

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Ciencias de la Educación

Estudio del método Schinca de Expresión Corporal
en la Escuela Superior de Arte Dramático de
Asturias

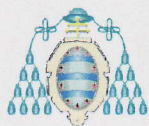
TESIS DOCTORAL

Programa: Didácticas Específicas. La Cultura del Ocio

Autora:

Ana María Pérez de Amézaga Esteban

2015



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

| 1.- Título de la Tesis | |
|--|---|
| Español: <i>Estudio del método Schinca de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias</i> | Inglés: <i>Study of Corporal Expression Schinca's method in the Academy of Performing Arts, Asturias</i> |

| 2.- Autor | |
|--|-----------------|
| Nombre: ANA M ^a PÉREZ DE AMÉZAGA ESTEBAN | DNI: [REDACTED] |
| Programa de Doctorado: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. LA CULTURA DEL OCIO | |
| Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN | |

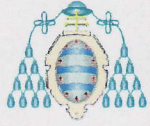
RESUMEN (en español)

La Expresión Corporal es una asignatura obligatoria en el currículo de los estudios superiores de Arte Dramático en la especialidad de Interpretación. El hecho de que esta disciplina esté incorporada en distintos ámbitos y, por ello, tenga diversas finalidades motivó la idea de definir los objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluación que el ejercicio de la misma requiere en las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

La autora de esta tesis es profesora de la asignatura de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias. En su labor docente incorporó el método Schinca de Expresión Corporal, método creado por Marta Schinca en el seno de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, así como en el ejercicio pedagógico y artístico del ámbito privado. Averiguar cómo se fue integrando y qué herramientas proporcionaba dicho método a los estudiantes de Arte Dramático fue la meta proyectada en el inicio de esta investigación, por lo que los objetivos se definieron y organizaron para delimitar el ámbito de la Expresión Corporal dentro de la formación actoral, clarificar cómo se implantaron los estudios de Arte Dramático, situar la asignatura de Expresión Corporal en la especialidad de Interpretación Textual, describir la incorporación de dicho método a esta asignatura, saber cómo el alumnado construyó su aprendizaje, interpretar qué contenidos y procedimientos ha adquirido para el desarrollo de las capacidades que les haga competentes en el desarrollo de su profesión, mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes y, por último, aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar.

El estudio de esta experiencia educativa generó la necesidad de conocer la historia de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático en España. Para ello se utilizó una combinación de técnicas documentales con las que situar la disciplina de la Expresión Corporal en el ámbito de la formación actoral y construir la genealogía de dichos estudios. Por otra parte, al poner el foco de atención en una experiencia educativa concreta para describirla, comprenderla en su totalidad e interpretarla, se consideró apropiado desarrollar una investigación cualitativa de carácter holístico con un diseño flexible en el que se utilizó el "estudio de caso" como método. Los instrumentos de recogida de información los proporcionó el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En el análisis e interpretación de la misma se utilizó la técnica del análisis de contenido para conocer y describir el contexto a estudiar.

Los resultados finales de la investigación exponen, en primer lugar, los contenidos propios de la asignatura de Expresión Corporal, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del alumnado. En segundo lugar, describen las capacidades que el alumnado considera que ha desarrollado y la valoración de la utilización de los contenidos



de la asignatura como herramientas de trabajo actoral. Por último, se muestra la evolución de la definición de la disciplina de Expresión Corporal antes y después de cursar la asignatura.

El estudio que se desarrolla a continuación supone, en último término, una reflexión sobre lo que el método Schinca ha supuesto en la historia de la Expresión Corporal como asignatura de los estudios de Arte Dramático y sobre los contenidos y procedimientos que ofrece en la formación del actor y de la actriz.

RESUMEN (en Inglés)

In the speciality of Interpretation, Corporal Expression is a compulsory subject in the Higher Education of Dramatic Art curriculum. The fact that this discipline is incorporated in various fields and therefore has different purposes led to the idea of defining the objectives, content, methodology and evaluation forms that this subject requires in the Higher Schools of Dramatic Art.

The author of this thesis is a teacher of the subject of Corporal Expression in the School of Dramatic Arts of Asturias. In her teaching she has incorporated the Corporal Expression Schinca's method, which was created by Marta Schinca within the Real School of Dramatic Art and also in private educational and artistic field.

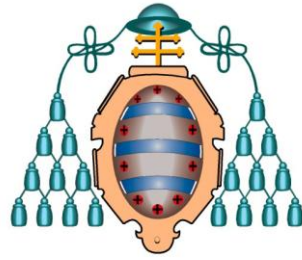
Finding out how it was integrated and which tools the method provided to drama students was projected at the start of this research, so the objectives were defined and organized to specify the Corporal Expression in acting training, clarify how studies of Dramatic Art have been implanted, place the subject of corporal expression in the art of textual interpretation, describe the incorporation of such an approach to this subject, know how the students built their learning, interpret what contents and procedures have been acquired to develop skills that will make them competent in the development of their profession, improve teaching practice of the own researcher and, thus, the formation of the students and, finally, contribute to new ways to approach and investigate Schinca's method.

The study of this educational experience generated the need of knowing the history of the subject of Corporal Expression in Higher Studies of Dramatic Art in Spain.

This required a combination of documentary techniques to locate the discipline of Corporal Expression in the field of acting training and build the genealogy of these studies. Because of it was put the focus on a particular educational experience to describe, understand it fully and interpret it, it was considered necessary to develop a qualitative research of holistic with a flexible design in which the "case study" was used as method. The data collection instruments were provided by the process of teaching and learning. The content analysis technique to know and describe the context to be studied is used in the analysis and interpretation of it.

The final results of the research presented, in first place, proper contents of the subject of Corporal Expression and the teaching-learning process from the perspective of students. Secondly, they describe the skills that students considered to have developed and the assessment of the use of the contents of the subject as tools for acting. Finally, the evolution of the definition of the discipline of Corporal Expression is shown before and after this course.

The study developed below assumes, finally, a reflection on what Schinca's method has meant in the history of Corporal Expression as a subject of studies of Dramatic Art and the contents and procedures offered in training actors and actresses.



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Ciencias de la Educación

Estudio del método Schinca de Expresión Corporal
en la Escuela Superior de Arte Dramático de
Asturias

TESIS DOCTORAL

Programa: Didácticas Específicas. La Cultura del Ocio

Directoras:

Carmen Diego Pérez • Susana Carnero Sierra

Autora:

Ana María Pérez de Amézaga Esteban

2015



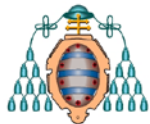
RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

| 1.- Título de la Tesis | |
|--|---|
| Español/Otro Idioma: <i>Estudio del método Schinca de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias</i> | Inglés: <i>Study of Corporal Expression Schinca's method in the Academy of Performing Arts, Asturias</i> |
| 2.- Autor | |
| Nombre: ANA M ^ª PÉREZ DE AMÉZAGA ESTEBAN | DNI/Pasaporte/NIE: |
| Programa de Doctorado: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. LA CULTURA DEL OCIO | |
| Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN | |

RESUMEN (en español)

La Expresión Corporal es una asignatura obligatoria en el currículo de los estudios superiores de Arte Dramático en la especialidad de Interpretación. El hecho de que esta disciplina esté incorporada en distintos ámbitos y, por ello, tenga diversas finalidades motivó la idea de definir los objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluación que el ejercicio de la misma requiere en las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

La autora de esta tesis es profesora de la asignatura de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias. En su labor docente incorporó el método Schinca de Expresión Corporal, método creado por Marta Schinca en el seno de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, así como en el ejercicio pedagógico y artístico del ámbito privado. Averiguar cómo se fue integrando y qué herramientas proporcionaba dicho método a los estudiantes de Arte Dramático fue la meta proyectada en el inicio de esta investigación, por lo que los objetivos se definieron y organizaron para delimitar el ámbito de la Expresión Corporal dentro de la formación actoral, clarificar cómo se implantaron los estudios de Arte Dramático, situar la asignatura de Expresión Corporal en la especialidad de Interpretación Textual, describir la incorporación de dicho método a esta asignatura, saber cómo el alumnado construyó su aprendizaje, interpretar qué contenidos y procedimientos ha adquirido para el desarrollo de las capacidades que les haga competentes en el desarrollo de su profesión, mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes y, por último, aportar al método

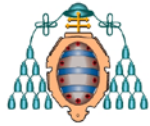


Schinka nuevas formas de hacer e investigar.

El estudio de esta experiencia educativa generó la necesidad de conocer la historia de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático en España. Para ello se utilizó una combinación de técnicas documentales con las que situar la disciplina de la Expresión Corporal en el ámbito de la formación actoral y construir la genealogía de dichos estudios. Por otra parte, al poner el foco de atención en una experiencia educativa concreta para describirla, comprenderla en su totalidad e interpretarla, se consideró apropiado desarrollar una investigación cualitativa de carácter holístico con un diseño flexible en el que se utilizó el “estudio de caso” como método. Los instrumentos de recogida de información los proporcionó el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En el análisis e interpretación de la misma se utilizó la técnica del análisis de contenido para conocer y describir el contexto a estudiar.

Los resultados finales de la investigación exponen, en primer lugar, los contenidos propios de la asignatura de Expresión Corporal, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del alumnado. En segundo lugar, describen las capacidades que el alumnado considera que ha desarrollado y la valoración de la utilización de los contenidos de la asignatura como herramientas de trabajo actoral. Por último, se muestra la evolución de la definición de la disciplina de Expresión Corporal antes y después de cursar la asignatura.

El estudio que se desarrolla a continuación supone, en último término, una reflexión sobre lo que el método Schinka ha supuesto en la historia de la Expresión Corporal como asignatura de los estudios de Arte Dramático y sobre los contenidos y procedimientos que ofrece en la formación del actor y de la actriz.



RESUMEN (en Inglés)

In the speciality of Interpretation, Corporal Expression is a compulsory subject in the Higher Education of Dramatic Art curriculum. The fact that this discipline is incorporated in various fields and therefore has different purposes led to the idea of defining the objectives, content, methodology and evaluation forms that this subject requires in the Higher Schools of Dramatic Art.

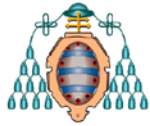
The author of this thesis is a teacher of the subject of Corporal Expression in the School of Dramatic Arts of Asturias. In her teaching she has incorporated the Corporal Expression Schinca's method, which was created by Marta Schinca within the Real School of Dramatic Art and also in private educational and artistic field.

Finding out how it was integrated and which tools the method provided to drama students was projected at the start of this research, so the objectives were defined and organized to specify the Corporal Expression in acting training, clarify how studies of Dramatic Art have been implanted, place the subject of corporal expression in the art of textual interpretation, describe the incorporation of such an approach to this subject, know how the students built their learning, interpret what contents and procedures have been acquired to develop skills that will make them competent in the development of their profession, improve teaching practice of the own researcher and, thus, the formation of the students and, finally, contribute to new ways to approach and investigate Schinca's method.

The study of this educational experience generated the need of knowing the history of the subject of Corporal Expression in Higher Studies of Dramatic Art in Spain.

This required a combination of documentary techniques to locate the discipline of Corporal Expression in the field of acting training and build the genealogy of these studies. Because of it was put the focus on a particular educational experience to describe, understand it fully and interpret it, it was considered necessary to develop a qualitative research of holistic with a flexible design in which the "case study" was used as method. The data collection instruments were provided by the process of teaching and learning. The content analysis technique to know and describe the context to be studied is used in the analysis and interpretation of it.

The final results of the research presented, in first place, proper contents of the subject of Corporal Expression and the teaching-learning process from the perspective of students.



Secondly, they describe the skills that students considered to have developed and the assessment of the use of the contents of the subject as tools for acting. Finally, the evolution of the definition of the discipline of Corporal Expression is shown before and after this course.

The study developed below assumes, finally, a reflection on what Schinca's method has meant in the history of Corporal Expression as a subject of studies of Dramatic Art and the contents and procedures offered in training actors and actresses.

| | |
|---------------------------|----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
|---------------------------|----------|

PARTE I. MARCO TEÓRICO

| | |
|--|----------|
| CAPITULO 1. La Expresión Corporal en el ámbito del Arte Dramático | 9 |
|--|----------|

| | |
|---|----|
| 1.1. Acerca de los estudios sobre Expresión Corporal..... | 11 |
| 1.2. Diferentes ámbitos para la práctica de la Expresión Corporal | 14 |
| 1.3. Sentido y alcance de la Expresión Corporal en la formación actoral | 20 |
| 1.3.1. La Expresión Corporal como disciplina independiente de otras artes del movimiento | 29 |
| 1.3.2. La Expresión Corporal como lenguaje no codificado | 31 |
| 1.3.3. La Expresión Corporal como herramienta actoral..... | 35 |

| | |
|---|-----------|
| CAPITULO 2. Los estudios superiores de Arte Dramático en España..... | 39 |
|---|-----------|

| | |
|---|----|
| 2.1. Las enseñanzas artísticas en España..... | 41 |
| 2.1.1. Los primeros pasos de los estudios de Arte Dramático | 42 |
| 2.1.2. Las enseñanzas de Arte Dramático en la estructura del sistema educativo español | 44 |
| 2.1.3. Las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático en el Espacio Europeo de Educación Superior | 52 |
| 2.1.4. El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas | 56 |
| 2.1.5. Las Escuelas Superiores de Arte Dramático en España | 59 |
| 2.1.6. Las especialidades en los estudios superiores de Arte Dramático | 63 |
| 2.1.7. La incorporación de la Expresión Corporal en la especialidad de Interpretación Textual..... | 64 |
| 2.2. Las enseñanzas artísticas en Asturias..... | 68 |
| 2.2.1. La Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias..... | 69 |
| 2.2.2. Los estudios superiores de Arte Dramático en Asturias..... | 70 |
| 2.2.3. La especialidad de Interpretación Textual en la ESAD de Asturias..... | 77 |
| 2.2.4. La asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias..... | 81 |

| | |
|--|-----------|
| CAPITULO 3. El método Schinca de Expresión Corporal | 95 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----|
| 3.1. La autora del método. Marta Schinca..... | 98 |
| 3.2. El Estudio Schinca | 100 |
| 3.3. El método Schinca de Expresión Corporal..... | 104 |
| 3.3.1. Fundamentos generales del método | 105 |
| 3.3.2. Estructura de los contenidos del método | 108 |
| 3.3.3. Enseñanza de la Expresión Corporal a través del método Schinca | 110 |

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

| | |
|--|------------|
| CAPITULO 4. Origen y contextualización de la investigación..... | 137 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| 4.1. Antecedentes y contexto de la investigación | 140 |
|--|-----|

| | |
|---|------------|
| 4.2. Estudio preliminar | 142 |
| 4.3. Relevancia y preguntas de la investigación | 148 |
| 4.4. Objetivos de la investigación | 150 |
| CAPITULO 5. Metodología y diseño de la investigación..... | 153 |
| 5.1. Marco metodológico..... | 155 |
| 5.1.1. Enfoque de la investigación: paradigma interpretativo..... | 156 |
| 5.1.2. Estudio de caso como estrategia de investigación | 157 |
| 5.2. Diseño de la investigación | 158 |
| 5.2.1. Escenario de la investigación. Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias | 159 |
| 5.2.2. Población y muestra | 161 |
| 5.2.3. Procedimiento de aplicación del método Schinca..... | 164 |
| 5.2.4. Fases de la investigación. Recogida de datos e instrumentos | 170 |
| 5.2.5. Análisis de los datos..... | 185 |
| 5.2.6. Rigor científico del análisis | 196 |
| CAPITULO 6. Resultados e interpretación de los datos | 203 |
| 6.1. Análisis y resultados de los datos generados en la práctica docente | 205 |
| 6.1.1. Bases físicas. Toma de conciencia del cuerpo | 207 |
| 6.1.2. Bases Expresivas. Conocimiento de los Factores Expresivos | 225 |
| 6.1.3. Procesos expresivos..... | 252 |
| 6.1.4. Temas universales de expresión..... | 265 |
| 6.1.5. Análisis del trabajo realizado por el alumnado en las clases de Expresión Corporal | 267 |
| 6.2. Análisis y resultados de los datos una vez finalizada la asignatura | 271 |
| 6.2.1. Qué capacidades piensa el alumnado que ha desarrollado con la asignatura y qué les aporta..... | 272 |
| 6.2.2. Otros valores que aporta la asignatura..... | 292 |
| 6.2.3. Aplicación del aprendizaje | 297 |
| 6.2.4. Valoración de la metodología empleada en la asignatura..... | 302 |
| 6.3. Definición de Expresión Corporal. Al comienzo de la asignatura y una vez cursada. | 304 |
| 6.3.1. Definición de Expresión Corporal antes de cursar la signatura | 305 |
| 6.3.2. Definición de Expresión Corporal después de cursar la signatura..... | 306 |
| CAPITULO 7. Conclusiones | 319 |
| 7.1. Sobre la Expresión Corporal en el ámbito de la formación actoral | 321 |
| 7.2. Sobre la Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático | 323 |
| 7.3. Sobre las aportaciones de Marta Schinca a la Expresión Corporal en las enseñanzas regladas de Arte Dramático..... | 325 |
| 7.4. Sobre la Expresión Corporal en el método Schinca..... | 327 |
| 7.5. Sobre los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias y su transformación en herramientas actorales..... | 329 |

| | |
|---|-----|
| 7.6. Sobre la metodología empleada en la asignatura de Expresión Corporal | 333 |
| 7.7. Sobre la mejora en la práctica docente de la investigadora..... | 335 |
| 7.8. Sobre las aportaciones de la investigación al método Schinca..... | 337 |

| | |
|---|------------|
| Fuentes de información | 341 |
| 1. Referencias bibliográficas | 343 |
| 2. Fuentes audiovisuales | 356 |
| 3. Normativa legal | 356 |
| 3.1. Normativa de carácter nacional | 356 |
| 3.2. Normativa del Principado de Asturias | 359 |
| 4. Fuentes inéditas | 360 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Acrónimos..... | 361 |
| Indice de figuras | 363 |
| Indice de gráficas | 367 |

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 369 |
|---------------------|------------|

Soporte papel

- Anexo I. Carta de Schinca a la Subdirección de Enseñanzas Artísticas 1999
- Anexo II. Lección inaugural curso 2012-13 en la ESAD de Asturias
- Anexo III. Conversación con Marta Schinca
- Anexo V. Entrevista a Estrella García
- Anexo VI. Entrevista a Helena Ferrari
- Anexo VII. Entrevista a Marta Schinca

Soporte digital (DVD)

- Anexo IV. Programa 1980
 - Anexo VIII. Entrevista grupo de discusión o debate
 - Anexo IX. Desarrollo Plan de Estudios Especialidad Interpretación
 - Anexo X. Programación de Expresión Corporal 2010-2011
 - Anexo XI. Guía Docente de Expresión Corporal
 - Anexo XII. Plan de Estudios 2010-2014
 - Anexo XIII. Ficha de Expresión Corporal
 - Anexo XIV. Cuestionario sobre disponibilidad de documentos
 - Anexo XV. Cuestionario para muestreo intencional
 - Anexo XVI. Autorización alumnado
- Instrumentos de recogida de información (diarios del alumnado, informes reflexivos, documentos multimedia, grupos de discusión y debate y ejemplo de categorías analizadas)

Aula Rudolf von Laban de la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias. Sin más focos que la luz del sol entrando por los amplios ventanales y, como sustento, un suelo cálido de madera, varios cuerpos reposan tumbados en supinación. Las piernas flexionadas, las plantas de los pies bien apoyadas, el coxis en contacto con el suelo. Las crestas ilíacas adelantadas producen la curvatura natural de la zona lumbar. Poco a poco el sacro entra en contacto con el suelo y las crestas ilíacas retroceden. La pelvis ha comenzado a moverse repercutiendo en todas las vértebras lumbares que se van relacionando con la superficie. El movimiento continúa hacia la zona dorsal y los omóplatos se separan de la columna para permitir que esta entre en contacto con el suelo. La columna se flexiona y la cabeza rueda ligeramente hacia atrás. La pelvis, como centro pulsor del movimiento, ha generado el recorrido y, de nuevo, vuelve a ser ella la que se mueve en sentido inverso. Desde el sacro al coxis arqueamiento de la zona lumbar, omóplatos hacia columna y mentón hacia esternón. Cada cuerpo experimenta el recorrido del movimiento en sucesivas repeticiones rítmicamente acompañadas. El ritmo fisiológico está presente en el movimiento.

Los cuerpos, sensibles a su descubrimiento y a la creación, se activan y manifiestan. Los distintos diseños corporales evolucionan desde su espacio kinesférico al espacio total del aula. En el camino, los cuerpos se encuentran y dialogan al unísono o en sucesión. Los silencios corporales favorecen la escucha y el diálogo. Una mano se acerca a un rostro, en ella se desvela todo el significado de su movimiento. Un torso ondulante se desplaza rodeando a otro torso. Pasos en desplazamientos directos o quebrados indican las relaciones de los cuerpos. Estos van creando poesía en el espacio.

De esta poesía en el espacio, de estos cuerpos que se transforman en la comunicación y la expresión es sobre lo que versa el trabajo que se describe en estas páginas, cuyo núcleo central lo conforma la Expresión Corporal en la formación actoral, en concreto, en la formación que se imparte en las escuelas superiores de Arte Dramático. En este contexto, es esta una asignatura obligatoria de la especialidad de Interpretación que tiene como objetivo la unión psicofísica del actor en la creación de diferentes personajes y en la transmisión de diversos estados anímicos, situaciones, ideas y emociones. En la asignatura de Expresión Corporal de la ESAD de Asturias se trabaja con la integración del método Schinca en su metodología. Conocer cómo se ha incorporado dicho método con su descripción, saber cómo el alumnado ha ido construyendo su aprendizaje, interpretar qué contenidos y procedimientos ha adquirido para el desarrollo de las capacidades que les haga competentes en el desarrollo de su profesión han sido los objetivos a alcanzar con la presente investigación.

Uno de los intereses de esta tesis es que aborda las enseñanzas artísticas reguladas en la actual ley de educación, unos estudios oficiales relativamente desconocidos y poco estudiados si se tienen en cuenta las tesis presentadas en las universidades españolas.

La labor de investigación, como muchas otras, requiere esfuerzo, constancia y claridad en su desarrollo. El esfuerzo y la constancia para llevarla a cabo lo facilitó el trabajar en algo motivador. El teatro, en concreto el arte del movimiento expresivo y, en consecuencia, la Expresión Corporal, proporcionó la fuerza y la energía para llegar a la meta. La claridad la dio la sistematización y ordenación de los contenidos y maneras de hacer que el método Schinca aporta a la disciplina de la Expresión Corporal. El citado método fue creado por Marta Schinca, actualmente catedrática emérita de Expresión Corporal en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) de Madrid. Schinca ha trabajado y profundizado, durante más de cuatro décadas, en el tema del movimiento expresivo, desarrollando un método sistemático y ordenado de Expresión Corporal. Este trabaja en dos vertientes: una que corresponde a lo pedagógico, a la enseñanza y al aprendizaje de la Expresión Corporal; y otra que responde al método de creación artística de Teatro de Movimiento. Es en la vertiente pedagógica en la que se centra este estudio. La docente involucrada en el mismo, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección de Pedagogía, es profesora en la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Asturias. Se formó y especializó en las dos vertientes del método Schinca de Expresión Corporal, es decir en la artística y en la pedagógica. Durante cinco años participó en cursos de formación en Madrid para, posteriormente, aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica educativa, en concreto con estudiantes de Interpretación Textual de la escuela señalada. De esta manera, antes de comenzar a planificar y diseñar esta investigación se implicó como alumna y actriz de movimiento y, luego, como profesora de Expresión Corporal, utilizando en su trabajo el método Schinca.

Por otra parte, en el contexto de la escuela superior de Arte Dramático, los trabajos de investigación creativa aparecen como procesos imprescindibles en la formación del alumnado. En ellos se utilizan procedimientos muy similares o idénticos a los que se realizan en el contexto de la investigación de carácter cualitativo: selección del escenario, elección de herramientas a utilizar, experimentación y descubrimiento de elementos para la puesta en escena, análisis de caracteres, emociones y acciones, estudio de personajes, ambientes, situaciones y selección de ideas de trabajo, reflexión sobre los datos obtenidos y exposición de las conclusiones de dichos procesos, lo cual permite la aplicación de aquellos elementos válidos para la escena. Por esta razón, esta docente-investigadora de Arte Dramático sintió la necesidad de reflexionar e investigar sobre su quehacer educativo y artístico. Esta reflexión le ha ayudado a crecer como profesora, investigadora y artista,

tríada imprescindible en el perfil de una docente de enseñanzas artísticas de tercer ciclo, a la vez que ha cubierto la necesidad que tiene de enriquecimiento personal y laboral.

Como se ha señalado, la aplicación del método Schinca de Expresión Corporal en la formación del actor y de la actriz¹ es el centro de interés del presente estudio, siendo el escenario la nombrada ESAD de Asturias y teniendo como protagonistas a los estudiantes de la propia escuela. Los objetivos que se definieron son los siguientes:

- Especificar los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático.
- Describir cómo se integra el método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado.
- Detallar las herramientas que la asignatura de Expresión Corporal proporciona al estudiante de Arte Dramático desde el punto de vista del alumno/a.
- Exponer cómo el alumnado va incorporando los contenidos de la asignatura como herramientas del trabajo actoral.
- Presentar la forma en que el alumnado desarrolla las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título.
- Conocer qué herramientas del método utilizan los estudiantes al término de la asignatura, durante el resto de los años de formación y en los trabajos que comienzan a realizar fuera de la escuela en el campo amateur o profesional.
- Mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes.
- Aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar.

Al poner el foco de atención en una experiencia educativa concreta para describirla y comprenderla en su totalidad e interpretarla, se consideró apropiado desarrollar una investigación cualitativa de carácter holístico en la que los instrumentos de recogida de información habían sido generados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (los diarios de los estudiantes, el cuaderno de la profesora, los informes reflexivos y las grabaciones de trabajos realizados en clase). Es decir, se planificó recoger y analizar un material primario que permitiera entender el contexto a estudiar desde la información personal de cada estudiante, así como adquirir información de una práctica docente actual.

¹ A partir de aquí con el fin de no discriminar a uno u otro género, pero teniendo cuidado de no dificultar la lectura, se utilizarán ambos términos como si de una palabra se tratara, es decir: actor/actriz.

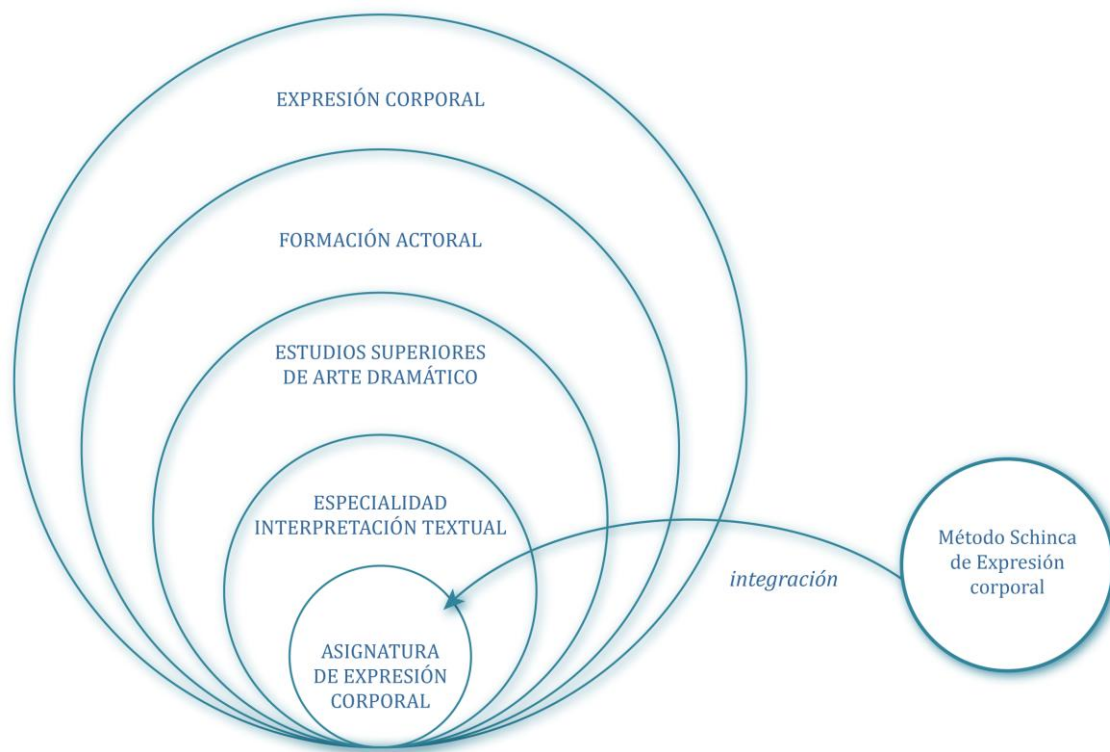


Figura 1. La Expresión Corporal: un ámbito de conocimiento y una asignatura en la formación actoral

Asimismo, el estudio de esta experiencia educativa avivó la voluntad de conocer la historia de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático, planteándose con ello tres objetivos:

- Delimitar el ámbito de la Expresión Corporal desde la formación actoral.
- Clarificar cómo se han implantado los estudios de Arte Dramático, tanto a nivel autonómico como nacional, dentro de los diferentes marcos legales.
- Situar la asignatura de Expresión Corporal en los estudios de Arte Dramático, especialidad de Interpretación Textual.

La consecución de estos objetivos demandaba utilizar otros métodos de investigación. Se comenzó manejando las técnicas documentales para revisar la literatura científica sobre la Expresión Corporal (EC en adelante) y los estudios de Arte Dramático, lo que combinado con el método histórico permitió situar a la disciplina de la Expresión Corporal en el ámbito de la formación actoral y construir la genealogía de los citados estudios en España.

Por esta razón, la estructura de la investigación tiene dos partes, entendidas estas como “cada una de las divisiones principales, comprensivas de otras menores, que suele haber en una obra científica o literaria” (RAE 2012). En primer lugar se realiza una exposición

del marco teórico que la sustenta, tras lo cual se despliega el trabajo experimental para, seguidamente, finalizar con unas conclusiones y futuras líneas de investigación.

El denominado marco teórico consta de tres capítulos. En el primero se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica con la que se ilustran los distintos ámbitos en los que la Expresión Corporal (EC en adelante) tiene cabida. Un enfoque más preciso conduce la información hacia la EC como disciplina actoral, como una disciplina que contempla la formación del cuerpo expresivo del actor/actriz. Dicha formación queda incluida, a comienzos del siglo XX, en los primeros programas y en las primeras escuelas, laboratorios y métodos de interpretación. Continúa el capítulo con nueva información que contempla a la EC como un arte del movimiento, una disciplina independiente de otras artes como la Danza o el Mimo, con un lenguaje personal y no codificado. Finaliza el capítulo con la definición de la EC como herramienta necesaria para el conocimiento y control del cuerpo expresivo, y por lo tanto, como asignatura relevante en los estudios de Arte Dramático

En el segundo capítulo se exponen los antecedentes de estos estudios y de las escuelas Superiores de Arte Dramático en España, recogiendo el marco legislativo desde el inicio de la implantación de los mismos hasta la actualidad, así como la creación de las distintas escuelas. Se realiza un repaso de la historia de las especialidades, planes de estudios y escuelas superiores de Arte Dramático españolas, tras lo cual se muestra la situación de la Expresión Corporal en el contexto actual de la educación superior reglada, incluyendo en este apartado la definición de la Expresión Corporal como asignatura y las competencias, contenidos, metodología y evaluación que, como tal, requiere. Esta es la especialidad y nivel educativo en los que se centra la presente investigación.

Un tercer capítulo da fin a esta primera parte, en él se presenta la figura de Marta Schinca y del Estudio Schinca, recogiendo su historia y su labor pedagógica y artística. Además, se describen los antecedentes y fundamentos del método y la actualización constante del mismo por parte del profesorado del citado Estudio y de la propia Schinca. La enseñanza de la Expresión Corporal a través del método Schinca es el siguiente aspecto a desarrollar, en él se incluyen la estructura de los contenidos del método y la didáctica de los mismos, las herramientas, organización de sesiones y, por último, la evaluación del aprendizaje.

La segunda parte se centra en el estudio empírico, recogido en cuatro capítulos que van del cuarto al séptimo. En los dos primeros se detalla el planteamiento, los objetivos y el diseño metodológico, exponiéndose, en los dos últimos, los resultados, así como las conclusiones y futuras líneas de investigación. De esta manera, en el capítulo cuarto se especifica el origen de la investigación, desarrollando unas reflexiones previas en torno a la misma y presentando, a continuación, los antecedentes y el contexto. En este capítulo se

describe con precisión el estudio preliminar que, como primera etapa, sirvió de referencia y que se desarrolló en el curso 2010-2011. Acaba el capítulo con la relación de las preguntas y objetivos que dan paso, en el capítulo quinto, a la exposición del marco metodológico. En él se especifica que se trata de una investigación de tipo cualitativo, desarrollándose el estudio dentro del denominado paradigma interpretativo, con un diseño flexible y emergente, que se fue ajustando durante la propia investigación. El estudio de caso es el método elegido; y el caso concreto es la integración del método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal en el primer curso de la especialidad de Interpretación Textual de los estudios superiores de Arte Dramático en Asturias. La forma de enseñar, las guías docentes y el alumnado constituyeron una entidad social única por lo que se consideró el “estudio de caso” como el método más adecuado (Álvarez y San Fabián, 2012). El escenario de dicha investigación es la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias, ubicada en Laboral Ciudad de la Cultura en Gijón, pues en ella se imparten los estudios superiores de Interpretación, incluidos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y que se consideran equivalentes a todos los efectos al título de Grado.

