulsory Secondary Education, Universal Design for Learning (UDL), emotional education, and educational intervention.

2. Introducción

La propuesta del plan de actuación específico surge de una motivación personal vinculada al interés por el teatro y la psicología. Este interés, unido a los conocimientos adquiridos durante mi formación académica en el ámbito de la psicología, así como a la experiencia desarrollada en los diferentes centros educativos en los que he realizado mis prácticas tanto del grado como del máster, me ha permitido identificar ciertas carencias en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo en el curso de 4 ° Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En concreto, se observa una falta de desarrollo en aspectos relacionados con la creatividad, las habilidades sociales y la interacción entre iguales, elementos fundamentales para el desarrollo personal, emocional y social del alumnado.

Asimismo, la realización de mi Trabajo de Fin de Grado supuso un punto de inflexión para mí. A lo largo de dicho trabajo, se analizó la eficacia de programas basados en la dramaterapia para el desarrollo de habilidades sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando su potencial para reducir el aislamiento y favorecer la interacción.

Sin embargo, este análisis llevó a plantear una reflexión más amplia: tradicionalmente, se ha tendido a centrar la intervención en la adaptación de las personas con TEA al entorno social predominante, sin cuestionar en la misma medida la necesidad de que el propio contexto educativo se adapte a la diversidad del alumnado. Desde mi perspectiva, resulta esencial replantear el enfoque y promover entornos inclusivos en los que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan participar y aprender de manera conjunta.

De esta reflexión realizada surge la presente propuesta, que plantea el diseño de un programa accesible basado en la actividad teatral para todo el alumnado aplicando así el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aula ordinaria. A su vez, se propone su implementación en cursos de 4° de ESO, etapa en la que el desarrollo emocional, personal y social adquiere una relevancia especial, y con la que, además, se cuenta con experiencia previa de intervención, lo que permite una mayor adecuación a las características y necesidades del grupo.

En este marco, el presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal el diseño de un programa de intervención basado en la dramaterapia, orientado al desarrollo de habilidades socioemocionales y regulación emocional en el alumnado de Educación

Secundaria Obligatoria dentro del aula ordinaria. Para el desarrollo del programa se utilizará el enfoque del DUA, con el fin de garantizar la accesibilidad, la participación y la implicación de todo el alumnado en el proceso educativo.

Analizando los objetivos del programa de manera más específica, se pretende fomentar la mejora de las competencias sociales, emocionales y comunicativas a través de dinámicas más creativas y expresivas, promoviendo al mismo tiempo un entorno inclusivo en el que se ponga en valor la diversidad del aula y centro como elemento enriquecedor para el proceso de aprendizaje. Además, este proyecto busca contribuir a la creación de un clima de aula enfocado en el respeto, la cooperación, la cohesión social y el sentimiento de pertenencia, especialmente relevante el contexto educativo con mayores niveles de vulnerabilidad social.

En definitiva, esta propuesta no solo se orienta a la mejora de las habilidades sociales del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sino que propone generar un impacto positivo en el conjunto del grupo, favoreciendo una educación más inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral del alumnado y desarrollando más a fondo la idea inicial expuesta en el Trabajo de Fin de grado realizado en el pasado.

Objetivos generales

El objetivo general del trabajo es diseñar y elaborar un programa de intervención educativa basado en la dramaterapia y en el enfoque del DUA, orientado al desarrollo de la regulación emocional, creatividad y relaciones positivas en todo el alumnado dentro del aula, promoviendo la inclusión, la participación activa y el bienestar emocional de todo el alumnado.

Objetivos específicos

1. Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y regulación emocional en el alumnado a través de dinámicas basadas en la dramaterapia, role-playing y la expresión corporal y emocional.
2. Desarrollar competencias emocionales en el alumnado, facilitando la identificación, expresión y regulación de emociones a través de actividades dramáticas.
3. Fomentar el desarrollo de la creatividad como herramienta para la regulación emocional, la resolución de conflictos y la interacción social entre iguales.

4. Promover la participación activa de todo el alumnado mediante la aplicación de los principios del DUA, ofreciendo múltiples formas de implicación, representación y expresión.
5. Potenciar la empatía, el respeto y la comprensión de la diversidad dentro del grupo/aula, favoreciendo la construcción de un clima inclusivo y de apoyo mutuo.
6. Crear un entorno educativo motivador y significativo, especialmente en contextos vulnerables, que favorezca el sentimiento de pertenencia y el compromiso con el aprendizaje.

Por ello, la propuesta trata de dar respuesta a las necesidades detectadas mediante el diseño de una intervención educativa innovadora que integra la dramaterapia y el enfoque del DUA en el aula ordinaria. A través de esta combinación, se busca no solo mejorar el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado con NEE, sino también promover un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes puedan participar, expresarse y aprender de manera conjunta.

De esta forma, el trabajo se sitúa en una perspectiva educativa que entiende la diversidad como un valor y no como una limitación, apostando por metodologías que favorezcan la equidad, la creatividad y la adquisición de habilidades sociales y la regulación emocional, esencialmente útiles para el día a día, fomentando así el desarrollo integral de todo el alumnado. Así, se plantea una propuesta que no se centra solo en el alumnado con necesidades específicas, sino en mejorar el contexto educativo en su totalidad, con el objetivo de crear un espacio más accesible, participativo y significativo para todos.

3. Justificación del programa de actuación

3.1. Justificación teórica

3.1.1. Adolescencia, desarrollo evolutivo y necesidades socioemocionales

El desarrollo del córtex cerebral es un proceso complejo y prolongado en el tiempo. Aunque comienza antes del nacimiento, continúa evolucionando de forma significativa durante la infancia y especialmente en la adolescencia, etapa en la que el cerebro experimenta importantes cambios estructurales y funcionales. Tras el nacimiento, esta zona cerebral se desarrolla rápidamente, lo que influye directamente en el comportamiento, las emociones y la forma de relacionarse con el entorno. Durante la adolescencia, la organización del cerebro se encuentra en constante transformación y no todas las áreas cerebrales maduran al mismo

tiempo. Cada región cerebral está relacionada con diferentes habilidades y destrezas que los jóvenes van adquiriendo progresivamente a medida que crecen, ya que las distintas áreas del cerebro se encargan de funciones psicológicas, emocionales y conductuales específicas (Crone, 2019).

La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria significa una etapa de cambio especialmente importante para el alumnado, porque implica cambios a nivel académico, social y emocional. En esta etapa, muchos adolescentes se ven en la necesidad de adaptarse a nuevos entornos, mayores exigencias académicas, diferentes dinámicas sociales y una mayor necesidad de autonomía, lo que puede generar sentimientos de inseguridad, falta de autoestima, ansiedad o dificultades de adaptación (Engels et al., 2019).

Además, el final de la Educación Secundaria Obligatoria supone un cambio de etapa importante que para muchos adolescentes es un salto lleno de incertidumbre y presión emocional, debido a que se deben tomar decisiones de gran importancia sobre el futuro académico y personal. En muchos casos, este proceso puede generar inseguridad, miedo a equivocarse o ansiedad ante lo desconocido (Tilve & Méndez, 2011). Además, la ansiedad puede dificultar la toma de decisiones y aumentar la sensación de bloqueo e incertidumbre (De Visser et al., 2010). En un estudio realizado con alumnado de 4º de ESO, más de la mitad de los estudiantes afirmaban sentir inquietud, ansiedad o estrés ante la incertidumbre relacionada con su futuro académico (Martín García, 2023).

En consecuencia, los cambios neurobiológicos propios de la adolescencia influyen directamente en la regulación emocional, la conducta y la toma de decisiones de los jóvenes. Durante muchos años, algunos comportamientos propios de la etapa, como la impulsividad o los cambios emocionales, se interpretan únicamente como señales de inmadurez. Sin embargo, las investigaciones actuales muestran que el cerebro adolescente todavía se encuentra en un importante proceso de reorganización y maduración, lo que repercute en la forma en la que los jóvenes piensan, sienten y actúan (Dobbs, 2011).

Estos cambios neurobiológicos no solo afectan al comportamiento, sino también a la manera en que los adolescentes gestionan sus emociones y construyen sus relaciones sociales. La adolescencia es una etapa caracterizada por diversos cambios emocionales y personales que pueden influir significativamente en el bienestar del alumnado. Durante este periodo, los adolescentes empiezan a desarrollar una mayor conciencia sobre sus emociones y la forma de expresarlas (Capella & Mendoza, 2011). En este sentido, las necesidades emocionales durante

la adolescencia adquieren una gran importancia, ya que los jóvenes necesitan espacios seguros donde puedan expresarse, sentirse escuchados y desarrollar herramientas para comprender y gestionar sus emociones de manera adecuada. Tal y como plantea Gross (1998), la regulación emocional influye directamente en la manera en la que las personas experimentan y expresan sus emociones, siendo una capacidad esencial para el bienestar psicológico y social.

Por ello, las habilidades sociales desempeñan un papel fundamental durante la adolescencia, porque contribuyen al ajuste social y favorecen la integración entre los iguales (Coronel et al., 2011). Del mismo modo, el desarrollo de estas habilidades se relaciona con mayores niveles de autoestima y bienestar psicológico, aspectos imprescindibles en la etapa de desarrollo (Llamazares & Urbano, 2020). Sin embargo, la ausencia de estas competencias puede desencadenar en dificultades emocionales, problemas de conducta y una menor adaptación a los diferentes contextos sociales (Lacunza & Contini, 2011).

Por otro lado, los déficits en este ámbito pueden influir negativamente en la construcción de la identidad y favorecer la manifestación de problemas emocionales y psicopatológicos, lo que destaca la importancia de intervenir de forma preventiva (Lacunza & Contini, 2011). De este modo, la etapa de la adolescencia se convierte en un momento clave para establecer relaciones significativas que favorecen al desarrollo personal y social (Esteves Villanueva et al., 2020).

En el ámbito educativo, el desarrollo de competencias sociales y emocionales influye directamente en la calidad de la interacción y en la participación del alumnado, siendo un elemento fundamental para el aprendizaje (Echeverría & Paredes, 2025). Todo lo mencionado refuerza la necesidad de promover programas que trabajen estas competencias de forma específica, especialmente cuando estos proyectos favorecen el desarrollo integral del alumnado (González & Molero, 2021). Por ello, desde la psicología evolutiva, se comprende la etapa de la adolescencia como un período crítico para la para el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, el fortalecimiento del sentido de pertenencia social y la mejora del autoconcepto (Chachapoya, 2025).

3.1.2. Regulación emocional en adolescentes

Teniendo en cuenta los grandes cambios emocionales y sociales que conforman la adolescencia, la regulación emocional (RE) se convierte en una capacidad especialmente importante. Además, debemos tener presente que el contexto actual, marcado por la sobreexposición a noticias negativas, redes sociales y situaciones de incertidumbre, pueden

influir en el bienestar emocional de los jóvenes, haciendo necesaria la adquisición de herramientas que ayuden a entender y gestionar sus emociones de manera sana.

En este contexto, la RE hace referencia a la capacidad de identificar, entender y manejar las emociones de forma adaptativa según las diferentes situaciones que experimenta la persona. Los estudios de Capella y Mendoza (2011) señalan que, las emociones forman parte natural de la experiencia humana, y por ello, las personas tienen la capacidad de aprender diferentes estrategias para modular la intensidad y expresión dependiendo del contexto.

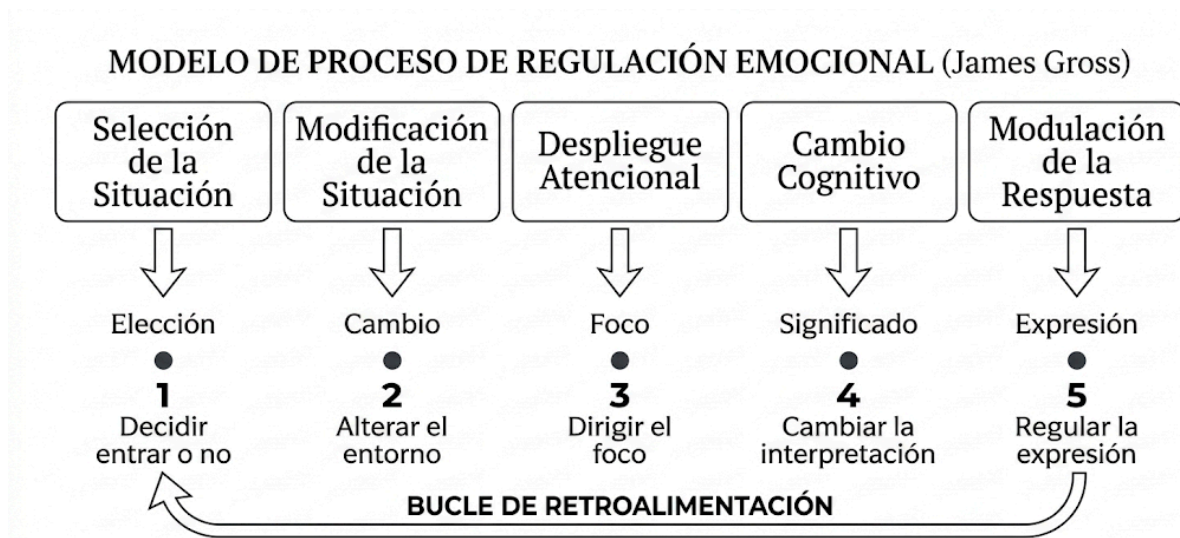
La regulación emocional, por tanto, engloba diferentes habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y expresión emocional, así como con la capacidad de modular las respuestas emocionales de manera adecuada. Entre estas competencias destacan la conciencia emocional, la identificación y comprensión de las emociones, el control de la atención, la reevaluación cognitiva de las situaciones y la utilización de estrategias cognitivas y conductuales que permitan afrontar las experiencias emocionales de forma adaptativa (Gómez Pérez y Calleja, 2016).

El modelo de Gross, considerado uno de los modelos más importantes en el ámbito, entiende la RE como la capacidad para gestionar las emociones, determinando qué emociones experimentar, cuándo y cómo hacerlo. Según este modelo, la RE incluye cinco estrategias clave:

- 1. Selección de la situación:** La tendencia del individuo a aproximarse o evitar determinadas situaciones en función a las emociones que puedan generar.
- 2. Modificación de la situación:** Intervención directa sobre el objetivo de alterar su impacto emocional.
- 3. Atención:** Redirigir la atención hacia otros aspectos para minimizar el impacto emocional. Esta estrategia permite minimizar el impacto emocional permitiendo un cambio de foco.
- 4. Evaluación:** Cambiar la forma en que interpretamos una situación para alterar nuestra respuesta emocional.
- 5. Respuesta:** Modificar la expresión emocional una vez experimentada la emoción. Esto implica controlar la manera en que las emociones se muestran a los demás o se experimentan internamente.

Figura 1

Modelo de proceso de regulación emocional (James Gross, 2014)



Nota. Adaptado de *Emotion Regulation: Conceptual and empirical foundations* (Gross, 2014).

Tal y como se observa en la Figura 1, estas estrategias no actúan de forma independiente, sino que forman parte de un proceso dinámico en el que existe un bucle de retroalimentación, de modo que la respuesta emocional generada influye nuevamente en el desarrollo del proceso de regulación. En conclusión, este modelo permite comprender la regulación emocional como un proceso flexible, en el que el individuo puede intervenir en diferentes fases del desarrollo de la emoción dependiendo de sus recursos personales y contextuales.

El autor también indica que las emociones pueden regularse en diferentes momentos del proceso emocional mediante estrategias como la selección de situaciones, la modificación del contexto, el cambio de atención o la reinterpretación cognitiva de determinadas experiencias. Gross diferencia estrategias más adaptativas y menos eficaces como, la reevaluación cognitiva y otras menos eficaces, como la supresión emocional.

- 1. Reevaluación cognitiva:** Es una estrategia adaptativa donde la persona cambia la forma en que interpreta una situación para modificar su impacto emocional. Esta estrategia es más efectiva en el contexto educativo, ya que permite manejar mejor las emociones relacionadas con el aprendizaje y la evaluación.

- 2. Supresión emocional:** Es una estrategia menos eficaz, donde se inhibe la expresión emocional, pero no necesariamente la experiencia de la emoción. Si bien esta estrategia puede ser útil a corto plazo (por ejemplo, en un examen), su uso prolongado puede llevar a problemas emocionales a largo plazo, como estrés y ansiedad.

Este proceso es fundamental en contextos educativos, ya que las emociones influyen directamente en el aprendizaje y desempeño académico (Gross, 1998).

Hoy en día, la constante exposición de los jóvenes a las catástrofes y eventos traumáticos del mundo a través de los medios y redes sociales, tienen un impacto en su salud mental. La información a la que se someten los adolescentes genera un sentimiento de impotencia y temor que afecta a su bienestar emocional. La saturación de información, especialmente sobre noticias negativas, genera altos niveles de ansiedad, estrés y malestar. Este bombardeo continuo de información, ya sea sobre catástrofes naturales o conflictos sociales, pueden generar sobrecarga cognitiva que afecta a la salud mental de los jóvenes, generando en muchos de ellos desesperanza (Ayala Poveda, 2023).

Con lo que, trabajar la RE en contextos educativos es especialmente importante a lo largo de la adolescencia, debido a que puede contribuir al bienestar emocional, mejorar la convivencia entre iguales y ayudar al alumnado a desarrollar herramientas personales para afrontar situaciones del día a día (Capella & Mendoza, 2011).

Por ello, diversos estudios destacan la importancia de trabajar la educación emocional dentro del contexto educativo, sobre todo durante el periodo de la adolescencia, etapa caracterizada por los cambios personales y emocionales de los jóvenes. Aprender a manejar las emociones de manera efectiva puede mejorar el bienestar emocional y la interacción con compañeros y profesores (Gross, 1998). Por ello, López-Noguero et al. (2023) defienden que la educación emocional debe comprenderse como un proceso educativo permanente que permite al alumnado desarrollar habilidades emocionales relacionadas con la percepción, comprensión y regulación emocional contribuyendo así al bienestar personal y emocional.

3.1.3. Creatividad y expresión emocional

Trabajos como el de Carreño Santo Tomás (2013) señalan, que la creatividad debe considerarse un elemento clave dentro del proceso de aprendizaje educativo, debido a que contribuye de manera positiva al desarrollo cognitivo, y crecimiento personal y social del alumnado. Por ello, incrementar la creatividad en el aula ofrece al alumnado una larga lista de

oportunidades para imaginar y generar nuevas ideas, lo que es esencial para contribuir a una educación completa, significativa e inclusiva. En conclusión, la creatividad en el proceso de educación favorece considerablemente al desarrollo integral de los alumnos aportando la posibilidad de añadir metodologías activas y expresivas que permiten trabajar los aspectos emocionales y sociales en los centros educativos.

La creatividad y las habilidades sociales tienen un papel especialmente importante durante la adolescencia, ya que ambas contribuyen al desarrollo de capacidades que permiten a las personas afrontar y resolver sus propios problemas, lo que puede ayudar a prevenir la aparición de posibles dificultades (González & Molero, 2022). Debemos de entender que la creatividad tiene una base cognitiva compleja basada en la creación y transformación de ideas de forma flexible, lo que nos conecta directamente con el siguiente autor (Romo Santos, 1986).

3.1.4. Dramaterapia como herramienta psicopedagógica para el desarrollo emocional y social

El teatro es una herramienta que potencia diferentes dimensiones del aprendizaje y desarrollo humano, incluyendo aspectos físicos, cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos. Su práctica fomenta la participación activa y la creación de nuevos vínculos. Mediante la representación de situaciones ficticias, los alumnos pueden experimentar diversos roles y conflictos, lo que permite explorar emociones, tomar decisiones y plantear respuestas ante diferentes escenarios (Recasens Belenguer et al., 2022).

La dramaterapia se presenta como una metodología de intervención que utiliza diversas técnicas de carácter teatral con el objetivo claro de favorecer la expresión emocional, y la interacción social entre diferentes individuos. Esta disciplina es capaz de combinar elementos del teatro y la psicología mediante la utilización de representación simbólica y la acción dramática como camino para acceder a emociones, pensamiento y experiencias que resultan complicadas de expresar de manera directa, facilitando el desarrollo personal (Levy & Cornejo, 2003).

A través de esta técnica en la que las personas implicadas pueden representar situaciones reales o simbólicas, se facilita la comprensión y elaboración emocional. Por ello, este tipo de intervención favorece considerablemente en la expresión emocional promoviendo un mayor autoconocimiento y regulación emocional. Además, la interacción con diferentes personas

dentro de un contexto grupal favorece el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la comunicación y la comprensión de los demás. Las diversas características de esta disciplina generan que esta metodología resulte funcional en los contextos educativos, donde pueden aplicarse para desarrollar y trabajar aspectos emocionales, sociales y relacionales entre los alumnos de manera significativa (Moreno, 1946) .

Esta disciplina se caracterizó por el uso de metodologías activas basadas en la acción, la representación y expresión corporal, las cuales favorecen considerablemente en el desarrollo de la creatividad y la imaginación. A través de estos procesos, el alumnado puede explorar nuevas formas de expresión, integrar vivencias personales y crear respuestas creativas a diferentes situaciones del día a día. En este caso, la creatividad se entiende como una capacidad que puede estimularse mediante la participación en actividades dramáticas, contribuyendo al desarrollo personal y emocional del individuo (Fancourt & Finn, 2019).

Entre las técnicas más utilizadas en dramaterapia, el juego de roles destaca por su capacidad para desarrollar el aprendizaje social y emocional. Según Jennings (1995), la dramatización es una habilidad natural de la infancia. Además, desde la infancia asimilamos y reproducimos comportamientos observando el entorno social y familiar, integrando experiencias de la vida diaria. Por ello la dramaterapia, favorece la exploración de emociones y la socialización (Quezada Zevallos, 2014).

El estudio de Namjoo y Abdi (2023) demostró que la dramaterapia puede mejorar de manera significativa tanto la calidad de las amistades como las estrategias de regulación emocional, principalmente en adolescentes,

Por otro lado, es importante también resaltar su importancia en el ámbito de la creatividad ya que, no solo actúa como herramienta de intervención social y desarrollo de habilidades socioemocionales, sino también como medio para potenciar la creatividad, entendida como muy útil para el desarrollo integral del alumnado (Fancourt & Finn, 2019).

En conclusión, la dramaterapia se presenta como una herramienta adecuada para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, ya que permite trabajar desde la expresión corporal, el juego y la interacción en un entorno seguro para el alumnado. Sin embargo, para que este tipo de propuestas o programas tengan sentido y cabida en el aula ordinaria y poder llegar así a todo el alumnado es imprescindible impulsarse aplicando enfoques y metodologías educativas que garanticen la inclusión. Por ello, el DUA adquiere un papel importante, al crear una

metodología innovadora que permite adaptar las actividades y ofrecer diferentes formas de participación, expresión e implicación.

3.1.5. Beneficios de la dramaterapia en el alumnado ACNEAE

La dramatización y las metodologías basadas en el teatro, pueden resultar beneficiosas para el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que permite trabajar aspectos emocionales, sociales y comunicativos desde experiencias más dinámicas, vivenciales y accesibles. En este sentido, la expresión dramática favorece la interacción social, la participación activa y la creación de espacios seguros donde el alumnado puede expresarse de forma menos rígida y más flexible (Abellán Roselló, 2023). Programas teatrales enfocados en habilidades sociales, como el de Guli et al., (2013), han demostrado que pueden favorecer la interacción social, comunicación y participación en niños y jóvenes con dificultades de desarrollo, como aquellos con diagnóstico de trastorno del espectro autista.