En este quinto capítulo se explica el procedimiento para la selección de la muestra, la aplicación del método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal y las fases de la investigación. También se atiende a la recogida de datos, destacando la importancia que ha tenido el análisis de los documentos generados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los grupos de discusión y debate como instrumentos de recogida de información. Dicha información correspondía a descripciones, narrativas e imágenes de los participantes que representaron un conjunto reducido del universo a estudiar. El análisis de datos, en el cual se crearon categorías y subcategorías de los diferentes campos y subcampos, constituyó un trabajo dinámico con el que se dispuso a describir y comprender el caso que se estaba estudiando. La extensa tarea de organizar y tratar la información recogida demandó la utilización de una herramienta informática de análisis de datos. El capítulo finaliza con la descripción de los criterios de rigor científico aplicados para poder mostrar unos resultados que reúnan credibilidad, así como con la explicación de la importancia de la reflexión personal que la investigadora consideró que debía realizar durante todo el desarrollo del estudio y no una vez finalizado este.

El capítulo sexto despliega los resultados y la interpretación de los datos obtenidos. El procedimiento seguido se constituyó como un camino de ida y vuelta a través del cual los resultados que se iban logrando revertían en el siguiente análisis. Finalmente, estos resultados se ordenaron en las tres secciones que configuran el capítulo. En la primera se expone el análisis y resultados de los datos generados en la práctica docente, describiendo,

en primer lugar, cómo los estudiantes de Arte Dramático adquirieron los contenidos propios de la EC. Las narraciones de sus vivencias y reflexiones sirvieron para mostrar la forma en la que los actores iban entendiendo y aplicando de forma práctica los contenidos de la asignatura, a la vez que desarrollaban las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título. La segunda sección atiende al análisis y resultados de la información obtenida una vez finalizada la asignatura. En la misma se refleja las capacidades que el alumnado considera que ha desarrollado durante el aprendizaje, la transformación de los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en herramientas de trabajo actoral y, por último, lo que el alumnado pensaba de la asignatura una vez cursada. Para finalizar, en la tercera sección se presenta una comparativa sobre la evolución, en su definición y conceptualización, de la disciplina de Expresión Corporal antes y después de cursar la asignatura.

Se cierra el estudio con la elaboración de las conclusiones a las que se han llegado, aportando, en ellas, reflexiones y futuras líneas de actuación y proyección.

Al final del texto se presentan las distintas fuentes de información clasificadas en referencias bibliográficas, fuentes audiovisuales, normativa legal y fuentes inéditas, así como un compendio de anexos en formato papel y en formato digital. Estos últimos anexos se recopilaron en un DVD que también contiene los instrumentos de recogida de información utilizados: diarios del alumnado, informes reflexivos, documentos multimedia, con el análisis y transcripción de los mismos, y la transcripción de las entrevistas realizadas a los cuatro grupos de discusión y debate. A esta información le acompaña un ejemplo del extracto de las subcategorías analizadas, documentos extraídos del programa informático de análisis de datos utilizado.



C A P Í T U L O

1

*La Expresión Corporal en el ámbito
del Arte Dramático*

La necesaria fundamentación teórica y conceptual de la investigación sobre la aplicación del método Schinca en la formación actoral precisa comenzar con la revisión de las publicaciones que abordan la disciplina de la Expresión Corporal (EC) en el contexto del Arte Dramático, cuestión a la que se dedica este primer capítulo. En él se realiza un reconocimiento de las publicaciones existentes sobre la Expresión Corporal y se identifica la presencia de la misma en el ámbito pedagógico, psicológico, terapéutico, social y artístico. Esta labor ayudará a situarla en el contexto que interesa al presente estudio, es decir, en el de la formación actoral. En este sentido, la reflexión y el análisis contrastado sobre la EC como disciplina actoral facilita la defensa de la misma en tanto que disciplina independiente de otras artes del movimiento como el Mimo o la Danza. Para la redacción de este capítulo se han utilizado las habituales fuentes de información: libros, artículos, normativa legal, tesis, además de entrevistas realizadas a diferentes profesionales y pedagogos de relevancia en el ámbito de las artes escénicas, así como documentos inéditos recuperados para esta investigación.

1.1. Acerca de los estudios sobre Expresión Corporal

El inicio de un estudio profundo sobre cualquier materia requiere sacar a la luz qué se ha escrito y dicho sobre la cuestión que orienta y dirige la investigación. En este caso el interés versaba sobre la disciplina Expresión Corporal en el contexto de la formación actoral. La definición de Expresión Corporal es tan amplia y variada como los ámbitos en los que la misma se ve incluida. Por esta razón, el primer paso consistió en realizar una búsqueda bibliográfica exhaustiva que informara acerca de esta cuestión. Dicha búsqueda se fue actualizando periódicamente reflejando una escasez de estudios centrados en la Expresión Corporal en la formación del actor/actriz.

En la actualidad, junio de 2015, en la Base de Datos TESEO del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte solo existen dieciocho registros de tesis doctorales con la locución Expresión Corporal en el título. Estas investigaciones abordan la EC en diferentes contextos tales como el creativo, el educativo, el teatral, el psicológico o el dancístico. En este último ámbito resulta de interés para esta investigación la tesis realizada por Cardona Linares (2009) que trata en profundidad la vida y obra de Patricia Stokoe (1919-1996), creadora de la expresión-danza en Argentina. Entre este grupo hay otra tesis defendida por M. Paz Brozas Polo (1996), titulada *La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX* que también es relevante para esta investigación. No obstante, ninguna de ellas aborda la EC como parte de la formación actoral, ni como asignatura de los estudios superiores de Arte Dramático, objeto de esta tesis.

Con el objetivo de refinar la búsqueda en la misma base de datos, se introdujo aisladamente la locución Arte Dramático, dando como resultado la aparición de cinco títulos, de los cuales dos hacen referencia a textos teatrales del siglo XVII y uno a la utilización de la música y el teatro en la enseñanza de la lengua inglesa. Los dos restantes tratan este arte en niveles educativos diferentes. Laferrière (1997) aborda la formación de los maestros de educación primaria y secundaria, presentando un modelo para formar al docente especializado en didáctica del arte teatral. Martínez Díaz (2012) se centra en las enseñanzas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música, dando a conocer la evolución de las mismas en el ámbito español, y más específicamente en el de la Comunidad Valenciana, describiendo por otra parte, la evolución de las matrículas en estos estudios y el perfil de su alumnado. Además, en el contexto de la formación actoral Soria Tomás (2008) realiza un estudio muy valioso sobre las primeras escuelas de Declamación españolas, sacando a la luz documentos históricos inéditos hasta ese momento.

Una vez consultada la base de datos, del modo que se ha descrito, se plantea una nueva búsqueda utilizando la nomenclatura internacional de la UNESCO. Se seleccionan las tesis incluidas en el campo del término “teatro” (620310), aparecen un total de 437 tesis en junio de 2015, si bien al añadir las palabras “gesto” o “movimiento” en el título solo se localizan tres tesis. Una de ellas se aleja del tema a tratar ya que se centra en el dibujo del movimiento escénico, en concreto en el apunte o esbozo de los momentos de inmovilidad (Peña Lombao 2008). Dos tesis están más próximas a este estudio: la de Sergio Hernán Sierra Monsalve, titulada *Acciones corporales dinámicas, metodología del movimiento físico para intérpretes escénicos inspirada en el principio de alteración del equilibrio* presentada en enero de 2015, que se centra en el desarrollo de una metodología del movimiento físico a partir del estudio de los grandes maestros de la interpretación y la de Iraitz Lizarraga Gómez, titulada *Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de Étienne Decroux y el análisis del movimiento de Rudolf Laban* (2013), autores de los que se hablará en los siguientes epígrafes. Dicha tesis incluye, en un anexo, la descripción de diferentes ejercicios de la técnica Decroux. Ambas conectan con la corporalidad teatral y con el movimiento expresivo.

Combinando el término específico del tesaurus “danza y coreografía” con la palabra teatro en el título de las tesis, se encontraron cuatro (junio 2015) de las que se considera útil para esta investigación el estudio del movimiento como parte imprescindible de la creación escénica desarrollado por Rodríguez Fernández (2013) titulada *Teatro físico: análisis de los elementos que intervienen en el entrenamiento del actor*.

En este contexto de tesis doctorales, Ferrari (2014) ofrece todo un recorrido sobre el origen del método Schinca profundizando en su vertiente pedagógica y artística en la tesis

titulada *Schinca, Teatro de Movimiento*. Por este motivo este texto constituyó una base de consulta y referente fundamental de la presente investigación.

La búsqueda se amplió con la consulta de la base de datos Scopus, empleando en primer lugar la palabra clave "*corporal expression*", mediante la cual se encontraron 234 artículos. De estos resultados se descartaron aquellos que provenían de las áreas de medicina, bioquímica, farmacología y economía. La filtración de estos documentos, entre los que se incluyeron las áreas de ciencias sociales, psicología, profesiones sanitarias, artes, humanidades y áreas multidisciplinares, alcanzó un total de 54 documentos. Resulta relevante destacar que al área de Artes y Humanidades se circunscriben tan sólo 14 artículos con referencia a este término. Se realizó un análisis exhaustivo de estos 54 artículos, de los cuales se descartó por su temática aquellos relacionados con canto lírico, castigo físico, género y filología. El resultado de dicho análisis desembocó en el encuentro de diversas materias, en las que se observaron doce resultados para didáctica de la Educación Física, nueve para terapia relacionada con la Expresión Corporal, seis para cultura y antropología, cuatro para imagen corporal y danza y finalmente, uno en filosofía. No se encontró ningún documento relacionado con la formación en Expresión Corporal para el ámbito de las artes escénicas y su didáctica.

Se inició una nueva búsqueda siguiendo el mismo proceso y empleando en esta ocasión el término "*bodily expression*". De esta manera los resultados obtenidos para este término fueron 1.175. Tras lo cual se limitó la búsqueda al campo de las artes y humanidades, recopilando 192 artículos. Estos fueron examinados para rastrear las investigaciones específicas sobre Expresión Corporal y la formación actoral o entrenamiento del actor/actriz. Se encontró, únicamente, un artículo relativo al concepto de Expresión Corporal concerniente a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty que guardaba relación con un método de improvisación, creación y *performance* desarrollado en la Facultad de Teatro y Performing Arts de Praga (Puc, 2013).

Un nuevo rastreo, en el cual se emplearon las palabras claves "*theatre*" y "*corporal*" conjuntamente, proporcionó 11 resultados. De estos, solo uno se pudo relacionar con la temática propuesta, en él se exploraba el concepto de cuerpo desestructurado en la Danza-Teatro de Pina Bausch (Souza Vieira 2012). Se repitió entonces la búsqueda empleando simultáneamente las palabras "*theatre*" y "*bodily*", proporcionando un resultado de 84 documentos. De estos, se seleccionaron los enmarcados en Ciencias Sociales y Artes y Humanidades. De los 66 artículos finales ninguno trató la Expresión Corporal respecto a la formación actoral.

Con el empleo del término “*actor training*” se obtuvieron 2.115 resultados, que refinados hacia el campo de Artes y Humanidades se redujeron a 221 publicaciones. De esta manera se encontró el trabajo de Mitchell (2014), un estudio realizado a estudiantes y profesores de grado de la especialidad de actuación de Reino Unido, así como profesionales en activo que recibieron esta misma formación. A través de entrevistas presenciales, *online* y técnicas de observación, esta autora exploró el papel del cuerpo y la imagen corporal en relación al concepto de estética, pero sin reseñar en ningún momento el trabajo en EC. El resto de artículos encontrados hacen referencia a otras técnicas relacionadas con el cuerpo como el método Chejov, Viewpoints, técnica Alexander, principios de Delsarte, Stanislavski, Grotowsky, Decroux o Laban; pero ninguno hace referencia a la didáctica de la Expresión Corporal en la formación actoral.

Esta exploración evidenció la ausencia de trabajos específicos del tema a tratar sobre los que se pudiera profundizar, aumentando el interés por estudiar y reflexionar sobre una realidad poco explorada. Asimismo, dejó al descubierto otros ámbitos en los que la Expresión Corporal tiene cabida. Esto constituyó el reinicio de una exploración y lectura más profunda de aquello que se acercara al objetivo de la actual investigación.

1.2. Diferentes ámbitos para la práctica de la Expresión Corporal

La idea aportada por Brozas Polo (2003, 18) sobre el nacimiento del término Expresión Corporal en las prácticas y estudios teatrales del siglo XX, y su posterior tránsito hacia otros ámbitos, no siempre ha sido reconocida desde los contextos más alejados de las artes escénicas. Para esta autora, el teatro es el lugar en donde se explora e investiga sobre el cuerpo en movimiento, es el centro de estudios del cuerpo expresivo teatral. Por otra parte, es acertado pensar que el traslado de este conocimiento a otros espacios como el educativo y el terapéutico ha enriquecido la disciplina ofreciendo importantes aportaciones.

La presencia de la EC en diversos ámbitos y contextos, así como la inclusión de diferentes elementos y corrientes dentro de la misma, ha sido evidenciada por Milagros Arteaga (2003) y Rosario Romero (1992, 2008) al destacar las propuestas de los distintos especialistas en la materia. Arteaga recoge las tendencias que señalan Mateu en 1993, Gardoqui y Sierra en 1994 y Contreras en 1998. A esta clasificación Romero añade los contextos que destaca Blouin le Baron en 1982, estableciéndola como autora de referencia, y las corrientes que especifican Motos en 1983, Miranda en 1990 y Zagalaz en 2001. Se

alude a estos autores/as y fechas para hacer presente que el interés por el estudio de la EC es bastante reciente.

A continuación, en la figura 2 se puede observar cómo queda ordenada la EC en esta diversidad de ámbitos. En cada columna, y de izquierda a derecha, se distinguen los diferentes autores/as y fechas, los componentes que cada uno/a señala y las partes en las que los mismos se dividen. Por otro lado, se destacan los componentes observados por la totalidad de los autores/as, el escénico o artístico y el pedagógico.

| LA DISOCIACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL | | | | | | |
|--|------------|-----------------------|-------------|-------------|----------------|--------|
| AUTOR/A | COMPONENTE | PARTES DEL COMPONENTE | | | | |
| Blouin le Baron (1982) | Contexto | Escénico | Metafísico | Pedagógico | Terapéutico | |
| Motos Teruel (1983) | Corriente | Escénica | | Pedagógica | Psicoanalítica | |
| Miranda (1990) | Corriente | Escénica | Metafísica | Pedagógica | Terapéutica | |
| Mateu (1993) | Ámbitos | Artístico | Metafísico | Pedagógico | Psicológico | Social |
| Gardoqui y Sierra (1994) | Elementos | Artísticos | Ideológicos | Pedagógicos | | |
| Contreras (1998) | Corrientes | Escénica | | Pedagógica | Terapéutica | |
| Zagalaz (2001) | Corrientes | Escénica | Metafísica | Pedagógica | Terapéutica | |

Figura 2. Ámbitos en dónde se inserta la EC. Elaboración propia basada en la clasificación de Arteaga (2003) y Romero (1992, 2008)

Incluir la EC en tan diversos ámbitos tiene como base la relación que se ha establecido en las últimas décadas entre el conocimiento del cuerpo en movimiento y otros conceptos relevantes como la imaginación, la comunicación, el desarrollo personal y el teatro educativo. Por esta razón, cuando se realiza una exploración sistemática de trabajos, tesis, investigaciones y obras relacionadas con la EC se observa que este término aparece acompañado de otros como Danza, Profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria, Pedagogía, Educación Física o Currículo.

En el ámbito pedagógico y en concreto en el área de conocimiento de la Educación Física existe una cantidad aceptable de estudios, tesis, manuales y artículos sobre el tema, si bien

es de destacar que no hacen su aparición hasta la última década del siglo XX. La tesis doctoral de Sierra Zamorano (2001) fue una de las primeras investigaciones en las que se realiza un análisis histórico y epistemológico del concepto de Expresión Corporal y un estudio experimental sobre la asignatura de EC en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física.

Otro ejemplo del estudio de los contenidos de EC en el área de Educación Física en enseñanza primaria es el elaborado por Learreta (2004), en el cual los contenidos de esta son analizados y estructurados en base a tres dimensiones: la dimensión expresiva, entendiéndola como la capacidad que tiene el ser humano de expresar a través de la motricidad; la comunicativa, que permite mantener un vínculo con los demás; y por último, la dimensión creativa. Villada Hurtado (2006) realiza un completo estudio sobre la asignatura de EC en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, analizando para ello los distintos currículos de las universidades españolas. Siete años más tarde sale a la luz un nuevo estudio sobre la asignatura de Expresión Corporal en los planes de estudio de las Facultades de Educación. Cuellar y Pestano (2013) analizan dichos planes para comprobar la presencia de la asignatura en las titulaciones de Maestro Especialista en Educación Física de 43 universidades españolas y valorar la presencia de la misma con respecto al resto de asignaturas del currículo.

Otro autor interesado en la EC como contenido de la asignatura de Educación Física es Coterón, el cual presenta en 2007 la tesis titulada *Los contenidos de Educación Física en los manuales escolares: la Expresión Corporal en la Primera Etapa de Educación General Básica (1970-1980)* y junto a Galo Sánchez (2010, 2012) realiza varias publicaciones en torno a la EC en el ámbito de la Educación Física. Desde este ámbito algunas investigaciones realizadas en el último quinquenio se centran en las dificultades que plantea, a los profesores de Educación Física, la EC en la formación reglada. Un ejemplo es el estudio titulado *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de expresión corporal en secundaria* realizado por Archilla Prat y Pérez Brunicardi (2012), en el que reflejan las limitaciones que los profesores encuentran en su formación inicial y que se trasluce después en su práctica docente, lo que genera en estos profesionales inseguridades, miedos y dificultades. Sin embargo ambos autores consideran la EC como un contenido importante de la Educación Física, profundizando y desarrollando Archiella esta teoría en su tesis doctoral (2013).

En este contexto es imprescindible destacar las aportaciones realizadas por la autora y pedagoga Ana Pelegrín, la cual desarrolló una valiosa tarea de enriquecimiento y difusión de la poesía infantil, el folclore, los juegos con arraigo literario y la creatividad. Galo Sánchez (1992) señala que, aunque Pelegrín no publicó obra alguna sobre Expresión

Corporal, toda su bibliografía ofreció abundantes recursos para el trabajo de la expresividad. Fue este trabajo expresivo y su propio talento creativo lo que hizo que esta pedagoga enriqueciera la asignatura denominada Expresión Dinámica, impartida en los estudios de Educación Física, otorgándole un carácter plural en donde el movimiento expresivo, la poesía, el teatro y la pintura se entremezclaban en lo que terminó denominándose Expresión Corporal (Coterón y Sánchez 2007).

En el entorno de la educación catalana la EC forma parte de la pedagogía de la Expresión que crea y desarrolla Carmen Aymerich (1915-2001). El concepto de Expresión como vía de comunicación, como conocimiento de uno mismo y de los demás y su aplicación pedagógica, formativa, lúdica o terapéutica es estudiado, difundido y enseñado en el entorno escolar por Teresa Farreny (2001).

Por último, resulta interesante para el presente estudio descubrir trabajos de investigación insertos en el ámbito de la Educación Física en donde aparecen contenidos ordenados en base al método Schinca, método que se expondrá minuciosamente en el capítulo tercero. En concreto Montávez (2012), al hablar sobre la expresividad como una de las dimensiones que se pueden encontrar en la EC, realiza una división coincidente, en parte, con la estructura que Schinca establece en su método, a saber, *Bases físicas (toma de conciencia)* y *Bases expresivas*.

Dentro del ámbito pedagógico la EC también participa en el desarrollo de la creatividad y de la comunicación. De esta manera lo apreciamos en trabajos como, *Expresión y creatividad corporal* de Alfonso (1985), en el cual el autor orienta y propone una amplia gama de actividades en torno a la Expresión, con el fin de desarrollar la creatividad desde la conexión física y mental del niño y del adolescente; *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral* de Cachadiña (2004); o *Creatividad Corporal* de Ridocci (2005), obra que prologa Marta Schinca presentando a Ridocci como alumna de su método y señalando la importancia de la edición de un texto que, de forma clara, describe la metodología empleada en la creación de composiciones individuales y grupales. Esta creación parte de elementos y herramientas concretas del vocabulario corporal, vocabulario que Ridocci conoce y aprende a través del método Schinca, al igual que Benito (2001), también alumno y colaborador de Marta Schinca durante varios años. Es con ella con quien se inician en el estudio del movimiento orgánico y con quien profundizan en la técnica y la expresión del movimiento.

Asimismo, los trabajos de Motos (1983, 1985) reflejan la realidad de la EC en el ámbito pedagógico, al describir ejercicios y actividades centrados en los niveles educativos de primaria y secundaria en donde muchas de las situaciones planteadas pueden explicarse

desde la dramatización y la interpretación teatral. Quizá se pueda considerar a Motos Teruel, más que como un especialista en EC, como un experto en el ámbito del teatro escolar y en su didáctica, en el cual, y como es lógico, la EC es parte indiscutible de su práctica, si bien, en el libro realizado con García Aranda (2001), profesor de EC de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia, ambos tratan una EC centrada en la disciplina corporal que necesita el actor/actriz.

Igualmente, Diego Montesinos, docente de la ESAD de Murcia, integra la enseñanza de la EC en el trabajo para el crecimiento personal y el desarrollo de la comunicación en el alumnado de primaria y secundaria, otorgando a esta disciplina un gran valor (Montesinos 2004).

Desde la perspectiva psicológica, en el área del psicoanálisis, la relación directa entre el lenguaje del cuerpo y la personalidad es reconocida y estudiada por ejemplo por Le Du (1987). Cercanos a este paradigma, otros autores la consideran como una forma de autoconocimiento, de autoayuda personal para descubrirse y convivir consigo mismo y con los demás (Bara 1975, Adam, Plante, Plande de Ramírez y Blay 1983). En la línea del autoconocimiento, el trabajo de la EC con un fin terapéutico dispone de gran material de estudios e investigaciones, muchas de ellas realizadas fuera de España (Espenak 1981, Reca, 2011). La relación de la EC con la Danza en el ámbito terapéutico, como disciplinas con objetivos comunes, se entremezclan para servir de vehículo que llevan a la rehabilitación y desarrollo de personas con necesidades educativas especiales. Gomes de Lucena (1998) coteja los beneficios de la aplicación de un programa de intervención motriz (EC) en el desarrollo motor de adultos con retraso mental, descubriendo los aspectos positivos para la autonomía personal y laboral de estas personas.

Más cercano a la interpretación actoral y dancística, aunque con rasgos profundos del ámbito psicológico, está el método desarrollado por Peter Deno (2012), el cual solicita del intérprete un alto grado de disciplina mental. Es este un método complejo que tiene por objeto que el intérprete se sitúe en un proceso psicológico permanente de superación.

Indesligable con el abordaje terapéutico de la EC, se encuentra también la aplicación de los principios e investigación corporal al ámbito social, dentro del cual se entiende la EC como medio de desarrollo individual y social, donde destaca el trabajo de Paloma Santiago Martínez (2004) sobre la relación entre la EC y la comunicación. Paloma Santiago define la comunicación humana como comunicación corporal. El ser humano, en cuanto ser vivo, necesita comunicarse y este comunicarse va profundamente ligado a la expresión de nuestro propio ser y con nuestro propio ser. Es decir, concebir nuestro cuerpo como medio privilegiado de expresión y, además de privilegiado, casi exclusivo. La profesora Santiago valora en el aprendizaje de la EC el trabajo intenso que permite el

descubrimiento del movimiento propio, el gesto genuino, para que una vez que esto surja, trabajar hasta convertirlo en espontáneo.

El concepto de “autoexpresión”, que esta autora equipara con la EC, está en consonancia con la idea que el método Schinca (2010) de Expresión Corporal desarrolla y trabaja, método que ve en el estudio y la práctica de la EC una forma de encontrar la expresión personal más auténtica que emana del interior de la persona, de su conciencia corporal.

Hablar de toma de conciencia es concretamente hablar de ir adquiriendo conciencia de sí mismo, del propio cuerpo, con sus movimientos, sentimientos, modos de reaccionar, etc. Tomar conciencia equivale, en gran medida, a adquirir el conocimiento propio. Como éste se adquiere a partir de la relación con los otros y con el mundo, aquélla (*sic*) abarca también todo lo que sin ser uno mismo lo delimita e identifica (Santiago 2004, 33).

A tenor de esta relación intrínseca entre la EC, como expresión auténtica de la persona, y la comunicación, Caballer, Oliver y Gil (2005) construyen una *escala de expresión/comunicación corporal para estudiantes universitarios* basada en el método Schinca. Fundamentan la elección de este método en la esencia del mismo, es decir, en la búsqueda y desarrollo de un lenguaje propio y personal a través del estudio profundo del cuerpo, de la *toma de conciencia* del mismo.

Por último, es conveniente significar que la Expresión Corporal, *versus* comunicación no verbal, tiene como fuente de referencia el pensamiento de Knapp (1995) y Flora Davis (1998), pues ambos autores destacan la importancia del lenguaje corporal y la comprensión del mismo, describiendo el comportamiento no verbal como el acento que aporta un mayor significado al mensaje oral.

La revisión bibliográfica realizada hasta el momento resalta los distintos ámbitos en los que aparece la EC. En ellos se ha evidenciado la unión entre EC y teatro o dramatización, sobre todo en los contextos de la enseñanza primaria y secundaria, entre EC y los contenidos de la Educación Física, así como la relación entre EC y los procesos personales creativos y de comunicación. De interés para esta tesis es resaltar que en los textos de los autores mencionados aparecen, con un alto índice de frecuencia, los textos de Expresión Corporal de Marta Schinca, sobre todo los de las ediciones de 1988, 1989 y 2002. La indagación realizada, con el objetivo de destacar estudios en los cuales se trate la Expresión Corporal en la formación actoral, concluye con el texto de Brozas Polo (2003), en el que se profundiza sobre la preparación profesional del actor/actriz del siglo XX y, en concreto, sobre el trabajo corporal que proponen las diferentes escuelas teatrales. Otros estudios abrieron el camino a una nueva incursión con el fin de resaltar el contenido del material bibliográfico existente sobre la formación corporal del actor/actriz y poder, de

esta manera, situarla en el contexto de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático. De estos estudios se hablará en el siguiente epígrafe.

1.3. Sentido y alcance de la Expresión Corporal en la formación actoral

En el diccionario de la Real Academia Española (2015) al término “expresión” se añade, entre otros, la locución “corporal” definiéndola como: “técnica practicada por el intérprete para expresar circunstancias de su papel por medio de gestos y movimientos, con independencia de la palabra”. Este concepto de Expresión Corporal tan cercano a la práctica interpretativa y, por lo tanto, a la formación del actor/actriz es el que desde aquí se quiere estudiar y analizar.

Autoras como Arteaga (2003), más alejadas del entorno escénico, como ya ha quedado reflejado, y más cercanas a la Educación Física, señalan que la EC requiere que el cuerpo del actor/actriz sea un instrumento con el que expresarse a través de un lenguaje propio, necesitando un desarrollo cualificado de una serie de capacidades centradas en el control y expresión del cuerpo en movimiento. La misma autora va delimitando el campo de la interpretación teatral, en donde la cualificación de la formación en Expresión Corporal precisa de unos objetivos y contenidos propios que ofrezcan al actor/actriz las herramientas corporales necesarias para la interpretación y la creación artística.



Figura 3. Representación *Salve Venere, salve Marte*

Apelar al director y actor teatral ruso Stanislavski (1863-1938) para señalar un cambio significativo en cuanto a los métodos de interpretación, es un lugar común (Barba y

Savarese 1988, Ruiz Osante 2008, De Marinis 2005) que no podemos olvidar para entender el papel de la EC en la formación actoral, pues revolucionó el arte escénico al ocuparse de la misión del actor. En torno a 1929, Stanislavski formuló los principios de la preparación corporal al otorgar al actor la libertad de identificarse con el personaje y alejarse de representar un papel para los demás. Concede este autor gran importancia al trabajo muscular denominándolo “liberación de los músculos” y describiendo el trabajo artístico sobre el cuerpo. Los elementos fundamentales en el trabajo gestual del método Stanislavski, resumidos por Aslan (1979) son: la gimnasia sueca para relajar músculos y articulaciones, la acrobacia para el desarrollo de la agilidad y la toma de decisiones y finalmente, el ballet, para corregir la espalda y mantenerla erguida, sentir la columna vertebral y mejorar la posición de brazos y piernas.

Es a partir de aquí cuando se comienza a introducir las diferentes maneras de entrenar, calentar, acondicionar y preparar el cuerpo del actor/actriz. Es en este momento cuando los diferentes actores y directores de escena se plantean cómo debe acondicionar el actor su cuerpo para poder construir diferentes personajes, afrontar distintas situaciones, encarnar todas las emociones y sentimientos propios del ser humano. Resulta interesante resaltar este término “acondicionar”, no solo “preparar”. Condicionar como descripción de algo que empieza a ser automático, que se moldea con perdurabilidad, que adopta ciertas formas en preferencia a otras. En este momento muchos de los creadores occidentales miran a Oriente buscando esa unión entre cuerpo y voz, entre teatro-música y danza tan común en el teatro oriental, y que en el origen del teatro occidental reunía el término griego Mousiké.

Al mismo tiempo Stanislavski, en los diversos textos que escribe¹ (1980, 1984, 1999), destaca la importancia de la relación existente entre el movimiento del actor con el contenido íntimo que lo impulsa, de tal manera que la forma, generada por la plasticidad del movimiento, tiene que tener un significado. Del mismo modo se cuestiona cómo debe ser la energía interna que dirige y atraviesa todo movimiento. Estos dos últimos aspectos, la plasticidad del movimiento y la energía que atraviesa el movimiento del cuerpo están basados, según Aslan (1979), en los ejercicios musicales propuestos por Jacques Dalcroze en 1910, aunque este nombre nunca aparezca en los escritos del método de Stanislavski.

A finales del siglo XIX, la necesidad de cubrir las carencias de la enseñanza llevó a *los hombres de teatro* (Aslan 1979, 73) a experimentar con nuevos métodos de reeducación teatral. Esto supuso el origen tanto del Studio de Stanislavski como de la escuela Vieux-

¹ Véase en la bibliografía las tres obras suyas editadas en español en 1980, 1984 y 1999.

Colombier de Copeau (1879-1949) y Dulling (1885-1949) y también del Laboratorio de Grotowski (1933-1999). Para Aslan, una de las aportaciones fundamentales de todas estas escuelas laboratorios fue la importancia que dieron a la formación corporal sistemática del actor. Estas escuelas que se establecieron y desarrollaron paralelamente a otros métodos de formación actoral, como son la biomecánica de Meyerhold (1874-1940), los movimientos básicos de Michael Chejov (1891-1955), el Mimo Corporal de Étienne Decroux (1898-1991), las ideas de Artaud (1896-1948), el Laboratorio de Estudio del Movimiento (LEM) de Lecoq (1921-1999), la pedagogía teatral de Oida (1933), el Odin Teatret de Eugenio Barba (1936) y, más recientemente, la reformulación de la interpretación basada en un entrenamiento permanente de Joan Littlewood (1914-2002) o los puntos de vista escénicos de Anne Bogart (1951).

En el Vieux-Colombier las prácticas deportivas como la natación, la esgrima o la acrobacia, utilizadas para la preparación del cuerpo del actor/actriz, se vieron rápidamente acompañadas de la música y, en concreto, de la vivencia del ritmo que tenía como base las enseñanzas de Dalcroze. En referencia a este trabajo corporal en el ámbito de la formación del actor/actriz, Cohen (2013) atribuye a Copeau la utilización del término Expresión Corporal, y Jan Doat, en su obra *La expresión corporal del comediante* (1976), reconoce la influencia de Charles Dulling en su concepto de Expresión Corporal, lo cual corrobora la importancia que en la escuela francesa se dio, y se sigue dando, al control y dominio del cuerpo, a su expresividad y a la elocuencia corporal (Doat 1976). Igualmente, la biomecánica de Meyerhold fue un reflejo de la importancia que este le daba al aspecto expresivo del cuerpo. La preparación corporal del actor tenía un fin, el cuerpo debía volverse altamente expresivo en el espacio que le rodeaba, es decir en el espacio escénico. En él, el actor en movimiento diseña de forma precisa, en el espacio, la forma adecuada para poder expresar una emoción sin necesidad de vivirla (Meyerhold 1986, 198). Michael Chejov (1987) otorgó al cuerpo del actor la calidad de instrumento con el que expresar ideas en un escenario y abogó por la unión en armonía de este con la psicología del actor. Por esta razón hablaba de un cuerpo que debía desarrollarse en consonancia con las exigencias propias de la profesión. El Mimo Corpóreo de Decroux (2000²), al que le gustaba denominar el “Arte de la Mima”, entiende que los movimientos del cuerpo evocan los del alma. Creó un estilo de actuación con el que poder expresar aquello que la palabra no puede decir. En esta línea cabe destacar el trabajo reflexivo de Artaud sobre la importancia de la expresión objetiva del gesto. El gesto, y en general todo lenguaje que se

² Edición consultada.

transmite en el espacio, puede alcanzar con mayor precisión aquellas actitudes a las que no llega la palabra. Para este autor:

Dar más importancia al lenguaje hablado o a la expresión verbal que a la expresión objetiva de los gestos y todo lo que afecta al espíritu por medio de elementos sensibles en el espacio, es volver la espalda a las necesidades físicas de la escena y destruir sus posibilidades (Artaud 1986, 80).

La exactitud del movimiento y la precisión del gesto en el espacio es para Lecoq el objetivo a alcanzar y, para ello, el cuerpo del actor debe comprometerse con el trabajo. Este pedagogo relaciona la emoción directamente con el movimiento porque para él el “término emoción significa etimológicamente poner en movimiento” (Lecoq 2003, 75). El trabajo de Grotowski, inserto en el espacio-laboratorio, tuvo como materia de investigación el entrenamiento actoral, de ahí el término laboratorio, en donde el actor/actriz experimentaba con la intensa relación entre el mundo interior personal y su manifestación externa a través del movimiento y del cuerpo en la acción (Grotowski 1971, 59). Para ello creó un entrenamiento corporal específico, con el cual se fueron desarrollando una serie de ejercicios, algunos de ellos de alta precisión técnica, que con el tiempo quedaron consolidados dentro del método Grotowskiano. En el teatro laboratorio, el actor/actriz se centraba en el trabajo de su propio cuerpo como generador de la dramaturgia y la interpretación.

Estos autores son considerados por Cruciani (2002, 133) como los “Padres Fundadores” de una novedosa manera de hacer y de enseñar, de una nueva “pedagogía de autor”, un concepto del teatro que va más allá del espectáculo y que se centra en los procesos de creación artística, en los que el actor/actriz se forma en situaciones de experiencia creativa.