Además, el teatro tiene un impacto positivo en todos los participantes, mostrando un valor particularmente significativo para aquellos que presentan dificultades en el ámbito social o personal, como es el caso de las personas con TEA (Recasens Belenguer et al., 2022). Diversos artículos señalan que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) suelen presentar retos socioemocionales significativos. Sin embargo, artículos como el de Ruiz Andrés (2020) analizan cómo la respuesta educativa actual para el alumnado ACNEAE puede ser insuficiente, lo que contribuye a mayores retos socioemocionales por barreras y falta de apoyo adecuado.

Asimismo, este tipo de metodologías se relacionan directamente con los principios del DUA, debido a que permiten ofrecer diferentes formas de participación, expresión e implicación dentro del aula. El DUA defiende la necesidad de crear entornos educativos flexibles y accesibles desde el inicio, adaptándose a la diversidad del alumnado y eliminando barreras en el aprendizaje (CAST, 2018). Desde esta perspectiva, las actividades dramáticas y creativas pueden convertirse en herramientas especialmente útiles para favorecer la inclusión educativa y el bienestar emocional del alumnado dentro del aula ordinaria.

El DUA ha sido desarrollado por CAST (Center for Applied Special Technology), una organización especializada y dedicada a promover entornos educativos más inclusivos y accesibles para todo el mundo (CAST, 2018). Este enfoque nace de la idea de que las dificultades en el aprendizaje no residen en el alumno, sino en la rigidez del currículum por lo

que propone entornos educativos flexibles que eliminen barreras desde su planificación (Meyer et al., 2014).

Diferentes investigaciones han demostrado que la aplicación del DUA favorece la inclusión educativa, mejora la participación del alumnado y facilita el acceso al currículo en diversos contextos (Al-Azawei et al., 2016). Su implementación contribuye a reducir las barreras de aprendizaje y a promover entornos más accesibles dentro del aula ordinaria (Novak, 2019). Además, este enfoque aplicado a la educación defiende la creación de entornos accesibles desde el inicio, evitando la necesidad de adaptaciones tardías o posteriores (Burgstahler 2015).

Por ello, el DUA se presenta como el marco metodológico perfecto para la implementación de propuestas basadas en la dramaterapia, ya que permite adaptar las actividades y garantizar la participación de todo el alumnado, favoreciendo así un entorno inclusivo y accesible. En conclusión, la integración de la metodología DUA permite al alumnado disfrutar de una experiencia educativa inclusiva.

Por último, diversos estudios destacan que las propuestas basadas en dramatización favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y la autoestima en alumnado con diversidad funcional, ofreciendo oportunidades de participación que difícilmente se desarrollan mediante metodologías más tradicionales (de Marcos Sánchez-Llamosas, 2021).

3.2. Marco normativo

3.2.1. Marco normativo estatal

El presente programa de actuación se fundamenta en la normativa educativa vigente, tanto a nivel estatal como en el autonómico, la cual promueve un modelo educativo basado en la equidad, la atención a la diversidad y el desarrollo integral del alumnado. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE) establece la necesidad de garantizar una educación integral para todos basada no solo en la adquisición de conocimientos académicos, sino en atender las necesidades de todo el alumnado, promoviendo la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras en el aprendizaje.

La LOMLOE, pone en manifiesto la necesidad de favorecer el bienestar emocional, la inclusión educativa y el desarrollo de competencias sociales y personales que permiten que el

alumnado pueda desenvolverse de manera correcta en el ámbito académico y cotidiano. Además, esta ley promueve el uso de metodologías activas y participativas como herramienta positiva para la implicación del alumnado dentro del proceso de aprendizaje educativo, respetando los diferentes ritmos, capacidades y necesidades del alumnado del aula.

De igual modo, esta normativa subraya la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa, prestando atención a la diversidad del alumnado en las aulas, tratando de eliminar barreras que dificultan la participación y el aprendizaje . Por ello, la propuesta basada en dramaterapia y DUA se ajustada a los principios de inclusión, participación y atención a la diversidad recogidos dentro del marco legislativo.

3.2.2. Marco normativo autonómico en la Comunidad de Madrid

Respecto al ámbito autonómico, la propuesta se ubica dentro de la normativa educativa vigente de la Comunidad de Madrid, concretamente la relacionada con la Educación Secundaria Obligatoria, la orientación educativa y la atención a la diversidad.

El Real Decreto 217/2022 regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, destacando la importancia del desarrollo de competencias clave y la utilización de metodologías activas que favorezcan la participación del alumnado. A nivel autonómico, el Decreto 65/2022 recoge los principios de atención a la diversidad y educación inclusiva, estableciendo medidas orientadas a dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado dentro del aula ordinaria.

Por lo que, la normativa autonómica defiende la importancia de desarrollar actuaciones que favorezcan no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo integral del alumnado

Teniendo esto en cuenta, el programa propuesto se alinea con la normativa vigente al proponer una intervención que favorece la inclusión, la participación y el desarrollo integral del alumnado mediante metodologías activas y accesibles.

3.2.3. Vinculación de la propuesta con la acción tutorial

Esta propuesta educativa se relaciona principalmente con la acción tutorial, creada con la intención de generar un espacio seguro para el acompañamiento del alumnado dentro del proceso educativo y orientar el desarrollo integral de habilidades personales, sociales,

emocionales y académicas. A través de este espacio, es posible trabajar aspectos como la regulación emocional, las habilidades sociales, la autoestima y la convivencia.

La intervención obtiene especial importancia para el alumnado de 4º de ESO, etapa en la que los adolescentes involucrados se enfrentan a una cantidad significativa de cambios socioemocionales, así como las decisiones relacionadas con el futuro académico y profesional una vez finalizada la escolarización obligatoria. Estos cambios pueden generar momentos de incertidumbre y malestar emocional, por lo que se vuelve esencial incorporar esta propuesta para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales para el alumnado.

En este orden de cosas, la dramaterapia se presenta como una herramienta adecuada para trabajar la expresión emocional, la comunicación y la interacción social dentro de un entorno seguro y participativo. Del mismo modo, la incorporación de los principios del DUA permite garantizar la accesibilidad, la participación y la inclusión de todo el alumnado, ofreciendo diferentes formas de implicación, representación y expresión dentro de las actividades planteadas.

3.2.4. Integración de la propuesta en los documento del centro

La propuesta se integrará en diferentes documentos del centro educativo, favoreciendo a su aplicación en los diferentes contextos escolares. De manera que, se incorporará en la Programación General Anual (PGA), facilitando la organización de las sesiones y la coordinación entre el profesorado y el departamento de orientación. Además porque se vincula directamente con el Proyecto Educativo del Centro (PEC), sobre todo con los principios relacionados con la inclusión, la atención a la diversidad y el desarrollo integral del alumnado.

Por último, también se incluirá en el Plan de Convivencia, ya que las dinámicas propuestas fomentan la empatía, la comunicación y las relaciones positivas entre iguales, contribuyendo a mejorar el clima del aula y el bienestar emocional del alumnado.

4. Contextualización del centro educativo

El programa de actuación se contextualiza en un centro educativo concertado situado en la Comunidad de Madrid, ubicado en un entorno urbano con un nivel socioeconómico medio-bajo. La zona en la que se ubica se caracteriza por una gran diversidad sociocultural, con un alto porcentaje de alumnado procedente de contextos familiares en situación de

vulnerabilidad. Esta situación hace que convivan diferentes realidades económicas, personales y educativas dentro del aula, lo que influye de forma directa tanto en el desarrollo académico como en el social y emocional del alumnado del centro.

El centro acoge a alumnado de distintas etapas de aprendizaje, entre ellas la ESO, con grupos de aproximadamente 25 a 30 estudiantes por aula. Se trata de un alumnado destacado por su heterogeneidad en cuanto a ritmo de aprendizaje, motivación académica y desarrollo personal. Además cuenta con una presencia importante de estudiantes de origen migrante, lo que enriquece mucho el contexto educativo desde el punto de vista cultural, pero también supone varios retos en cuanto a la integración, la comunicación y la cohesión grupal.

En referencia a la identidad del centro, se caracteriza por su enfoque por una educación inclusiva, innovadora y centrada en el alumnado. No se busca únicamente que los estudiantes adquieran contenidos académicos, sino que también se le da una gran importancia al desarrollo emocional, social y personal de los estudiantes, entendiendo la educación de una forma más completa e integral.

Siguiendo esta idea, el centro trabaja a partir de principios educativos relacionados con la atención a la diversidad, la equidad y la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo. Se utilizan metodologías más dinámicas y participativas que intentan dar con la implicación de todo el alumnado, además de crear y desarrollar entornos de aprendizaje que se adapten a las diferentes necesidades existentes dentro del aula.

Con relación a los valores de la institución, el centro promueve un enfoque basado en el respeto, la convivencia positiva, la inclusión y el sentimiento de pertenencia grupal. Se intenta generar un buen clima en el aula, donde se favorezcan las relaciones entre iguales, la empatía y la cooperación. Aun así, debido tanto al contexto como a la etapa en la que se encuentran los alumnos, es habitual que se manifiesten ciertas dificultades relacionadas con la gestión emocional, conflictos entre compañeros o barreras significativas en el desarrollo de habilidades sociales, lo que hace esencial trabajar estos aspectos de manera específica.

En el contexto previamente descrito, el programa va dirigido a un grupo de ESO, una etapa especialmente importante en el desarrollo social, emocional y personal de nuestros alumnos. Las características del alumnado en relación a las necesidades observadas en cuanto a las habilidades sociales, creatividad y expresión emocional, justifican la puesta en marcha de un programa basado en la dramaterapia y el enfoque del DUA.

Por lo tanto, el programa se plantea como una intervención que encaja en el centro descrito, apostando por la idea de inclusión, la atención a la diversidad y la creación de un entorno educativo adaptado, significativo y accesible para todo el alumnado.

5. Plan de actuación específico

El programa de intervención es una propuesta educativa orientada al desarrollo de la regulación emocional y la creatividad en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, dentro de un enfoque inclusivo que atiende a la diversidad presente en el aula. La intervención destaca por el uso de la dramaterapia como herramienta metodológica, entendida como un recurso que permite trabajar la regulación emocional, la creatividad y las relaciones sociales a través de la acción, el cuerpo y la representación simbólica.

Conectando con el contexto educativo descrito anteriormente, caracterizado por la diversidad del alumnado y la presencia de diferentes necesidades y relaciones, se vuelve esencial añadir estrategias que vayan más allá del enfoque únicamente académico. Por ello, el programa debe de generar un espacio seguro en el que el alumnado pueda explorar sus emociones y expresarlas de forma libre y desarrollar herramientas de regulación emocional que puedan transferir a su vida cotidiana.

5.1. Estructura y temporalización

La duración del programa será anual, esto es, se implementará entre los meses de septiembre a junio y se aplicará durante el horario lectivo, a poder ser en la asignatura de tutoría.

La propuesta se ha diseñado teniendo de referencia el calendario escolar oficial de la Comunidad de Madrid, excluyendo los periodos no lectivos (vacaciones de Navidad y Semana Santa). Teniendo en cuenta que se realizará una sesión cada dos semanas, la intervención consta en un total de 10 sesiones y cada sesión tendrá una duración de 50-55 minutos. Este planteamiento garantiza que el programa sea aplicable en un contexto educativo real y cabe destacar, que el diseño del programa es replicable en otras comunidades autónomas con ajustes según el calendario escolar de cada comunidad.

De manera progresiva, empezando por dinámicas que favorecen la cohesión grupal y la creación de un clima de confianza, para después profundizar en la expresión y regulación emocional. Para finalizar, se busca la aplicación de estos aprendizajes a situaciones reales, para poder aplicar la experiencia emocional en otros ámbitos.

Tabla 1.

Organización de sesiones del plan específico

Fase	Sesiones
Fase 1	4 sesiones
Fase 2	4 sesiones
Fase 3	2 sesiones
TOTAL	10 sesiones

Cada sesión sigue una estructura común basada en una fase inicial de acogida y activación, una fase central de trabajo experiencial y un cierre orientado a la reflexión y toma de conciencia. Esta organización pretende ofrecer seguridad al alumnado, al mismo tiempo que facilita la continuidad del proceso y el desarrollo progresivo de las competencias emocionales.