Más cercanos en el tiempo, Barba, Oida, Littelwood y Bogart siguen con la tradición establecida por los autores surgidos en el Vieux-Colombier, en cuanto a la integración del cuerpo en la formación actoral. Así, Barba guía al actor hacia el encuentro del cuerpo “extracotidiano” y “decidido”, es decir, el cuerpo vivo en la acción, con el que poder liberarse de los automatismos cotidianos y alejarse de representar siempre un cuerpo humano parecido a sí mismo (Savarese 1988, 227). El trabajo corporal en Oida es mucho más que entrenar, calentar, fortalecer o flexibilizar el cuerpo. Este autor plantea que la preparación corporal posibilita que el actor/actriz comprenda, desde su cuerpo, la propia acción de actuar. Percibir desde el cuerpo antes que teorizar para aprender (Oida y Marshall 2010, 68). Joan Littelwood (1914-2002), en colaboración con Jean Newlove, alumna y compañera profesional de Laban, recoge las investigaciones de este último sobre

el movimiento humano, adaptando la idea de “esfuerzo”³ a la caracterización física y vocal de los personajes, buscando la economía de acciones, la precisión del movimiento y el manejo del ritmo en la creación de las partituras de los espectáculos (Ruiz Osante 2008, Rabadán 2010, 7).

Como se ha visto hasta ahora, la Expresión Corporal es una disciplina inherente a la formación del actor/actriz. La naturaleza de la misma se sitúa en la base del acto teatral, ya que este puede iniciarse con un espacio vacío y un cuerpo humano que lo habite (Brook 2001). Este cuerpo está intensamente influenciado por su país de origen, su clase o grupo social y sus movimientos cotidianos o rituales (Oida y Marshall 2010, 64); por lo que el actor/actriz debe deshacerse de ese cuerpo personal y transformarlo en tantos cuerpos teatrales como le sea posible. Cuando se habla de “cuerpos teatrales” se quiere hacer referencia a que los cuerpos actorales representen no solo a otros cuerpos humanos, sino que además puedan transformarse en sustancias, materias, naturaleza o animales del universo completo. Esta mutación es posible gracias al conocimiento y control del cuerpo en el movimiento y en la quietud, en un espacio real o imaginario, con un *tiempo*, una *fuerza* y un *peso* experimentado y vivido. De esta manera, el actor/actriz que posee estos conocimientos es capaz de crear e interpretar algo que está más allá de su propio cuerpo. Así lo expresan Oida y Marshall: “Creo que el oficio del actor no es demostrar lo que puede hacer, sino llevar al público a otra dimensión de tiempo y espacio. A un lugar que el público no suele acceder en su vida cotidiana” (Oida y Marshall 2010, 105).

Estos autores, directores, actores y en definitiva “teatrólogos” utilizaron y revelaron la importancia del cuerpo en movimiento como base de la interpretación teatral. A partir de ellos los términos “training actoral”, “entrenamiento físico o formación física del actor” fueron adquiriendo importancia y se establecieron como parte indivisible de la formación actoral. Muy relacionados con estas escuelas y maestros teatrales, compartiendo muchas veces escenario pedagógico con ellos, aparecen otros creadores que establecen la raíz y principios básicos de la Expresión Corporal como disciplina independiente (Schinca 1988, 2002, 2010, 2011; Ferrari 2014, Ruiz Núñez 2011) y de la denominada Danza Moderna Europea (Baril 1987). Estas personalidades son Delsarte, Dalcroze, Laban y Bode, de los que a continuación señalaremos sus aportaciones más significativas.

François Delsarte (1811-1871) fue un músico, cantante, actor y pedagogo en el ámbito del Arte Dramático. Delsarte se entregó de lleno a la investigación de la correspondencia entre los sentimientos y sus manifestaciones expresivas corporales y vocales. Sin haber creado

³ Para Laban el *esfuerzo* es la energía que emana “de los impulsos, deseos, intenciones, estados de ánimo y pulsiones internas, y que se manifiesta en el movimiento de nuestro cuerpo” (Laban 2004, 117).

un sistema o método, Delsarte descubre y desarrolla los principios que hoy en día se consideran la base de la Expresión Corporal (Baril 1987) y que le otorgan, según Rico (en Colomé 1989), la consideración de padre de la danza moderna. Su “principio de correspondencia” se basa en que a “toda función espiritual corresponde una función del cuerpo, y a toda gran función del cuerpo corresponde un acto espiritual” (Porte 1992, en Ferrari 2014, 60). Esta relación intrínseca, actualmente ratificada por la psicología y las ciencias médicas, fue en su época un verdadero descubrimiento, crucial para la educación integral a través del trabajo corporal. A esta correlación se añade el “principio de oposición”, por el que todo segmento corporal en movimiento tiene su movimiento opuesto, necesario en el establecimiento del equilibrio. Por último, el “principio de sucesión”, que se define por el recorrido del movimiento a través de las distintas articulaciones, las cuales reaccionan al paso de la energía. Delsarte viaja desde su Francia natal hasta los Estados Unidos de América donde se establece, trabajando, desarrollando y enseñando sus principios, los cuales son recogidos y propagados por sus propios discípulos en América y Europa.

A partir de este pionero hubo otras aportaciones como las de Dalcroze (1865-1950), compositor y educador, creador del método de enseñanza musical denominado Rítmica o Método Dalcroze, el cual tiene como objetivo crear, con la ayuda del ritmo, una corriente de comunicación rápida y regular entre el cerebro, el cuerpo y la persona (Pascual 2002). Su sistema de enseñanza de la música a través del movimiento y los matices dinámicos, agógicos y expresivos influyó, y aún influye, en la educación por el movimiento, dando especial relevancia a la musicalidad del mismo. Asimismo, es imprescindible destacar la contribución de este autor a la puesta en escena (Appia 2014).

Especialmente valiosa ha sido, en el campo del análisis del movimiento humano, la aportación de Rudolf von Laban (1879-1958), que creó las bases del Movimiento creativo o Danza libre, como se le llamó en ese tiempo, y que después se llamó Expresión Corporal. Las investigaciones de Laban se centran en las leyes generales del movimiento, aportando un nuevo concepto a la escena y al actor, centrando sus estudios en el análisis del movimiento universal, de tal manera que “en lugar de estudiar cada movimiento particular, se puede comprender y practicar el principio del movimiento” (Laban 1984, 2004⁴, 21). Crea de este modo una teoría básica cuya influencia llega hasta nuestros días en la educación del profesor, el actor y el bailarín. Así como las técnicas específicas de danza seleccionan su forma particular de movimiento en función de un estilo, Laban denominó su técnica “Danza libre” por ser una técnica liberada de un estilo estereotipado

⁴ Ediciones consultadas

y altamente codificado. Pretendió, con su estudio y análisis, extraer lo universal del arte del movimiento. Para ello ahondó en los *factores del movimiento*, grados de *intensidad*, relación con el *peso*, *tiempo* y *espacio*, que, según sus diferentes combinaciones, otorgan a aquel sus cualidades expresivas. De esta forma abarca todas las gamas posibles del movimiento humano, y no humanos, materias y elementos.

Este autor y pedagogo estableció un discurso sobre los *factores del movimiento* y su implicación en la expresión que todo intérprete debe conocer. La riqueza inabarcable de sus fundamentos y la investigación que sobre ellos se puede llevar a cabo en la práctica pedagógica y artística son material de gran utilidad educativa (Ferrari 2014). En la investigación que llevó a cabo Alicia Rabadán en 2010 se plantea y desarrolla la utilización de las *acciones básicas de esfuerzo* y las *resonancias*⁵ que estas generan como recurso técnico en la pedagogía actoral. Esta autora recoge del método Schinca la forma de trabajar las acciones básicas y los principios del movimiento de Laban, a partir de los cuales surgen las herramientas necesarias para el actor/actriz (Rabadán 2010, 13).

Por último, hay que destacar que en las primeras décadas del siglo XX diferentes técnicas corporales se empiezan a desarrollar autónomamente, ya sea con fines artísticos, terapéuticos o de conocimiento y progreso personal. Estas técnicas también aportan conocimientos y formas de hacer relevantes para la Expresión Corporal que hoy se conoce. Rudolf Bode (1881-1971) fue el creador de la “Gimnasia expresiva” y fundador de la “Escuela de gimnasia rítmica” de Múnich. El legado de Bode a la Expresión Corporal es importantísimo, dado que es quien formula las bases del movimiento natural denominado ampliamente como movimiento orgánico. Renueva los principios pedagógicos en la enseñanza del movimiento y forma a profesores. Sus conceptos psicofilosóficos y los principios de movimiento que propone tienen mucha vigencia en el sistema de Schinca.

Aunque los objetivos de las diversas técnicas fuesen diferentes, todas ellas indagaron en la función comunicativa del cuerpo y el movimiento, como una capacidad generadora de un lenguaje capaz de transmitir a otros o de conocimiento de uno mismo.

En el contexto de la formación actoral en España se puede apreciar cómo todas estas escuelas, métodos y sistemas se incluyen en el estudio del movimiento expresivo o Expresión Corporal. De esta manera se consideran dos corrientes diferenciadas. Esta diversificación no radica tanto en los objetivos que se persiguen, ni en los contenidos que

⁵ A lo largo de este trabajo, los términos específicos utilizados en el método Schinca aparecerán en cursiva.

las sustentan. La diferencia se sitúa en los procedimientos de trabajo y en la raíz que les dio origen.

Al hilo de la exposición realizada se puede apreciar cómo una de estas posiciones parte del trabajo de las escuelas europeas que continúan el legado de Meyerhold (Rusia), Grotowsky (Polonia), Barba (Italia y Noruega), Decroux (Francia), Leqoc (Francia) y Chéjov (Inglaterra) entre otros; y que, como ya se ha mencionado, acuñan el término de “entrenamiento, formación física del actor” o “*training* actoral”.

La segunda perspectiva es la iniciada con Laban y Dalcroze en Alemania e Inglaterra y que se traslada a América del Sur a través de dos de sus alumnas, Patricia Stokoe e Ingeborg Bayerthald (1905-1986). Stokoe (1987) es autora de la Expresión Corporal-Danza en Argentina y la creadora de un método orientado al desarrollo de la sensibilización corporal. Una Expresión Corporal concebida como un lenguaje propio de cada ser humano, a través del cual se busca el desarrollo de la danza de cada uno (Cardona 2009). Desde el año 1988, esta profesional viaja de Argentina a Barcelona en diversas ocasiones para impartir los cursos organizados por la Escola Municipal d'Expressió.

Bayerthald recalca en Uruguay en los años 40, transmitiendo un conocimiento del cuerpo en movimiento que posteriormente trabajaría Marta Schinca, recopilando la tradición en su método de EC. El método Schinca tiene como principio fundamental precisamente considerar la Expresión Corporal como una disciplina independiente del llamado “*training* del actor” o “trabajo físico del actor”. Schinca inicia en Montevideo un trabajo que es finalmente desarrollado en España, en concreto en Madrid, en el Estudio que lleva su nombre y en la Real Escuela Superior de Arte Dramático, en la que ejerció como profesora y de la que actualmente es catedrática emérita.

Ferrari (2014) señala que son tres las personas que conciben su trabajo en la denominada EC: Ana Pelegrín, de la que ya se ha mencionado la importancia de su trabajo en España, Patricia Stokoe y Marta Schinca. El hecho de que Ferrari se fije en estas tres personalidades viene motivado porque, si bien hay otros autores/as que crean ejercicios y procesos de trabajo desde la EC, estas tres pedagogas son las que acuñaron y defendieron el término en elaborados métodos de trabajo, utilizándolo y difundiendo la disciplina de la Expresión Corporal en ámbitos diferentes, en la Educación Física, en la Danza y en el Arte Dramático respectivamente.

En concreto, en el contexto del Arte Dramático, en la formación actoral, la EC prepara al intérprete para ejercer su profesión y se hace indispensable en la labor cotidiana del profesional de la interpretación teatral. La EC se considera una disciplina que ofrece al actor/actriz las herramientas necesarias para utilizar su propio cuerpo como materia

prima en la expresión y la comunicación. La técnica que el actor/actriz debe aplicar consiste en el control y dominio de la utilización de estas herramientas propias de la EC, las cuales posibilitan la modulación del movimiento en el *espacio*, en el *tiempo* y en las distintas dinámicas, así como el desarrollo de los procedimientos expresivos que implica la toma de decisiones sobre el mundo personal con el que conecta cada intérprete (Ruiz Núñez 2011).

Esta línea de trabajo, aunque como ya se ha explicado tiene unos objetivos comunes al concepto de “*training* actoral”, establece una diferencia fundamental con el mismo, y es la convicción profunda de que la preparación corporal no consiste en una serie de ejercicios, de una determinada dificultad, que exijan al futuro actor/actriz un esfuerzo fundamentalmente físico. Por el contrario, la relación psicofísica es la que debe predominar durante toda la formación y, a ser posible, desde el descubrimiento guiado del propio cuerpo en movimiento. Este descubrimiento exige una reflexión personal, bien sea en grupo o individualmente, sobre los procesos de trabajo que expresen la adquisición del conocimiento sobre el cuerpo en movimiento. Indudablemente los métodos de “*training* actoral” también establecen esta conexión psicofísica, recurriendo constantemente a la fusión de los procesos internos y los diseños corporales externos que realiza el actor/actriz. Sin embargo, la diferencia tal vez se puede establecer en la “manera de hacer”, ya que en este tipo de entrenamiento actoral, el maestro o profesor es el que crea una secuencia de movimientos, delimitando las formas y diseños corporales que el cuerpo debe realizar. A partir de ahí, y mediante la repetición de estos movimientos, el alumno/a los interioriza y los va nutriendo con la carga personal que surge durante el trabajo. Es decir, que en las sesiones de preparación corporal los futuros actores/actrices imitan los diseños corporales preconcebidos por sus maestros y los repiten hasta lograr una conexión psicofísica. Barba (1988) lo describe de la siguiente manera:

Así se construye una serie de ejercicios que pueden aprenderse y repetirse como se repiten los vocablos de una lengua. Al principio serán repetidos de forma mecánica, como los vocablos de una lengua extranjera que quiere aprenderse. Luego serán absorbidos, empezarán a “presentarse solos”; entonces el actor puede escoger (Barba 1988, 219).

Sin embargo, la línea de trabajo que establece la Expresión Corporal en el método Schinca se centra en el encuentro de un lenguaje corporal propio. Los *factores físicos* y *expresivos* van ligados, y el “trabajo físico-corporal” incluye la creatividad personal. La relación psicofísica queda establecida desde el primer momento y la imitación de unas formas instauradas no tienen cabida, ni se conciben como entrenamiento. Este lenguaje personal es quizá lo que caracteriza y diferencia también a la EC de otras artes del movimiento.

1.3.1. La Expresión Corporal como disciplina independiente de otras artes del movimiento

En este contexto de la creación artística es habitual relacionar la EC con otras artes del movimiento como la Danza, el Mimo, la Pantomima y el Clown, e incluir dichas artes en los contenidos de la EC. Así lo hace Pavis (2002, 195) en su diccionario teatral y, sobre ello, hay una extensa lista de publicaciones, tesis e investigaciones. En el caso de la Danza, esta relación puede tener su origen en el método creado y difundido por Stokoe (1987), como ya se ha comentado con anterioridad. Si ampliamos la visión al resto de la bibliografía aparecen títulos como *La Expresión corporal: 300 ejercicios de Expresión corporal, mimo y juego teatral* de Choque (2013) o *El mimo como recurso en Expresión Corporal a nivel educativo y recreativo* de Pérez Ordás, Haro González y Fuentes Aragón (2012). Estas obras muestran la mezcla e interrelación entre disciplinas que, si bien requieren del cuerpo en movimiento para significar, tienen grandes diferencias, como se observará a lo largo de este estudio.

El porqué de estas asociaciones entre las distintas artes del movimiento puede estar justificado en investigaciones como la realizada por Brozas Polo (1996), en la que el término EC abarca todo lo relacionado con la preparación corporal del actor/actriz. Como ya se ha mencionado, esta autora realiza un exhaustivo recorrido sobre el estudio del cuerpo y del movimiento del actor/actriz en la interpretación, abarcando desde el más puro teatro gestual hasta los diferentes métodos de interpretación actoral y de Danza-Teatro, entre otros.

Sin embargo, la EC posee una identidad propia que la diferencia de otras artes del movimiento, aunque muchas veces se siga concibiendo como una materia en donde se mezclan las técnicas propias de estas otras artes. Esta confusión puede estar influida por el hecho de que los *factores del movimiento* que se utilizan en la Danza, en el Mimo y en la EC son los mismos. También lo es el objetivo que persiguen, expresar sentimientos y emociones humanas, así como el lugar en donde realizar las creaciones, es decir, el espacio escénico en donde hacer y representar ante un público. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre estas disciplinas?, ¿qué es lo que ofrece la EC distinto al resto de otras artes del movimiento?

Para responder a esto, es necesario aludir a lo ocurrido en España hace poco más de una década en el contexto de las enseñanzas superiores de Arte Dramático. En 1999 aparece un borrador del decreto de Especialidades en el que la asignatura de EC se denomina con el nombre genérico de Movimiento. Marta Schinca, en ese momento jefa del departamento de Movimiento en la RESAD y catedrática de Expresión Corporal, escribe entonces una

carta a la Subdirección de Enseñanzas Artísticas en la cual expone su disconformidad con el cambio de denominación⁶. El motivo respondía a defender la designación de Expresión Corporal como una asignatura que tenía unos contenidos propios y el término que se proponía, es decir, Movimiento, podía enmarcar cualquier trabajo corporal. Continuaba Schinca explicando que la EC tiene unos objetivos diferentes a otras técnicas que trabajan con un lenguaje corporal más codificado, que es como lo interpretan los profesionales del teatro, los pedagogos de técnicas corporales y los actores/actrices del Teatro del Gesto.

Los objetivos de la EC son formulados para que el actor/actriz pueda utilizar su cuerpo como un auténtico instrumento de transmisión de emociones, a través del personaje que encarna, de las distintas situaciones que se plantee y de las diferentes atmósferas que cree. Para ello se requiere una percepción completa, una gran conciencia corporal y un estudiado control del cuerpo, con el cual el intérprete encuentre su propio lenguaje expresivo, personal e intransferible. Por esta razón la relación del actor/actriz con su cuerpo no debe ser solamente a través del aprendizaje de lenguajes corporales codificados y preestablecidos. Por el contrario, debe primar una perspectiva de autoconocimiento, la cual permita que las distintas experiencias corporales sirvan de base para poder transformar el cuerpo en la materia prima con la que trabajar.

En la misma carta de 1999, Schinca continúa defendiendo la independencia de la EC en la formación actoral de entre otras artes del movimiento. Siguiendo con su discurso, formula que hay que poner en contacto al futuro actor/actriz consigo mismo a través de la vivencia y dominio de su cuerpo sin necesitar formas preestablecidas, encontrando así su propia gramática corporal. El encuentro de esta *gramática corporal* personal conforma uno de los objetivos principales de la asignatura, la cual proporciona un espacio para el trabajo psicofísico del actor/actriz, en donde la plasticidad y la forma existen, surgiendo de la organicidad y de la búsqueda de la autenticidad y no desde la forma preestablecida.

Así mismo esta asignatura debe dotar al estudiante de herramientas que le permitan crear personajes con presencia, actitud y teatralidad, así como un conocimiento preciso del espacio que comparte con los objetos y con los otros. Y es con estos “otros” con los que utiliza los mecanismos de la comunicación practicados y comprendidos en las clases de EC. Por ello, la EC se ofrece como una técnica que combina dos aspectos importantes, por un lado la técnica de movimiento, la cual debe responder al *movimiento fisiológico*, y por otro, el estudio práctico y al análisis de los *factores del movimiento* que hacen que este sea un vehículo expresivo.

⁶ Carta a la Consejera técnica de la Subdirección de Enseñanzas Artísticas. Documento inédito aportado por Marta Schinca para la presente investigación. Madrid. 21 de mayo de 1999. Anexo I.

El *movimiento fisiológico*, como ya se ha destacado, tiene su base en los tres principios fundamentales formulados en el siglo XIX por François Delsarte: *principio de sucesión*, de *correspondencia* y de *oposición*. Asimismo, la vivencia de los *factores del movimiento* a través del trabajo progresivo, pautado y sistematizado, en conexión con los procesos personales, aporta al actor/actriz una herramienta fundamental con la que desarrollar su propio trabajo creativo.

1.3.2. La Expresión Corporal como lenguaje no codificado

Antes de continuar con la disertación entre la codificación o no codificación de los lenguajes artísticos es importante definir qué se entiende por codificación. Para ello se recoge la definición que da la Real Academia de la Lengua: “Sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje”. Los especialistas en semiología teatral coinciden en que este sistema de signos y reglas no tiene por qué ser solo de naturaleza lingüística, sino también gestual o musical. En el contexto espectacular, un código es la convención por la que se asocian unos determinados contenidos con elementos concretos dentro de un sistema expresivo. Así, un código gestual se refiere a determinados gestos que tienen un significado concreto en un espectáculo (De Marinis 1980, 215, citado en Toro 2008, 98).

Fischer-Lichte (1999, 537) acerca este concepto de codificación a la corporalidad del actor/actriz, otorgando al cuerpo, por naturaleza insignificante, un valor culturalmente significativo. Este significado lo da el físico que el actor/actriz desarrolla para dar forma al personaje que percibe el espectador. De esta manera la corporalidad individual del intérprete llega a la conquista de un orden simbólico.

Esta corporalidad “individual” es la que defiende Schinca al diferenciar la EC como una asignatura que no utiliza un lenguaje corporal codificado, estableciendo la principal diferencia con respecto a la Danza, al Mimo y a la Pantomima. En la práctica de la EC hay un descubrimiento del movimiento y de lo que este genera en el interior del actor/actriz. Este concepto de la EC como un lenguaje propio sin códigos preconcebidos es uno de los aspectos más importantes del método Schinca de Expresión Corporal. Ruiz Núñez (2011), en los trabajos de investigación y revisión que realiza con respecto al método, señala que quizás resulta complicado entender que exista un lenguaje corporal sin codificación previa, sobre todo si el estudio está centrado en la rama artística, en donde fácilmente se establecen relaciones con otras artes como el Ballet Clásico o el Mimo Blanco que encierran en sí mismas la más alta codificación del lenguaje gestual.

Schinca siempre destaca esta distinción entre el lenguaje corporal codificado y el que ella desarrolla y enseña.

(...) no es lo mismo basarse en códigos, formas preestablecidas, figuras a “rellenar” mediante la interpretación, que lo contrario. Es decir, que de la propia interpretación nazca la forma mediante combinaciones de elementos que son elegidos porque están celosamente guardados en el aprendizaje del actor. El cuerpo actuante es orquesta, música y materia escultural al servicio de un tema dramático, simbólico o plástico⁷.

Las figuras a “rellenar” a las que se refiere Schinca son las posiciones corporales que se enseñan y transmiten creando así un lenguaje corporal codificado. Este sería el caso de disciplinas artísticas como el Ballet clásico, el cual posee una serie de reglas que definen elementos como *tendú*, *fouetté*, *frappé* o *promenade*. También concreta las posiciones de pies y brazos numerándolas de 1ª a 6ª y nombra las posiciones del cuerpo en el espacio como *face*, *croisé* o *epaulée*, entre otros. Este arte dispone de una nomenclatura de carácter universal equiparable a la que tiene el lenguaje musical. Dentro de las distintas escuelas de ballet clásico, rusa, danesa o inglesa, existe una metodología de aprendizaje y un sistema de notación para recoger el repertorio coreográfico propio. Sin duda, estos sistemas requieren de unos códigos establecidos.⁸ Asimismo, otros estilos dancísticos también poseen unos códigos, un alfabeto que favorece la creación de una clara sintaxis, como es el caso de la danza jazz (Colomé 1989, 171).

Cuando en el siglo XX los distintos bailarines y bailarinas, creadores y coreógrafos comenzaron a romper con las ligaduras del Ballet clásico, siguieron utilizando parte de esta terminología, aunque la investigación y desarrollo de nuevos movimientos, y el conocimiento de otras culturas con otros tipos de danzas les llevó a redescubrir la expresión a través del cuerpo “danzado”. A partir de entonces establecieron un nivel de codificación basado en un sistema más bien autorreferencial, como es el caso de Marta Graham, Limón o Cunningham (García 2014. Véase Anexo V).

⁷ Texto extraído de la Lección inaugural del curso 2012-13 impartida por Marta Schinca en la ESAD de Asturias. Facilitada por la autora. Véase completa en Anexo II.

⁸ Entrevista realizada a la bailarina y coreógrafa asturiana Estrella García en octubre de 2014. Para conocer el contenido de la entrevista, así como la formación y trayectoria profesional de esta bailarina, véase Anexo V.

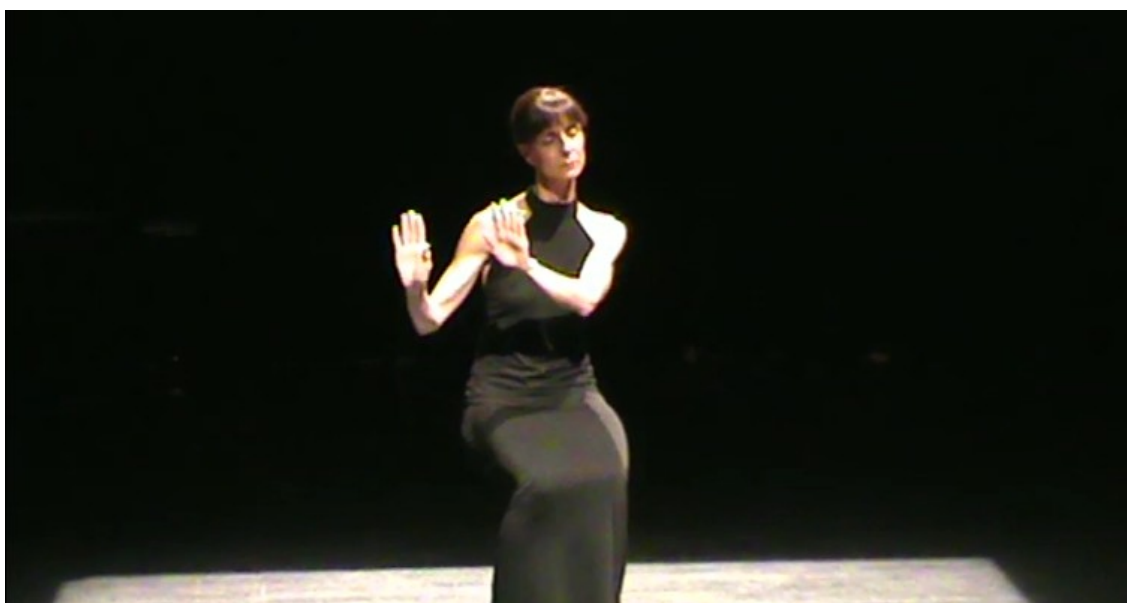


Figura 4. Representación *Salve Venere, salve Marte*

En el arte del mimo Étienne Decroux rompe con la Pantomima blanca del siglo XIX en la que predominaba la máxima codificación para, a través del estudio de los *ejes en el espacio*, los *ejes corporales*, las *direcciones*, los *triples dibujos* y en general el análisis del movimiento, crear una *gramática corporal* e iniciar un nuevo recorrido para el arte de la “Mima” (Decroux 2000), término que crea y por el que quiere redefinir el Mimo como arte en sí mismo, sin códigos preestablecidos. A la larga esta descodificación del gesto se vuelve a codificar en lo que se conoce como método de Decroux con sus triples movimientos, diferentes tipos de marchas y figuras. Los ejercicios que crea y plantea Decroux a sus alumnos son, según Lizarraga (2013, 58), algo muy parecido a una *kata* de teatro No o *Kabuki* japonés, secuencias de movimientos en los que se da una forma física que se repite y se interioriza con la repetición. Los ejercicios son como un léxico o glosario que el alumno aprende y luego utiliza en la creación con un lenguaje corporal codificado.

De la misma manera, Blanca del Barrio, *partener* del mimo francés Marcel Marceau durante quince años, señala, en entrevista realizada para la prensa por Leticia Álvarez en diciembre de 2005, que el Mimo tiene una codificación muy precisa. Amplía esta idea explicando que cuando comienza un arte es necesario establecer una gramática, la cual crea una codificación, en este caso del movimiento, que sirve como base de preparación corporal. Para esta actriz y directora de escena, esta codificación se va difuminando y personalizando en la creación, en el trabajo creativo e interpretativo de cada artista (Barrio, en Rico 2006, 16). En la medida en que Decroux codifica este lenguaje se produce la separación y diferenciación del Mimo y la EC, disciplina que, como se está reconociendo, se caracteriza por su no codificación.

Por otro lado, habría que destacar que, tanto para el Ballet clásico como para el Mimo, la técnica es entendida como la ejecución correcta e integrada de las formas corporales preestablecidas (Ruiz Núñez 2011, 4). Este concepto de técnica como serie de figuras predefinidas tiene como función, en el Ballet clásico o el Mimo, el poder disponer de ellas para formar una secuencia de movimientos o una coreografía. De este modo, Decroux pensaba que había inventiva en el acto de obedecer, en el acto de imitar, tal y como se ve reflejado en la siguiente cita: “respecto al drama de obedecer, he aquí: se le da al alumno para copiar una figura definida, ésta y no otra. Entonces se da cuenta que se requiere más inventiva para obedecer que para crear” (Decroux 2000, 232).

La exposición realizada sobre la codificación de la Danza y el Mimo muestra cómo estas dos disciplinas artísticas tienen en común el trabajo de una técnica precisa y virtuosa. A este respecto, Santiago (2004) sitúa el aprendizaje de la EC en la base del aprendizaje de dichas artes, proporcionándoles la búsqueda de una necesaria expresión personal.

Éstas suponen el dominio de unas técnicas que sólo serán reproductoras de clichés si no se trabajan a partir de la propia capacidad expresiva, de los propios recursos corporales, a cuyo servicio se pondrá dicha técnica. De lo contrario la técnica bloqueará la capacidad expresiva y la convertirá en gestos, movimientos y expresiones estereotipadas, frías, sin contenido, sin fuerza dramática (Santiago 2004, 22).

Esta cuestión resulta relevante en relación al contexto de la EC actoral en la que, como se ha explicado en el epígrafe anterior, la técnica que se precisa son las herramientas que permiten la modulación del movimiento y no la imitación de la forma.

Para Schinca⁹, la Danza y el Mimo en principio son disciplinas con un lenguaje corporal codificado. Señala que, si bien es probable que cuando el bailarín o el mimo se disponen a crear rompan con los moldes de su formación, estas creaciones suelen estar impregnadas del lenguaje aprendido.

La diferencia entre estas disciplinas y la EC, que se trabaja desde el método Schinca, está en el enfoque. Schinca facilita el aprendizaje de los principios básicos del movimiento y su dominio consciente, sin la necesidad de enseñar formas que luego sea necesario rellenar desde la interpretación. Lo realmente interesante es poder sentir el desarrollo del movimiento dentro del cuerpo, ser consciente del recorrido que este realiza y poder continuarlo o modificarlo hacia una segmentación corporal u otro modo de movimiento, según lo que se quiera destacar.

⁹ A partir de aquí y hasta el final de este epígrafe la información se ha obtenido de la conversación mantenida entre Marta Schinca y la autora de la investigación el 29 de septiembre de 2014. Véase en Anexo III.

A esto hay que sumar el uso de los factores que convierten el movimiento en gesto expresivo, entrando en el ámbito comunicativo, lejos de la coreografía prefijada y en la dinámica de una improvisación pautada. Porque, aunque no hay un estilo preconcebido, la "espontaneidad" del movimiento responde a esos principios y las improvisaciones están regidas por pautas que restringen una "libertad caótica" o sin sentido. Es significativo, por ejemplo, que, en cuanto a su método, Schinca expone que el espejo no es necesario como recurso metodológico, ya que el trabajo está vinculado a la percepción personal y no con el fin de copiar o alcanzar cualquier postura o diseño.

A lo largo de la conversación mantenida con Schinca en septiembre de 2014, esta subraya que el cuerpo es un material impregnado de "ecos y memorias" que proporcionan un vocabulario corporal "cambiante y efímero". Este vocabulario nacido de la *propiocepción* corporal capacita al actor/actriz para crear formas y diseños corporales sin que estos tengan que responder a una estética prediseñada. Los propios cambios de *intensidad*, la percepción del *espacio* y el *tiempo*, son los que regulan la creación. Este diseño corporal no consiste en adquirir la forma desde fuera, "sino crearla desde dentro, a partir de los parámetros personales de tonicidad, articulación, sucesión, en consonancia con lo que se quiere transmitir".

Añade esta autora que es evidente que sin forma no hay contenido, si bien esta formalización es importante que nazca de la originalidad y desde la búsqueda personal, de la autenticidad y no de la forma previa. Por eso el método Schinca considera fundamental que el actor/actriz sea capaz de despertar sus propios mecanismos subjetivos a partir de las herramientas corporales, espaciales y temporales, y activar su imaginación y creatividad para inventar una gramática corporal propia, sin estereotipos. Una gramática con características personales, aunque con raíces comunes, para poder encontrar un modo de comunicación con el otro. Ese "otro" que produce "la reacción, la empatía, el trasvase, la acción siguiente".

1.3.3. La Expresión Corporal como herramienta actoral

El cuerpo elocuente, la formación física del actor es una obra publicada en 2014 por Anne Dennis, maestra especialista en el método de Étienne Decroux y jefa del Departamento de Movimiento de la Escuela Oficial de Arte Dramático de Londres durante varios años. Dennis afirma que la educación corporal para el actor no debe ser un entrenamiento gimnástico, ni deportivo, ni siquiera como habilidad dancística. Esta autora valora el aprendizaje de la danza como actividad que el actor/actriz puede aprovechar para su formación, aunque no lo considera algo imprescindible. Sin embargo, señala que un trabajo corporal específico para el intérprete teatral debe aportar una gramática,

desarrollar un vocabulario y no un código cerrado y técnico como es el de la danza, la esgrima o las artes circenses.