5.2. Desarrollo de las sesiones

A continuación, se presenta el desarrollo de las diferentes sesiones que forman la propuesta de intervención. En este apartado se describen de forma detallada las actividades planteadas, los objetivos específicos de cada sesión, la duración, los materiales necesarios y la metodología empleada. Además, en los anexos se incluye el cronograma de la intervención (Anexo A) junto con la información esencial del plan y la temporalización de las sesiones correspondientes (Anexo B).

Antes de explicar cómo se desarrollará cada una de las sesiones, es importante señalar que el plan de intervención incorpora los principios del DUA en el diseño de todas las actividades propuestas. Su aplicación tiene como finalidad favorecer la participación activa, la inclusión y el acceso al aprendizaje de todo el alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, intereses y formas de aprendizaje.

Para ello, a lo largo de las sesiones se emplean diferentes formas de representación de la información, opciones variadas de acción y expresión, así como estrategias orientadas a promover la implicación y la motivación del alumnado. Entre ellas destacan el uso de apoyos visuales, dinámicas cooperativas, reflexión guiada, expresión oral y artística, y situaciones de aprendizaje experiencial relacionadas con la educación emocional.

En conclusión, se procurará generar un clima emocional seguro, flexible y participativo, que facilite la expresión de emociones, durante las distintas sesiones propuestas.

FASE 1: ADAPTACIÓN, CONFIANZA Y COHESIÓN GRUPAL

La primera fase del programa se desarrolla durante los meses de septiembre a noviembre, esto es durante el primer trimestre del curso escolar, y consta de 4 sesiones. Esta etapa inicial es fundamental, ya que tiene como finalidad establecer las bases sobre las que se desarrollará el resto de la intervención.

El principal objetivo de esta fase es generar un clima de confianza y seguridad dentro del grupo, promoviendo el conocimiento entre iguales y estableciendo normas básicas de funcionamiento que regulen la convivencia y la participación en las sesiones. Para ello, se llevarán a cabo dinámicas orientadas a facilitar la interacción, la comunicación y la progresiva construcción de vínculos entre el alumnado.

SESIÓN 1: Inicio y conocimiento grupal

La primera sesión se plantea como una toma de contacto inicial en la que el objetivo principal será construir un clima de confianza y seguridad en el grupo. En esta primera fase, resulta importante generar conexiones entre los participantes de la experiencia, especialmente en este contexto donde se detecta una baja cohesión grupal.

Mediante diferentes actividades se tratará de reducir la falta de conexión entre los alumnos, haciéndolo de manera progresiva y respetando los tiempos del alumnado. Por ello, esta sesión no se centra únicamente en el trabajo emocional profundo, sino en el desarrollo de bases necesarias para que puedan llevarse a cabo las siguientes sesiones, ya que, con esta sesión el alumnado comenzará a relacionarse desde un lugar más cercano, favoreciendo a generar un ambiente grupal de comodidad para participar, expresarse y compartir experiencias en el futuro.

El alumnado se colocará en círculo para favorecer la participación, la escucha y el contacto visual entre todos. En primer lugar, se llevará a cabo una ronda inicial de presentación. Cada alumno, por turnos, dirá en voz alta su nombre y su película favorita. Las intervenciones deben de ser breves y espontáneas, con el fin de mantener un ritmo ágil para la realización de la dinámica que permita que todos los alumnos puedan participar sin que la actividad se alargue demasiado. Durante esta fase de la sesión, será imprescindible que el resto del grupo escuche con atención, ya que la información compartida será necesaria en la siguiente ronda.

A continuación, se realizará una segunda vuelta al círculo en la que se pondrá en activo la memoria. En este caso, cada alumno deberá recordar y decir cuál es la película favorita del compañero que ha intervenido justo antes que él. Esta parte de la actividad requiere un mayor nivel de atención y concentración, ya que no solo implica escuchar, sino también retener la información para poder reproducirla correctamente. El docente supervisará el desarrollo de la dinámica y podrá ayudar en caso de que algún alumno tenga dificultades.

Por último, se llevará a cabo una tercera ronda en la que se trabajará la creatividad y la expresión corporal y oral. Cada alumno deberá interpretar una escena de la película mencionada por el compañero con una condición: debe inventarse la escena. Con lo cual, la escena no deberá ser real, sino inventada, actuando como si no conociera la película.

Con esta actividad se fomenta la imaginación y reducción de la presión de tener que respetar con fidelidad la escena mencionada. Las intervenciones deberán ser breves, aproximadamente de entre 20 y 30 segundos, para asegurar la participación de todo el alumnado.

A lo largo de la dinámica se recordará la importancia de respetar los turnos de los demás compañeros, escuchar activamente y participar de manera adecuada. El docente guiará y controlará los tiempos de la actividad, asegurando que la dinámica se desarrolle de forma fluida.

Si el tiempo lo permite, se podrá realizar un pequeño cierre reflexivo en el que los alumnos puedan compartir con libertad cómo se han sentido durante la actividad, qué les ha resultado más fácil o difícil y qué les ha resultado más divertido.

Por último, la sesión tendrá una duración de 55 minutos aproximadamente y se necesitarán sillas para formar el círculo y un espacio amplio para la dramatización.

SESIÓN 2: Toma posición

El objetivo de la sesión es fomentar en el alumnado la expresión de opiniones y emociones, la reflexión sobre su propia experiencia y la comprensión de emociones ajenas, promoviendo la empatía, la conciencia emocional y la regulación emocional en contextos sociales conflictivos. También se trabaja la cohesión grupal en un entorno seguro en el que los participantes tengan la opción de explorar distintas situaciones sin sentirse juzgados.

Para esta dinámica necesitamos un espacio amplio, como un patio o un gimnasio, donde se puedan mover por diferentes zonas. Cada zona representa una respuesta a las situaciones planteadas por el docente. De esta manera, se podrá desplazar hacia una respuesta u otra dependiendo de con cual se identifique más.

Por ejemplo:

Situación 1. “Hay una fiesta y soy la única persona a la que no han invitado”

- Me siento desplazado
- No daría mi opinión por miedo a represalias
- Me resulta indiferente

Situación 2. “Tengo que hacer un trabajo con personas con las que no tengo confianza o con alguien con quien he tenido un conflicto”.

- Soy capaz de expresar una opinión contraria
- Me apetece participar
- Prefiero no intervenir

Situación 3. Los alumnos podrán proponer una situación, para que surjan emociones y experiencias personales de manera voluntaria.

Tras enunciar cada situación, el docente formula las afirmaciones y da tiempo a que cada alumno decida en qué zona posicionarse de manera física, observando las diferentes posiciones por la diversidad de respuestas. Durante el ejercicio el dinamizador propondrá a los alumnos la opción de explicar su elección, reforzando la reflexión de que las emociones y pensamientos influyen en sus decisiones.

Por último, la dinámica se cerrará con una breve puesta en común, en la que se invite al alumnado a reflexionar sobre cómo se han sentido durante la actividad, qué pensamientos o emociones les han surgido y qué han podido aprender sobre el grupo y sobre sí mismos. De esta forma, se refuerza el valor de la dinámica más allá de la experiencia vivida. Esta es la parte del ejercicio que permite vincular la experiencia con la RE, ya que desarrolla la capacidad para identificar emociones, evaluar alternativas de acción y planificar respuestas adaptativas ante situaciones que pueden surgir en la vida cotidiana.

SESIÓN 3: Soy sin ser

El objetivo es explorar distintos estilos de comunicación y tomar conciencia de cómo las emociones pueden influir en las diferentes interacciones sociales, trabajando la empatía, el autocontrol y la regulación emocional.

Esta actividad se llevará a cabo en el aula o en un espacio amplio que permita trabajar en parejas de manera cómoda y favorezca a la movilidad del alumnado. En primer lugar, el docente explicará el funcionamiento de la dinámica, indicando que el grupo trabajará por parejas, estas irán rotando a lo largo de la sesión para favorecer la interacción entre diferentes compañeros.

Cada alumno recibirá una tarjeta con una afirmación o rol. Estas afirmaciones describen una forma de actuar o comunicarse en una conversación (por ejemplo: “no escucho lo que dice la otra persona, solo hablo de mí”, “interrumpo constantemente”, “escucho con atención y respondo con interés”, etc.). El alumno deberá interpretar ese rol durante la conversación sin que su pareja conozca lo que le ha tocado.

En paralelo, cada pareja dispondrá de tarjetas con temas o frases para iniciar una conversación, esto servirá para dar comienzo al diálogo e interacción entre los participantes. A partir de ahí, deberán mantener una conversación breve en la que cada uno interprete su papel asignado.

Tras unos minutos, y cuando las parejas hayan detectado cual es el rol de cada uno, el docente indicará el cambio de roles o la rotación de parejas. Con lo cual, los alumnos cambiarán de compañero y recibirán una nueva tarjeta con otro rol diferente. Este proceso se repetirá varias veces para que todos los alumnos puedan experimentar distintas formas de comunicación y observar cómo estas interacciones les influyen.

Cuando finalice la última ronda, indicada por el docente, se hará una reflexión conjunta y voluntaria en la que los alumnos podrán expresar cómo se han sentido a lo largo de la actividad y qué han observado en la comunicación con sus compañeros.

Por último, para la sesión se necesitarán tarjetas con roles y frases y espacio amplio para moverse como el gimnasio o el patio del colegio. Además, la actividad completa tendrá una duración de 55 minutos.

SESIÓN 4: Confío en ti

La última dinámica de la primera fase es trabajar la confianza entre los compañeros, favoreciendo la cohesión grupal y que el alumnado aprenda a confiar en los demás y a asumir la responsabilidad de guiar a los demás si lo necesitan. Por lo que, se fomentará la confianza interpersonal, la cooperación y la autorregulación emocional en situaciones de vulnerabilidad y apoyo mutuo.

Con esta sesión se dará por finalizada la primera fase del programa, denominada fase de acercamiento. Esta etapa ha tenido como principal objetivo favorecer el conocimiento mutuo entre el alumnado, crear un clima de confianza dentro del grupo y facilitar la expresión de emociones, opciones y experiencias personales en un entorno seguro y respetuoso.

Durante el desarrollo de las primeras sesiones, se ha tratado de realizar dinámicas centradas en la participación activa de los alumnos, la escucha y la reflexión, para que los adolescentes se familiaricen con sus compañeros, con las normas básicas de convivencia, comunicación del programa de intervención y, sobre todo, con ellos mismos.

El cierre de esta fase es esencial para continuar avanzando en la experiencia con mayor cohesión grupal, confianza y empatía entre compañeros.

Para la actividad se utilizarán diferentes espacios del colegio. El docente explicará lo importante que es la confianza y el trabajo en equipo para realizar esta dinámica de manera segura. La actividad se realiza de la siguiente manera, los alumnos se pondrán en pareja, de manera aleatoria, una vez todos estén en pareja, uno de los alumnos tendrá los ojos cerrados (o vendados, si se dispone de material), mientras que el otro asumirá el papel de guía. El guía se encargará de acompañar a su pareja por los diferentes espacios del centro (pasillos, patio u otras zonas), utilizando únicamente indicaciones verbales y acompañamiento físico suave y

respetuoso. El objetivo es que la persona con los ojos cerrados se desplace de forma segura confiando en el compañero que le guía.

Tras recorrer las zonas previstas para la actividad, los roles se intercambiarán, para que los dos miembros de la pareja puedan experimentar cada uno de los roles, tanto la sensación de ser guiados como la responsabilidad de guiar al otro.

Durante el desarrollo del ejercicio, el docente supervisará al alumnado garantizando la seguridad de los participantes y asegurando que las indicaciones que se dan al inicio se sigan de forma correcta.

Para finalizar la dinámica, se hará una reflexión grupal, para que los alumnos puedan compartir libremente cómo se han sentido cada uno en los diferentes roles, si han sentido confianza, inseguridad o dificultades de algún tipo, y qué han aprendido con la experiencia.

La sesión tendrá una duración aproximada de 50 minutos, distribuida de la siguiente manera, por un lado, habrá una explicación inicial y organización de parejas, con una duración de 5 a 10 minutos. Después se pasará a desarrollar la actividad, ida y vuelta con cambio de roles, con una duración aproximada de 30 a 35 minutos. Y por último se realizará una puesta en común junto a una reflexión final, con una duración de entre 10 a 15 minutos. Para realizar el ejercicio solo se necesitará los antifaces para cubrir los ojos de los compañeros que serán guiados.

FASE 2: EXPRESIÓN EMOCIONAL Y DRAMATERAPIA

La segunda fase del programa se desarrollará durante el segundo trimestre entre los meses de diciembre a marzo y se realizará en 4 sesiones. Esta fase se enfoca de manera más directa en el trabajo emocional a través de técnicas de expresión corporal, teatralización y uso de metáforas. El objetivo de esta segunda fase es mejorar la identificación, expresión y comprensión de las emociones de cada participante, utilizando como herramienta principal de intervención el cuerpo y la creatividad.

A lo largo de las sesiones de la segunda fase “expresión emocional y dramaterapia” se aplicará el uso de la metáfora del tren. La neuropsicología explica que la interpretación de metáforas activa los procesos cognitivos activando redes cerebrales que permiten integrar la información abstracta y planificar acciones (Molina-Delgado, 2008). Lakoff y Johnson (1980), sostienen que las emociones se comprenden mejor a través de estructuras metafóricas

basadas en la experiencia. Según estos autores, las metáforas permiten representar y reorganizar las vivencias complejas que nos ocurren a lo largo de la vida dejando interpretar las situaciones emocionales y planificación de las acciones. Por lo que el uso de la metáfora del tren permite que el alumnado exteriorice y represente emociones, pensamientos y vivencias de manera simbólica, dejando espacio a la reflexión sobre los elementos que influyen en su día a día

SESIÓN 5: Mi tren vital

La sesión tiene como objetivo principal favorecer la identificación de pensamientos, emociones y experiencia personales del alumnado mediante una representación simbólica basada en la metáfora del “tren”. También favorece a que los estudiantes comiencen a tomar conciencia de cómo sus emociones y experiencias influyen en sus decisiones y comportamientos, determinando las bases para trabajar la RE en otras sesiones.

En esta sesión se pondrá en marcha el uso de la metáfora del tren. El alumnado construirá de manera simbólica su propio tren. La idea general es que el tren representa el proceso mental o el camino vital, donde:

- La locomotora puede simbolizar la mente o quien dirige.
- Los vagones representan pensamientos, emociones o experiencias.
- Las vías son el camino o las decisiones que se van tomando.
- Las paradas pueden ser momentos importantes o dificultades.

La locomotora representará su “yo” o la capacidad de dirigir su conducta, mientras que los vagones simbolizan distintos aspectos como pensamientos, emociones, preocupaciones o experiencias personales. A través de esta representación, los alumnos podrán identificar y expresar cómo se sienten, así como tomar conciencia de aquellos “vagones” que arrastran en su día a día.

Esta dinámica permitirá al alumnado desconectar del plano académico y conectar con su mundo emocional de una manera creativa, participativa y adaptada a sus características personales. Se realizará un cierre breve, respetando el ritmo del alumnado, dejando espacio para continuar la actividad en la siguiente sesión.

Para realizar esta actividad se necesitarán folios, lápices, bolígrafos y material para colorear. La duración aproximada será de 55 minutos, lo que permite tiempo suficiente para la construcción del tren, la reflexión individual y el cierre de la sesión.

SESIÓN 6: Mi tren vital (Reflexión)

El objetivo de la sesión es promover la toma de conciencia y la gestión de las emociones a partir de la reflexión sobre los elementos representados en el “tren”, facilitando la comprensión de cómo las emociones influyen en las decisiones y acciones personales, y fomentando estrategias para regularlas de manera adaptativa en situaciones similares.

Para la sesión, se retomará la actividad del tren iniciada en la sesión anterior. A través de esta representación, los alumnos podrán identificar y expresar cómo se sienten, así como tomar conciencia de aquellos “vagones” que arrastran en su día a día.

Además, se trabajará la idea de que, aunque los pensamientos y emociones forman parte del “tren”, no siempre tienen que determinar la dirección del mismo, favoreciendo así el desarrollo de habilidades de autorregulación y toma de decisiones. Se anima a los participantes a:

- Identificar emociones intensas y mostrar cómo afectan la dirección del tren.
- Probar estrategias de regulación emocional, como pausar antes de actuar o decidir conscientemente cómo responder a cada emoción representada.
- Observar cómo los movimientos y gestos reflejan emociones y cómo estas pueden controlarse dentro de la situación.

Para el cierre de la actividad, se realizará una dinámica reflexiva en torno al “tren” que cada alumno ha construido. Dado que se trata de una intervención grupal con adolescentes, se tendrá especialmente en cuenta la necesidad de respetar los ritmos individuales y el grado de apertura personal de cada participante, evitando forzar la exposición emocional.

La reflexión se plantea de manera flexible y segura, ofreciendo distintas formas de participación. En lugar de una puesta en común obligatoria, se propondrán alternativas como la reflexión individual escrita, la elección voluntaria de algún elemento del tren que deseen compartir (por ejemplo, un vagón, una emoción o una parada), o incluso la posibilidad de expresar sus ideas de forma simbólica o anónima.

Se guiará la actividad mediante preguntas abiertas como:

- “¿Qué parte de tu tren te representa más en este momento?”
- “¿Hay algún vagón que te gustaría soltar o cambiar?”,
- “¿Hacia dónde te gustaría que se dirigiera tu tren?”.

Para esta sesión no necesitaremos material específico debido a que es una actividad reflexiva, en la que los alumnos tendrán que prestar atención a sus compañeros y hablar en caso de querer compartir sus pensamientos. En el caso de que quisieran tomar notas o apuntar ideas sobre la sesión podrán usar su material escolar, un cuaderno y bolígrafo. La sesión dura 50 minutos.

SESIÓN 7: Conduzco mi tren

El objetivo general de la sesión es que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre sus emociones, practiquen diferentes estrategias de regulación emocional y expresión creativa, representando lo vivido con la acción y la dramatización.

ACTIVIDAD 1: Moviendo mi cuerpo

Los alumnos se desplazan libremente por el espacio, representando diferentes estados emocionales de manera física. Se trabajan principalmente las siguientes tres categorías:

1. **Impulso:** Los alumnos representan emociones o deseos, como ganas de correr, saltar o gritar. Por ejemplo, se les pide “muestra con tu cuerpo cómo reaccionarías si de repente recibieras una noticia que no te esperabas”. Esta categoría permite a los alumnos reconocer impulsos internos y analizar cómo afectan en sus movimientos y decisiones.
2. **Duda:** Los participantes interpretan indecisión, conflicto interno mediante gestos y pausas. Por ejemplo, “imagina que quieres ir a hablar con un compañero, pero te surgen dudas. Muestra esa situación con tu cuerpo: probablemente darías pasos cortos, movimientos lentos, indecisión en movimientos”. Esta categoría permite identificar emociones conflictivas y lleva a los alumnos a reflexionar sobre cómo gestionar la incertidumbre.

- 3. Decisión:** Los alumnos representan la resolución de un dilema o la elección de una acción, Por ejemplo, “Después de experimentar el impulso y la duda, decide cómo actuar. ¿Qué vas a hacer?. En esta categoría se fomenta la toma de decisiones consciente y la autorregulación emocional, ya que consiste en transformar sus emociones internas en acciones controladas.

ACTIVIDAD 2: Baila sin pensar

Cada alumno dispone de un antifaz y unos cascos. Una vez colocados, comienza a sonar la música de forma simultánea para todos los participantes. El uso del antifaz permite eliminar la sensación de ser observado, favoreciendo que el alumnado se mueva con mayor libertad dentro del espacio.

Con esta actividad, se busca que los alumnos liberen las emociones acumuladas a través del movimiento corporal, utilizando el baile como medio para identificar, canalizar y regular sus necesidades emocionales. Además, el hecho de que no sean observados por los demás genera un sentimiento de seguridad y confianza, lo que les permite expresarse de manera auténtica y sin inhibiciones.

Es habitual que, en un primer momento, los adolescentes se muestren más contenidos, con movimientos más lentos o inseguros. Sin embargo, a medida que comprenden que no están siendo observados, tienden a soltarse progresivamente, mostrando una expresión corporal más libre, intensa y espontánea.

Para la realización de la dinámica necesitamos material específico. Usaremos unos cascos especiales que están conectados entre sí y tiene la posibilidad de escuchar la misma canción a la vez. También utilizaremos un dispositivo electrónico, tablet, ordenador o móvil para poner música. Se necesitarán unos antifaces para tapar los ojos del alumnado durante la actividad. Por último, la dinámica se realizará en un espacio amplio, el patio o el gimnasio del colegio.

SESIÓN 8: Poniendo en marcha el tren

En la octava sesión se trabaja que los alumnos trasladen la reflexión emocional trabajada en las sesiones anteriores a situaciones cotidianas, explorando emociones, pensamientos y decisiones por medio de la dramatización y practicando estrategias de regulación emocional como objetivo principal de la actividad.

La actividad se desarrollará de la siguiente manera: los alumnos se organizan en pequeños grupos y se les propone crear una escena teatral basada en situaciones cotidianas, en lugar de limitarse a la metáfora del tren trabajada en otras sesiones. Cada grupo tiene que construir una situación donde los personajes enfrenten conflictos y emociones del día a día como, por ejemplo, tomar una decisión importante en relación a un conflicto con un amigo, gestionar la frustración después de un examen o expresar emociones frente una situación no esperada en el colegio o en casa.

Durante el ejercicio se intentará orientar al alumnado para que representen claramente los pensamientos y emociones de los personajes, mostrando cómo influyen en sus decisiones y acciones, incluyan un momento de decisión, donde se representen distintas alternativas y cómo se puede elegir la más adaptativa, y experimenten estrategias de autorregulación emocional, como pausar antes de actuar, tomar decisiones conscientes, o expresar emociones de manera controlada pero auténtica.

Una vez elaboradas, las escenas serán representadas ante el grupo. Durante la representación, el dinamizador podrá introducir pausas (“stop”) en momentos clave para invitar a la reflexión, planteando preguntas como:

- “¿Qué está sintiendo el personaje?”
- “¿Qué opciones tiene en este momento?”
- “¿Qué pasaría si cambiara de decisión?”

Para la sesión un espacio amplio donde los alumnos puedan moverse libremente, tarjetas con situaciones cotidianas como guía opcional y cuadernos con bolígrafos para tomar notas si lo desean.

FASE 3: INTEGRACIÓN, APLICACIÓN Y CIERRE

Esta última fase del programa está dirigida a la concienciación de los aprendizajes y experiencias adquiridas, a su aplicación en situaciones cercanas a la realidad del alumnado. A través de dinámicas reflexivas se genera un espacio de evaluación y cierre en el que el alumnado tiene la posibilidad de identificar cambios y expresar su experiencia dentro del programa.

Realizar la fase final de esta manera permite consolidar los aprendizajes relacionados con la regulación emocional y la expresión creativa, así mismo se establece cohesión grupal entre los participantes de la intervención.

SESIÓN 9: La rueda

El objetivo principal de esta sesión será fomentar la reflexión del alumnado sobre el proceso experimentado a lo largo de la intervención ayudando a identificar aprendizajes, cambios personales y la forma en que las sesiones han afectado a la interacción con sus compañeros. La actividad busca también reforzar la cohesión grupal y la integración de lo aprendido a lo largo de los meses.

La sesión se desarrollará de la siguiente manera, el alumnado se organizará en dos círculos: un círculo grande y, en su interior, un círculo pequeño. Cada alumno del círculo exterior se situará frente a un compañero del círculo interior, formando parejas.

El dinamizador irá planteando en voz alta diferentes preguntas relacionadas con la intervención, como, por ejemplo: qué han aprendido, si la actividad les ha resultado útil, qué aspectos consideran que han mejorado, qué añadirían, qué les ha resultado más interesante o qué no les ha gustado.