Un actor debe aprender a hacer uso de su cuerpo. El detalle, la concentración y la precisión deben proporcionar la base de su trabajo [...]. El cuerpo con total capacidad de respuesta está ahí para expresar con precisión las intenciones del actor. Es importante que nunca se vea el trabajo de movimiento como una actividad de clase o como una entidad en sí misma (Dennis 2014, 77-78).

En relación a las palabras de Denis, Ferrari¹⁰ destaca que el trabajo de la EC es la base de la formación del actor/actriz en el ámbito del movimiento y del gesto. Para esta autora, el vocabulario que se emplee en relación al trabajo corporal es muy importante. *Se entrena un deportista, se adiestra a una foca o a un perro; el actor se forma, se educa o se prepara corporalmente* (Ferrari 2014). En este sentido Le Boulch (1982, 113) entiende que una verdadera educación artística no puede estar sujeta a un entrenamiento que se sustente en un conjunto de ejercicios. Unos ejercicios que, reunidos a modo de receta, sean denominados como método y que además tengan por objetivo el control y dominio corporal.

La educación y preparación corporal, a la que hace referencia Ferrari, estimula y propicia el descubrimiento y uso de la propia expresión, capacitando al futuro intérprete en las competencias necesarias para el desarrollo de su profesión, profesión que, si bien en un pasado lejano se nutría del día a día de las tablas, desde hace más de un siglo se establece como un arte que necesita de una formación programada y organizada. Por esta razón se crearon y establecieron diferentes escuelas y métodos de interpretación, y, desde hace más de seis décadas en España, constituye una rama de los estudios artísticos superiores de Arte Dramático.

La práctica del trabajo de *toma de conciencia* del propio cuerpo y el estudio de los *factores* que intervienen en el movimiento se hacen imprescindibles porque la complejidad del dominio corporal, la escucha en la comunicación, la exigencia en la calidad de movimiento expresivo y significativo hacen de esta materia un arte en sí mismo, un arte que trabaja con el ser humano, con la expresión de sus emociones, sentimientos e ideas. A veces estas emociones se muestran tan complejas que la no intervención de la palabra se hace necesaria. Junto a esta necesidad aparece el gesto y el movimiento significativo con el que la persona es capaz de expresar sus sentimientos y emociones más profundas, sin ningún intermediario. En palabras de Chouinard “[...] un cuerpo expresivo que se mueva en el

¹⁰ Entrevista realizada a Helena Ferrari por la autora de la investigación el 3 de noviembre de 2014. Véase completa en Anexo VI.

espacio con soltura y con un profundo sentido del ritmo son elementos necesarios para el actor a la hora de expresar sus pensamientos, sus sentimientos o sus estados de ánimo” (Chouinard 2002, 134).

En relación a esta forma de expresar hay que resaltar que, para Artaud (1986), el objetivo del teatro no era resolver conflictos sociales, psicológicos, o ser el campo de batalla de las pasiones morales. El teatro, para este autor, es expresar objetivamente “verdades secretas”, mostrar a través de la gestual del actor/actriz ciertas verdades que se han ido ocultando en el “Devenir” (Artaud 1986, 79). El poder trabajar en esta dimensión supone saber utilizar las herramientas corporales, unas herramientas que comienzan por la *toma de consciencia* de la gama de posibilidades que ofrece el propio cuerpo, así como saber utilizar el movimiento en el *espacio* y el *tiempo*.

En estas páginas se ha querido situar la disciplina denominada Expresión Corporal en el contexto teatral. Artaud decía que “el actor es un atleta del corazón” (1986, 147), un atleta que no prepara su cuerpo para competir y ganar, sino para transformarse en tantas figuras, formas y diseños corporales como dictamine el corazón de sus personajes. Así lo requiere el trabajo del actor/actriz y ese es el objetivo de la EC en el contexto de la formación actoral, la preparación de ese atleta del corazón que defiende Artaud.

Aunque el término Expresión Corporal abarque diferentes ámbitos e impregne a todas las artes del movimiento, también tiene una entidad propia. La esencia que constituye esta disciplina es la búsqueda, a través del control y dominio del cuerpo, de un movimiento único e intransferible. El valor que tiene la EC, como herramienta del actor/actriz, es el de dar a estos la posibilidad de encontrar un lenguaje individual con el que poder comunicar y expresar; y, por esta razón, la asignatura de Expresión Corporal forma parte del currículo de los estudios superiores de Arte Dramático.



CAPÍTULO

2

*Los estudios superiores de Arte
Dramático en España*

Este capítulo tiene como finalidad delimitar el contexto en el que se han desarrollado los estudios superiores de Arte Dramático, ya que “cualquier problema que se nos presente en nuestra vida profesional merece la pena enfocarlo con cierta perspectiva histórica” (Valles 2007, 111). Por ello se ha utilizado el método histórico para conocer el marco legal y el desarrollo de los estudios de Arte Dramático y de esta manera entender la situación actual de los mismos en el territorio español y en especial en el Principado de Asturias. La primera fuente para delimitar la realidad de estas enseñanzas la ofreció el análisis y revisión de la normativa legal que ha regulado y regula su ordenación y desarrollo. Esta indagación dio como resultado gran cantidad de referencias legales que, con el objeto de no dificultar la lectura fluida del texto, se presentan a continuación por medio de notas a pie de página, incluyendo dentro del texto el resto de referencias, tal y como se ha realizado en el capítulo anterior. Asimismo, se consultaron los escasos trabajos de otros investigadores que han empezado a abordar la genealogía de los estudios de Arte Dramático.

Al hacer dicha genealogía también se identificaron las escuelas superiores de Arte Dramático españolas que los ofertan y las distintas especialidades que ofrecen, así como la incorporación reciente de los mismos en varias universidades privadas. Dentro del panorama nacional dedicaremos una atención especial a la asignatura de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Asturias, reflejando los créditos y horas que en ella se cursan, así como la guía docente de la asignatura en la cual figuran las competencias, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía de la misma, pues es el marco próximo en el que se desarrolla la docencia y el estudio que se presenta en la segunda parte de esta investigación. Con este fin se ha realizado una revisión de diversas fuentes documentales, textos, entrevistas, documentos oficiales y documentos personales, utilizando la técnica de análisis de contenido para el estudio de los textos.

2.1. Las enseñanzas artísticas en España

Las enseñanzas artísticas superiores tienen como finalidad la formación cualificada de los profesionales de la música, la danza, el diseño, la conservación y la restauración de bienes culturales, las artes aplicadas (cerámica y vidrio) y el Arte Dramático. En la actualidad dichas enseñanzas se enmarcan en el Espacio Europeo de Educación Superior y concuerdan con las necesidades e intereses de aquellas personas que muestran tener aptitudes en alguno de estos campos artísticos. Académicamente las enseñanzas artísticas

en España se estructuran en varios niveles, en la actualidad el artículo 45 de la Ley Orgánica de Educación define qué entiende por enseñanzas artísticas:

- a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.
- b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
- c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

La Ley permite simultanear las enseñanzas artísticas profesionales con la educación secundaria. Esta estructura académica puede culminar con los estudios de Máster y de Doctorado.

En este epígrafe se desglosará la historia de estas enseñanzas en la Edad Contemporánea.

2.1.1. Los primeros pasos de los estudios de Arte Dramático

Un primer paso hacia la creación de conservatorios de música y declamación que desembocará en la creación de escuelas superiores de Arte Dramático fue dado en 1796 por Jovellanos al demandar, en su *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y sobre su origen en España*, una institución de formación teatral y proponer la creación de “academias dramáticas” (Vieites 2011). Para el ilustre escritor, estas academias reducirían los defectos de la escena española al servir de lugar de reforma de los “actores o representantes” cargados de “defectos y malos resabios”. En esta nueva formación académica Jovellanos plantea que le correspondía al gobierno traer maestros de otros países, o enviar a estos a los jóvenes estudiantes, con el fin de mejorar la escena y de formar y perfeccionar los instrumentos y cauces que debían difundir la formación del actor (Jovellanos 1992¹, 138). A este respecto se puede decir que Jovellanos defendió en su momento algunos de los principios en los que se volvió a incidir en decretos promulgados a finales del siglo XIX y principios del XX, a saber, volver la mirada al resto de las escuelas europeas como ejemplo pedagógico y de organización.

En 1830, con motivo de la proclamación de la princesa Isabel como heredera del trono de España, el rey Fernando VII mandó crear el Real Conservatorio de Música María Cristina

¹ Edición consultada.

de Madrid² en honor a la reina madre (Ruiz Berrio 1970, Granda 2000, Sarget 2002, Rubio 2002, Soria 2009 y Martínez Díaz 2012). Este centro previó la asistencia de 24 alumnas y alumnos gratuitos internos y otros externos³, similar a las instituciones típicamente napolitanas de conservatorio-internado. En este establecimiento podían ingresar alumnos entre los 15 y los 18 años y alumnas entre los 12 y los 18 años. A ambos se les ofreció simultáneamente una formación general y musical, contemplando entre sus enseñanzas cuatro asignaturas: esgrima, baile, lectura, escritura y gramática castellana y lección espiritual, una hora todos los lunes y jueves, y la enseñanza de historia, aritmética, geografía y literatura, durante dos horas los martes, miércoles, viernes y sábados, y la declamación durante tres horas los mismos cuatro días de la semana⁴. La enseñanza de la Declamación fue establecida posteriormente por la Real Orden de 6 de mayo de 1831⁵, dentro del mismo Conservatorio pero como Escuela Nacional de Declamación (Ruiz Berrio 1970, 266; Granda 2000, 6 y Ortiz 2005, 15). Los dos maestros encargados de estas enseñanzas, el cantante y director de esta institución, Francesco Piermarini, y el actor Joaquín Caprara (Rubio 2002, 123), debían instruir, junto con dos profesores especializados, a los *alumnos en la declamación, trágica o cómica, debiendo encargarse de poner en escena las obras que el Director mandase* (Ruiz Berrio 1970, 86). Aunque unidas en el mismo centro, estas eran dos enseñanzas diferentes, no obstante la escuela de Declamación fue objeto también de muestras de simpatía por parte de la familia real, que visitó el centro en varias ocasiones, la primera de ellas el 8 de octubre de 1831 (Ruiz Berrio 1970, 267). En Madrid hubo otras escuelas de declamación como la dirigida por Antonio Pla y Bailia, aprobada por Real Orden de 2 de agosto de 1821, a la que siguieron otras desde 1826 entre las que destaca la del empresario Vicente Castroverde (Ruiz Berrio, 1970, 268). En otros lugares de España como Barcelona se crea en 1834 el conservatorio del Liceo de Barcelona y, a semejanza de esta institución, otras sociedades y liceos (Rubio 2002, 123).

² Véase *Gaceta de Madrid* nº 89, de 24 de julio de 1830 y nº 103, de 26 de agosto de 1830; la Real Orden de 14 de noviembre de 1839, en *Gaceta de Madrid* nº 144, de 25 de noviembre de 1830. El Reglamento del Real Conservatorio se hizo público el 9 de enero de 1831.

³ Véase *Gaceta de Madrid* nº 113, de 19 de septiembre de 1830, abriendo el plazo para la presentación de las solicitudes y el nº 124, de 14 de octubre de 1830, confirmando las 24 plazas. En la *Gaceta de Madrid* nº 136, de 9 de noviembre de 1830, convocando nuevas plazas.

⁴ Véase este horario del primer curso específico para la Escuela de Declamación en Ruiz Berrio (1970, 266-268).

⁵ Véase Real Orden de 6 de mayo de 1831, en *Gaceta de Madrid* nº 61, de 17 de mayo de 1831.

2.1.2. Las enseñanzas de Arte Dramático en la estructura del sistema educativo español

El sistema educativo español arranca con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 que contemplaba las enseñanzas artísticas como enseñanzas superiores no universitarias junto a cinco Ingenierías, Diplomática y Notariado, denominándolas Bellas Artes (artículo 47). Esta centenaria ley, conocida como Ley Moyano, previó que un reglamento especial determinara todo lo concerniente a las enseñanzas musicales, tanto vocales como musicales, y la Declamación, “establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones” (artículo 58). Igualmente en el artículo 137 anunciaba que hubiera en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado, además de los elementales, otra de Arquitectura, y un Conservatorio de Música y Declamación. Aunque, como se acaba de describir, este Conservatorio ya estaba en funcionamiento.

No obstante, dicha ley parece que fue insuficiente para potenciar el desarrollo completo de estos estudios, tal y como queda reflejado en el informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas realizado en el curso 2006/2007. “Sin embargo la Ley Moyano otorga un tratamiento insuficiente a las enseñanzas artísticas; no establece las condiciones necesarias para la modernización de los centros, no plantea su integración en el sistema educativo ni proporciona una atención suficiente a sus problemas académicos, económicos y organizativos” (Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas 2006/2007, 58).

Guadalupe Soria (2009), en el estudio que realiza sobre la enseñanza de la Declamación, y M^a Ángeles Sarget (2002), en el trabajo que firma sobre el Conservatorio de Madrid, señalan que el 17 de junio de 1868 Severo Catalina, Ministro de Fomento, divide las enseñanzas en tres secciones: Música, Declamación general y Declamación lírica, las cuales quedaban bajo la dirección de Hilarión Eslava, Julián Romea y Tirso de Obregón respectivamente. Soria añade que esta reforma se había iniciado en diciembre de 1866 y que, según el nuevo reglamento, la sección de Declamación general tendría dos maestros, uno encargado de la teoría general de la Declamación dramática y otro de la Historia literaria dramática, Etnografía e Indumentaria. Estas directrices nunca se llevarían a la práctica ya que en el mes de agosto de ese mismo año se produce la revolución conocida como *La gloriosa*, quedando paralizado todo proceso de innovación, de manera que, cuatro meses después, Manuel Ruiz Zorrilla, nuevo ministro de Fomento, aprueba el Decreto de 15 de diciembre por el que se disuelve el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid y se crea la Escuela Nacional de Música y Declamación.

Deseando el Ministro que suscribe organizar [...] el Real Conservatorio de Música y Declamación y la enseñanza de aquellas asignaturas [...] ha creído conveniente la disolución de aquel centro de enseñanza y la creación de una Escuela de Música, que responda a la verdad del arte y satisfaga las exigencias de sus progresos y adelantamientos [...]»⁶.

Con la disolución del Centro desaparece la sección de Declamación, y no será hasta 1874⁷ que vuelven a incorporarse estas enseñanzas en la nuevamente denominada Escuela Nacional de Música y Declamación con la constitución de dos cátedras, una para alumnos y otra para alumnas. Se consideraba entonces que el aprendizaje del arte de la Declamación pasaba por la fiel imitación que el alumno/a debía hacer del maestro que le enseñaba, y que el modo de expresar que conlleva las inflexiones de la voz, los movimientos y la expresión de la fisonomía era distinta en hombres y mujeres, por lo que “[...] se corre el riesgo, si la actriz es educada por Maestro, de que se pierda algo de las delicadas maneras propias de su sexo”.⁸ Con este pensamiento se abogaba por la separación por sexos de las enseñanzas.

La denominación de Escuela se mantendrá hasta 1901 año en el que, por Real Decreto de 14 de septiembre, en el artículo primero, se dice que “La actual Escuela Nacional de Música y Declamación se denominará desde la publicación de este decreto Conservatorio de Música y Declamación”⁹.

En la introducción del Real Decreto se plantea la realización de una prueba de ingreso para seleccionar a los candidatos que tuvieran cierta disposición hacia las materias a estudiar, ya que se consideraba demasiado fácil la entrada a estas enseñanzas, siendo los dieciséis años la edad exigida para incorporarse a los estudios de Declamación. Por otra parte se determinaba la diferenciación en dos grados de las enseñanzas: estudios elementales y estudios de perfeccionamiento, aunque no quedaba especificado si esta diferenciación atañía a los estudios de Música vocal o instrumental, a los de Declamación lírica y a los de Declamación dramática, o solo a los estudios musicales.

⁶ Véase Decreto de 15 de diciembre de 1868, Disolución del Conservatorio de Música, Ministerio de Fomento, en *Gaceta de Madrid* nº 355, de 20 de diciembre de 1868.

⁷ Decreto de 28 de agosto de 1874, por el que se reabren las cátedras de Declamación y se vuelve a implantar la denominada Escuela nacional de Música y Declamación, Ministerio de Fomento, en *Gaceta de Madrid* nº 241, de 29 de agosto de 1874, 521-522.

⁸ Decreto 28 de agosto de 1874, Ministerio de Fomento, en *Gaceta de Madrid* nº 241, de 29 de agosto de 1874, 521-522.

⁹ Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, reformando la Escuela nacional de Música y Declamación y aprobando el adjunto reglamento orgánico del Conservatorio de Música y Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 258, de 15 de septiembre de 1901, 1359-1361.

En la misma introducción se aconseja que la que en ese momento se denominaba Escuela Nacional de Declamación debería permanecer en estrecha colaboración con el Teatro Español, de manera “que fueran de todo punto inseparables el trabajo didáctico de la Escuela y el trabajo artístico del teatro”¹⁰. A este respecto, Granda (2000) relata cómo Fernando Díaz de Mendoza (1862-1930), esposo de la afamada actriz María Guerrero con la que regentó el mencionado teatro siendo profesor y director del ya denominado Conservatorio, cedía el escenario a los alumnos para los montajes de fin de carrera. Por esta razón, se puede considerar que los consejos sugeridos en el Real Decreto fueron aceptados y llevados a la práctica. También se promueve el conocer y tomar como ejemplo a otras escuelas europeas.

Una década más tarde se vuelve a aprobar un nuevo Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación¹¹ manteniéndose, según refiere la exposición del Real Decreto, las dos secciones que ya existían, de Música y de Declamación, las cuales tenían distintos fines formativos y profesionales, si bien las clases se impartían en el mismo edificio y bajo el mismo reglamento de gobierno y régimen de Enseñanzas. Se propone de nuevo una mirada a los Conservatorios extranjeros, en concreto a los alemanes y austriacos, destacando que algunos de ellos añadían en los programas de Declamación la Danza, la Mímica y la Esgrima como asignaturas para sus estudiantes y la Pedagogía, en los estudios de los futuros maestros de Conservatorios. Jesús Rubio, en el estudio realizado sobre los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales de los siglos XVIII y XIX, aclara que el término Declamación comprendía tanto la tradición retórica del “decir”, como la de la *comedia dell’arte*, el “interpretar un texto”, por lo que el término Declamación abarcaba el trabajo completo que el actor realizaba para captar la atención del público (Rubio 2002, 124).

El mismo Reglamento realiza el orden de la estructura organizativa, académica y docente, estableciendo los órganos de gobierno unipersonal y colegiado, si bien se extiende de manera más profusa al hablar de la sección de Música, tratando el tema de número de alumnos, formación del profesorado, asignaturas obligatorias, y no tanto en la sección de Declamación. No obstante, sí define las enseñanzas de esta sección en: Declamación práctica, Indumentaria, Historia de la literatura dramática y Esgrima. El Solfeo podía simultanearse con el resto de asignaturas desde el primer año, Esgrima se debía estudiar

¹⁰ Real Decreto de 14 septiembre de 1901, en *Gaceta de Madrid* nº 258, de 15 de septiembre de 1901, 1360.

¹¹ Real Decreto de 13 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 257, de 14 de septiembre de 1911, 690-701.

como mínimo un año, dos cursos para Historia de la literatura dramática y, en el último año, se podía cursar Indumentaria. Asimismo era factible cursar enseñanzas accesorias, si bien no se obtenía certificado si no se realizaba matrícula oficial de las mismas. Al finalizar la enseñanza, y formando parte de los exámenes oficiales, los estudiantes de Declamación debían participar en una representación escénica preparada con el profesor. Esta representación podía ser el equivalente a las muestras públicas o talleres escénicos que en la actualidad se realizan en todas las escuelas superiores de Arte Dramático al finalizar el curso y durante los cuatro años de formación. Además, los estudiantes debían realizar la lectura de una poesía o fragmento de prosa seleccionada por el tribunal. Tras estos estudios se obtenía, previo pago de 50 pesetas, el Diploma de capacidad.

En este recorrido histórico Granda (2000, 19) afirma que dicho reglamento no pudo ser implantado hasta un año después debido, probablemente, a problemas de financiación, y que, por lo demás, este proyecto vuelve a reformarse en 1917¹². En él las enseñanzas siguen siendo las mismas que las definidas en 1911 salvo la asignatura de Esgrima que pasará a denominarse Historia antigua y moderna de la Esgrima y su práctica. Tal y como se argumenta en la Exposición del Real Decreto, la Esgrima debía ser desarrollada de un modo teórico y práctico ya que la escena del momento requería por un lado veracidad y por otro presentar el genuino teatro nacional que “ha venido a llamarse vulgarmente de capa y espada”.¹³ El orden de las asignaturas también variaba con respecto al reglamento anterior y es así que en los tres cursos que conformaban las enseñanzas, además de Declamación práctica, se debía cursar en primero Historia de la literatura dramática, en segundo Indumentaria y en tercero Historia antigua y moderna de la Esgrima y su práctica. También se podía cursar la asignatura de Solfeo, aunque no era obligatoria para acceder a los exámenes de tercer año de Declamación, tal y como sucedía con el resto de asignaturas. Al finalizar estas enseñanzas el estudiante obtenía el Diploma de capacidad, previo pago de 150 pesetas.

Con la proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931, la denominación del Conservatorio quedó modificada por la de Conservatorio Nacional de Música y Declamación. La titulación de Diplomado en capacidad de Declamación, que se otorgaba desde la publicación del reglamento de 1911, se verá modificada por la de Título de

¹² Real Decreto de 25 de agosto de 1917, por el que se establece el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Diploma de Capacidad de Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 242, de 30 de agosto de 1917, 545-551.

¹³ Real Decreto de 25 de agosto de 1917, en *Gaceta de Madrid*, nº 242, de 30 de agosto de 1917, 564.

Profesor y Título profesional de Actor Teatral¹⁴. Estos títulos correspondían al nivel de enseñanza cursado, ya que el decreto de 1942 estableció una reforma de organización de los distintos centros de enseñanza musical y de declamación que existían en las distintas provincias españolas. Se consideró que dichos centros no estaban lo suficientemente fiscalizados por el Estado para poder garantizar así una unidad pedagógica en sus enseñanzas, y se dispuso que los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividirían en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. En concreto, en el ámbito del Arte Dramático solo se contempló el nivel Profesional y se estableció que el único que llevaría la categoría de Superior sería el Real Conservatorio de Madrid. A partir de este año el título de Profesor de las distintas especialidades solo lo podía expedir este centro, y, el de profesional, el resto de los centros que ofrecieran estas enseñanzas.

En cuanto a las asignaturas impartidas por dichos centros, el superior de Madrid ofrecía, en relación al Arte Dramático, artículo 3º: Dicción y lectura expresiva, Declamación práctica, Indumentaria y caracterización e Historia de la Literatura y Arte dramático; y los centros profesionales la asignatura única de Declamación.

Las enseñanzas de Arte Dramático tomaron una nueva identidad en marzo de 1952¹⁵ al separarse las enseñanzas de Música y Declamación, pasando estas últimas a denominarse Escuelas de Arte Dramático, y manteniendo la división de escuelas que se había establecido en la década anterior.

Art. 1º Las enseñanzas de Música y Declamación, que actualmente figuran unidas en los Conservatorios, quedan separadas a partir de la publicación de este Decreto, reservándose las de Música para los Conservatorios, y las de las Secciones de Declamación de los mismos, para las Escuelas de Arte Dramático.

Art. 3º Las Escuelas de Arte Dramático se clasificarán en Superiores, Profesionales y Elementales, de acuerdo con la categoría que tuvieran los Conservatorios respectivos de que dependiesen las actuales Secciones de Declamación.

La escuela de Madrid se denominó Real Escuela de Arte Dramático y siguió manteniendo la categoría de superior. Igualmente conservó esta condición el Instituto del Teatro de Barcelona que, como Sección de Declamación del Conservatorio de dicha ciudad, estaba reconocido según Decreto de veintiséis de enero de 1944 y que, a partir de 1947,

¹⁴ Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Ministerio de Educación Nacional, en *Boletín Oficial del Estado* nº 185, de 4 de julio de 1942, 4838-4840.

¹⁵ Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios, Ministerio de Educación Nacional, en *Boletín Oficial del Estado* nº 92, de 1 de abril de 1952, 1484-1485.

impartiría la especialidad de Escenografía, siendo el único centro español que la oferta hasta 1990. El resto de escuelas tuvo que esperar a que se dispusiese su funcionamiento definitivo¹⁶ y, hasta entonces, solo podían expedir el certificado de materias cursadas, pero ningún título. Los planes de estudios seguían siendo los estipulados en 1942, aunque se requirió el asesoramiento de los Delegados del Ministerio de Educación Nacional para que se pudiera reorganizar los estudios de los dos centros superiores.

Por otra parte, la Real Escuela de Arte Dramático de Madrid pasó a integrar en sus estudios de Declamación el Baile. Este arte del movimiento no tuvo visibilidad en la designación de la escuela hasta 1967¹⁷, momento en el que se dispuso que dicha escuela se denominase Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, y así responder al contenido docente que en ella se impartía, favoreciendo el desarrollo de esta última, en especial del ballet clásico y de las danzas populares españolas.

Tres años más tarde, en 1970, la Ley General de Educación, en disposición transitoria¹⁸, da un paso importante queriendo incorporar estos estudios a la Educación Universitaria en sus tres ciclos. En la disposición cuarta dice: “Las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan”.

La regulación para la transición a unos estudios superiores, que siempre estuvieron al margen de la universidad, inició su andadura con el nuevo plan publicado en 1974¹⁹. El objeto que el mismo tenía era facilitar la incorporación del alumnado de Arte Dramático al contexto universitario. Se siguieron manteniendo los tres cursos de carácter obligatorio para la obtención del diploma y un curso de ampliación para los que quisieran perfeccionar su formación. Además, en el acceso a estos estudios se debía acreditar la formación con el título de Bachiller Superior y con la realización de un único examen técnico de voz, o la superación de un examen de ingreso si solo se disponía del título de Bachillerato elemental o Graduado Escolar. A este decreto le siguieron diversas leyes y preceptos en los que se continuó

¹⁶ Por ejemplo el Decreto de 14 de mayo de 1948 reconoció el carácter oficial al Conservatorio de Música y Declamación “Victoria Eugenia” de Granada.

¹⁷ Decreto 604/1967, de 16 de marzo, sobre transformación de la Real Escuela Superior de Arte Dramático en Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 78, de 1 de abril de 1967, 4365.

¹⁸ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Disposición Transitoria 2ª, apartado 4, en *Boletín Oficial Estado* nº 187, de 6 de agosto de 1970, 12543.

¹⁹ Decreto 2596/1974, de 9 de agosto de 1974, por el que se establece el plan de estudios de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid en la sección de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 222, de 16 septiembre de 1974, 19037-19038.

avanzando hacia la incorporación de estos estudios a la Universidad. No obstante y hasta la fecha, 2015, no se ha producido tal incorporación, si bien es cierto que ha habido cierto avance, ya que en la actualidad los estudios de Arte Dramático caminan en paralelo y están más presentes en la formación superior, tal y como se ha constatado con la incorporación de los mismos en el Nuevo Espacio Europeo de Educación.

El siguiente paso se produce el 3 de octubre de 1990, fecha en la que se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo²⁰ (LOGSE). A partir de esta ley las enseñanzas de Arte Dramático tienen como finalidad ofrecer una formación artística de calidad y cualificar a los futuros profesionales. Asimismo, quedaban incorporadas por primera vez a las enseñanzas de régimen especial, contemplando en su capítulo primero las enseñanzas artísticas y entre ellas a las enseñanzas de Arte Dramático.

Artículo 43:

1. Las enseñanzas de Arte Dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de Arte Dramático será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.
2. Podrán también establecerse enseñanzas de formación profesional específica relacionadas con el Arte Dramático.
3. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

Los estudios de Arte Dramático quedaban definidos como estudios de “un solo grado de carácter superior”. Por tanto, quienes los finalizaban obtenían el “título Superior de Arte Dramático”, equivalente, a todos los efectos, al “título de Licenciado Universitario” (artículo 45): “quienes hayan superado las enseñanzas de Arte Dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente”. También se añadía, en el apartado 2º, el fomento, por parte de las administraciones educativas, de convenios con las universidades con el fin de organizar estudios de tercer ciclo. Además, para el profesorado quedó establecida la creación del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas que impartiría el Grado Superior, como quedaba expresado en la disposición adicional 14ª.

²⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en *Boletín Oficial del Estado* nº 238, de 4 octubre de 1990.

El calendario de aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se regula en 1991²¹. En su capítulo III, sección tercera, Del “Arte Dramático”, y en el Real Decreto de 26 de junio de 1992²² se establecieron los aspectos básicos del currículo y se reguló el acceso a estos estudios. La Orden de 1 de agosto de 1992²³ aprueba definitivamente el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, en donde se vuelve a resaltar que la finalidad de estas es la consecución de una formación artística de calidad y la cualificación de los futuros profesionales de las artes escénicas, por lo que en dicho decreto se formularon los contenidos y objetivos de estas enseñanzas, destacando el equilibrio entre los conocimientos teóricos, el desarrollo de las destrezas técnicas y la aprehensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico-dramático. Estos tres aspectos se establecieron como esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las capacidades específicas que favorezcan un nivel formativo acorde con las necesidades del sector profesional.

La LOGSE mantenía, en parte, lo requerido en 1974 para acceder a las enseñanzas de Arte Dramático. Los estudiantes debían poseer el título de Bachiller y a su vez superar una prueba de carácter teórico y práctico, a través de la cual el futuro alumno/a demostrara sus aptitudes para poder cursar con éxito estos estudios artísticos. Por otra parte, también contemplaba la posibilidad de acceder al grado superior a quienes no cumplieran con estos requisitos académicos, siempre y cuando quedaran demostradas “las habilidades específicas necesarias” (artículo 44) para cursar estas enseñanzas con aprovechamiento. En la actualidad, para acceder a las distintas Escuelas de Arte Dramático, se sigue manteniendo la realización de unas pruebas de aptitud.

Otro momento importante en la aproximación de los estudios artísticos superiores a la universidad se da en 1995. En ese año aparece la primera mención, en cuanto a normativa se refiere, en la que se reconoce la capacidad investigadora de los centros superiores de enseñanzas artísticas y se destaca la necesidad y la obligatoriedad de que se establezcan programas de investigación vinculados a las disciplinas que conforman dichas enseñanzas. En La Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el

²¹ Real Decreto 986/1991, de 14 de junio de 1991, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 151, de 25 de junio de 1991, 20930-20931.

²² Real Decreto 754/1992, de 26 de junio de 1992, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 de julio de 1992, 25845-25851.

²³ Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 204, de 25 de agosto de 1992, 29526-29548.

gobierno de los centros docentes (LOPEG)²⁴, en disposición adicional cuarta, se señalaba que los centros superiores de enseñanzas artísticas debían fomentar los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas propias.

Asimismo, se añadía un apartado a la disposición adicional novena de la LOGSE en el que se instauró la provisión de plazas por funcionarios docentes en los centros superiores de enseñanzas artísticas, por concurso específico, de acuerdo con lo que determinaban las Administraciones educativas competentes. En el caso de las enseñanzas de régimen especial, se pudo contratar, con carácter eventual o permanente, especialistas de nacionalidad extranjera. Añadía, además, que para las enseñanzas artísticas de carácter superior, el Gobierno dejaba establecida la figura de profesor emérito.

2.1.3. Las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático en el Espacio Europeo de Educación Superior

La estructura del sistema educativo español cambia de nuevo en 2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación²⁵ que, lógicamente, afectó a la formación artística. Esta Ley situó a las enseñanzas Superiores de Arte Dramático dentro del marco europeo de Educación Superior. Esto significaba que los nuevos currículos debían conformarse de acuerdo al “contexto de la ordenación superior española” en el marco europeo citado.

La formación artística vuelve a ser objeto de revisión, ya que en la nueva ley se dispuso que las enseñanzas artísticas tuvieran especial mención, resaltando la finalidad de proporcionar al alumnado una formación artística y “garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (artículo 55.1). Dicha Ley reguló, por un lado, las enseñanzas artísticas profesionales, que recogía a las enseñanzas de Música y Danza de grado medio, así como las de Artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otra parte, en sus artículos 54 a 58, organizó y normalizó las denominadas enseñanzas artísticas superiores, las cuales agrupaban y agrupan a los estudios superiores de Música y Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de bienes culturales y los estudios superiores de Artes plásticas y diseño. A estas enseñanzas se les dio la condición de educación superior y su organización se ajustó a las exigencias correspondientes, lo que supuso algunas singularidades en la formulación del currículo. De esta manera quedó establecido que correspondía al Gobierno, previa consulta a las

²⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, en *Boletín Oficial del Estado* nº 278, de 21 de noviembre de 1995, 33661.

²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, del cual se hablará en el siguiente epígrafe, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores y la organización de los centros que las impartían, por lo que la relación de los contenidos y la evaluación de los mismos se determinaba en el contexto de la ordenación de la educación superior española dentro del marco europeo y con la intervención del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria (véase el artículo 46).

El último paso hacia la consideración de los estudios artísticos como estudios universitarios se da en 2009²⁶, año en el que quedan estructuradas las enseñanzas artísticas superiores en Grado, que comprendían los estudios de Música, Danza, Arte Dramático y Conservación y Restauración de Bienes Culturales y Diseño. Como enseñanzas de postgrado se abrieron las puertas a los títulos de Máster y doctorado en las disciplinas que les eran propias, a través de convenios con la universidad²⁷. Fue el Real Decreto de 26 de octubre de 2009²⁸ el que reguló estas enseñanzas, aplicando el Sistema Europeo de Reconocimiento y Transferencia de Créditos ECTS como unidad de medida para dejar constancia de los resultados de aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante y, de esta manera, poder alcanzar las competencias propias del título, todo ello regulado por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que había establecido el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional²⁹. En estos momentos estas enseñanzas quedaron incorporadas al Sistema Europeo de Reconocimiento y Transferencia de Créditos y en 2010 el Real Decreto de 14 de mayo³⁰ reguló el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Arte Dramático.

²⁶ Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre de 2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 259, de 27 de octubre de 2009, 89743- 89752.

²⁷ En la actualidad varias universidades (Complutense, Murcia, Vigo, País Vasco, Rey Juan Carlos) ofrecen estudios de posgrado vinculados con las artes escénicas y con la educación teatral.