Cada pareja comentará sus respuestas de forma breve. Una vez finalizada cada pregunta, el círculo exterior rotará en el sentido de las agujas del reloj, de manera que los alumnos cambien de compañero y puedan compartir sus reflexiones con distintas personas del grupo.

Esta forma de evaluación permite a todos los participantes tomar conciencia sobre su propia experiencia, escuchar diferentes puntos de vista y favorecer la reflexión compartida, contribuyendo así al refuerzo de la cohesión grupal y a la integración de lo aprendido durante la intervención.

La dinámica requiere de un espacio amplio para permitir la disposición de los círculos y la movilidad de los participantes. La actividad tiene una duración aproximada de 55 minutos, con tiempo suficiente para varias rondas de preguntas y reflexiones, respetando el ritmo del grupo y permitiendo la participación de todos.

SESIÓN 10: El círculo positivo

El objetivo de la última sesión consiste en generar un cierre positivo del programa mediante el reconocimiento y la valoración de las cualidades, experiencias y emociones de los compañeros, reforzando el sentimiento de pertenencia dentro del grupo. Mediante el intercambio de mensajes, recuerdos y cualidades positivas entre compañeros, se pretende que cada alumno se sienta valorado y reconocido.

El alumnado se colocará en círculo. Cada participante recibirá una hoja en la que escribirá su nombre en la parte superior.

Una vez que todos los participantes tengan su hoja preparada, el dinamizador explicará que los papeles irán rotando en el sentido de las agujas del reloj. Cada vez que reciban el papel de un compañero o compañera, deberán escribir algo positivo en relación con la afirmación propuesta en ese momento por el dinamizador. Las afirmaciones estarán orientadas a vivencias positivas o cualidades personales buenas del compañero. Por ejemplo, “escribe un recuerdo divertido con esta persona” o “escribe una cualidad que admiras de ella”.

Después de que todos hayan escrito algo sobre el compañero con relación a la afirmación propuesta por el dinamizador los papeles volverán a rotar. La dinámica continuará hasta que cada hoja vuelva a su dueño o dueña original.

Al terminar, cada participante tendrá una recopilación de mensajes positivos escritos por sus compañeros y compañeras. Se reservará un tiempo final para la lectura individual y una breve reflexión grupal sobre la experiencia vivida y el cierre del programa de intervención.

Es importante que el dinamizador también participe en la actividad, así, el alumnado podrá recibir un mensaje del dinamizador con el que se ha creado un vínculo y el dinamizador tendrá un mensaje de cada uno de los participantes con los que ha mantenido un vínculo emocional a lo largo del programa.

Se requieren folios o cartulinas, bolígrafos o rotuladores, y un espacio amplio para la disposición del círculo y la rotación de los papeles. La duración estimada es de 55 minutos, incluyendo explicación, rotación de los mensajes y reflexión final.

5.3. Destinatarios y organización de la intervención

El equipo profesional implicado en el programa estará formado principalmente por la tutora o el tutor del grupo y la orientadora del centro educativo. Aunque la propuesta podría adaptarse a otros cursos de Educación Secundaria, se plantea inicialmente para alumnado de 4º de ESO debido a que esta etapa coincide con un momento de importantes cambios personales, emocionales y académicos. Además, el final de la escolarización obligatoria suele generar en muchos adolescentes sentimientos de incertidumbre, presión o inseguridad relacionado con la toma de decisiones sobre su futuro académico y personal.

La incertidumbre, la presión y la inseguridad son factores que influyen de manera significativa en la toma de decisiones dentro del ámbito escolar, especialmente en aquellas relacionadas con el futuro académico y profesional. En contextos de incertidumbre, las emociones pueden condicionar la percepción y generar dificultades, afectando a la confianza (Silenzi et al., 2024).

La intervención se desarrollará principalmente durante las horas de tutoría, ya que este espacio permite trabajar aspectos relacionados con el bienestar emocional, las habilidades sociales y el desarrollo personal desde una perspectiva más flexible y grupal. Asimismo, aunque cada centro educativo cuenta con un Plan de Acción Tutorial propio, la propuesta está diseñada de manera adaptable con el fin de poder integrarse en diferentes contextos educativos según las necesidades y organización de cada centro.

Las sesiones se desarrollarán con cada grupo-clase de manera independiente, coincidiendo con su correspondiente hora de tutoría. De este modo, en aquellos centros que cuenten con varias líneas de 4º de ESO (por ejemplo, 4ºA, 4ºB, 4ºC y 4ºD), la intervención se llevará a cabo por separado en cada aula junto a su tutor o tutora correspondiente. Esta organización permite adaptar las dinámicas a las características y necesidades específicas de cada grupo, además de favorecer un clima de mayor confianza, participación y cohesión dentro del aula. Algunas actividades se realizarán en gran grupo, mientras que otras combinarán momentos de reflexión individual y trabajo en pequeños grupos.

Con lo cual, la propuesta se plantea como una intervención flexible y adaptable a las características de cada centro educativo, grupo y clase. A continuación, se presenta la metodología planteada para la evaluación del programa y la valoración de su posible impacto en el alumnado participante.

5.4. Evaluación del programa intervención

5.4.1. Competencias clave trabajadas

El presente programa de intervención contribuye al desarrollo de diversas competencias clave establecidas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente aquellas relacionadas con el desarrollo personal, social y emocional del alumnado.

Por un lado, se trabaja la competencia personal y social, ya que el alumnado desarrolla habilidades relacionadas con la identificación, expresión y regulación de sus emociones, así como estrategias para mejorar su bienestar y relaciones interpersonales.

Además, se mejora la competencia en comunicación lingüística, especialmente en lo referido a la expresión de ideas, emociones y experiencias, tanto de forma verbal como no verbal, desarrollando habilidades para adaptarse a diferentes contextos comunicativos.

Por otro lado, el programa contribuye a la competencia ciudadana, promoviendo valores como el respeto, la empatía, la convivencia y la participación activa en el grupo.

Por último, se potencia la competencia en conciencia y expresión cultural, a través del uso de la creatividad, la expresión corporal y las técnicas teatrales como medios de comunicación y exploración personal.

5.4.2. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación están basados en valorar el proceso del alumnado a lo largo del plan de intervención, poniendo el foco en la participación, la reflexión personal y la implicación de las actividades experimentales.

1. Participa de forma activa en las dinámicas propuestas, mostrando interés en explorar y reflexionar sobre sus emociones y experiencias.
2. Identifica y reconoce emociones propias y ajenas en diferentes situaciones.
3. Identifica y reconoce sus emociones y sentimientos, así como los de los demás, durante las actividades de dramatización y expresión creativa.
4. Expresa pensamientos, emociones e ideas de manera adecuada, utilizando canales verbales, corporales o simbólicos (dependiendo de la sesión).

5. Mantiene una actitud de respeto y escucha activa hacia los compañeros facilitando el intercambio de percepciones.
6. Se implica en las actividades grupales favoreciendo la cohesión del grupo y el aprendizaje compartido, integrando su propia experiencia emocional en la dinámica grupal.

Estos son los criterios de evaluación seleccionados porque permiten valorar competencias socioemocionales difíciles de medir mediante instrumentos tradicionales, como la regulación emocional, la expresión emocional, la escucha activa, la participación o la capacidad de reflexión personal. Como la intervención es una propuesta basada en metodologías experimentales y creativas, resulta fundamental atender no solo al resultado final, sino a todo el proceso vivido durante las dinámicas. Por lo que, la observación y la participación en las actividades se convierten en elementos esenciales para entender el grado de implicación de aprendizaje y evolución personal del alumnado a lo largo de la intervención.

5.4.3. Instrumentos de evaluación

Observación sistemática

La evaluación se llevará a cabo principalmente mediante la observación sistemática del alumnado durante el desarrollo de las sesiones. La observación sistemática consiste en recoger datos de manera planificada, organizada y consistente, siguiendo criterios previamente establecidos que permiten conseguir información objetiva sobre la conducta del alumnado. Respecto a la intervención planteada, se aplicará una rúbrica de evaluación (*ver tabla 2*), diseñada específicamente para registrar los aspectos importantes de cada sesión, así como, la participación activa, la expresión emocional y la interacción con los compañeros.

Este tipo de observación permitirá recoger información sobre la participación, la actitud, la evaluación emocional y la interacción del grupo, proporcionando datos objetivos sobre el progreso de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos establecidos para la realización del programa.

Se aplicará una rúbrica para valorar el grado de adquisición de los objetivos planteados:

Tabla 2.*Rúbrica de evaluación del programa de intervención*

Indicador	Bajo	Medio	Alto
Participación	No participa o evita las actividades	Participa de forma puntual	Participa activamente
Expresión emocional	Dificultad para expresar emociones	Expresa algunas emociones	Expresa emociones con calidad
Regulación emocional	No regula sus emociones	Intenta regularse con ayuda	Regula sus emociones de forma autónoma
Relación con el grupo	Dificultades de interacción	Interacción básica	Buena relación y cooperación
Implicación	Baja motivación	Interés moderado	Alta implicación

Nota. Elaboración propia a partir de los objetivos y criterios de evaluación del programa de intervención.

Además de la observación sistemática, se plantea la posibilidad de incorporar pequeñas rúbricas de autoevaluación vinculadas a cada una de las dinámicas propuestas. Estas rúbricas, basadas en los indicadores de la Tabla 2, se incorporarán al final de cada sesión como parte del proceso de evaluación y reflexión de los participantes, no como una evaluación adicional independiente.

Su finalidad sería complementar la información obtenida mediante la observación, permitiendo recoger datos objetivos sobre aspectos relacionados con la participación, la implicación, la expresión emocional o la interacción grupal. Este recurso puede resultar especialmente útil para aquellos estudiantes que presentan dificultades para expresar verbalmente sus emociones y experiencias, ofreciéndoles una vía más estructurada y accesible

para comunicar cómo se han sentido durante la actividad. Aunque esta propuesta no se desarrolle de manera específica en el trabajo, se plantea como una posible mejora a tener en cuenta para las futuras aplicaciones del programa.

Autoevaluación del alumnado

Se propondrá realizar una autoevaluación al finalizar el programa, en la que el alumno reflexionará sobre su proceso personal. Habrá diversas opciones para hacerlo, por un lado, los alumnos podrán hacer una reflexión escrita expresando todo aquello que piensan y sienten tras la intervención y por otro lado, se aplicará un cuestionario diseñado *ad hoc* (Anexo C). Este instrumento permitirá recoger la percepción del alumnado sobre las actividades realizadas durante la intervención, así como valorar aspectos relacionados con su participación, aprendizaje emocional y experiencia en cuanto a la interacción grupal.

El cuestionario se aplicará de forma obligatoria al finalizar la intervención, garantizando en todo momento el anonimato del alumnado. Esta condición resulta necesaria para asegurar la participación y honestidad del alumnado para poder obtener información representativa de la experiencia, que permita evaluar de manera adecuada la intervención.

Evaluación final

La evaluación final de la intervención se realizará mediante la actividad de la rueda descrita en la sesión final, ya que esta dinámica permitirá recoger información cualitativa sobre la percepción del alumnado respecto al programa, facilitando la reflexión compartida y la evaluación del impacto del programa presentado.

Diario de bitácora

Como parte del proceso de evaluación y reflexión personal, al final de cada sesión se dedicará un espacio para que el alumnado cree un diario de bitácora. Este recurso se realizará de manera obligatoria durante los últimos minutos de cada sesión, con el objetivo de asegurar que todos los alumnos reflexionen sobre la experiencia y se pueda evaluar el impacto de la intervención.

El diario se plantea como un espacio personal donde los estudiantes puedan recoger pensamientos, emociones, experiencias o aprendizajes vividos durante el proceso, en el que podrán incluir reflexiones escritas, dibujos, palabras clave o cualquier otro elemento que el alumnado considere significativo dentro de su proceso personal. El objetivo principal del

diario será favorecer la toma de conciencia emocional y ofrecer un espacio íntimo de expresión y autoobservación, permitiendo crear un mundo propio en relación a lo vivido.