²⁸ Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 259, de 27 de octubre de 2009, 89743-89752.

²⁹ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Estado* nº 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.

³⁰ Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 137, de 5 de junio de 2010, 48467-48479.

En la unidad de medida ECTS se integraron las enseñanzas teóricas y prácticas y las actividades académicas dirigidas, así como las horas de estudio y de trabajo propio que, entendidas como horas no lectivas, el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias. En la actualidad, durante cuatro cursos académicos el estudiante de Arte Dramático completa un total de 240 créditos repartidos en 60 créditos por curso, 18 de formación básica y 114 de formación especializada.

Para el profesorado de las enseñanzas artísticas, esta nueva manera de hacer se adaptaba perfectamente a los estudios artísticos y así quedó reflejado en el artículo que Castillejo y Santiago publican en 2009. En él consultan a diferentes profesionales del área sobre los nuevos modelos de enseñanza europeos. A la pregunta: “¿le parece adecuado para las enseñanzas artísticas el nuevo modelo de crédito europeo que valora tanto el tiempo lectivo como otros trabajos?”, Fernández Valbuena, profesora de la RESAD contesta: “Es imprescindible. Por ejemplo, en Arte Dramático el tiempo que los estudiantes emplean en casa para prepararse y ensayar es casi el cincuenta por ciento del total” (2009, 22). A lo que Sedeño (2009, 22) añade que son titulaciones abocadas a la práctica y en permanente contacto con la realidad, por lo que se integran perfectamente en la línea del llamado Plan Bolonia.

Dentro del marco europeo, en donde queda incluido el español, la enseñanza universitaria no es la única forma de “educación superior”. El hecho de que la LOE incluyera estas enseñanzas, y teniendo en cuenta que dicha ley no dejaba reguladas las enseñanzas universitarias, situó, en un principio, a las enseñanzas artísticas superiores en un marco específico de educación superior. Los contenidos de las mismas, así como la evaluación, debían elaborarse en el contexto de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas e igualmente se contemplaba la participación del Consejo de Coordinación Universitaria.

Tras estos cambios, el perfil del alumnado de Arte Dramático se transformó sensiblemente y, en donde antes se pedía dotar al alumnado de una formación artística y técnica a través de la cual desarrollara sus capacidades creativas, acentuando el carácter práctico de la formación y situando el mundo del teatro como objetivo de enseñanza y aprendizaje pedagógico³¹, ahora se añadía la formación del estudiante como investigador y creador, formación que le permite desarrollar de modo integrado las capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.

³¹ Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en Boletín Oficial del Estado nº 204, de 25 de agosto de 1992, 29526-29548.

También el perfil del profesorado varió, quedando definido como el de un profesional que forma a profesionales de la creación artística. En este contexto, el profesorado debe saber hacer, determinando las competencias profesionales y, a la vez, tener competencias pedagógicas e investigadoras en el ámbito artístico con una conciencia positiva del nivel superior que imparte.

En el Espacio Europeo de Educación Superior, los centros que tienen a su cargo las enseñanzas artísticas superiores poseen una estructura de gobierno y de participación específica, diferenciada de otros centros educativos, comparable a la de los centros universitarios. Sin embargo, en España estas enseñanzas han regresado a un espacio formativo indeterminado y confuso que las vuelve a colocar, en el aspecto organizativo, en la enseñanza secundaria.

En efecto, la historia de los estudios de Arte Dramático como estudios de grado fue breve, pues iniciados los planes de estudio en las instituciones correspondientes el Tribunal Supremo, a instancias del recurso interpuesto por la Universidad de Granada, anuló, el 2 de febrero de 2012, la legitimidad de las Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas para expedir el título de Grado, pues estos títulos, según la Constitución española, están reservados a las universidades³².

La entrada en vigor de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa ³³, reconoce al Título Superior de Arte Dramático “equivalente a todos los efectos al título de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Arte Dramático” (artículo 55.3), pues lo incluye a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. A este respecto, Vieites (2015, 497) destaca que en el resto de Europa estos son estudios universitarios, por lo que la titulación superior en enseñanzas artística en nuestro país está en desventaja frente a la europea, razón por la que reclama insistentemente la incorporación de centros y enseñanzas de Arte Dramático en la universidad. Por otra parte, hay que destacar que se deja a disposición de las distintas administraciones la creación y desarrollo de un Suplemento Europeo al título. Dicho suplemento posibilita la movilidad de los graduados entre las instituciones que imparten la Educación Superior y el reconocimiento de estos estudios en

³² Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³³ Ley Orgánica de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad Educativa, en Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013, 97892.

todos los países unidos en el proceso de Bolonia. Esta cuestión acrecienta la desigualdad entre los estudiantes titulados en las diversas autonomías del territorio español.

Al hilo de este argumento, Vieites (2012) manifiesta que la LOE no añadió a la educación artística superior mucho más de lo que la LOGSE le había otorgado. Si bien situó a esta en el marco europeo de la educación superior, también incrementó la responsabilidad, funciones y líneas de trabajo del profesorado y de los centros, sin aumentar por ello las competencias de los mismos. De esta manera se ha entrado en un contexto de enormes contradicciones, ya que la transferencia de dichas responsabilidades no es compatible con el contexto de la enseñanza secundaria. El mismo autor expresa que a la LOE le faltó una visión de conjunto del sistema educativo español para poder ordenar estas enseñanzas (Vieites 2012, 6).

Entender la situación actual de los estudios superiores de Arte Dramático requiere un análisis exhaustivo de los informes, jornadas, comparecencias, congresos y estudios que en los últimos años han tratado el tema con profundidad y dedicación. No es objeto de la presente investigación profundizar sobre la conveniencia o no de integrar las enseñanzas superiores artísticas en la universidad, ya que dicha reflexión alejaría a la misma de los objetivos formulados, si bien no se ha querido pasar por alto un asunto histórico que requiere solución y es el de situar a estas enseñanzas, y con ello al alumnado y profesorado, en el lugar que les corresponde. Para ello se recomienda la lectura del texto de Manuel F. Vieites (2015) *Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria* y de la bibliografía por él señalada.

2.1.4. El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano consultivo más importante del Estado en cuanto a materia de enseñanzas artísticas se refiere, fue creado por Ley Orgánica de Educación de 2006. En el capítulo VI, artículo 45, se constituye como órgano de participación y de asesoramiento en materia de estas enseñanzas; y en su artículo 58 se asigna la participación del mismo en la definición de la estructura y el contenido básico de estos estudios. La composición y funciones de dicho Consejo quedaron reguladas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas e informado el Consejo Escolar del Estado, con la publicación del Real Decreto 365/2007³⁴ de 16 de marzo, por el que también quedó definida la representación de los distintos sectores que debían integrarlo.

³⁴ Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 81, de 4 de abril de 2007, 14669-14671.

Tiene, este Consejo, una relevancia especial en el ámbito de las enseñanzas artísticas superiores ya que las mismas, como se ha relatado en el epígrafe anterior, están situadas en el ámbito propio de la educación superior y en un contexto particular y diferente del de otras enseñanzas regladas. Por esta razón, es importante mencionar las funciones y responsabilidades que dicho Consejo adquiere con el desarrollo y la evolución actual de estos estudios superiores, las cuales quedan recogidas en el artículo cuarto del Real Decreto citado.

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas tiene las siguientes funciones:

- a) Elaborar propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia en relación con la enseñanza, la investigación, la información y la proyección social de las enseñanzas artísticas, así como con la promoción de los profesionales relacionados con ellas.
- b) Informar, con carácter preceptivo, las normas que definan la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores, su evaluación y la regulación de las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores.
- c) Informar cuantas otras disposiciones someta a su consideración el Ministerio de Educación y Ciencia.
- d) Emitir informes, por propia iniciativa o a petición del Ministerio de Educación y Ciencia, y prestar su asesoramiento en materias relacionadas con las enseñanzas artísticas.
- e) Aprobar y hacer público un informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas.
- f) Cuantas otras funciones le pudieran ser encomendadas por la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Cumpliendo con una de sus obligaciones realizó el primer informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas, correspondiente al curso 2006/2007³⁵, respondiendo de esta manera al apartado e) del artículo 4. Dicho informe procuró fijar un modelo de documento para ofrecer así una información clara y completa sobre la situación de las enseñanzas artísticas superiores. De esta manera dejaba constancia de los estudios precedentes consultados y de cómo estos reflejaban la situación de las mismas, señalando como uno de los referentes más importantes el documento titulado *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica y panorama actual* de la Conferencia Sectorial de

³⁵ Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Informe anual sobre el “Estado y situación de las Enseñanzas Artísticas”. Curso 2006-2007. Ministerio de Educación.

Educación³⁶, la cual, en sesión ordinaria de 22 de diciembre de 1998, encarga un dictamen sobre las Enseñanzas Artísticas en España nombrando y constituyendo, para su elaboración, un grupo de trabajo que en julio de 1999 presenta el citado informe. Dicho informe realiza una aproximación a la problemática de las enseñanzas artísticas, prestando especial atención a las superiores. Asimismo, del análisis realizado sobre los sistemas educativos del entorno europeo se derivan dos modelos de organización: un primer modelo que propone la integración de las enseñanzas artísticas superiores y los centros que las imparten en la universidad; y otro que ubica a estas enseñanzas en un ámbito autónomo propio de la enseñanza superior pero fuera de la universidad. En las conclusiones de la Conferencia Sectorial se abogaba por esta segunda fórmula junto a una regulación específica y diferenciada con rango de Ley.

Por otra parte, entre las actuaciones del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas durante el curso 2006-2007 se destacaba, en lo que a los estudios de Arte Dramático se refiere, la participación en la ordenación de estas enseñanzas a través del Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura y el contenido básico de las enseñanzas de Arte Dramático de 7 de noviembre de 2007.

El segundo y último informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas corresponde al curso 2009/2010³⁷, quedando aprobado por el Pleno del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas en sesión celebrada el día 26 de abril de 2011. En él queda especificado que, para no dejar un vacío aparente de dos cursos escolares sin analizar, se había sintetizado las actuaciones del Consejo a través del Pleno y de la Comisión Permanente de todo el período. El informe analiza y redacta propuestas sobre la aplicación de las últimas reformas, además de ofrecer información, datos estadísticos y normativa sobre estas enseñanzas. También resaltaba la importancia y trascendencia de la adquisición del título de Grado para estos estudios, así como del desarrollo normativo de los postgrados que posibilitaran la entrada en el último nivel a las enseñanzas de Máster y estudios de doctorado. Aunque como se ha visto en el apartado referente a los estudios superiores de Arte Dramático, en 2012 se anula la legitimidad de las Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas para expedir el título de Grado.

³⁶ Órgano de cooperación, creado en 1986, para institucionalizar la colaboración y coordinación de las políticas educativas de las distintas Administraciones, a fin de conseguir la máxima coherencia e integración del sistema educativo.

³⁷ Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. Curso 2009-2010. Ministerio de Educación Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.

Para finalizar, ofrecía, por primera vez, abundante documentación expresada en gráficos sobre la gestión de las enseñanzas artísticas en las diversas Comunidades Autónomas, gráficos en los que se observa disparidad de criterios en la gestión. A este respecto se destacaba la creación del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores, el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Generalitat de Valencia y el Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores³⁸, aunque estos institutos no han conseguido ordenarse como universitarios.

2.1.5. Las Escuelas Superiores de Arte Dramático en España

Una vez expuestas las directrices generales de cómo nacieron y se introdujeron las enseñanzas artísticas en España, en este apartado se presentarán los diversos centros que se fueron creando, al tiempo que se irán caracterizando por su titularidad y los estudios que ofrecen. Tras lo cual se recogerá la aparición de los estudios de Arte Dramático en una serie de universidades privadas bajo la denominación de Grado en Artes Escénicas.

Durante el siglo XX se crearon cinco Conservatorios de Música y Declamación. Ya se ha citado el de Barcelona en 1913 al que le sigue, por orden cronológico, el de Murcia en 1918, Córdoba y Málaga en 1947 y Sevilla en 1948. A lo largo del siglo los estudios de Música y Declamación se van desvinculando y se van constituyendo las actuales Escuelas Superiores de Arte Dramático. En 1975 se crea la Escuela de Actores de Canarias, Centro privado-Cooperativa, aunque en la actualidad es Centro Concertado, y en 1978 Valencia. En la primera década del siglo XXI se crearon cinco Escuelas de Arte Dramático, la de Gijón en 2002, Vigo en 2005, Valladolid en 2006 (Centro público dependiente de una Fundación), Palma de Mallorca en 2006 (también Centro dependiente de una Fundación) y Extremadura en 2009. A estos centros hay que añadir la reciente creación, en Cataluña, de la escuela privada EÒLIA-Escola Superior d'Art Dramàtic y la futura apertura del Centro de Artes Escénicas de Euskadi que, constituido como Fundación, ofertará el título superior en Arte Dramático.

Como se ha señalado, algunas escuelas comenzaron su andadura con la denominación de Conservatorios de Música y Declamación, los creados en el siglo XX; y otros con la de Escuelas de Arte Dramático, las creadas a finales del siglo XX y comienzos del XXI, en los que se puede cursar Estudios Superiores de Arte Dramático. Once son públicos y tres son privados. No obstante, desde la entrada en vigor de la LOE los centros se llaman Escuelas Superiores de Arte Dramático, a excepción de la de Madrid que es la Real Escuela Superior

³⁸ Informe anual 2009-10, 20.

de Arte Dramático, y el caso de Barcelona en donde la ESAD está incluida en el Institut de Teatre de Catalunya.

A continuación exponemos, por orden cronológico de instauración, las distintas escuelas y especialidades que se pueden cursar:

- **Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD):** Dirección Escénica y Dramaturgia, Escenografía, Interpretación Textual, Gestual y Musical.
- **Instituto del Teatro de Cataluña.** Institut del Teatre de Catalunya. Escola Superior d'Art Dramàtic: Dirección Escénica y Dramaturgia, Escenografía y las cuatro Interpretaciones: Textual, Gestual, Musical y de Objetos (Arte de la creación y manipulación de objetos).
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba:** Escenografía, Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga:** Dirección Escénica, Interpretación Textual y Musical.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla:** Escenografía, Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia.** Escola Superior d'Art Dramàtic de València: Dirección Escénica y Dramaturgia, Escenografía, Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia:** Dirección Escénica y Dramaturgia, Interpretación.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Islas Baleares.** Escola Superior d'Art Dramàtic de las Illes Balears: Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias:** Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia.** Escola Superior de Arte Dramàtica: Dirección Escénica y Dramaturgia, Escenografía, Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla León (gestión privada):** Dirección Escénica y Dramaturgia, Interpretación Textual.
- **Escuela de Actores de Canarias (concertado):** Dirección Escénica y Dramaturgia, Escenografía, Interpretación Textual.
- **Escuela Superior de Arte Dramático de Extremadura:** Dirección Escénica, Interpretación Textual.
- En el curso 2012/2013 se crea en **Cataluña** la escuela privada **EÒLIA- Escola Superior d'Art Dramàtic:** Dirección Escénica y Dramaturgia, Interpretación.

Las escuelas citadas fueron creadas cumpliendo las exigencias arquitectónicas y organizativas mínimas establecidas por Real Decreto de 15 de abril de 1992³⁹. En él se da especial relevancia a los centros que imparten enseñanzas artísticas de nivel superior, estableciendo requisitos acordes con el nivel de los estudios y de los títulos a que conducen. Asimismo, se especifica que dichas escuelas deben impartir al menos dos especialidades⁴⁰, obligando a que una de ellas sea Interpretación, además de contar con al menos 90 puestos escolares.

En cuanto a los requisitos de las instalaciones y materiales, la normativa establece que se deben disponer de dos tipos de espacios docentes. Estos se dividen en: espacios en los que la ratio de alumnado no esté delimitada y espacios docentes en los que el número de puestos escolares concuerde con la relación numérica profesor-alumno y que garantice el horario que se establezca en el plan de estudios.

A los primeros corresponden el taller de escenografía, con una superficie mínima de 70 metros cuadrados, el taller de vestuario, con una superficie no inferior a 40 metros cuadrados y un seminario por Departamento. A los segundos pertenecen las “aulas acondicionadas para las enseñanzas relativas a la técnica y Expresión Corporal, con una superficie no inferior a 90 metros cuadrados y pavimento flotante”, aulas para las enseñanzas de Interpretación, asignaturas teóricas, Caracterización y Técnica vocal y canto. Para todas ellas se señalan unas superficies mínimas de metros cuadrados. No obstante las Administraciones educativas pueden decidir el número de aulas necesarias de acuerdo con el currículo que establezcan.

A estos espacios se añaden otros propios de la actividad que estos centros desempeñan, como son: un teatro, con capacidad mínima para 250 plazas, y con un escenario que pueda ser equipado para la realización de las prácticas específicas de las especialidades impartidas; un almacén para vestuario, mobiliario y escenografía; biblioteca, videoteca y fonoteca; vestuarios con duchas adecuadas y, si se imparte la especialidad de Escenografía, un aula para las enseñanzas de diseño. Por último, se añaden espacios para órganos de gobierno y servicios administrativos, así como aseos y servicios higiénico-sanitarios y espacios comunes a todo centro educativo.

³⁹ Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 102, de 28 de abril de 1992, 14153- 14159

⁴⁰ La Consejería de Educación, Cultura y Deporte considera que existen dos especialidades en la ESAD de Asturias. Sin embargo, desde 2010 no se oferta una de ellas, Dirección Escénica y Dramaturgia.

Con respecto a la relación numérica profesor-alumno, en el artículo 37 del Real Decreto 389/1992 por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros, se ordena un máximo de doce alumnos por profesor/a en las enseñanzas prácticas y un máximo de veinticuatro en las asignaturas teórico-prácticas y técnicas.

En lo que respecta a la organización de los distintos departamentos y, en atención al gran número de especialidades y características propias de los centros superiores de enseñanzas artísticas, las distintas administraciones educativas desarrollan y regulan la organización y funcionamiento de los mismos. En el caso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias, que es el marco en el que se desarrolló este estudio, los departamentos didácticos se denominan: Interpretación (en el que están también adscritas las asignaturas de la materia de Voz), Dirección Escénica, Expresión Corporal, Dramaturgia y Promociones artísticas⁴¹.

Los actuales planes de estudios de estas escuelas quedaron establecidos por Real Decreto de 14 de mayo de 2010. En dichos planes se fijaron en 240 créditos los contenidos mínimos, atendiendo a su vez a los siguientes criterios:

- a) Cada una de las materias establecidas en el presente real decreto se organizará en una o varias asignaturas, señalando las competencias, el contenido y el número de créditos para cada una de ellas y el curso o los cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementarse los contenidos y los créditos mínimos fijados.
- b) El plan de estudios se podrá completar con otras materias, además de las establecidas en este real decreto, que se concretarán en asignaturas.
- c) Se podrán establecer asignaturas optativas que desarrollen contenidos cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado.

Asimismo, se determina que las materias vinculadas a la formación básica deben tener asignadas un mínimo de 4 créditos para que puedan ser incorporadas al plan de estudios.

En los últimos años diversas universidades privadas españolas comienzan a ofertar el Grado en Arte Dramático o en Artes Escénicas, en el cual se incluyen los estudios de Interpretación. Estas universidades no pueden expedir el título de Estudios Superiores en Arte Dramático, de ahí la denominación de Artes Escénicas. Estos 4 grados se pueden cursar en 3 universidades.

⁴¹ Véase Anexo III de la Resolución de 5 de abril de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros públicos superiores de enseñanzas artísticas, Consejería de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 99, de 30 de abril de 2005.

- Universidad de Nebrija. Grado en Arte Dramático desde 2008. (240 créditos).
- Universidad Europea de Madrid. Grado en Artes Escénicas y Mediáticas. (240 créditos).
- Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Centro adscrito: Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos. TAI. Grado en Artes Escénicas.

2.1.6. Las especialidades en los estudios superiores de Arte Dramático

En el currículo establecido en junio de 1992⁴² se destacaba que la coherencia entre la ordenación académica y la finalidad de las enseñanzas no queda solo expresada en el nivel de los estudios, sino también en que su estructura sea capaz de reflejar los diferentes sectores que existen dentro del Arte Dramático y que requieren de una cualificación profesional de nivel superior. Por este motivo, en los estudios superiores de Arte Dramático se establecieron tres especialidades que recogían los ámbitos propios de dicho arte: Interpretación, Escenografía y Dirección de Escena y Dramaturgia, que a partir de 2010 se denominará Dirección Escénica y Dramaturgia.



Figura 5. Especialidades de los estudios superiores de Arte Dramático a partir de 1992

La especialidad de Dirección de Escena y Dramaturgia contiene dos opciones: una orientada a la Dirección Escénica y otra a las diversas facetas de la Dramaturgia y a la teoría del hecho teatral. En la especialidad de Interpretación las opciones están marcadas por los diferentes perfiles profesionales del intérprete: de texto, gestual, de objetos y musical.

⁴² Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 de julio de 1992, 25845-25851.

En la Orden de 1 de agosto de 1992 estas opciones quedaron definidas de la siguiente manera:

[...]

La especialidad de Interpretación constará de cuatro opciones, referidas a cuatro perfiles profesionales distintos, de las cuales los alumnos deberán cursar una:

Opción a): Orientada a la formación de intérpretes, profundizando en aquellos ámbitos en los que lo textual sea el soporte del hecho interpretativo.

Opción b): Orientada a la formación de intérpretes, profundizando en aquellos ámbitos en los que el cuerpo sea el instrumento expresivo fundamental.

Opción c): Orientada a la formación de intérpretes, profundizando en aquellos ámbitos en los que la manipulación de objetos sea el elemento expresivo fundamental.

Opción d): Orientada a la formación de intérpretes, profundizando en aquellos ámbitos en los que el canto, la danza y la música sean los elementos expresivos fundamentales⁴³.

En mayo de 2010⁴⁴ se fija, por Real Decreto, que las Administraciones educativas, una vez vista la propuesta de los centros, podían crear diversos itinerarios académicos, planteando igualmente la creación de nuevas especialidades. Para ello se debían definir, en la proposición de creación, las competencias específicas y el perfil profesional correspondientes a dicha especialidad, así como las materias obligatorias, los contenidos y los créditos correspondientes.

2.1.7. La incorporación de la Expresión Corporal en la especialidad de Interpretación Textual

Tras el rastreo realizado de la normativa legal, en la que se establecieron los distintos reglamentos, organizaciones, planes de estudio y aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, se observa que, hasta 1974, no aparece la Expresión Corporal como asignatura dentro de la formación actoral, siendo la Esgrima la única asignatura de la materia de Movimiento que se impartía desde la fundación del Real Conservatorio, junto con Declamación Práctica, Indumentaria, Historia de la Literatura

⁴³ Se han descrito estas dos especialidades y no la de Escenografía porque son las dos que se han ofertado en la ESAD de Asturias hasta 2010, escenario de esta investigación.

⁴⁴ Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo de 2010, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 137, de 5 de junio de 2010, 48470.

Dramática, Historia y Solfeo. Sin embargo, esta asignatura desaparece en el año 1942⁴⁵ estableciéndose, Declamación, Dicción y lectura expresiva, Declamación práctica, Indumentaria y Caracterización, Historia de la Literatura y Arte Dramático.

Cuando en agosto de 1974⁴⁶ se decreta el plan de estudios para la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, en la sección de Arte Dramático aparece la asignatura de Expresión Corporal. El programa de Interpretación comprendía las siguientes asignaturas:

- **Curso primero:** Ortofonía y Dicción, Literatura Dramática, Expresión Corporal, Interpretación, Realización escénica, Caracterización.
- **Curso segundo:** Interpretación, Literatura Dramática, Historia del Arte. Expresión Corporal, correspondiendo un cuatrimestre a Mimo y Pantomima (es decir que del curso entero un cuatrimestre corresponde a Expresión Corporal y otro cuatrimestre a Mimo y Pantomima), Psicología, Iniciación a la Dirección Escénica.
- **Curso tercero:** Interpretación, Historia del Teatro, Expresión Corporal, correspondiendo un cuatrimestre a Danza Contemporánea, Improvisación e Iniciación a la escenografía.
- **Curso de ampliación:** Improvisación, Indumentaria, Caracterización y máscaras, Realización escénica, Teatro infantil, Teoría y técnica de la representación teatral, Creatividad grupal, Espacio teatral.

Es importante resaltar que la asignatura de Esgrima no figura en el plan de estudios y que la Expresión Corporal se introduce en todos los cursos, excepto en el de ampliación. Igualmente se puede observar que, en el segundo y tercer curso, un cuatrimestre de la asignatura de Expresión Corporal se dedicaba a la Danza y al Mimo y la Pantomima respectivamente.

Este plan de estudios estará en activo hasta 1992⁴⁷, año en el que se produce un cambio consustancial de las asignaturas correspondientes a la especialidad de Interpretación, ya

⁴⁵ Decreto de 15 de junio de 1942 sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Educación Nacional, en *Boletín Oficial del Estado* nº 185, de 4 de julio de 1942, 4839.

⁴⁶ Decreto 2596/1974, de 9 de agosto de 1974, por el que se establece el plan de estudios de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, en la sección de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 222, de 16 de septiembre de 1974, 19037.

⁴⁷ Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, en donde se establece los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 julio 1992.

que se establecen las distintas opciones de textual, gestual, de objetos y musical. Por otra parte se aumentan a cuatro los cursos obligatorios y desaparece el curso de ampliación. Las asignaturas de la especialidad de Interpretación Textual quedaban distribuidas de la siguiente manera:

- **Curso primero:** Interpretación I, Expresión Corporal, Acrobacia, Literatura dramática, Historia del teatro, Ortofonía, Lenguaje musical.
- **Curso segundo:** Interpretación II, Danza I, Esgrima I, Dicción y Expresión Oral, Ortofonía II, Prácticas de verso I, Música II, Literatura dramática II y Teoría e historia del arte.
- **Curso tercero:** Interpretación III, Taller de teatro contemporáneo, Mimo y Pantomima, Esgrima II (cuatrimestral), Danza II (cuatrimestral), Expresión oral I, Prácticas de verso II, Canto I y Dramaturgia I.
- **Curso cuarto:** Interpretación IV, Expresión oral II, Canto II, Dramaturgia II, Escenografía, Caracterización e Indumentaria.

Este es el primer currículum con el que se encuentra la ESAD de Asturias en 2003. En el mismo, la asignatura de Expresión Corporal aparece solo en el primer curso, la Danza en segundo y el Mimo y Pantomima en tercero, ambas independientes de la Expresión Corporal y con un mayor reparto en la carga horaria. Por otra parte se aprecia la incorporación de la asignatura de Acrobacia en primero y la reincorporación de la asignatura de Esgrima en segundo y tercero.

En este plan de estudios de 1992 la materia a la que pertenecía la asignatura de Expresión Corporal era la de Movimiento, junto con Acrobacia, Esgrima, Danza aplicada al Arte Dramático y Mimo y Pantomima. En un anexo del Real Decreto, en el que se especificaban las materias, contenidos y tiempos lectivos correspondientes a las enseñanzas de Arte Dramático, el contenido de la materia de Movimiento se describe de la siguiente manera: “entrenamiento básico del cuerpo como instrumento actoral: desarrollo de las posibilidades creativas y expresivas. Estudio de técnicas concretas: esgrima, danza, acrobacia, etc. Lenguajes corporales codificados: mimo, pantomima, etc”.⁴⁸ Sin embargo, los contenidos de las distintas asignaturas correspondientes a la materia de Movimiento se

⁴⁸ Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, en donde se establece los aspectos básicos del currículum de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 julio de 1992, 25849.

especificaron en la Orden de 1 de agosto de ese mismo año⁴⁹, recogiendo el específico de la asignatura de EC la primera parte del enunciado que se repetía como, “entrenamiento básico del cuerpo como instrumento actoral: desarrollo de las posibilidades creativas y expresivas”. El resto de las asignaturas de la materia tenían otros contenidos específicos de su ámbito, siendo el tiempo lectivo mínimo a repartir entre las asignaturas de la materia en los cuatro cursos de 315 horas.

El Real Decreto especificaba las capacidades que el alumnado debía adquirir en los estudios de Interpretación, aunque no las definía para cada una de sus opciones (textual, gestual, musical, con objetos). De los quince objetivos que venían formulados para la especialidad de Interpretación, cinco de ellos correspondían a la materia de Movimiento y en concreto a la asignatura de Expresión Corporal. Estos eran:

Dominar la concentración y la memoria sensorial, así como los reflejos a través de técnicas corporales específicas.

Dominar los conceptos de ritmo, movimiento, armonía, equilibrio, espacio y tiempo, imprescindibles en la expresión teatral.

Aplicar la imaginación e intuición para la creación del personaje.

Dominar las técnicas de autocontrol a través de la relajación.

Utilizar las diferentes formas de expresión a través del cuerpo y de la voz.

Este plan de estudios estuvo vigente durante dieciocho años hasta que en 2010 se vuelven a regular los contenidos de las enseñanzas de Arte Dramático según lo establecido en la Ley Orgánica de 3 de mayo de ese mismo año. El desarrollo de las competencias autonómicas en educación permitió entonces organizar las asignaturas de forma diferente en las distintas escuelas superiores de Arte Dramático. Por esta razón, en algunas escuelas desaparece la denominación de Expresión Corporal y se introducen otras como Entrenamiento físico o Movimiento expresivo dentro de la materia de Movimiento. En la ESAD de Asturias se crea, para el curso de primero de Interpretación, la asignatura de Fundamentos y Prácticas del movimiento expresivo, asignatura que se centra en el estudio teórico de la anatomía del movimiento y en el entrenamiento actoral, todo ello dirigido al movimiento expresivo.

Los contenidos de la materia de Movimiento tenían, y siguen teniendo para todas estas asignaturas, los mismos descriptores. A saber:

Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Principios de comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Reconocimiento y conciencia

⁴⁹ Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 204, de 25 de agosto de 1992.

corporal. Preparación física y entrenamiento. Composición formal y significado del movimiento. Acrobacia, lucha espectacular, danza y coreografía. El cuerpo como instrumento creativo⁵⁰.

A partir de aquí las administraciones educativas crean, oídas las propuestas de las escuelas de Arte Dramático, las distintas fichas de asignatura y distribuyen los ECTS de la materia de Movimiento con la autonomía y competencias que le corresponden.



Figura 6. Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias ©Ana Pérez de Amézaga

2.2. Las enseñanzas artísticas en Asturias

El Instituto del Teatro y las Artes Escénicas (ITAE) de Asturias se crea como órgano desconcentrado en 1985. Entre otras funciones, como el fomento, desarrollo y promoción de las actividades escénicas en Asturias, el decreto 52/1985 especificaba, en el artículo tercero apartado d) que debía “realizar las actividades pertinentes para la enseñanza del

⁵⁰ Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado*, nº 137, de 5 de junio de 2010, 48479.

teatro y de las artes escénicas, atendiendo a sus diferentes niveles”⁵¹. Para tal propósito la Consejería de Educación, Cultura y Deportes dispuso, por Resolución de 28 de noviembre de 1998, el plan de estudios autorizado, no reglado, que debía seguir dicho instituto. En él se siguió con el currículo establecido para las enseñanzas de Arte Dramático implantado en la Orden de 1 de agosto de 1992⁵². Al extinguirse totalmente sus enseñanzas en el año 2005, esta institución fue suprimida, pues la enseñanza superior de Arte Dramático ya estaba en funcionamiento desde el año 2002.

2.2.1. La Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias

La Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Asturias nace en agosto de 2002 por decreto de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias⁵³. La facultad para que las Comunidades Autónomas pudieran crear centros docentes públicos, en el ámbito de sus competencias, fue otorgada por el artículo 17 del capítulo II de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio⁵⁴. Se implantan entonces las enseñanzas superiores regladas de Arte Dramático y paralelamente se procede a la extinción paulatina del plan de estudios no reglado y autorizado del ITAE⁵⁵.

Las dos especialidades que se comienzan a impartir en la ESAD de Asturias fueron las de Dirección de Escena, perteneciente a la especialidad de Dirección de Escena y Dramaturgia⁵⁶, e Interpretación Textual, incluida en la especialidad de Interpretación. Ambas especialidades se venían impartiendo desde hacía tres años en el contexto de enseñanzas del ITAE. Durante siete años la ESAD de Asturias ofrece las dos especialidades hasta que en 2009, con la aplicación del Decreto 109/2009 de 5 de agosto, el centro se

⁵¹ Decreto 52/1985, de 16 de mayo, por el que se crea el Instituto del Teatro y de las Artes Escénicas de Asturias, Consejería de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 119, de 25 de mayo de 1985, 1891.

⁵² Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, en *Boletín Oficial del Estado* nº 204, de 25 de agosto de 1992.

⁵³ Decreto 107/2002, de 1 de agosto, por el que se crea la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias, con sede en Gijón, Consejería de Educación y Cultura, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 196, de 23 de agosto de 2002, 11075.

⁵⁴ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 159, de 4 de julio de 1985, 21011.

⁵⁵ Decreto 57/2005, de 9 de junio, por el que se extingue el Instituto del Teatro y las Artes Escénicas, Consejería de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 145, de 24 de junio de 2005, 11495.

⁵⁶ En 2010 pasa a denominarse Dirección Escénica y Dramaturgia. Véase Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 137, de 5 de junio de 2010, 48467.

transforma en la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza del Principado de Asturias. Esta transformación se produjo paralelamente a la extinción de la oferta de la especialidad de Dirección, extinción que dejaba a la joven escuela sin uno de los requisitos exigidos en el Real Decreto 389/1992, en el que figuraba la obligatoriedad de todas las escuelas superiores de ofertar dos especialidades. La pérdida de los estudios de Dirección Escénica fue y es uno de los caballos de batalla del claustro de profesores de esta escuela, que ve en dicha especialidad una vía de ampliación y permanencia de los estudios superiores de Arte Dramático en Asturias.

A partir del curso académico 2009-2010 el grado profesional de Danza coexistirá con el superior de Arte Dramático. Esta convivencia, prolongada en el tiempo durante tres cursos más, termina en agosto de 2013, año en el que se establece de nuevo la Escuela Superior de Arte Dramático por transformación de la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza del Principado de Asturias ya que, según se dicta en el Boletín Oficial, “[...] supone la existencia de graves disfunciones desde el punto de vista normativo, ya que la Escuela Superior de Arte Dramático se rige en algunos aspectos por normativa específica de los centros superiores de enseñanzas artísticas”.