Al inicio del programa se explicará a los participantes que el contenido del diario será privado y que únicamente podrán compartirlo con el responsable de la dinámica si así lo desean al finalizar la intervención. De esta manera, se pretende generar un espacio seguro e íntimo, donde el alumnado pueda expresarse libremente sin sentirse juzgado y respetando el mundo interior de cada uno de los participantes.

Este recurso permite completar la evaluación del programa, permitiendo un acercamiento profundo a la experiencia vivida por el alumnado durante el desarrollo de las sesiones.

5.4.4. Evaluación del plan de intervención

Como se ha especificado anteriormente, la evaluación del plan de intervención se llevará a cabo principalmente mediante la observación sistemática del alumnado durante el desarrollo de las sesiones. Esta observación se realizará por el tutor o la tutora del grupo mientras que la figura de la orientadora del centro desempeñará un papel de coordinación y mediación en el desarrollo de la intervención.

Con el fin de ajustar la propuesta a la realidad de los centros educativos y a la disponibilidad de tiempo de los departamentos de orientación, se plantea la posibilidad de contar con la colaboración de un profesional externo especialista en dramaterapia o en la metodología de la intervención propuesta, especialmente en aquellas sesiones centradas en la dramatización y expresión corporal. En este caso, el especialista actuaría como figura de apoyo o dinamización en determinadas actividades concretas, mientras que el tutor o tutora continuaría liderando y acompañando el desarrollo general del programa dentro del PAT. Esta colaboración tendría un carácter complementario y flexible, adaptándose a los recursos y posibilidades organizativas del centro.

De este modo, la orientadora no asumiría una carga directa de observación continua, sino que actuaría como figura de enlace entre el centro, el profesorado y el especialista, garantizando la adecuada implementación y seguimiento del programa.

Además de la evaluación del alumnado, se realizará una valoración crítica del propio programa de intervención. Es esencial hacer una valoración crítica del programa de la mano

de los responsables de organizarlo porque permite mejorarlo para poder aplicarlo en diferentes cursos y contextos educativos. Se tendrán en cuenta los siguientes puntos:

- **Revisión del grado de participación del alumnado:** Analizar si los estudiantes se implican de manera activa en las dinámicas.
- **Valoración del clima grupal generado:** Observar cómo se desarrolla la cohesión del grupo, la cooperación y la interacción positiva entre los participantes.
- **Adecuación de las actividades:** Comprobar si las actividades planteadas se ajustan a las necesidades y características del alumnado y si permiten alcanzar los objetivos establecidos.
- **Logro de los objetivos planteados:** Evaluar si los objetivos generales y específicos del programa se han alcanzando, identificando limitaciones y posibles ajustes para mejorar el plan de intervención.

Para ello, se plantea la posibilidad de contar con la colaboración de expertos en dramaterapia, quienes podrían aportar una visión profesional sobre la utilización de técnicas teatrales y la eficacia de las dinámicas planteadas.

La información recogida se sistematiza mediante rúbricas de evaluación interna, registros de observación y notas reflexivas del equipo, lo que permitirá generar un informe completo sobre la efectividad del programa, su replicabilidad en otros cursos y la adaptación de las actividades según las necesidades del alumnado y del contexto educativo.

6. Reflexión personal

Teniendo un recorrido previo tanto en el ámbito teatral como en el de la psicología considero que este es un programa no solo innovador sino totalmente necesario para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

A lo largo de mi experiencia personal y profesional en distintos contextos y centros educativos, he podido observar cómo muchos jóvenes presentan dificultades relacionadas con la expresión emocional, la comunicación o la relación con los demás. Además, el contexto actual parece influir de manera significativa en el desarrollo y bienestar emocional del alumnado.

El autor David Kolb (1984) destacó la importancia del aprendizaje experiencial como base esencial para el aprendizaje integral, defendiendo que las personas aprenden mediante la experiencia directa, la reflexión y la participación. Según Núñez Cubero y Navarro Solano (2009), la dramatización permite al alumnado explorar emociones, conflictos y experiencia personales desde un espacio simbólico y seguro, favoreciendo procesos de expresión y regulación emocional especialmente relevantes durante la juventud. Siguiendo con el pensamiento de Kolb, estudios como el de Morris (2020) muestran que las metodologías experienciales favorecen a un aprendizaje más profundo, participativo y conectado con la realidad personal del individuo, aumentando la implicación y motivación por el proceso educativo. Además, el artículo de Yardley, et al. (2012), indican que el aprendizaje experiencial no se limita solo a la realización de actividades, sino que implica que el alumnado reflexione sobre su vida, desarrollando la capacidad de dar un significado a esa experiencia vivida para poder transferir posteriormente lo aprendido a situaciones reales de su vida cotidiana.

Esta perspectiva justifica la necesidad de incorporar metodologías activas y vivenciales dentro del contexto educativo, como la propuesta del programa desarrollado. En este sentido, la dramaterapia y las dinámicas del carácter artístico permiten al alumnado aprender desde la experiencia, la emocional y la interacción con los demás, favoreciendo así un aprendizaje integral y significativo que conecta con la realidad de la persona y la emoción del alumnado.

Por otro lado, hoy en día, los adolescentes están constantemente expuestos a todos los sucesos y noticias negativas del mundo. El contenido de las redes sociales o la sobreexposición a los problemas mundiales puede generar inseguridad, desmotivación, apatía o desconexión emocional en muchos jóvenes. Keles (2020) realizó un estudio en el que concluyó que el uso intensivo de redes sociales se asocia directamente con los síntomas de depresión, ansiedad y malestar psicológico en adolescentes relacionando factores como el tiempo de uso, la interacción social y la adicción a plataformas sociales con un resultado desfavorable en la salud mental. Además, Alfredson (2024) concluyó que la mayoría de las investigaciones relacionan positivamente las redes sociales con los problemas de salud mental como la ansiedad y la sintomatología depresiva.

Por ello, la integración de programas basados en la combinación de dramaterapia, expresión emocional y actividades simbólicas, permiten al alumnado practicar la regulación emocional en situaciones simuladas mediante la observación de reacciones ante situaciones ficticias y la

reflexión sobre alternativas de actuación en diferentes contextos, para que luego pueden trasladar lo aprendido a la vida real (Catterall et al., 2020; Hardiman et al., 2021).

Considero esencial destacar que este tipo de propuestas no están dirigidas únicamente a alumnado interesado en el arte del teatro ya que, la dramaterapia es una herramienta educativa y terapéutica que favorece la expresión emocional y la adaptación social mediante el uso del teatro. Lo que permite que las personas representen conflictos emocionales en un entorno seguro y creativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas fundamentales, como la expresión de emociones y experiencias personales a través de la dramatización (Trudel & Nadig, 2019).

La elaboración del proyecto también ha sido un proceso de reflexión personal. Durante mi etapa escolar pude experimentar dificultades relacionadas con la inseguridad y la interacción social, sintiendo miedo a equivocarme o a no encajar dentro del grupo. Fue el teatro lo que me permitió desarrollar habilidades personales y sociales que actualmente siguen siendo esenciales en mi día a día profesional y personal. Gracias a esta experiencia aprendí a comunicarme con mayor seguridad, a relacionarme sin miedo a ser juzgada y a expresarme de una forma más libre. Esto no es solo un pensamiento guiado por la experiencia, ya que existen evidencias científicas que demuestran que la metodología teatral favorece el desarrollo de la autoestima, la confianza interpersonal y las habilidades socioemocional, al permitir que el alumnado explore emociones y experimente distintos roles, fortaleciendo su autoconcepto en contextos seguros (Goldstein & Winner, 2012; Hughes & Wilson, 2004).

Por ello, la idea del programa nace no solo desde el interés académico, sino también desde una motivación personal sobre el valor que este tipo de experiencias pueden tener en los adolescentes. A lo largo de mi trayectoria he convivido con muchas personas que han vivido procesos parecidos, encontrando en el teatro un espacio de expresión, pertenencia y crecimiento personal.

Además, considero que el programa tiene especial relevancia ya que ofrece al alumnado que en ocasiones se encuentra con más barreras dentro del sistema educativo tradicional. Diversas investigaciones señalan que el teatro en el ámbito de educativo es una metodología innovadora e inclusiva, capaz de favorecer la participación activa, el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje significativo, especialmente en alumnado con necesidades o dificultades de adaptación al contexto escolar tradicional (Ponce-Naranjo et al., 2024; Recasens et al., 2022). La aplicación de metodologías creativas y experienciales permite abrir

nuevos espacios de participación y aprendizaje, favoreciendo que diferentes perfiles de alumnado puedan encontrar formas alternativas de expresión.

En relación con los objetivos planteados a lo largo del trabajo, considero que la propuesta mantiene una coherencia clara con la interacción inicial de favorecer la regulación emocional, habilidades sociales y la creatividad mediante técnicas de dramatización y expresión corporal. El programa diseñado busca responder a necesidades reales observadas dentro del contexto educativo, planteando una intervención adaptable, progresiva y centrada en el bienestar emocional del alumnado.

A pesar de la solidez teórica y metodológica del plan desarrollado, es importante tener presentes las limitaciones que pueden condicionar su aplicación y los resultados a futuro. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el programa es hipotético y no se ha implementado de manera real en ningún contexto real, lo que no permite contar con datos reales que afirman la efectividad de las actividades y la respuesta del alumnado ante las actividades propuestas. Por ello, es difícil evaluar de manera directa el impacto de la intervención sobre la regulación emocional y las habilidades sociales.

También es importante mencionar que el programa está diseñado para adolescentes de 4º de ESO en un contexto educativo específico, con lo cual, su replicabilidad en otros cursos, edades o contextos culturales puede requerir adaptaciones significativas para mantener su eficacia e impacto.

Para continuar, la evaluación del programa se realiza mediante instrumentos como observación sistemática, la reflexión y el diario de bitácora, que pueden realizarse mediante interpretaciones subjetivas y dependen de la implicación y sinceridad del alumnado. Por lo que, la falta de mediciones cuantitativas directas limita la objetividad de los resultados y se convierte en una limitación. Reconocer estas limitaciones nos permite aprender y mejorar el programa, asegurando que futuras aplicaciones sean más seguras, inclusivas y efectivas, siempre con el bienestar del alumnado como prioridad.

En conclusión, considero que se trata de una experiencia enriquecedora y constructiva para los adolescentes, no solo por las habilidades de regulación emocional y recursos sociales que puede aportar, sino también por la posibilidad de ofrecer un espacio diferente dentro del entorno escolar, basado en la creatividad, la expresión y la conexión con los demás, siempre y cuando se tengan presentes las limitaciones mencionadas.

7. Aserciones finales

- La dramaterapia constituye una herramienta psicopedagógica eficaz para favorecer la regulación emocional y la expresión creativa en adolescentes.
- La utilización de metodologías teatrales facilita la participación activa del alumnado y mejora las relaciones interpersonales dentro del aula.
- El enfoque del DUA permite crear entornos educativos más accesibles, inclusivos y adaptados a la diversidad presente en Educación Secundaria.
- El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en la adolescencia contribuye positivamente al bienestar personal y a la convivencia grupal.
- Las dinámicas corporales, simbólicas y teatrales permiten al alumnado explorar emociones y experiencias de manera segura y significativa.
- La creatividad debe considerarse un elemento fundamental dentro del proceso educativo por su impacto en el desarrollo integral del alumnado.
- La implementación de espacios de expresión emocional en el aula favorece el sentimiento de pertenencia y la cohesión grupal.
- Las propuestas educativas basadas en metodologías activas y experienciales resultan especialmente útiles en contextos de vulnerabilidad social.
- La educación inclusiva requiere intervenciones que no se centren únicamente en las dificultades individuales, sino también en la transformación del contexto educativo.
- El programa diseñado presenta una estructura flexible y adaptable, lo que facilita su aplicación en diferentes cursos y contextos educativos.
- La intervención propuesta contribuye a promover una educación más humana, creativa e inclusiva centrada en el bienestar emocional del alumnado.