Figura 7. Vestíbulo de la ESAD de Asturias ©Ana Pérez de Amézaga

2.2.2. Los estudios superiores de Arte Dramático en Asturias

En Asturias, al igual que en el resto de las administraciones educativas autonómicas, se debía impulsar la autonomía pedagógica y organizativa de los diferentes centros, fomentando el trabajo en equipo de los profesores e impulsando la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente. La primera tarea se llevó a cabo y el

profesorado de la ESAD completó el currículo de las enseñanzas a través de la elaboración de su proyecto curricular, el cual incluía la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en las programaciones de las distintas asignaturas, siguiendo las instrucciones que desde la Consejería de Educación y Cultura existían para la educación secundaria. Pedagógicamente se seguía trabajando en el contexto de la enseñanza secundaria y no en el de la universitaria, a pesar de que la LOGSE equiparaba la titulación superior en Arte Dramático con las licenciaturas universitarias. En el último curso de la especialidad, tal y como quedaba definido en el currículo en el que se incluía la realización de proyectos monográficos para propiciar la interrelación entre las enseñanzas y la práctica en determinadas épocas, géneros o estilos, se realizaba un taller escénico.

Al igual que en el resto de escuelas de Arte Dramático, la estructura de los estudios correspondientes a estas enseñanzas quedaba organizada en cuatro cursos, tanto en la especialidad de Dirección Escénica como en la de Interpretación.

Los objetivos de la entonces denominada especialidad de Dirección de Escena estaban orientados a contribuir al desarrollo de las siguientes capacidades:

- a) Conocer los factores sociales, estéticos y literarios que sustentan la historia del hecho teatral.
- b) Conocer en profundidad las diferentes escuelas y técnicas de dirección escénica.
- c) Utilizar con sentido crítico las técnicas de literatura comparada, así como la visualización y análisis de diferentes espectáculos.
- d) Conocer e interpretar con sensibilidad estética los diferentes estilos artísticos.
- e) Comprender el espacio escénico como un todo donde se articulan los diferentes elementos, tanto técnicos como humanos, del hecho teatral.
- f) Conocer las técnicas que intervienen en el fenómeno teatral: iluminación, escenografía, vestuario, caracterización, etc.
- g) Utilizar las técnicas de interpretación en la dirección de actores.
- h) Dominar la dramaturgia de la propuesta teatral.
- i) Utilizar las técnicas del análisis de texto.
- j) Utilizar los conocimientos adquiridos para la creación de textos originales y para la realización de versiones y adaptaciones.
- k) Valorar el mundo de los signos que intervienen en el hecho teatral y su importancia en la comprensión del texto y su desarrollo escénico.
- l) Demostrar, desde la perspectiva del director de escena y dramaturgo, considerados como creadores autónomos la capacidad imaginativa creativa y reflexiva propias de su especialidad.

m) Dominar las técnicas, métodos y sistemas que facultan para una rigurosa labor de investigación.

n) Conocer la producción del espectáculo teatral⁵⁷.

Los objetivos de la especialidad de Interpretación contribuían al desarrollo de las siguientes capacidades:

a) Utilizar las diferentes técnicas interpretativas para analizar, crear el personaje e integrarlo en el espectáculo.

b) Dominar la concentración y la memoria sensorial, así como los reflejos a través de técnicas corporales específicas.⁵⁸

c) Dominar la improvisación como técnica para la creación del personaje.

d) Aplicar las técnicas que permitan ampliar las posibilidades tímbricas y utilizar una emisión correcta de la voz.

e) Interiorizar el conflicto dramático.

f) Dominar las (sic) conceptos de ritmo, movimiento, armonía, equilibrio, espacio y tiempo, imprescindibles en la expresión teatral.

g) Conocer las técnicas específicas teórico-prácticas que conciernen al teatro poético y en verso.

h) Dominar la dicción y la musicalidad de la lengua.

i) Aplicar la imaginación e intuición para la creación del personaje.

j) Dominar las técnicas de autocontrol a través de la relajación.

k) Relacionar los factores sociales, estéticos y literarios que sustentan la historia del hecho teatral.

l) Utilizar las diferentes formas de expresión a través del cuerpo y de la voz.

m) Conocer las diferentes modalidades de interpretación.

n) Conocer la danza como expresión artística y ejecutar alguna de sus manifestaciones.

ñ) Conocer las técnicas integradas del hecho escénico, como maquillaje, iluminación, escenografía, indumentaria, etc.⁵⁹.

Con respecto al acceso a los estudios superiores de Arte Dramático en la ESAD de Asturias, las pruebas de los aspirantes se convocaban durante el mes de septiembre hasta el curso 2011 en el que se adelantan a junio. Al igual que en la actualidad, el director del centro

⁵⁷ Real Decreto 754/1992, de 26 de junio de 1992, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 de julio de 1992, 25846.

⁵⁸ Se ha querido destacar en negrita aquellos objetivos directamente relacionados con la asignatura de Expresión Corporal.

⁵⁹ Real Decreto 754/1992, de 26 de junio de 1992, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 de julio de 1992, 25846-25847.

designaba a los Tribunales calificadores formados por un Presidente/a, un Secretario/a y cuatro Vocales, todos profesores/as del centro especialistas en las materias incluidas en la prueba. Las pruebas de acceso eran diferentes según las condiciones previas de los aspirantes: con título de bachiller o sin él, siendo mayor de veinte años.

Los aspirantes con título de bachiller realizaban un primer ejercicio escrito, común a todas las especialidades, que consistía en el análisis de un fragmento de una obra dramática sobre la cual se proponían preguntas. Este ejercicio tenía por objeto comprobar la madurez y conocimientos del aspirante a través de la evaluación de la capacidad de comprender los conceptos, de utilizar el lenguaje, de relacionar, de sintetizar y de analizar el texto propuesto desde la perspectiva del género teatral en el que estaba inserto. Este ejercicio tenía carácter eliminatorio y precisaba, para su superación, una puntuación igual o superior a cinco puntos.

En la especialidad de Dirección de Escena, el segundo ejercicio consistía en el análisis de un texto teatral y en la propuesta de la dirección escénica del mismo. En la especialidad de Interpretación, en el segundo ejercicio el aspirante debía realizar una prueba corporal, una vocal e interpretar varios textos previamente memorizados. En ambas especialidades, al finalizar la prueba, el Tribunal podía realizar las preguntas que considerara oportunas para completar la evaluación.

Los aspirantes sin título de bachiller y mayores de veinte años realizaban una entrevista en la cual exponían, delante del Tribunal, las actividades realizadas en el área de la especialidad correspondiente. En esta prueba el Tribunal formulaba las preguntas que consideraba necesarias para la evaluación de la madurez intelectual, formación teatral y actividades desarrolladas. Previamente a la realización de esta prueba el aspirante debía presentar una memoria que justificara los trabajos y actividades realizados. Este ejercicio tenía carácter eliminatorio y daba paso a una segunda prueba que, en la especialidad de Dirección de Escena, consistía en la elaboración de un texto dramático a partir de una situación planteada por el tribunal y proponer su puesta en escena; y en la especialidad de Interpretación era igual al de los aspirantes con título de bachiller.

En octubre de 2002, la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias publica una resolución⁶⁰ en la que establece la prueba para acceder a los estudios que se

⁶⁰ Resolución de 3 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece el procedimiento a seguir para la implantación de las enseñanzas superiores de Arte Dramático y se regula la admisión de alumnado y la prueba de acceso a la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias (Gijón), en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 254, de 2 de noviembre de 2002, 13631-13634.

imparten en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón. Este procedimiento no cambia de forma ni de contenido, con respecto al que se acaba de describir, hasta 2011, año en el que se invierte el orden de los ejercicios. Es decir, que a partir de la resolución de 16 de abril de 2011⁶¹ el primer ejercicio será el de las prueba corporal, vocal y de interpretación y el segundo ejercicio será el análisis del texto dramático. Asimismo esta resolución en su artículo cuarto y sexto, especificaba que las personas mayores de diecinueve años, que no tuvieran el título de Bachillerato, realizarían una prueba de madurez en relación a los objetivos del mismo. Por lo que quedaba modificada la forma de acceso de estos aspirantes, ya que una vez superadas las pruebas de madurez, pasaban a realizar, ya en las ESAD, los mismos ejercicios que el resto de aspirantes.

Ocho años después de crearse la ESAD de Asturias, en julio de 2010⁶², se autoriza la implantación de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático y en ese mismo mes, el 9 de julio de 2010⁶³, se establece por resolución, el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático a impartir en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón⁶⁴, la cual se encargará, desde ese momento, del desarrollo del mismo en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, fijando las competencias y el perfil profesional de la especialidad, su estructura y las fichas de las asignaturas. Estas contienen la materia a la que pertenecen, el tipo, su temporalidad en el plan de estudios, los créditos (ECTS) por curso, el total de horas lectivas y la prelación para cursar la asignatura. Asimismo, cada ficha contiene la descripción, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la asignatura. Por otro lado, en la mencionada resolución se establece como única especialidad a ofertar e impartir la de Interpretación Textual. A partir del curso 2010-2011 se extinguen los estudios regulados por la LOGSE, así como la especialidad de Dirección de Escena, instaurándose el nuevo plan en el orden que se recoge en la siguiente figura.

⁶¹ Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 121, de 27 de mayo de 2011.

⁶² Resolución de 5 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la implantación de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza (Gijón), en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 180, de 4 de agosto de 2010.

⁶³ Resolución de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático impartidas en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 173, de 27 de julio de 2010.

⁶⁴ En realidad en ese momento era la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza.

| Año académico | Estudios superiores de Arte Dramático que se extinguen Real decreto 754/1992, de 26 de junio | Enseñanzas de Grado en Arte Dramático que se implantan Real decreto 630/2010, de 14 de mayo |
|---------------|---|--|
| 2010-2011 | Primer curso de Interpretación Textual. Primer y segundo curso de Dirección de escena. | Primer curso de la especialidad de Interpretación Textual |
| 2011-2012 | Segundo curso de Interpretación Textual. Tercer curso de Dirección de escena. | Segundo curso la de especialidad de Interpretación Textual |
| 2012-2013 | Tercer curso de Interpretación Textual. Cuarto curso de Dirección de escena. | Tercer curso la de especialidad de Interpretación Textual |
| 2013-2014 | Cuarto curso de Interpretación Textual. | Cuarto curso la de especialidad de Interpretación Textual |

Figura 8. Calendario de implantación y extinción de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Arte Dramático en la ESAD de Asturias reguladas por Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo

El curso al que se ha hecho referencia, 2010-2011, fue para la ESAD de Asturias un periodo de transición entre el plan de estudios LOGSE y los estudios regulados por la LOE. También fue el curso durante el cual se desarrolló parte de la presente investigación, como se verá reflejado en el apartado empírico de la misma. Dicha transición se realizó de forma natural y relativamente fácil, en cuanto a la ordenación y planificación de las asignaturas se refiere. Durante el curso 2009-2010 el profesorado de la ESAD realizó diferentes documentos para la integración de los nuevos elementos que la programación tenía que reflejar (como ejemplo véase documento realizado para la asignatura de Expresión Corporal en el cual se equiparan los descriptores con los criterios de calificación de la asignatura. Anexo IX). El profesorado de la ESAD realizó las programaciones correspondientes a cada una de las asignaturas y, en ellas, se incorporaron las competencias transversales, generales y específicas y los descriptores que determinaban los contenidos de las asignaturas tal y como quedaba regulado en mayo de 2010.

Un año después, en mayo de 2011⁶⁵, la Consejería de Educación y Ciencia normaliza aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado, tales como la incorporación de los créditos europeos (ECTS), medida del haber académico que representa el cumplimiento de los objetivos previstos, objetivos que forman parte de

⁶⁵ Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 121, de 27 de mayo de 2011.

los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos oficiales de enseñanzas artísticas superiores. La ESAD de Asturias define entonces el modelo de gestión organizativa y pedagógica que concretaba el proyecto educativo de centro, y las guías docentes (GD) de las asignaturas que orientarían el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera el profesorado de los distintos departamentos elaboró una GD para cada asignatura, atendiendo a los criterios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior, como herramienta que asegurase la cooperación europea y el intercambio de estudiantes y docentes dentro de un marco metodológico equiparable. Los contenidos y la metodología, que ya se empleaban, se adaptaron y encajaron sin esfuerzo a las nuevas competencias y a los descriptores/contenidos de la asignatura que la titulación en Arte Dramático requería. Por otra parte, los elementos que integraban la programación del curso 2010-2011 y los de las futuras guías docentes no eran significativamente muy diferentes, lo cual facilitó el proceso (véase Anexo X y Anexo XI).

En los dos tipos de documentos aparecían: las competencias transversales, generales y específicas, los contenidos, la metodología, los recursos, bibliografía y documentación, la evaluación y las actividades complementarias. La diferencia de componentes, que se observaba entre ambos documentos, se concretó en que en las programaciones no aparecía la identificación de la asignatura, la descripción de la misma, ni la contextualización en el marco de la titulación. Por el contrario, había una introducción en donde se situaba la asignatura en la materia y en la especialidad y curso a la que pertenecía (véase Figura 9).

| PROGRAMACIONES 2010-11 | GUÍAS DOCENTES A PARTIR DEL CURSO 2011-12 |
|--|---|
| I.- Introducción | A) Identificación de la asignatura |
| II.-Competencias | B) Descripción y contextualización en el marco de la titulación |
| III.- Objetivos | C) Competencias |
| IV.- Contenidos | D) Contenidos |
| V.- Metodología. Secuenciación y plan de trabajo | E) Metodología y procedimiento de evaluación del aprendizaje |
| VI.-Sistema evaluación | F) Recursos, bibliografía y documentación complementaria |
| VII.- Mínimos exigibles: objetivos y contenidos mínimos | G) Criterios de evaluación |
| VIII.- Actividades interdepartamentales complementarias y extraescolares | H) Sistema de calificación |
| IX.- Recursos, bibliografía y documentación | I) Actividades complementarias |
| | J) Calendario y cronograma de aplicación |

Figura 9. Elementos de la programación y de guía docente. Elaboración propia

En 2012⁶⁶, a petición de la propia escuela, se modifica el anexo de la Resolución de 9 de julio de 2010 para ajustar el número de créditos y la vinculación entre materias y asignaturas. Por último, y con el objetivo de clarificar la normativa y seguridad jurídica, el Decreto 43/2014, de 14 de mayo de 2014, reúne todo lo publicado en las resoluciones de los últimos años en un único texto normativo con el fin de establecer y desarrollar el plan de estudios de la especialidad de Interpretación de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias⁶⁷ (véase Anexo XII en DVD).

2.2.3. La especialidad de Interpretación Textual en la ESAD de Asturias

La única especialidad que configura las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias desde 2010 es Interpretación, en la opción de Interpretación Textual. El currículo de esta especialidad está estructurado en cuatro cursos académicos que tienen por objeto el desarrollo de las capacidades necesarias para la adquisición de tres tipos de competencias: transversales, generales y específicas.

En la actualidad, las competencias transversales y generales del Título Superior de Arte Dramático, así como las competencias específicas asociadas a la especialidad de Interpretación, son las establecidas en 2014⁶⁸. En este año se instituyó y desarrolló el último plan de estudios definiéndose las distintas competencias. En concreto, estas quedaron formuladas de la siguiente manera:

- Competencias transversales:
 - Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
 - Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
 - Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
 - Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
 - Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.

⁶⁶ Resolución de 3 de mayo de 2012, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se modifica la resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático impartidas en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón, reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 118, de 23 de mayo de 2012.

⁶⁷ Decreto 43/2014, de 14 de mayo de 2014, por el que se establece y desarrolla el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 117, de 22 de mayo de 2014.

⁶⁸ Decreto 43/2014, de 14 de mayo de 2014, por el que se establece y desarrolla el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 117, de 22 de mayo de 2014.

- Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
 - Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
 - Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
 - Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
 - Liderar y gestionar grupos de trabajo.
 - Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
 - Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
 - Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
 - Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
 - Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
 - Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
 - Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.
- Competencias generales:
 - Fomentar la autonomía y autorregulación en el ámbito del conocimiento, las emociones, las actitudes y las conductas, mostrando independencia en la recogida, análisis y síntesis de la información, en el desarrollo de las ideas y argumentos de una forma crítica y en su capacidad para automotivarse (*sic*) y organizarse en los procesos creativos.
 - Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizando de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.
 - Potenciar la conciencia crítica, aplicando una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, desarrollando una ética profesional que establezca una relación adecuada entre los medios que utiliza y los fines que persigue.

- Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.
- Fomentar la expresión y creación personal, integrando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos; mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo; asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito social.

Por último las competencias específicas del Título de Estudios Superiores en Arte Dramático en la especialidad de Interpretación son:

- Dominar los recursos expresivos necesarios para desarrollo de la interpretación.
- Participar en la creación e interpretar la partitura y/o personaje, a través del dominio de las diferentes técnicas interpretativas.
- Interaccionar con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.
- Estudiar para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto por lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.

El perfil profesional objeto de estas competencias es el de un creador/a, intérprete y comunicador/a de signos que se tiene a sí mismo como instrumento, utilizando su cuerpo, su voz y sus recursos cognitivos y emocionales como un conjunto integrado. La formación de este creador/a se planifica desde una perspectiva holística, en la cual cada uno de los elementos mencionados se integra y relaciona al servicio del espectáculo. Asimismo, se potencia el desarrollo de una visión artística personal que sea capaz de participar en proyectos artísticos comunes con otros artistas. Por otra parte, es importante subrayar la capacitación que estos estudios ofrecen al futuro profesional de las artes escénicas como investigador y docente. Para comprobar el logro de dichas competencias, en el último curso de la especialidad de Interpretación se contempla la obligatoriedad de realizar un trabajo fin de estudios con una carga de 6 créditos (ECTS), siendo este igual a los que realizan los estudiantes universitarios de Grado (Véase Anexo XII en CD. Plan de estudios de 2014).

Las asignaturas del plan de estudios son de tres tipos: obligatorias, obligatorias de la especialidad y optativas. Las asignaturas obligatorias están vinculadas a materias de formación básica, siendo comunes a todas las especialidades e impartándose en todas las escuelas superiores de Arte Dramático. Estas son: Historia de las artes espectaculares, Pedagogía aplicada a las artes escénicas, Producción y gestión, Semiología teatral y Sociología y antropología teatral. Las asignaturas obligatorias de la especialidad están vinculadas a materias de formación especializada y son diseñadas por

cada Administración educativa haciendo uso de su autonomía pedagógica, de acuerdo con los recursos disponibles y acorde a las necesidades de cada escuela de Arte Dramático, por lo que cada escuela puede diseñar distintas asignaturas de este tipo. En concreto, la asignatura objeto de este estudio, Expresión Corporal, forma parte de este grupo de asignaturas obligatorias de la especialidad en la ESAD de Asturias⁶⁹. Por último, las asignaturas optativas tienen como finalidad actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado, de igual manera que las asignaturas obligatorias de la especialidad son propuestas y aprobadas en cada escuela, pudiendo modificarse en cada curso académico.

El claustro de profesores/as de la ESAD de Asturias fue el encargado de diseñar el plan de estudios que está vigente en la actualidad. Atendiendo a las necesidades del alumnado de la especialidad de Interpretación textual, una comisión, en representación de todo el profesorado, realizó la selección de asignaturas obligatorias de la especialidad a impartir y la distribución de los ECTS, propuesta que fue enviada a la Consejería de Educación Cultura y Deporte para su aprobación. En la siguiente figura se puede ver la distribución de asignaturas por curso y los ECTS que corresponden a cada una de ellas en la ESAD de Asturias. En esta distribución de créditos y asignaturas se observa que en el último año de estudios no se oferta ninguna asignatura obligatoria de la materia de movimiento y que la asignatura de Expresión Corporal solo se cursa en primero, con un total de 8 ECTS. (Véase Figura 10. Resaltadas en negrita las asignaturas correspondientes a la materia de Movimiento).

| PRIMER CURSO | TERCER CURSO |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación I: 14 ECTS • Teoría de la interpretación: 5 ECTS • Técnica vocal I: 7 ECTS • Teoría y práctica del verso: 6 ECTS • Lenguaje musical: 5 ECTS • Expresión Corporal: 8 ECTS • Literatura dramática I: 4,5 ECTS • Fundamentos y prácticas del movimiento expresivo: 3,5 ECTS • Historia de las artes espectaculares: 3,5 ECTS • Caracterización: 3,5 ECTS | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación III: 12 ECTS • Taller de interpretación en las nuevas dramaturgias: 7 ECTS • Expresión oral I: 6,5 ECTS • Canto: 5,5 ECTS • Acrobacia y lucha espectacular: 4,5 ECTS • Danza II: 5 ECTS • Iniciación a la dirección escénica: 5 ECTS • Teoría y práctica de la escritura dramática I: 5 ECTS • Semiología teatral: 3,5 ECTS • Optativa 1: 3 ECTS • Optativa 2: 3 ECTS |

⁶⁹ Para más información véase Anexo XII en DVD el plan de estudios de 2014 de la ESAD de Asturias.

| SEGUNDO CURSO | CUARTO CURSO |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación II: 13 ECTS • Taller teatro Siglo de Oro: 6 ECTS • Técnica vocal II: 7 ECTS • Lenguaje musical y Canto: 6,5 ECTS • Danza I: 4,5 ECTS • Esgrima: 5 ECTS • Historia de las artes espectaculares II: 3,5 ECTS • Indumentaria: 3,5 ECTS • Literatura dramática II: 4 ECTS • Teoría e historia del arte: 4 ECTS • Optativa: 3 ECTS | <ul style="list-style-type: none"> • Taller de interpretación ante la cámara: 5 ECTS • Expresión oral II: 7 ECTS • Pedagogía aplicada a las artes escénicas: 5 ECTS • Producción y Gestión: 5 ECTS • Sociología y antropología teatral: 3,5 ECTS • Teoría y práctica de la escritura dramática II: 4 ECTS • Escenografía: 4,5 ECTS • Trabajo Fin de Estudio (TFE): 6 ECTS • Taller escénico final: 14 ECTS • Optativa 1: 3 ECTS • Optativa 2: 3 ECTS |

Figura 10. Plan de estudios de la ESAD de Asturias. Cada curso académico el estudiante debe superar 60 créditos. Total de 240 créditos en los 4 cursos

2.2.4. La asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias

Como ya se ha indicado anteriormente, la Expresión Corporal en la ESAD de Asturias es una asignatura obligatoria de la especialidad de Interpretación Textual que pertenece a la materia de Movimiento y al departamento de Expresión Corporal. Se cursa en el primer año académico y tiene asignados 8 créditos con un total de 200 horas, de las cuales 144 son horas presenciales y 56 se corresponden con el trabajo autónomo del estudiante.

En la actualidad, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la asignatura de Expresión Corporal están definidos en el Decreto 43/2014 de 14 de mayo, en el cual quedan publicadas todas las fichas de las asignaturas de la especialidad de Interpretación en la opción de Textual de la ESAD de Asturias.

La ficha de EC la describe como una asignatura que:

[...] posibilita, a través del estudio y la investigación en el empleo del propio cuerpo, un lenguaje personal. Este lenguaje corporal, no verbal y no codificado, parte de lo físico y conecta con los aspectos internos de la persona, dando lugar a una expresión y comunicación creativa e individual (véase Anexo XIII incluido en DVD).

Las competencias de esta asignatura, así como los contenidos y criterios de evaluación que se exponen en ella, se ven ampliamente desarrollados en la guía docente de la asignatura.

El horario de la misma es de cuatro horas semanales repartidas en dos sesiones de dos horas de duración cada una. En cuanto a la descripción de la asignatura, la guía docente

añade, a lo especificado en la ficha de la misma, el trabajo riguroso de la disciplina. La EC requiere una búsqueda personal a partir de una técnica específica. Esta técnica proporciona el desarrollo de las herramientas que posibilitan el encuentro de la expresión personal para comunicarse y crear con los demás.

La *toma de conciencia del propio cuerpo*, a partir de la vivencia del mismo, es uno de los primeros temas que aborda esta asignatura. El desarrollo de este contenido posibilita el control y dominio corporal para la expresión y comunicación única y personal. El segundo contenido se centra en los recursos y parámetros corporales expresivos, siendo el *espacio* el primer *factor de movimiento* a conocer y trabajar, comenzando por la percepción y concluyendo con el estudio de la estructura del mismo. En este tema se incluyen las formas de desplazamiento y las composiciones espaciales. El elemento temporal configura el tercer bloque de contenidos y en él recae la vivencia del *tempo* y del *ritmo*, las implicaciones emocionales que estos generan, la musicalidad del movimiento con su melodía y su rítmica corporal, la vivencia del *silencio* y la creación de atmósferas anímicas. Los dos factores del movimiento que contemplan los contenidos segundo y tercero desembocan en el tema cuarto, el cual se centra en el movimiento en situaciones de creación y expresión. El cuerpo como instrumento creativo capaz de manejar los distintos factores y *acciones básicas del movimiento* para expresar y significar. Por último, el quinto contenido abarca la investigación en el área del movimiento expresivo.

La metodología en EC pretende desarrollar la búsqueda y experimentación del alumnado, evitando la imitación y la repetición automática. Por ello se basa en una metodología de descubrimiento enriquecida por la práctica reflexiva sobre lo trabajado y vivido en las sesiones.

Los resultados de aprendizaje o criterios de evaluación, que la guía docente de la asignatura específica, son objetivables y miden el grado de aprendizaje alcanzado por el estudiante en relación con las capacidades establecidas en las competencias de la asignatura. Por último, el sistema de calificación de la asignatura incluye la ponderación de las actividades evaluables en la calificación final de la misma, así como los requisitos mínimos para su superación. Todos estos elementos de la guía docente responden a los requisitos que para su elaboración se establecieron en la Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte⁷⁰ (véase la Guía Docente en Anexo XI incluido en DVD).

⁷⁰ Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, nº 121 de 27 de mayo de 2011.

Como se ha reiterado en las páginas anteriores, desde el año 2010 cada escuela superior de Arte Dramático tiene su propio plan de estudios. Con el objeto de conocer la situación de la asignatura de EC, en cada uno de ellos se realizó un estudio de los mismos, en el cual se observó que el número de ECTS, curso y distribución horaria que se confiere a la asignatura de EC es muy diverso. Asimismo, se constató la creación de nuevas asignaturas en las que los contenidos guardan gran relación con la asignatura objeto de este estudio. Un ejemplo de ello es la asignatura denominada Fundamentos y práctica del movimiento expresivo implantada en Asturias. En el análisis realizado no se ha atendido a estas asignaturas, pero sí a aquellas que, aun teniendo distinta denominación, recogen en sus contenidos los propios de la Expresión Corporal. De esta manera se pudo apreciar que solo la ESAD de Castilla y León y la de Extremadura asignan menos ECTS para esta asignatura de EC que la ESAD de Asturias: en concreto, Castilla y León fija en 7 los ECTS y Extremadura en 6. El resto de escuelas estipulan entre 10 y 22 el número de ECTS. Las escuelas que más ECTS conceden a esta asignatura son la de Galicia con veintidós, Baleares con veintiuno y Málaga y Sevilla con dieciocho. Les siguen a estas el Institut del Teatre con dieciséis, Valencia con doce, Murcia con once y Madrid con diez. La escuela de Canarias tiene la particularidad de establecer los créditos por materia y no por asignatura, concediendo quince ECTS a la materia de movimiento en el primer curso y en el segundo e impartándose en ambos la asignatura de Expresión Corporal. La cantidad de ECTS que cada escuela asigna a esta asignatura deja constancia del número de horas que la misma tiene en los distintos planes de estudio y, a su vez, refleja la importancia que se le concede en el contexto de la formación actoral. Igualmente se pudo observar que únicamente en la ESAD de Asturias y Extremadura la asignatura de EC se imparte solo en primero. En ocho escuelas, Castilla y León, Canarias, Galicia, Murcia, Málaga, Córdoba, Sevilla y Madrid también está presente en segundo curso. Se extiende la oferta hasta tercer curso en el Institut del Teatre y en la escuela de Valencia y, en la ESAD de Baleares se imparte en los cuatro cursos de la especialidad.

Por otra parte, en el rastreo realizado se pudo apreciar que las Escuelas Superiores de Arte Dramático Españolas denominan de diferente manera a los departamentos encargados de las asignaturas pertenecientes a la materia de Movimiento. Ocho de ellas conservan la designación propia de la materia en el título de sus departamentos didácticos. Las escuelas de Córdoba y Sevilla establecen el término Cuerpo y la de Asturias el de Expresión Corporal. Además, se destaca que en los centros de Galicia y Castilla y León la asignatura de EC pertenece al departamento de Interpretación. Esta información queda recogida a modo de resumen en la siguiente figura.

| ESCUELAS SUPERIORES DE ARTE DRAMÁTICO | DENOMINACIÓN ASIGNATURAS | ECTS | ECTS TOTALES | CURSO | DEPARTAMENTO |
|--|------------------------------------|--------------|--------------|-------|--------------------|
| ASTURIAS | Expresión corporal | 8 | 8 | 1º | EXPRESIÓN CORPORAL |
| BALEARES | Expressió corporal I | 9 | 21 | 1º | MOVIMIENTO |
| | Expressió corporal II | 6 | | 2º | |
| | Expressió corporal III | 3 | | 3º | |
| | Expressió corporal IV | 3 | | 4º | |
| CANARIAS | Educación corporal I | 15 | 30 (Mov.) | 1º | MOVIMIENTO |
| | Educación corporal II | 15 (Mov.) | | 2º | |
| CASTILLA Y LEÓN | Expresión corporal I | 3 | 7 | 1º | INTERPRETACIÓN |
| | Expresión corporal II | 4 | | 2º | |
| CATALUÑA Escola Superior d'Art Dramàtic | Tècniques del coneixement corporal | 6 | 6 | 1º | COS I DANSA |
| CATALUÑA Institut del Teatre | Moviment I | 10 | 16 | 1º | MOVIMENT |
| | Moviment II (EC II) | 4 | | 2º | |
| | Moviment III (EC 3) | 2 | | 3º | |
| CÓRDOBA | Expresión corporal | 12 | | 1º | CUERPO |
| | Expresión corporal | 6 | | 2º | |
| EXTREMADURA | Expresión corporal | 6 | 6 | 1º | MOVIMIENTO |
| GALICIA | Movimento expresivo I | 6 | 22 | 1º | INTERPRETACIÓN |
| | Movimento expresivo II | 6 | | 1º | |
| | Expresión corporal I | 5 | | 2º | |
| | Expresión corporal II | 5 | | 2º | |
| MADRID | Expresión corporal | 6 | 10 | 1º | MOVIMIENTO |
| | | 4 | | 2º | |
| MÁLAGA | Expresión corporal I | 12 | 18 | 1º | MOVIMIENTO |
| | Expresión corporal II | 6 | | 2º | |
| MURCIA | Expresión corporal I | 6 | 11 | 1º | MOVIMIENTO |
| | Expresión corporal II | 5 | | 2º | |
| SEVILLA | Expresión corporal | 12 | 18 | 1º | CUERPO |
| | Expresión corporal | 6 | | 2º | |
| VALENCIA | Tècnica I creativitat corporal I | 3 | 12 | 1º | MOVIMIENTO |
| | Tècnica I creativitat corporal II | 3 | | 1º | |
| | Tècnica I creativitat corporal III | 6 | | 3º | |

Figura 11. Situación de la asignatura de EC en los distintos planes de estudios de las Escuelas Superiores de Arte Dramático.
Elaboración propia

2.3. Los contenidos de la Expresión Corporal en la selección de profesores para las Escuelas de Arte Dramático

Como se ha venido describiendo, cada escuela superior de Arte Dramático ha definido y creado su propia guía docente para la asignatura de Expresión Corporal. En ellas se plantean las competencias específicas, los contenidos, metodología, evaluación y ECTS de diferentes maneras. Esto supone que para conocer los contenidos que actualmente se dan en Expresión Corporal se tendría que realizar un análisis de cada una de dichas guías docentes, cuestión que desde estas páginas queda planteada como una futura línea de investigación, ya que realizar tal tarea alejaría a este estudio de su verdadero objetivo. Sin embargo, sí se ha realizado un análisis de los distintos temarios de oposición que se han venido utilizado para seleccionar al profesorado de Expresión Corporal. Los temas, programas o cuestionarios que, así denominados en los diferentes Boletines Oficiales del Estado⁷¹, los integran proporcionan una visión general de los contenidos que se exigen para impartir la asignatura de Expresión Corporal. Igualmente aportan información sobre cómo han evolucionado los mismos durante veinte años, desde 1982⁷² hasta 2002, y las aportaciones que Marta Schinca realiza a los mismos, cuestión de especial interés para este estudio. En total son cinco los programas que se han divulgado, los mencionados como primero y último respectivamente en 1982 y 2002, y otros tres más en 1986, 1991 y 1998.

El primer temario para acceder al Cuerpo de Profesores Auxiliares y al de Profesores Especiales Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y de la Escuela Superior de Canto constaba de dieciocho temas. Los cuatro primeros estaban centrados en el teatro como un arte en el que se utilizan diferentes códigos, así como el lugar que ocupaba el cuerpo desde la concepción de dos figuras fundamentales en el siglo XX: Grotowsky y Artaud. Sin embargo, hay que resaltar que no aparecían otros autores, tan importantes como los anteriores en lo que respecta a la formación corporal del actor y la actriz, como Meyerhold o Gordon Craig. El lenguaje del cuerpo y el gesto formaban parte de estos contenidos, pero sin ningún tipo de especificidad que se refiriera a la formación actoral. El lenguaje corporal como elemento de comunicación, como arte, como lenguaje codificado o no, como lenguaje capaz de expresar estados de ánimo, sentimientos o emociones se podían considerar aspectos a tratar en estos puntos, aunque no se determinaba de forma específica. Los tres temas siguientes, quinto, sexto y séptimo, sí se centraban en la Expresión Corporal y

⁷¹ En el pie de las figuras que aparecen en las siguientes páginas se conserva la denominación dada en los diferentes Boletines Oficiales.

⁷² Orden de 28 de junio de 1982 por la que se publican los programas que han de regir el concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Profesores Auxiliares y Cuerpo de Profesores Especiales Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 63, de 9 de julio de 1982, 18743-18745.

en sus contenidos o elementos, pero todavía quedaban sin concretar. En estos temas aparecen mezcladas la teoría y la técnica, los factores del movimiento espacio y el tiempo, el autocontrol y la gama de tono muscular, elementos, todos ellos, que más adelante configurarán los factores fundamentales del cuerpo en movimiento. Siguen tres temas relacionados con la condición física y un tema, el undécimo, que abarca la imaginación, los procesos de conocimiento y la expresión creativa en un bloque, sin especificidad hacia el movimiento corporal, para pasar luego a conceptos relacionados con la concentración y en concreto con la técnica de yoga. Posiblemente esta última técnica se contemplaba por la influencia que en ese momento ejercía Oriente en las artes teatrales.

Finalizaba el temario con aspectos de Pantomima y Mimo clásico, siempre unidos a la Expresión Corporal. En este temario, expuesto en la figura 12, se puede observar la mezcla de contenidos existentes. Aspectos del yoga, del teatro de acciones física, del Mimo y la Pantomima se unen para configurar los contenidos de una asignatura que, en aquel momento, quizá no estaba definida del todo y que recurría a aprendizajes más generales que de alguna manera formaban parte de la preparación del actor/actriz.

| Programas para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Auxiliares y Cuerpo de Profesores Especiales Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto. Año 1982 | |
|--|---|
| Expresión Corporal | |
| 1. | La esencia teatral. El teatro como pluralidad de códigos combinados. Signos en el arte escénico. |
| 2. | Lugar que ocupa el elemento corporal. Concepción de Artaud. Concepción de Grotowsky. Confrontación y síntesis. |
| 3. | El lenguaje del cuerpo. Consideraciones generales sobre el lenguaje corporal. |
| 4. | El gesto. Noción. Tipos fundamentales del gesto. |
| 5. | Teoría de la Expresión Corporal. Técnicas. |
| 6. | Elementos de la Expresión Corporal. Movimiento. Posibilidades y planos. Posiciones básicas. Leyes estáticas del cuerpo en movimiento. |
| 7. | Temas de Expresión Corporal o material de la misma. Dominio. Autocontrol. Tensiones. |
| 8. | Ejercicios de flexibilización de las articulaciones y los segmentos. Ejercicios de coordinación. |
| 9. | Elasticidad del tronco y de la pelvis. Distensión total. Serie de ejercicios dirigidos al dominio postural. |
| 10. | La respiración- Formas elementales y básicas de respiración eficiente. Conciencia respiratoria. |
| 11. | Imaginación. Proceso del conocimiento. Expresión creativa. |
| 12. | Concentración. Sus opuestos. |
| 13. | El yoga. Práctica. |
| 14. | Pranayama. Equilibrio, comunicación. Ejercicios previos. |
| 15. | La respiración cuadrada. Ejecución. Respiración integral. |
| 16. | La relajación. |
| 17. | Técnica corporal y pantomima. El mimo clásico. |
| 18. | Profundizar en la pantomima. La sensibilidad. La sinceridad. Técnicas asociadas. |

Figura 12. Programa de Expresión Corporal correspondiente al año 1982

En 1986⁷³ aparece un nuevo cuestionario con siete temas menos. La historia de este cuestionario ha sido facilitada por Marta Schinca quien, a través de las entrevistas y en conversaciones personales mantenidas con la autora de esta investigación⁷⁴, informa de que la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid fue la encargada de confeccionar los temas para el acceso a diversos Cuerpos de Profesores y que el de Expresión Corporal fue elaborado entonces por ella como catedrática de dicha asignatura en la citada Escuela.

En este cuestionario se aprecia un gran cambio de contenidos, ya que se tratan aspectos más específicos del vocabulario corporal como: esquema corporal, movimiento orgánico, distensión, calidades de movimiento, kinesfera, espacio individual, espacio colectivo, tiempo, tempo-ritmo, movimiento corporal-sonido vocal. Se describen aspectos técnicos y expresivos, factores del movimiento, las relaciones entre movimiento y sonido vocal y el trabajo individual y grupal en el movimiento significativo. También se van definiendo los temas propios de la disciplina como: bases expresivas del movimiento, gesto con contenido emocional o simbólico, comunicación, factores del movimiento, espacio como elemento de relación emocional, simbólico, plástico, ritmo interior y exterior, percepción e interrelación con otras personas, utilización del tiempo en la creación de climas y ambientes anecdóticos o abstractos.

El tema undécimo va encaminado hacia la pedagogía de la Expresión Corporal, si bien se acerca más a un análisis de la importancia de esta asignatura a nivel individual y grupal y no como principio que ofrezca unas pautas pedagógicas en el desarrollo de la misma. En todo el cuestionario se aprecia mayor concreción hacia los aspectos propios de la Expresión Corporal, excluyéndose cuestiones más generales del arte teatral.

Comparando ambos temarios, vemos que en el de 1986 desaparecen los contenidos tratados en el tema uno y dos del temario anterior: “1. La esencia teatral. El teatro como pluralidad de códigos combinados. Signos en el arte escénico. 2. Lugar que ocupa el elemento corporal. Concepción de Artaud. Concepción de Grotowsky. Confrontación y síntesis, conceptos generales del arte teatral”; así como los temas relacionados con la práctica del yoga y los específicos del Mimo y la Pantomima. El resto de los temas se transforman y definen cada vez más hacia los contenidos que hoy se conciben como

⁷³ Orden de 21 de marzo de 1986 por la que se convocan pruebas selectivas para acceso a diversos Cuerpos de Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 77, de 31 de marzo de 1986, 11403-11429.

⁷⁴ Entrevista realizada el 5 de septiembre de 2014. Véase el texto completo en el Anexo VII.

propios de la Expresión Corporal, tal y como se aprecia en el siguiente cuadro en el que se reproducen los temas incluidos en el año 1986.

| Cuestionario para el acceso al Cuerpo de Profesores Especiales y Profesores Auxiliares de los Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto. Año 1986 | |
|---|---|
| Expresión Corporal | |
| 1. | Desarrollo metodológico de la técnica empleada para la adquisición del esquema corporal y las bases del movimiento orgánico. |
| 2. | Conocimientos básicos sobre el sistema óseo-muscular. La distensión y la relajación. |
| 3. | Bases expresivas del movimiento. Elementos que se introducen para que el movimiento neutro tome diferentes matices expresivos. Transformación del movimiento en gesto cargado de contenido emocional o simbólico. Destacar el aspecto individual y de relación con los demás. Captación del otro o los otros, estímulo-respuesta, comunicación. |
| 4. | Calidades del movimiento. Exposición sobre los factores que actúan sobre el movimiento para variar su cualidad. |
| 5. | El espacio en relación a la estática y la dinámica del cuerpo humano. |
| 6. | Estructuración del espacio desde el punto de vista racional. Ejes corporales, centro de gravedad, direcciones y dimensiones, planos imaginarios. |
| 7. | Kinesfera o espacio individual. Espacio colectivo. El espacio como elemento de relación entre dos o más personas, a nivel emocional, simbólico o plástico. |
| 8. | El Tiempo. Tempo. Ritmo. Dinámica. Definir estos conceptos. Ritmo interior y exterior. Percepción y manifestación rítmica a través del movimiento corporal. |
| 9. | Bases métrico- rítmicas. (Ritmo binario, ternario, cuaternario). El ritmo como base para la improvisación a partir del movimiento. Trabajo individual y grupal. Creación de climas, de ambientes anecdóticos o abstractos. |
| 10. | Relación entre el movimiento corporal y el sonido vocal. A nivel de uno mismo y de la percepción e interrelación con los otros. |
| 11. | Valoración a nivel pedagógico de la importancia y objetivos del trabajo individual en Expresión Corporal. Valoración del trabajo grupal (entre dos o más personas). Para ello desarrollar el tema de la interrelación de todo el material que constituye la asignatura, englobándolo en una conjunción global. |

Figura 13. Cuestionario de Expresión Corporal correspondiente al año 1986

En 1991⁷⁵ el temario contiene el mismo número de temas y abarca los mismos contenidos que en 1986, aunque más concretos y definidos, añadiéndose dos aspectos muy importantes. El primero de ellos se expresa en el tema diez: “Metodología empleada

⁷⁵ Orden de 4 de abril de 1991 por la que se aprueba el contenido de los cuestionarios que han de regir en los procedimientos selectivos de ingreso en los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 85, de 9 de abril de 1991, 10631.

para la pedagogía de la Expresión Corporal. Progresión a lo largo del curso y composición de la clase diaria. Objetivos generales de la asignatura”, en donde se incorporan cuestiones importantes de la didáctica de la asignatura y, por lo que se puede deducir, se demanda del futuro profesorado un conocimiento en la práctica educativa. El segundo aspecto a destacar es la incorporación de la historia de la Expresión Corporal en el tema undécimo. Esta nueva propuesta aparece como significativa porque por primera vez se da importancia al hecho de conocer cómo se define y cuáles son las raíces de la Expresión Corporal en el contexto de la comunicación y la creación teatral.

Cuestionario para el procedimiento selectivo de ingreso en los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas. Año 1991.

Expresión Corporal

1. Consideraciones generales sobre el tema de la toma de conciencia del propio cuerpo y las bases para la percepción y la realización del movimiento.
2. Descripción anatómica del sistema óseo-muscular.
3. La respiración. Distensión y relajación muscular.
4. Calidades de movimiento. Elementos que influyen en el movimiento neutro determinando su calidad.
5. Espacio parcial individual. Estudio objetivo del espacio parcial: Centro de gravedad, ejes corporales, direcciones, dimensiones, orientación. Estudio subjetivo del espacio parcial. La expresión a través del uso del espacio.
6. Espacio Total. Trayectorias y relaciones en el espacio. Comunicación entre dos o más personas.
7. El tiempo. Tempo. Ritmo. Dinámica. Ritmo interior y exterior. Coordinación de la percepción auditiva y la manifestación corporal.
8. Ritmo binario, ternario y cuaternario. El ritmo como base para la improvisación del movimiento. Relación emocional a partir de diferentes ritmos a nivel individual o grupal. Partitura libre o fija.
9. Expresión por el movimiento. Factores que actúan sobre el movimiento neutro para su aplicación a diferentes matices expresivos. Creación de personajes. Elementos motivadores de la expresión: Imágenes, estímulos internos y externos.
10. Metodología empleada para la pedagogía de la Expresión Corporal. Progresión a lo largo del curso y composición de la clase diaria. Objetivos generales de la asignatura.
11. Historia de la Expresión Corporal.

Figura 14. Cuestionario de Expresión Corporal correspondiente al año 1991

Los temarios publicados en 1998⁷⁶ y en 2002⁷⁷ son iguales y bastante más amplios que los anteriores pues tienen veinticinco temas. Schinca continúa aportando su saber a la definición de Expresión Corporal, si bien ahora en colaboración con Helena Ferrari, esta última profesora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid⁷⁸.

Siguen estas autoras desarrollando los temas establecidos profundizando y ampliando cada uno de ellos. Introducen conceptos fundamentales que dotan, cada vez más, a la Expresión Corporal de una autenticidad y especificidad propias y que la diferencian de otros lenguajes corporales que, aunque comparten con ellos contenidos y herramientas, son diferentes, como se puede comprobar a continuación:

- Anatomía para el movimiento. No se pide solo la descripción del sistema óseo-muscular, sino la toma de conciencia del cuerpo en movimiento.
- Función muscular, escalas o grados tónicos. Se amplía con este punto el concepto de relajación muscular al introducir la escala o grados de tonicidad, la variedad en la tensión muscular desde el aflojamiento total hasta la máxima tensión, pasando por distintos niveles que generan distintas emociones y expresiones, ya que a esto se une la importancia del antagonismo⁷⁹.
- Vuelve a aparecer el tema del equilibrio, aspecto que había desaparecido en el temario anterior y que esta vez va unido a los mecanismos que lo regulan, mecanismos fisiológicos y expresivos y a la compensación y oposición, elementos que generan gran expresividad debido a la influencia que ejercen en la plástica corporal.
- Modos de movimiento. Partiendo del conocimiento y experimentación del movimiento orgánico y natural del cuerpo se avanza hacia movimientos articulados y artificiosos que transmiten gran variedad expresiva.

⁷⁶ Orden de 27 de noviembre de 1998 por la que se aprueban los temarios que han de regir, para determinadas especialidades, en los procedimientos selectivos para ingreso y accesos a los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de los mencionados Cuerpos, Ministerio de Educación y Cultura, en *Boletín Oficial del Estado* nº 296, de 11 de diciembre de 1998, 41180.

⁷⁷ Orden ECD/310/2002 de 15 de febrero por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Estado* nº 43, de 19 de febrero de 2002, 6532-6610.

⁷⁸ Entrevista a Marta Schinca, 5 de septiembre de 2014. Véase completa en Anexo VII.

⁷⁹ Antagonismo cuerpo-espacio: dar corporeidad al espacio creando así un espacio con mayor o menor densidad que ofrece una resistencia al cuerpo en movimiento, el cual se mueve con mayor o menor intensidad muscular.

- Cuerpo global y cuerpo parcial. La importancia de la secuenciación en la movilidad de las distintas partes del cuerpo, la relación que se establece entre estas partes, los silencios que definen los cambios que el movimiento corporal produce, son elementos a destacar en la búsqueda del movimiento cargado de significado.
- Las ocho acciones básicas del esfuerzo según Rudolf Von Laban. Por primera vez se introducen, de manera específica, las teorías e investigaciones de uno de los pioneros en el análisis del movimiento expresivo, la vivencia y experimentación de los distintos factores del movimiento combinados en lo que se denomina acciones básicas, para dotar al cuerpo de un lenguaje completamente expresivo.
- La recuperación del término kinesfera, que había desaparecido en el temario de 1991, para identificar el espacio individual como primera esfera de acción, el espacio intercorporal que nos permite la comunicación con el otro y la importancia de la vivencia de la tridimensionalidad en el dibujo del cuerpo en el espacio, el diseño espacial.
- El diseño temporal. La velocidad, el tempo y la ordenación de movimientos cortos o largos y sus silencios, junto con el cuerpo orquestado, favorecen la comunicación dual, en tríos o grupal, en el espacio y en el tiempo.
- Melodía y rítmica corporal. El cuerpo en movimiento genera ritmos que determinan una rítmica y una melodía no musical sino corporal, la vivencia interna del ritmo sin música, que dote de sentido rítmico al movimiento corporal, porque está inherente a él.
- Gramática gestual, vocabulario, sintaxis, composición. Porque al igual que la expresión oral, la Expresión Corporal tiene un vocabulario corporal y una sintaxis que ordena ideas y crea estructuras gramaticales, aunque en el lenguaje del cuerpo la gramática sea gestual.
- Composición corporal del personaje. La primera manifestación visual del personaje es su propio cuerpo y cómo este está configurado, mostrando así los componentes físicos y psíquicos de su carácter. Se une a este aspecto el análisis de los modos de caminar que ayudarán a definir y componer el personaje.
- La abstracción del movimiento. Los procedimientos y el uso del lenguaje corporal para llegar a transmitir mundos imaginarios o subjetivos, no reales.
- Elementos y reglas básicas de la composición gestual. El modo de ordenar y crear estructuras donde desarrollar argumentos y dramaturgias basadas en el arte del movimiento.
- Por último, la expresión por el movimiento en el siglo XX, destacando a los precursores François Delsarte y Emile Jacques Dalcroze.

Temario procedimiento selectivo para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y artes escénicas. Oposiciones. Años 1998-2002

Expresión Corporal

1. Bases generales y proceso de aprendizaje para la adquisición del esquema corporal y el dominio del movimiento.
2. Descripción anatómica del sistema óseo-muscular. Anatomía para el movimiento: descripción de los movimientos básicos y análisis de los mismos.
3. Función muscular: escalas o grados tónicos. Antagonismo muscular: su importancia en la educación por el movimiento. Su importancia en la expresividad. La relajación.
4. Equilibrio estático y dinámico. Compensación y oposición. Gravedad. Mecanismos reguladores fisiológicos y expresivos.
5. Modos del movimiento: recorrido o segmentación, articulación-ondulación. Coordinación y disociación. Los modos de movimiento y su aplicación. El desbloqueo articular.
6. Cuerpo global y cuerpo parcial. Relaciones intracorporales. Movimiento y gesto. Silencio y actitud psico-física en la postura.
7. Tonicidad y expresividad: relaciones. Focos y centros expresivos. La dinámica del movimiento.
8. Calidades de movimiento: los factores que la componen y sus combinaciones. Su aplicación en el lenguaje corporal.
9. Conocimiento y dominio de los factores del movimiento: escalas, matices y contrastes. Configuración del lenguaje expresivo.
10. Las ocho acciones básicas del esfuerzo según Rudolf von Laban. Combinaciones y transformaciones. Su relación en el mundo emocional.
11. Espacio parcial personal: kinesfera. Estudio subjetivo y estudio técnico. Planos corporales. Cambios de orientación globales e intracorporales. Tridimensionalidad.
12. Espacio intercorporal. Proyección del movimiento. Presencia. Comunicación espaciotemporal. Espacio total. Trayectorias. Geometría del espacio y sus relaciones estáticas y dinámicas. Ritmo espacial.
13. El uso del espacio y su influencia en las calidades del movimiento. Diseño espacial. Simbología del espacio personal e interpersonal.
14. Elementos temporales I: Tempo. Pulso. Silencio. El Tempo y sus implicaciones emocionales.
15. Elementos temporales II: Ritmo. Ritmo interior. Ritmo a partir del movimiento. Modulación del movimiento. Diseño temporal.
16. Elementos temporales III: Bases métrico-rítmicas. Acento, subdivisión, contratiempo. Variaciones e improvisación a través del movimiento. Cuerpo orquestado: simultaneidad, progresión, regresión, diálogo. Dúos. Trío. Grupo.
17. Elementos temporales IV: Musicalidad del movimiento. Elementos del lenguaje corporal y musical: analogías y diferencias. Melódica y rítmica corporal. Respiración. Interrelación cuerpo-voz.
18. El lenguaje corporal como «gramática» gestual: vocabulario, sintaxis, composición.
19. Composición corporal del personaje. Componentes físicos y psíquicos del carácter. Morfología, actitudes, comportamientos, extracción social.
20. Tipos básicos de estímulos imaginarios y su utilización como recurso didáctico en los diferentes temas de movimiento: animalidad, procesos de la naturaleza, materiales y materias. Su aplicación.
21. El caminar. Análisis técnico. Modos de andar. Actitudes. Procedimientos de estilización.
22. Abstracción del movimiento. Definición y procedimientos. Aplicación expresiva.
23. Elementos y reglas básicas de la composición gestual. Individual y grupal.
24. Expresión Corporal. Definición, sentido y fundamentos de la disciplina. La metodología y los diversos enfoques en la Expresión Corporal. Objetivos pedagógicos generales y operativos. Secuenciación de los contenidos a lo largo de cada curso. La sesión de trabajo.
25. La expresión por el movimiento en el siglo XX a partir de los precursores François Delsarte y Emile Jacques Dalcroze.

Figura 15. Temario de Expresión Corporal correspondiente a los años 1998 y 2002

De la presentación y análisis de los cuatro temarios utilizados para seleccionar al profesorado de Expresión Corporal, se deriva que esta es una asignatura con identidad propia, en la que los temas fundamentales son: el cuerpo humano y la consciencia que de él tiene el actor/actriz; sus diseños corporales, es decir el dibujo que realiza el cuerpo en movimiento adoptando distintas formas; el espacio como elemento de creación, en donde se desarrolla el movimiento en los distintos diseños espaciales; el tiempo, la duración del movimiento y sus implicaciones en la creación corporal en los distintos diseños temporales; y, por último, el movimiento significativo y expresivo, en el cual se destaca el estudio de las calidades de movimiento. Todo esto organizado en una gramática gestual que, con su propio vocabulario y sintaxis, es capaz de realizar diferentes y ricas composiciones.

La Expresión Corporal, en el contexto de las escuelas superiores de Arte Dramático, se convierte en una asignatura en la que se aprende y desarrollan las técnicas y herramientas corporales necesarias para la creación de movimientos expresivos y significativos. El hecho de que no se exija en esta disciplina unas condiciones técnicas corporales virtuosas, sino un conocimiento profundo de la expresividad del propio cuerpo, es lo que hace que sea una materia imprescindible para asumir e interpretar distintas personalidades y estados emocionales. No existe un perfil único, existen tantos perfiles como emociones, sentimientos e historias se quieran contar. Esto no significa que sea una asignatura poco exigente en la formación, las herramientas parten de un trabajo corporal con base física, como la gimnasia consciente y con base expresiva, como el estudio de los factores del movimiento, espacio, tiempo e intensidad muscular, en la búsqueda del movimiento expresivo y significativo.



Figura 16. Recreación de *La mesa verde*, de Kurt Joos

El profesorado de Expresión Corporal debe estar preparado en el trabajo, no sólo físico del movimiento, sino también en el expresivo y comunicativo del mismo. En el trabajo de guiar y dirigir al alumnado desde el vocabulario corporal, a través de todas las vivencias emocionales objetivas y subjetivas que este proceso genera, hasta la expresión más sincera que cada alumno/a encuentra dentro de sí mismo y que en ese momento puede utilizar en la creación e interpretación actoral.



CAPÍTULO

3

*El método Schinca de
Expresión Corporal*

En este capítulo se expondrá el método Schinca como método pedagógico y su didáctica. Como método pedagógico se hará referencia a su autora y al profesorado del Estudio Schinca, así como a los fundamentos teóricos del mismo y la aportación de este a la Expresión Corporal.

La exposición de la evolución y actualización del método se ha realizado partiendo de los manuales publicados por la autora del mismo y las entrevistas realizadas a Schinca y al profesorado del Estudio. Parte de estas entrevistas se consideraron como “entrevistas no presenciales”, tal y como las denomina Simons (2011, 78-79). La entrevista no presencial es aquella que una vez realizada se amplía con las reflexiones de los entrevistados. El procedimiento se realizó a través del correo electrónico, medio que permitió pedir a las personas entrevistadas que reflexionasen sobre otras preguntas, que revisaran las primeras interpretaciones y que sugirieran modificaciones o proporcionaran nuevos datos, realizando así una extensión de la entrevista. Una de las ventajas de este tipo de conversación es no tener presente al entrevistador en el momento de contestar. De esta manera, se dispone de mayor libertad y menor presión por su conformidad. Por otra parte, se permite reflexionar con más profundidad y es posible registrar las opiniones con mayor exactitud. A esto es imprescindible sumar los datos que aportaron los artículos escritos por el profesorado del Estudio Schinca y publicados en la revista *Cuadernos Schinca*. La tesis de Helena Ferrari se utilizó como fuente de información principal, ya que en ella se recoge la creación del método, su historia y evolución.

En cuanto a la didáctica del método, se exponen los contenidos, las técnicas y planificación de las sesiones y, por último, el sistema de evaluación que en él se emplea. Toda esta información se obtuvo del análisis de los diarios de las clases recibidas por la profesora implicada en la investigación. Estos diarios recogen los contenidos, la metodología y las vivencias de las distintas sesiones recibidas en su formación.

Una de las características de las fuentes de información que se utilizaron en esta investigación cualitativa y *ex post facto* fue su carácter primario, es decir, son documentos de primera mano: apuntes de clase, diarios, cartas y textos inéditos. Se consideraron así siguiendo el planteamiento de Del Rincón *et al.* (1995), quienes clasifican los documentos escritos en dos tipos: los documentos oficiales y los personales. Los documentos oficiales se entienden como cualquier registro y material oficial y público del que se pueda disponer, y como documentos personales los relatos elaborados por un sujeto en los que se reproduce su propia experiencia y creencia.

3.1. La autora del método. Marta Schinca

Marta Schinca se inicia en la enseñanza corporal en Uruguay, su país natal. En un principio, este acercamiento fue motivado por una cuestión terapéutica, nada tenía que ver con el ámbito artístico y de la creación, sino por razones de salud. En 1952 entra en contacto con la técnica de movimiento denominada *gimnasia consciente* a través de Ingeborg Bayerthal.



Figura 17. Marta Schinca en la ESAD de Asturias

Bayerthal, de la que siempre habla Schinca como su maestra, no solo la ayuda a alinear la posición de su columna, sino que le transmite una forma de conocer y sentir el cuerpo de manera diferente. Con ella empieza a “comprender” y a “tener conciencia” de algo que hasta ese momento ignoraba: el cuerpo y sus sutiles mecanismos de movimiento.

Después de un año de ejercitación individual, interesada por la faceta del trabajo corporal que practicaban artistas, actores y bailarines, Schinca se incorpora a nuevos grupos de trabajo a instancia de la propia Bayerthal. Esta primera formación va a marcar toda la trayectoria profesional de Schinca, suponiendo esta etapa la base de la creación de su método pedagógico.

Inge Bayerthal transmitía a sus alumnas la base de las investigaciones que Laban estaba realizando en ese momento aplicado a los ejercicios de *gimnasia consciente* y abordaban temas que hoy en día se consideran los pilares de las aportaciones de Laban como eran: las ocho acciones básicas de esfuerzo, la kinesfera, el fluir del movimiento en el espacio, las direcciones, entre otros (Ferrari 2014, 81).

De igual forma, Helena Ferrari destaca el uso que hace Bayerthal de la organicidad del movimiento, y del péndulo como categoría del mismo de Rudolf Bode, del análisis del movimiento de Rudolf von Laban y de las aportaciones de la Rítmica de Jaques Dalcroze. El hecho de que Bayerthal estudiara con personas tan relevantes en las teorías del arte del movimiento, influyó de manera decisiva en su propia pedagogía y, por consiguiente, en la formación de Marta Schinca.

Por otro lado, Schinca siempre estuvo vinculada al teatro, al que asistió como público desde muy niña, pues su hermano Eduardo Schinca era actor y posteriormente director de escena, labor que desempeñaba con gran reconocimiento en Uruguay. Este hecho hizo que conociera el trabajo de una de las compañeras de aula de Bayerthal, Dore Hoyer (1911-1967), bailarina expresionista que todos los años, en gira por Sudamérica, llegaba a dar sus recitales de danza en el teatro Solís de Montevideo. Así como Bayerthal dedicó su vida a la pedagogía y realizó con sus alumnos muestras experimentales, Dore Hoyer mostraba, desde el escenario, la profundidad expresiva del arte del movimiento, la “poesía de las acciones corporales en el espacio” (Laban 1987, 43), una poesía fuerte, nueva, transgresora para los cánones conocidos. No es de extrañar que Schinca viera en Dore Hoyer un lenguaje corporal cargado de significado, si se tiene en cuenta el impacto que esta bailarina tuvo en las personas que en aquel momento comenzaban a dirigir sus pasos hacia el movimiento expresivo y creativo. Susane Zimmermann, desde Buenos Aires, destacó el trabajo de Hoyer como el movimiento que nace desde la esencia de los estados puros, llegando a movilizar las emociones del espectador desde la profundidad a través de la transformación y la metamorfosis del cuerpo en movimiento (Zimmermann 1983, 25).

A estas personalidades del campo de la danza y del movimiento expresivo hay que unir las teorías y prácticas de otros autores también importantes en el trabajo de Marta Schinca, como Delsarte y Artaud, de los que se ha hablado en el capítulo primero.

Tras esta formación y años de trabajo se traslada a España en 1969, siendo pionera en la enseñanza e investigación de la “Técnica y expresión del movimiento”. Hasta 2004 ocupa la cátedra de Expresión Corporal en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD), labor pedagógica que amplía, tanto en España como en el extranjero, impartiendo cursos a actores, bailarines, músicos y pedagogos durante más de 35 años. En la actualidad sigue enseñando su método. Autora de varios libros entre los que destacan: *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (1989), reeditado con el título *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (2011), *Expresión corporal (Bases para una programación teórico-práctica)* (1988) y *Expresión Corporal (Técnica y expresión del movimiento)* (2002, 2010); co-autora, junto a Peña y Navarrete, del texto *La preparación del actor ciego* (1997); es autora, también, del diseño curricular de la asignatura optativa

de Expresión Corporal, para orientar al profesorado que impartía las nuevas enseñanzas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a Schinca y a Leonardo Riveiro, la realización de dicho diseño curricular en el que se encuentran los fundamentos de la materia, las orientaciones para la didáctica y una propuesta de desarrollo de los contenidos a modo de ejemplo.

Como directora y creadora estrena doce obras dentro del campo del teatro de movimiento, obteniendo en 2002 un premio en el V Certamen para Directoras de Escena con la obra *Nightmare-Yegua de la noche*. Ha colaborado en la Compañía Nacional de Teatro Clásico con Adolfo Marsillach, en el Centro Dramático Nacional con Ricard Salvat, y en diferentes obras con José Estruch, José Tamayo y Alberto González Vergel, entre otros.

3.2. El Estudio Schinca

Desde su llegada a Madrid, en 1969, Marta Schinca desarrolla su actividad pedagógica y artística tanto en el teatro comercial como en el teatro independiente. A partir del trabajo que realiza en las clases de Expresión Corporal y con la dirección de actores/actrices profesionales, surge la compañía *Grupo Schinca* en 1977, en la que se desarrolló un trabajo innovador en relación a la investigación y creación a través del arte del movimiento. Una de las personas que formó parte de esta compañía era Helena Ferrari, quien también impartía esta metodología creativa en relación a la Expresión Corporal. A ella se unió la actriz Brigitte Ashwanden y los actores Pedro Garhel y Roger Álvarez. Dicha compañía continuó con la misma denominación hasta 1982 que pasa a denominarse *Schinca, Teatro de Movimiento*, en referencia al estilo y técnica teatral utilizada. Ese mismo año se incorpora Rafael Ruiz, actor y director de teatro formado entre otros con José Estruch, gran seguidor del método Schinca.

A partir de la labor pedagógica y artística que desarrollaban Schinca y algunos de los integrantes de la compañía, se funda el “Estudio Schinca” en 1980. Ferrari (2014), en su tesis doctoral, realiza una extensa investigación sobre el inicio de la compañía y la creación de dicho Estudio, el cual tiene entre sus objetivos ofrecer un espacio de creación e investigación en el arte del movimiento¹.

¹ Para mayor información se puede consultar la tesis *Schinca, Teatro de Movimiento* de H. Ferrari, en la misma se atiende a este contexto histórico, del cual forman parte los espectáculos *Taller de encuentros*, *Concierto en diagonal* y *Cantata de par en par*, 106, 160 y 207, respectivamente.

El trabajo que desarrolla Schinca desde los años 60 hasta la actualidad va forjando una metodología propia en el campo denominado *Expresión Corporal (Técnica y expresión de movimiento)*. En los años 70 y 80 Schinca, además de su investigación práctica, comienza a publicar la fundamentación teórica de su método de Expresión Corporal, una vez que logra sistematizar los conceptos y principios sobre los cuales se edifican los procesos de trabajo.

Schinca, y sus más antiguos colaboradores, Helena Ferrari y Rafael Ruiz, han desarrollado una continua labor de investigación pedagógica y artística en la enseñanza superior, en concreto en el contexto de las escuelas de Arte Dramático, y en la enseñanza privada, en donde abarca otros ámbitos. Esta labor ha dado como resultado la estructuración teórica del método y, en la actualidad, puede ser considerado como un verdadero sistema de Expresión Corporal.

A través de esta metodología creativa Rafael Ruiz ha sistematizado un método de enseñanza y creación teatral basado en el lenguaje puro de la Expresión Corporal. Asimismo, ha dirigido multitud de espectáculos teatrales en los ámbitos del teatro de texto y en diversos espectáculos gestuales y musicales. Su trabajo en la compañía *Schinca, Teatro de Movimiento* tiene gran importancia en la evolución del lenguaje corporal expresivo propio de la disciplina, así como para el desarrollo de un lenguaje corporal dramático esencial en el lenguaje teatral.

En el año 1986 se integra en el equipo de profesores Beatriz Peña aportando su saber en la enseñanza de técnica vocal y expresión oral. Esta pedagoga comenzó a interesarse por el método Schinca en los años 80 y desde entonces fue elaborando un trabajo vocal que parte de la toma de conciencia del cuerpo y sus vivencias afectivas y emocionales. Este trabajo de voz tiene una importante proyección en diversos espectáculos de *Schinca, Teatro de Movimiento*. Beatriz Peña ha desempeñado una larga e importante labor pedagógica y artística, tanto en el ámbito del teatro textual como en los ámbitos gestuales y audiovisuales.

En el año 2011 se integra en el equipo de profesores la autora de la presente tesis, profesora de Expresión Corporal y otras disciplinas corporales para las enseñanzas de Arte Dramático, quien ha desarrollado a su vez una amplia experiencia artística en la creación de espectáculos.

El trabajo desarrollado por este equipo de docentes adquirió forma legal mediante la constitución de una asociación sin ánimo de lucro en 2008, asociación que tiene como objetivo fundamental el “estudio del arte del movimiento”. Los fines que persigue están diseñados, principalmente, a partir de cuatro líneas de actuación:

- a. El estudio, la investigación y la difusión de los conocimientos pedagógicos y artísticos relacionados con el lenguaje del movimiento.
- b. El desarrollo de actividades de formación del profesorado en todos los niveles de enseñanza, y especialmente, en aquellas cuyo campo de estudio esté relacionado con el lenguaje del movimiento.
- c. El impulso de todas aquellas manifestaciones artísticas relacionadas con el lenguaje del movimiento, literarias, plásticas, escénicas o audiovisuales.
- d. El estudio, la investigación, la práctica y la divulgación del Método Schinca de Expresión Corporal, atendiendo a la calidad y al rigor técnico de su práctica metodológica.

Para conseguir estos fines, las actividades que se realizan desde el estudio se centran en la impartición de cursos, seminarios, grupos de trabajo y otras actividades específicas para la formación del profesorado de los diferentes niveles de enseñanza; además de la elaboración, publicación y difusión de textos científicos, artísticos o didácticos de interés para la asociación; así como la realización y difusión de creaciones escénicas y audiovisuales para la promoción de los fines de la misma.

El método Schinca de Expresión Corporal es aplicable en la educación del niño/a y adolescente, en el aprendizaje del actor/actriz, del bailarín/a, del músico y de los cantantes, ya que contribuye a una formación que contempla y desarrolla el proceso de la propia evolución personal en la que los planos físico, afectivo, intelectual y social se integran y complementan.