8. Bibliografía

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Abellán Roselló, L. (2023). Prevención de problemas de conducta y desarrollo de conductas positivas en alumnado con necesidades educativas especiales a través de la expresión dramática. *Revista de Educación Inclusiva*, 16 (1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/843/707>
- Ayala Poveda, S. (2023). *Relación entre la exposición a información de actualidad y la salud mental en población joven* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Europea de Valencia. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/7687>
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- Carreño Santo Tomás, V., Castillo Romero, I., Falcón Cordero, C., Romero López, M. L., & Rico Collantes, S. (2013). La importancia de la creatividad en las aulas en alumnos y alumnas del primer ciclo de la enseñanza secundaria. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 200–205. <https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27763/1/ReiDoCrea-Vol.2-Art.28-Carreno-Castillo-Falcon-Romero-Rico.pdf>
- Capella, C., & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22 (2), 155-166. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2024/06/1555340/revista-sopnia-volumen-22-agosto-2011-155-168.pdf>
- Catterall, J. S. (2020). A brief reflection on the social and emotional benefits of arts education. *Arts Education Policy Review*, 122 (3), 151–157. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1776332>
- Contini, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia: su importancia en el desarrollo personal. *Psicodebate*, 8, 23–35. <https://doi.org/10.18682/pd.v9i0.407>

- Coronel, C. P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes y su relación con el ajuste social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 1–18. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1436>
- Crone, E. A. (2019). *El cerebro adolescente: Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales* (Vol. 159). Narcea Ediciones.
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. <https://www.bocm.es>
- De Visser, L., Van der Knaap, L. J., Van de Loo, A. J. A. E., Van der Weerd, C. M. M., Ohl, F., & Van den Bos, R. (2010). Trait anxiety affects decision-making differently in healthy men and women: Towards gender-specific endophenotypes of anxiety. *Neuropsychologia*, 48(6), 1598–1606. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.01.027>
- Dobbs, D. (2011). *Cerebro adolescente. National Geographic en Español*. <https://www.nationalgeographic.com/espanol/>
- De Marcos Sánchez-Llamosas, I. (2021). Beneficios del teatro en la escuela para los niños y jóvenes con diversidad funcional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 388, 16–21. <https://doi.org/10.14422/pym.i388.y2021.002>
- Echeverría, J. P., & Paredes, C. A. (2025). Habilidades sociales y su impacto en el contexto educativo. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 15(2), 120–135.
- Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & Verschueren, K. (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study. *Journal of School Psychology*, 76, 140–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.012>
- Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. Comunicación: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16–27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *World Health Organization*.
- González, A., & Molero, M. M. (2021). Habilidades sociales y creatividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, *16*(2), 85–102.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, *13* (1), 19–37.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2* (3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, *40* (1), 37–44.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, *9*(1), 57–72.
<https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79–93.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Lacunza, A. B., & Contini, E. N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *20* (2), 159–170.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *The metaphorical structure of the human conceptual system*. *Cognitive Science*, *4*(2), 195–208.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Levy, L. B., & Cornejo, S. (2003). *La representación de las emociones en la dramaterapia*. Ed. Médica Panamericana.
- Martín García, A. (2023). *Ansiedad por incertidumbre y toma de decisiones en alumnado de 4º de ESO* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Molina-Delgado, M. (2008). Metáforas y significados no literales: tendencias recientes en la investigación neuropsicológica. *Actualidades en Psicología*, 22, 1–18. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794958>
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama*. Beacon House.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Namjoo, F., & Abdi, M. (2023). Enhancing social and emotional well-being through drama therapy: Evidence from adolescents with physical disabilities. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 1(4), 39–47. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.1.4.6>
- Novak, K. (2019). *UDL Now!: A Teacher’s Guide to Applying Universal Design for Learning*. CAST Publishing.
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. R. (2009). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225–252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Ponce-Naranjo, G. V., Ponce-Naranjo, I. E., Molina-Ponce, G. V., & Molina-Machado, W. A. (2024). El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva. *Esprint Investigación*, 4(1). <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.100>

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Recasens Belenguer, L., Marín Suelves, D., y Gabarda Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Investigaciones/Research Studies*, 33(1), 128-147. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010021093004>
- Romo Santos, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 7(27-28), 175–192. <https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Silenzi, M. I., London, S., & Perz Rosich, L. I. (2024). *El marco afectivo bajo contexto de incertidumbre y frente a la toma de decisiones: alcances y limitaciones*. *Energeia*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/265231>
- Tilve, M. D., & Méndez, R. M. (2011). La ansiedad ante la toma de decisiones académicas y profesionales en la adolescencia. *Revista de Orientación Educativa*, 25(2), 45–58.
- Trudel, C., & Nadig, A. (2019). A role-play assessment tool and drama-based social skills intervention for adults with autism or related social communication difficulties. *Dramatherapy*, 40(1), 41–60. <https://doi.org/10.1177/0263067219834712>
- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: Transforming theory into practice. *Medical Teacher*, 34(2), 161–164. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.643264>

9. Anexos

ANEXO A. Tabla de temporalización general del programa

Trimestre	Fase	Objetivo general
Primer trimestre	Adaptación y cohesión grupal	Crear un espacio seguro, favorecer la confianza y mejorar la relación entre iguales
Segundo trimestre	Expresión emocional y dramaterapia	Trabajar la identificación, expresión y regulación emocional a través de la creatividad y la dramatización
Tercer trimestre	Integración, aplicación y cierre	Consolidar los aprendizajes emocionales y favorecer la reflexión final sobre el proceso vivido

ANEXO B. Tabla de cronograma de actividades

Fase	Sesión	Actividad principal	Objetivo principal	Competencia socioemocional	Técnica de dramaterapia	Principios DUA trabajados	Material	Duración	Temporalización
Adaptación y cohesión grupal	Sesión 1	Dinámicas de presentación y conocimiento grupal	Generar confianza y fortalecer vínculos, expresando emociones iniciales	Regulación emocional, cohesión grupal, comunicación y creatividad.	Role-play: presentación creativa de películas favoritas y dramatización de escenas inventadas.	Participación activa, acción y expresión (dramatización y expresión oral)	Sillas, espacio amplio	55 minutos	Septiembre
Adaptación y cohesión grupal	Sesión 2	Interacción por parejas mediante tarjetas de roles y	Fomentar la expresión libre de opiniones y reflexión sobre emociones	Empatía, respeto, conciencia emocional y habilidades sociales.	Role playing e interacción guiada	Implicación (elección y expresión personal), representación (situaciones	Tarjeta con roles y temas de conversación	55 minutos	Septiembre

		comunicación	propias y ajenas			contextualizadas)			
Adaptación y cohesión grupal	Sesión 3	Dinámicas de cohesión grupal	Mejorar la cohesión grupal y la creación de un espacio seguro y libre	Habilidades sociales, regulación emocional y comunicación	Actividades cooperativas y teatrales	Acción y expresión (role-playing), implicación (interacción social)	Espacio amplio y material dinámico	55 minutos	Octubre
Adaptación y cohesión grupal	Sesión 4	“Mi tren vital” (parte 1)	Favorecer la identificación inicial de pensamientos, emociones y experiencias personales mediante la representación simbólica	Regulación emocional, creatividad y autoobservación	Expresión artística y reflexión individual	Implicación (aprendizaje cooperativo), Acción y expresión (movimiento y guía física)	Papel, lápices y colores	55 minutos	Noviembre

Expresión emocional y dramaterapia	Sesión 5	“Mi tren vital” (parte 2)	Promover la toma de conciencia emocional a partir de la reflexión sobre los elementos representados en el tren	Regulación emocional, toma de decisiones y autoobservación	Reflexión emocional guiada y expresión simbólica	Representación (metáfora visual del tren), Acción y expresión (dibujo y simbolización)	Tren elaborado en la anterior sesión, papel y bolígrafos	55 minutos	Diciembre
Expresión emocional y dramaterapia	Sesión 6	“Conduzco mi tren”	Desarrollar la conexión entre emoción y conducta mediante el trabajo corporal y la expresión libre	Autorregulación, creatividad y desinhibición.	Expresión corporal y dramatización con música y antifaces	Implicación (autorreflexión emocional), Acción y expresión (expresión escrita y oral)	Música, antifaces y cascos	55 minutos	Enero
Expresión emocional y dramaterapia	Sesión 7	“Escena del tren”	Aplicar la relación entre pensamientos, emociones y toma	Regulación emocional, toma de decisiones y habilidades	Creación teatral grupal y role-playing	Acción y expresión (expresión corporal),	Espacio amplio	55 minutos	Febrero

			de decisiones a través de la representación teatral	sociales.		Implicación (participación libre y segura)			
Expresión emocional y dramaterapia	Sesión 8	Dinámicas teatrales aplicadas a situaciones reales	Promueve la aplicación de estrategias emocionales y sociales en situaciones cotidianas	Regulación emocional, comunicación y empatía.	Improvisación teatral y reflexión grupal	Representación (situaciones reales dramatizadas), Acción y expresión (teatro y toma de decisiones)	Espacio amplio y tarjetas de situaciones	55 minutos	Marzo-Abril
Integración y aplicación	Sesión 9	Rueda final de reflexión y evaluación grupal	Favorecer la reflexión sobre el proceso experimentado y reforzar la cohesión grupal	Conciencia emocional, cohesión grupal y empatía.	Dinámica en grupo y reflexión emocional	Implicación (reflexión compartida), Acción y expresión (comunicación interpersonal)	Espacio amplio	55 minutos	Mayo

Integración y aplicación	Sesión 10	El círculo positivo	Cierre positivo del programa mediante el reconocimiento entre los participantes del programa.	Regulación emocional, autoestima, cohesión grupal y habilidades sociales.	Dinámica grupal de reflexión	Implicación (sentimiento de pertenencia), Acción y expresión (mensajes escritos y emocionales)	Folios o cartulinas y bolígrafos	55 minutos	Junio
--------------------------	-----------	---------------------	---	---	------------------------------	--	----------------------------------	------------	-------

ANEXO C. Cuestionario para la evaluación individual del alumnado

Instrucciones:

Hola, queremos saber cómo te has sentido durante las sesiones. Lee cada pregunta y marca la opción que mejor refleje tu experiencia. No hay respuestas correctas o incorrectas, queremos conocer tu opinión sincera.

Bloque 1: Participación

1. ¿He participado activamente en las actividades propuestas?
 Nada Poco Bastante Mucho
2. ¿Me he sentido cómodo/a durante las sesiones?
 Nada Poco Bastante Mucho
3. ¿He respetado a mis compañeros/as durante las actividades?
 Nada Poco Bastante Mucho

Bloque 2: Emociones

4. ¿He identificado mejor mis emociones?
 Nada Poco Bastante Mucho
5. ¿He entendido mejor cómo me siento en diferentes situaciones?
 Nada Poco Bastante Mucho
6. ¿He sido capaz de expresar mis emociones con palabras, gestos o dibujos?
 Nada Poco Bastante Mucho

Bloque 3: Regulación emocional

7. ¿He aprendido formas de gestionar lo que siento?
 Nada Poco Bastante Mucho
8. ¿He pensado antes de actuar en algunas situaciones?
 Nada Poco Bastante Mucho

9. ¿Siento que puedo tomar mejores decisiones cuando estoy nervioso/a o enfadado/a?

Nada Poco Bastante Mucho

Bloque 4: Creatividad y expresión

10. ¿Me he expresado de forma creativa en las actividades?

Nada Poco Bastante Mucho

11. ¿Me ha resultado útil utilizar el cuerpo o el teatro para expresarme?

Nada Poco Bastante Mucho

Bloque 5: Valoración final

12. ¿Me han parecido interesantes las sesiones?

Nada Poco Bastante Mucho

13. ¿He aprendido cosas que puedo usar en mi vida diaria?

Nada Poco Bastante Mucho

14. ¿Recomendaría este tipo de actividades a otros compañeros/as?

Nada Poco Bastante Mucho

Preguntas abiertas

15. ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?

16. ¿Qué cambiarías o mejorarías para la próxima vez?