Este método toma como eje organizador para el desarrollo de capacidades la integración psicofísica, la cual es concebida como una unidad funcional del ser humano que facilita llegar al conocimiento, comprensión y vivencia de las posibilidades corporales, e incrementa la sensibilidad y goce con el movimiento como vehículo de expresión del mundo personal (Berge 1985, Schinca 2010, 2011, Ferrari 2014). Llegar a este punto supone recorrer un camino en el que se favorecerá el desarrollo de distintas capacidades. La educación de los sentidos, tanto “por la apertura consciente de los canales de recepción, propioceptivos y exteroceptivos” (Ruiz Nuñez 2011, 6), como por la mejora en la interpretación de los mismos a nivel perceptivo, favorece acceder al mundo del lenguaje expresivo en los planos plástico, musical, simbólico y dramático.

El hecho de “ser capaz de expresar” lleva aparejado un camino previo hacia uno mismo para encontrar aquello que se quiere manifestar. Esto conduce al conocimiento de sí y del propio proceso evolutivo personal, favoreciendo el equilibrio psicofísico y la valoración de los mensajes que el cuerpo puede transmitir. La Expresión Corporal que

desarrolla el método Schinca contribuye, por tanto, a una formación integral, con un enfoque globalizador en la que no sólo se ponen en juego aspectos racionales sino también imaginativos, emocionales, cognitivos, creativos y artísticos. Todos estos valores formativos contribuyen a la evolución físico-intelectual-emocional de los alumnos/as y constituye un aprendizaje imprescindible por su carácter integrador, su naturaleza vivencial y su función transversal para el aprendizaje de los diferentes conocimientos.

Esta disciplina fomenta la creatividad y la autonomía en el ámbito de la comunicación, en el intercambio reflexivo sobre los aspectos culturales que subyacen en los significados sociales atribuidos al cuerpo y su expresión (Ferrari 2014, 46). La comunicación con los demás desde un plano no verbal permite el fomento de actitudes afectivas, de cooperación, tolerancia y comprensión; intercambio, acuerdo, aceptación y respeto hacia los otros. Asimismo, despierta los sentidos y la capacidad sensitiva hacia la comprensión de las diferentes manifestaciones artísticas como las artes plásticas, la música, la danza y el teatro, abriendo el campo cognitivo y fomentando la valoración de dichas manifestaciones. Por otra parte, enseña a observar la naturaleza y a aprehender sus múltiples mensajes en los ciclos vitales, transformaciones animales y vegetales, ritmos y dinámicas orgánicas, elementos muy valiosos para la creatividad actoral.

La Expresión Corporal se presenta como uno de los pilares formativos del trabajo del actor/actriz, bailarín/a o cantante, quienes deberán dominar la técnica del movimiento para poder desplegar sus capacidades interpretativas.

El Estudio Schinca desarrolla también una extensa labor de creación artística desde que en 1977 estrenó *Taller de encuentros*, primer espectáculo de la compañía *Grupo Schinca*. El equipo humano se había unido en una labor dominada por el espíritu investigador de la época, participando de la famosa “movida madrileña” generada en los movimientos culturales de la década de los 70, que eclosiona en los años 80. Además de sus espectáculos, Schinca y sus colaboradores, Helena Ferrari y Rafael Ruiz, introdujeron y participaron en multitud de eventos performativos ligados a las Artes plásticas, musicales o literarias; de esta forma el *Grupo Schinca* recibió encargos y realizó inauguraciones de museos, galerías de arte, festivales y otros actos artísticos.

3.3. El método Schinca de Expresión Corporal

El método de Expresión Corporal que ha desarrollado Marta Schinca tiene sus raíces en la escuela germana del “Movimiento creativo” o “Danza libre”, como se le llamó en las primeras décadas del siglo XX. La labor pedagógica y artística de Schinca evoluciona a partir de las teorías y prácticas de Delsarte, Rudolf von Laban, Rudolf Bode y Jean Jacques Dalcroze que, como ya se ha explicado, llegan a ella a través de su maestra Inge Bayerthal y de la bailarina Dore Hoyer. A estos autores se suman otros investigadores y pedagogos del movimiento y la danza como Noverre o Wigmann y del escenario teatral como José Estruch.

Ferrari (2014) realiza una exhaustiva revisión de los antecedentes del método Schinca organizándolos en tres apartados. A modo de resumen, se tratarán estos aspectos en las siguientes líneas y se recomienda la lectura de la tesis doctoral de dicha autora. Al primero de estos apartados lo denomina “El movimiento conductor”, en el cual sitúa a Georges Noverre junto a Delsarte y Dalcroze. Noverre (1727-1810) fue el creador del ballet pantomima y un precursor del movimiento expresivo, ya que sus ideas se dirigían a dar un sentido al movimiento y, con ello, dejar que el ballet fuera una demostración de destrezas corporales, transformando este arte en el *ballet d'action*, en el cual se mostraban todas las pasiones humanas. Laban, en el primer capítulo de *Danza educativa moderna* (2004, 15), destaca cómo Noverre mandaba a sus discípulos a estudiar el movimiento de los hombres a las calles, mercados y talleres, ya que el movimiento tenía que tener una intención y una emoción. Resulta casi obligatorio resaltar cómo casi dos siglos después, Pina Baush (1940-2009), creadora de la Danza-Teatro, invita a sus bailarines a realizar esa misma observación y reflexión en la ciudad de Lisboa², pues se busca la inspiración para la creación de los movimientos coreográficos en las calles de la ciudad y en su población. Por otra parte, Novarre indagó en la naturaleza como fuente de inspiración para la expresión y la creación (Langlade y Langlade 1970), aspecto fundamental en el método Schinca.

El segundo grupo influyente en Schinca es “El movimiento expresionista”, del que forman parte Von Laban, Rudolf Bode y Mary Wigmann (1886-1973). Esta última, bailarina exponente del movimiento expresionista, dota a su danza de una expresión dramática muy cercana al lenguaje teatral. La Danza de Wigman necesita revelar el ser profundo del bailarín, trabajando con “danzas de introspección”, piezas que traducen estados “vibrantes, vitales, excitantes” (Wigman 2002, 11). Esto es lo que hace que su danza esté tan cercana al teatro y lo que influye directamente en el método creado por Schinca.

² Pina Bausch, Lissabon Wuppertal Lisboa. www.youtube.com/watch?v=LR6T4Fb7ucg [consulta realizada el 15 de junio de 2015].

Por último, en el tercer grupo denominado “Herederos del expresionismo en Uruguay”, se encuentran Bayerthal, Hoyer y José Estruch (1916-1990), director y pedagogo teatral español, exiliado en Uruguay y con el que Marta Schinca comparte objetivos y procesos de trabajo en el ámbito pedagógico y artístico.

No obstante, a lo largo de su actividad pedagógica y artística, Schinca ha logrado plasmar unos sólidos cimientos para el desarrollo del lenguaje del cuerpo adecuados a la actualidad y trasmisibles a través de claras y precisas herramientas de trabajo, así como una metodología que conduce a su asimilación, cercana al alumnado pero rigurosa en su formulación.

3.3.1. Fundamentos generales del método

La última definición de EC que Schinca establece en 2010 es el final de un largo recorrido de explicaciones y ajustes de las mismas. Ferrari (2014) apunta que cuando en 1982 Schinca opta al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas³ presenta, en la Programación Didáctica, la siguiente definición,

La Expresión Corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del instrumento-cuerpo, un lenguaje corporal propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal o conceptualizada (Schinca 1988, 9).

Sin embargo, la misma autora señala que la primera acepción para el término Expresión Corporal aparece en 1972 en los siguientes términos, “La Expresión Corporal es la toma de conciencia del cuerpo en el espacio y el tiempo” (Schinca en Ferrari 2014, 369). A este respecto se puede apreciar que para Wigman, autora influyente en Schinca como se acaba de destacar, la conciencia que del espacio y del ritmo adquirió la Danza de expresión influyó y se destacó en todo el teatro de su tiempo (Wigman 2002,13-14).

Ferrari continúa detallando el origen de la definición que Marta Schinca aporta sobre EC y señala que en 1977 aparecen, en el programa de mano del espectáculo *Taller de encuentros*, dos particularidades importantes: el lenguaje corporal puro sin códigos preconcebidos y la comunicación de los actores con el uso de la técnica de la improvisación. A estas dos características se añade una tercera relacionada con el sonido vocal y el uso de la palabra, en el terreno de la abstracción. Aparecen entonces los

³ Marta Schinca fue y actualmente es, en condición de emérita, la única catedrática en EC del cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

elementos sonoros y rítmicos que utilizan los propios actores/actrices para ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo.

Centrando el concepto en el ámbito de la enseñanza actoral y, en concreto, en los estudios superiores de Arte Dramático que se imparten en la RESAD, Schinca, en el programa del curso 1980, indica que la disciplina de la EC “[...] se dirige, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, al encuentro del propio lenguaje corporal” (Schinca, programa asignatura de Expresión corporal 1º)⁴.

La Expresión Corporal como asignatura en la formación actoral profundiza en el conocimiento del cuerpo, en su vivencia, y ahonda gradualmente en su potencial comunicativo y artístico. Como se ha señalado con anterioridad, esta disciplina centra su acción educativa en la unidad funcional y de comportamiento cuerpo-psyque, y destierra todo concepto de cuerpo mecanicista o “productivo”. La tradición cultural cartesiana se desarrolló sobre la falsa oposición entre espíritu y cuerpo; este concepto predominó en los sistemas educativos hasta que la psicología y la pedagogía modernas dieron el justo valor a la interrelación integral de ambos tal y como lo expresa Schinca⁵. Recogiendo esa relación intrínseca, la EC parte de la percepción, la vivencia, el conocimiento del cuerpo y el movimiento, para llegar a la conexión con el mundo personal de cada individuo, canalizándolo hacia la manifestación expresiva concretada en un lenguaje corporal, rítmico, espacial y simbólico. En la formación actoral, el método Schinca promueve en el alumnado sus capacidades psicofísicas y la amplitud del lenguaje corporal en todas sus vertientes para, de esta manera, llegar a una expresión libre, creativa y totalmente personal.

A partir de esta base, el progreso de la enseñanza posibilita las herramientas que hacen viable que el movimiento pase a ser “gesto expresivo”, que la postura pase a ser “actitud”, que el ritmo y la musicalidad rijan las relaciones entre dos o más actores/actrices y que la plástica sea parte del Arte del Movimiento.

El actor/actriz debe adquirir un conocimiento de sí mismo en la integración de todos los planos de desarrollo de la personalidad artística: físico, afectivo, intelectual y social. Debe percibirse como una unidad psicofísica. Rafael Ruiz (2011) expone que el progreso en la disciplina consigue abarcar los siguientes aspectos:

⁴ Programa inédito proporcionado por Schinca para la investigación. Véase Anexo IV en DVD.

⁵ Véase al respecto la lección inaugural del curso 2012-13 en la ESAD de Asturias. Anexo II.

La sensibilización, por la apertura consciente de los canales de recepción **exteroceptivos y propioceptivos**.

La **creatividad** por el ejercicio del juego simbólico con las herramientas espacio-temporales.

La **comunicación** y socialización, por la afirmación de las relaciones personales y grupales a través de la vivencia de los mecanismos de acción-reacción y **la transmisión de climas y ritmos comunes** (Ruiz Núñez 2011, 6-7).

Como se ha explicado en el capítulo segundo, estos aspectos forman parte de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para adquirir las competencias propias del título de Interpretación en Arte Dramático, por lo que siempre han sido considerados como contenidos fundamentales de la asignatura de Expresión Corporal en estos estudios. Conjuntamente a estos elementos, el autor sigue explicando que la EC favorece la disposición para alcanzar nuevos aprendizajes en los que intervienen el “desarrollo de la observación, concentración, introspección, abstracción y simbolización en el curso del aprendizaje de la materia. Para finalizar, indica que mediante su ejercicio se establecen puentes de conocimiento transversales, que estimulan la relación con otras materias, especialmente aquellas relacionadas con el campo artístico” (Ruiz Núñez 2011, 7).

Para esto es necesario trabajar con elementos complejos, por lo que se hace necesario partir de bases claras, elementales y fundamentales. Estas bases son las *bases físicas*, las cuales comprenden la *toma de conciencia del cuerpo*, que incluye los contenidos correspondientes a la vivencia de las sensaciones corporales propioceptivas en el movimiento y en la quietud, y el descubrimiento de los mecanismos fisiológicos del movimiento. Por otra parte, las *bases expresivas* consisten en el conocimiento de los *factores expresivos*. Dichos factores contienen los elementos que conforman el lenguaje del movimiento, es decir, el *factor espacio, tiempo y fuerza* (en este último se considera por un lado la *fuerza* de la *gravedad* y por otro la *fuerza muscular*) que definen las herramientas concretas de trabajo (Schinca 2010, Ruiz Núñez 2011 y Ferrari 2014). Estos factores son los que se desarrollarán expresivamente mediante diferentes procesos de trabajo en los que los estudiantes aprenden a elaborar procedimientos que despertarán el mundo personal de cada uno; y canalizarán ese mundo hacia su propia expresión. En primer lugar se trabaja la sensibilización de las percepciones internas y externas al cuerpo, adquiriendo una conciencia que se va armonizando con la vivencia, con el dar forma vívida a esa conciencia. A este proceso se va uniendo el trabajo con los ya mencionados *factores del movimiento, espacio, tiempo y fuerza*. Este es un camino hacia el descubrimiento de uno mismo, el cual, al canalizarse a través de los factores del movimiento, encuentra el modo de manifestarse visiblemente. Y esto es la expresión. No se puede expresar si antes no se ha indagado en un camino inverso.

El trabajo de Expresión Corporal se plantea como muy útil para la formación del actor y de la actriz porque no le proporciona códigos fijos de movimiento y actitud, sino que aporta toda una amplia gama de herramientas o recursos para manifestar los diferentes matices y escalas de la expresividad según su creatividad personal, no en base a moldes establecidos. También aporta el poder indagar, corporalmente, en situaciones, atmósferas y personajes.

Se podría decir que la Expresión Corporal, así concebida, es la asignatura base en la que se pueden asentar otras disciplinas corporales como la Acrobacia y la Esgrima o las que preestablecen códigos, como la Danza, el Mimo o la Comedia del Arte y, por supuesto, la materia fundamental del actor y la actriz, la Interpretación.



Figura 18. Imagen de la representación Future Archaeology

3.3.2. Estructura de los contenidos del método

Como ya se ha expuesto, los contenidos del método Schinca de Expresión Corporal se reúnen en torno a dos componentes, el primero se centra en las *bases físicas* del movimiento y el segundo en las *bases expresivas*.

Hasta 2011 los textos publicados por Schinca (1988, 2002, 2010) recogen los contenidos del método en la siguiente estructura:

- **Toma de conciencia del Cuerpo:**
 - Bases Físicas: Relajación y distensión controlada, Esquema corporal, Cuerpo global-Cuerpo parcial. Respiración. Movimiento como acto significativo.
 - Bases Expresivas: Antagonismo cuerpo-espacio. Tono y actitud psíquica en las posturas. Relación entre grados de tensión muscular y actitudes psíquicas en el gesto y el movimiento.
 - Calidades de movimiento: Las ocho acciones básicas de esfuerzo.

- **Toma de conciencia del Espacio:**
 - Kinesfera. Cubo de Laban.
 - Espacio intercorporal.
 - Espacio total.
 - Ritmo espacial. La tridimensionalidad.

- **Toma de conciencia del Tiempo:**
 - Ritmo fisiológico y anímico.
 - Concepto de “tempo”.
 - Ritmo.
 - Rítmica corporal.
 - Silencio.
 - Formas musicales.
 - El cuerpo: instrumento musical por excelencia.
 - Relación entre movimiento y sonido.

Estos textos añadían dos apéndices que trataban sobre las etapas en el aprendizaje de la Expresión Corporal y el trabajo Cuerpo-Objetos.

Helena Ferrari y Rafael Ruiz, siempre en colaboración con Marta Schinca, renuevan el corpus teórico-práctico del método para facilitar su didáctica y la eficacia en la pedagogía y la creación artística. Por un lado, desligan las *bases expresivas* de la *toma de conciencia del cuerpo*, abriendo un apartado con el título genérico de *Expresión*, el cual se subdivide en *bases expresivas* y *procesos expresivos*. Por otra parte, sustituyen el término *peso* por el de *fuerza*, vocablo que abarca tanto la *fuerza de la gravedad* como la *fuerza muscular*. El hecho de hacer esta distinción se basa en el profundo análisis que Rafael Ruiz (2011, 16-30) realiza sobre el término *peso* en referencia al modelo establecido por Laban. La nueva estructuración que se establece es la siguiente:

- **Bases Físicas:** Toma de conciencia del cuerpo. Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal.

▪ **Expresión:**

- Bases Expresivas: Espacio. Tiempo. Fuerza.
- Procesos Expresivos: Calidades de movimiento. Modos de movimiento. Acciones básicas de esfuerzo. El caminar.

En 2014 aparece una nueva y definitiva estructuración, fruto del trabajo de investigación de Helena Ferrari. En la misma se delimitan las categorías y subcategorías que estructuran el método. De esta forma, la estructura actual completa del método corresponde al siguiente esquema:

▪ **Bases Físicas:** Toma de conciencia del cuerpo. Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal.

- Movimiento fisiológico-movimiento orgánico.
- Principio de sucesión y recorrido del movimiento.
- Sistema propioceptivo.
- Centro de Gravedad-Equilibrio.
- Disociación o independización muscular y de segmentos-articulaciones.
- Centros pulsores.
- Movimiento centrífugo-centrípeto.

▪ **Expresión:**

- Bases Expresivas. Conocimiento de los Factores Expresivos: Espacio. Tiempo. Fuerza.
- Procesos Expresivos. Procedimientos de integración de los Factores Expresivos: Calidades de movimiento. Modos de movimiento. Acciones básicas de esfuerzo.
- Temas Universales de Expresión. Desarrollo temático de los Procesos Expresivos: Caminar. Animalidad. Abstracción del movimiento. Cuerpo y Objeto.

3.3.3. Enseñanza de la Expresión Corporal a través del método Schinca

Al igual que la estructura del método Schinca evolucionó durante estos últimos seis años, la formación en la didáctica del mismo también ha ido avanzando y renovándose, si bien, las tres coordenadas que para Schinca configuraron el campo de acción de la Expresión Corporal se siguen manteniendo, a saber: *cuerpo-espacio-tiempo*. A estos ejes se suman las *calidades de movimiento*, las cuales hacen referencia a la combinación de la utilización del *cuerpo*, el *espacio* y el *tiempo* en el trabajo del movimiento expresivo. A continuación se exponen las distintas didácticas que atienden a estos campos de acción, las herramientas metodológicas y la evaluación del trabajo en Expresión Corporal del método Schinca. La exposición de las distintas didácticas corresponde al orden en el que la autora de esta

investigación las estudió y las integró en su enseñanza, objeto de estudio de la segunda parte de este trabajo.

3.3.3.1. La didáctica de los factores del movimiento

En síntesis, la didáctica de los factores del movimiento se plantea en torno a la *conciencia corporal*, el *factor espacio*, el *factor tiempo* y las *calidades de movimiento*.

Didáctica de la conciencia corporal

Esta didáctica se realiza a través de la Biomecánica como ciencia que estudia el movimiento del cuerpo humano. Este trabajo se centra en la denominada *gimnasia consciente* desde dos perspectivas, “un punto de vista racional, de conciencia, y un punto de vista emocional, de vivencia” (Schinca 2010, 10).

La *gimnasia consciente* tiene por objeto de estudio la conciencia corporal, la cual se trabaja a través del *movimiento fisiológico* que corresponde al *movimiento orgánico* natural. El campo de estudio se centra en el desarrollo del sentido propioceptivo como medio para llegar a una verdadera *conciencia corporal* y a un adecuado perfeccionamiento del esquema corporal, consiguiendo así una fineza de respuesta en el funcionamiento neuromotor.

Los contenidos de esta didáctica de la *conciencia corporal* son el *movimiento orgánico*, la *independización muscular y ósea*, el *esquema corporal*, los *modos de movimiento* y el *caminar*.

- *Movimiento orgánico*, base de la educación corporal del método Schinca. La organización nerviosa, muscular y ósea favorece la realización del *movimiento orgánico* que conlleva un recorrido articular. Dicho movimiento surge del centro corporal y va hacia la periferia.
 - *Movimiento fisiológico*. Correspondiente al *principio de sucesión* de Delsarte en el que se buscan movimientos realizados con un recorrido articular, sin bloqueos ni tensión.
 - *Centros de emisión del movimiento*. En los que se trabajan los *centros pulsores*: cintura pélvica y cintura escapular, es decir, los dos centros desde los cuales parte el movimiento; siendo la cintura pélvica el principal, por ser ahí donde se sitúa el centro de gravedad.
 - *Proyección de la energía del movimiento*. Referente a las energías centrífugas y centrípetas. En este aspecto se trabaja el movimiento que surge en el centro y se

transmite hacia la periferia, *centrífugo*, y el movimiento que generado en la periferia va hacia el centro, *centrípeto*.

- *Independización muscular y ósea*. Son procedimientos en los que existe una movilidad independiente de distintas zonas corporales (*cuerpo parcial*) pero con percepción del cuerpo en su totalidad (*cuerpo global*).
 - *Independización muscular*. Se realiza una movilización de un músculo o grupo de músculos permaneciendo pasivo el resto del cuerpo.
 - *Independización o disociación de segmento y articulaciones*. La movilización se produce en un segmento o articulación permaneciendo pasivo el resto del cuerpo.
 - *Función tónica*. El trabajo se centra en los procesos de *tensión-distensión*. Contracción-relajación (*aflojamiento total*) y *contracción-distensión controlada*. El procedimiento se ocupa también de los grados de tensión de fuerte a suave.
 - *Coordinación y disociación*. Con gran importancia del elemento temporal.
- *Esquema corporal*. En esta cuestión cobra importancia la *simetría-asimetría*, así como el *centro de gravedad y equilibrio*: alineamiento de columna, pelvis y cintura escapular con respecto a la posición erguida. Se desarrolla la fuerza y estabilidad de la columna y el apoyo plantar equilibrado como estructura de soporte.
- *Modos de movimiento*. Los modos se organizan a raíz de cuatro tipos de movimiento según su articulación: el movimiento con *recorrido*, el movimiento *ondulatorio*, el movimiento *articulado* y el movimiento *segmentado*. En la estructura actual del método los *modos de movimiento* se incluyen en los *procesos expresivos*. En esta exposición se ubican en la *toma de conciencia del cuerpo*, tal y como los sitúa Schinca en su primera etapa, ya que fue así como lo estudió la autora de la tesis en la formación didáctica que realizó.
 - El *movimiento de recorrido* es el modo básico en el que el movimiento se inicia en una zona del cuerpo y recorre las articulaciones hasta llegar a un final.
 - El *movimiento ondulatorio* crea un circuito cerrado de energía, en el que el movimiento comienza en un punto recorre las articulaciones y vuelve al punto de partida para reiniciarse (Schinca 2010, 36).
 - El *movimiento segmentado* se experimenta inhibiendo el movimiento en las zonas corporales que no están en acción. Decroux entiende esta independización de segmentos como algo antinatural al movimiento humano, ya que el movimiento

natural es el que encadena un órgano con otro, admitiendo el concepto órgano como zona o parte del cuerpo (Lizarraga 2013, 98). Por esta razón, Decroux prioriza el entrenamiento del movimiento por segmentos, ya que, para él, este trabajo confiere al futuro Mimo un movimiento diferente al cotidiano y lo dota de una expresividad que, en palabras de Eugenio Barba (1988), se traduciría en *movimiento extracotidiano*. De la misma manera entiende Schinca este modo de movimiento segmentado, el cual crea una plástica teatral nada orgánica ni natural al movimiento humano, pero que, a su vez, es muy reveladora para la expresión y el movimiento significativo. Sin embargo, en el método Schinca el aprendizaje de este modo de movimiento pasa primero por el reconocimiento del movimiento orgánico. La vivencia y experimentación de este movimiento fisiológico natural es un paso previo imprescindible para conocer y dominar, posteriormente, los diferentes modos de movimiento.

- El *movimiento articulario* implica que la articulación que entra en movimiento se desplace por el espacio.
- *Caminar*. Se trabajan los puntos de apoyo, el traslado de peso, caminar por propulsión o por tracción, las variaciones de la postura, el *tempo* y el *ritmo*. El caminar se incluye en las primeras etapas del método en la *toma de conciencia del cuerpo*, aunque en la nueva estructuración se incorpora a los *temas universales de expresión*.

Por otra parte, después de los contenidos, los procedimientos protagonistas en el método Schinca consisten en la sensibilización y vivencia del cuerpo en reposo y en movimiento. La *gimnasia consciente* debe formar parte del proceso creador. Con ella se conoce y desarrolla el vocabulario corporal necesario para la creación artística. Es relevante subrayar que en la *gimnasia consciente* no hay una serie de ejercicios estandarizados sino procedimientos de movimiento⁶. Estos procedimientos tienen en cuenta tres cuestiones relacionadas con organizaciones biomecánicas, así como los *modos de movimiento* y el *caminar*.

- Organización biomecánica.
 - La pelvis como origen del movimiento.
 - *Movimiento de la pelvis* en todos los planos (frontal, sagital y transversal) y en distintas posiciones. Desde el nivel más bajo (suelo) hasta el nivel alto (de pie). Ejercicios expresivos con los movimientos de pelvis trabajados.

⁶ Para la visualización de este tipo de procedimiento ir a Estudio Schinca. Clases. Movimiento orgánico. <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> [Acceso 1 de junio de 2015].

- Aplicación de los conceptos anteriormente descritos a través de los distintos movimientos, como son la *conciencia muscular y ósea*, la relajación y el movimiento orgánico.
 - Incluir la *posición* de partida, el eje o plano, la tonicidad y la imagen que pueda sugerir.
 - Respiración y adecuación de la respiración al movimiento.
 - *Conciencia temporal* del movimiento. En la que se incluye la repercusión del *ritmo fisiológico* hacia lo que se podría denominar una melodía cinética del movimiento.
 - *Ejercicio maestro* denominado *lomo-silla*. En este ejercicio, que se comienza a practicar en la posición de gateo, aunque se puede desarrollar en los distintos niveles espaciales. El movimiento se genera en la pelvis, en concreto en el punto de unión de la quinta vértebra lumbar (L5) y el sacro, propagándose vértebra a vértebra hasta la cabeza. Este ejercicio, a diferencia de ejercicios parecidos que se realizan en otras técnicas corporales, tiene como principio fundamental el recorrido del movimiento, la transmisión del mismo a través de las articulaciones. En él prima el *principio de sucesión* y de *organicidad*.
- La cintura escapular como origen de movimiento.
- *Movimientos de la cintura escapular* en todos los planos, es decir, plano frontal, sagital y transversal. En ella se posibilita el movimiento de apertura y cierre de omóplatos. Permite la realización de movimientos simultáneos o en sucesión de apertura y cierre de omóplatos. También con inmovilización de omóplatos y rotación de la cintura escapular (zona dorsal).
 - Inclusión de las variables relacionadas con la *posición* de partida, el eje, la tonicidad y la imagen personal que pueda sugerir.
 - *Respiración* y adecuación de la respiración al movimiento.
 - *Conciencia temporal* del movimiento, conteniendo el ritmo fisiológico (melodía cinética del movimiento).
- Movilidad, flexibilidad y fortaleza de la columna vertebral.
- *Movilidad de la columna vertebral*. Incluye los movimientos de cabeza-pelvis y torso en los distintos planos, así como la independización de todas estas estructuras creando focos expresivos.
 - Importancia de los *planos* y ejes de movimiento.
 - *Movimiento de péndulo* con piernas en todos los planos, con y sin implicación de la pelvis.
- Los procedimientos para el aprendizaje de los cuatro *modos de movimiento* van ligados a la rítmica corporal. Los movimientos ligados originan espontáneamente la ondulación

o el recorrido del movimiento, y los picados, los movimientos segmentados o articulados. De esta manera, en el estudio de las duraciones del movimiento los distintos modos se insertan de manera natural y coordinada.

- Los diferentes modos de caminar se constituyen como una actividad imprescindible que se plantea, sin solución de continuidad, durante todo el aprendizaje de la Expresión Corporal.

Didáctica del factor de movimiento espacio

La *toma de conciencia del espacio* es imprescindible para que este se pueda sentir en primer lugar, racionalizarlo después y, de esta manera, utilizarlo como medio de expresión. Por eso es importante que sea el primer factor a tener en cuenta en el aprendizaje de la Expresión Corporal. En el método Schinca el espacio no es considerado solo como el lugar en el cual se plasma el movimiento, sino que la vivencia del mismo aporta una carga emocional decisiva en la creación del movimiento expresivo. En este sentido, la importancia de la *toma de conciencia del espacio* va vinculada a la *toma de conciencia del cuerpo*, ya que, como señala Ajuriaguerra, ambas consciencias se interrelacionan, porque el movimiento del cuerpo solo se puede realizar en un espacio, y hasta cierto punto el espacio no representa nada sin un cuerpo que actúe en él (Ajuriaguerra 1996, 345).

Los contenidos que se abordan en esta didáctica se corresponden con los diferentes conceptos de Espacio que el método Schinca define, de esta manera el *espacio* es considerado como:

- *Elemento real-físico* donde se hace posible y se visualiza el *diseño corporal y espacial*.
- *Elemento afectivo o simbólico*. A través del uso del espacio se crea o se dan elementos dramáticos. Imaginar el espacio con distintas densidades genera una respuesta corporal muy diferente a nivel muscular. La gama de tono muscular que se utiliza varía al aplicar diferentes resistencias hacia el espacio que rodea al cuerpo. De esta manera, pensar en distintas densidades espaciales origina que la musculatura trabaje con mayor o menor esfuerzo.
- *Espacio de relación*, establecimiento de relaciones entre las personas.

De tal manera que los contenidos del *factor espacio* se organizan teniendo en cuenta a este *en relación al propio cuerpo*, en donde se *toma conciencia* de:

- El *espacio intracorporal*.

- El *espacio individual*. *Kinesfera*.
- El *espacio intercorporal*. Donde nos relacionamos con los otros.
- El *espacio total*. Espacio amplio donde se trabaja.

Esta clasificación en *cuatro espacios* es otra de las aportaciones que realiza Marta Schinca a la disciplina denominada Expresión Corporal y para los estudiosos del arte del movimiento. La teoría sobre los *cuatro espacios* es empleada actualmente por numerosos pedagogos y profesionales de las artes escénicas, en ciertos casos desconociendo las fuentes que dieron origen a tal estructuración del estudio del *factor espacio* (Ferrari 2014, 477).

Los procedimientos de trabajo en el aprendizaje de este *factor del movimiento* se desarrollan de la siguiente forma:

- *Espacio intracorporal*: Vivencia de la forma desde la percepción de los límites del cuerpo, la propia piel. A través del contacto y los apoyos con distintos cuerpos u objetos se siente el tono muscular. La importancia del contacto con objetos y con el propio suelo, el desarrollo del sentido del tacto como una forma de percepción y de conocimiento corporal está directamente relacionado con el trabajo de Gerda Alexander (1983).
- *Espacio individual*.
 - *Kinesfera*. Primera esfera de acción. Espacio que rodea al cuerpo delimitado por el movimiento de este sin desplazamiento. En el método Schinca, antes de adentrarse en el concepto de *kinesfera* se trabaja la vivencia del movimiento *directo* y *flexible*, es decir, con el movimiento que toma una o varias direcciones; el movimiento *estrecho* y *amplio*, en el que el cuerpo abarca mayor o menor espacio kinesférico y el movimiento *centrípeto* y *centrífugo*, en un recoger o expandir el movimiento desde el centro corporal. También se incorpora el trabajo en el que se imprime al *espacio* diferentes consistencias, en el denominado *antagonismo cuerpo-espacio* y, por último, se vivencia el *contramovimiento* con las direcciones opuestas que toman las distintas zonas corporales. La práctica en estos movimientos sirve de catalizador para la vivencia del *diseño espacial*, es decir, del dibujo y la forma que delimita el cuerpo en el espacio y aportan gran carga expresiva y plástica al movimiento

- *Cubo de Laban*. Primero se estructura el espacio externo a través del estudio de las direcciones, ejes, planos y dimensiones⁷. Desde el centro se marcan distintas direcciones según el cubo de Laban: brazos, piernas, piernas y brazos, el cubo personal, dos cubos, creación de movimientos que salen de brazos, piernas, rodillas, codos, barbilla. Movimientos directos, circulares, arcos. Se dirige al *movimiento estrecho*, a lo *intracorporal* pero manteniendo direcciones.
- *Movimiento directo y flexible*. Desde la experimentación de las direcciones que se plantean con el *cubo de Laban* se trabajan los movimientos *directos* y *flexibles*.
- *Espacio intercorporal*. Entendido como encuentro de *kinesferas* y como lugar de relación. Se vivencia el desplazamiento de la *kinesfera*. Hay una acción-reacción, un dar-recibir.
- *Espacio total*. Aquí se explora la descentralización con respecto al *espacio*, en donde la persona no es el núcleo principal sino que comparte el mismo con otras personas u objetos, siendo fundamental la adaptación. El *espacio* se explora como algo desconocido, infinito. Se introducen las *trayectorias directas* y *flexibles*. Se realizan ejercicios en torno al *espacio total*, en los que se engloba el *espacio intracorporal*, creándose un círculo en el cual cuanto más consciente se es del *espacio total* más sentido tiene el *espacio intracorporal*.

Didáctica del factor de movimiento tiempo

El cuerpo se mueve en un espacio y en un tiempo. A este respecto, la *conciencia corporal* es el primer tema a tratar, lo que conlleva, en segundo lugar, a la investigación del *factor espacio*. Consecuentemente, el tercer tema de estudio es el *tiempo*. Todo *movimiento orgánico*, principio de la conciencia corporal, tiene un recorrido dentro del cuerpo. Este movimiento se realiza propagando una energía de un punto a otro del cuerpo, en un pasaje de energía que Schinca denomina como el mecanismo del pasaje de movimiento entre dos personas o de una zona a otra del cuerpo, lo que constituye el *ritmo fisiológico* del movimiento (Ferrari 2014, 381).

Asimismo, el ser humano posee un ritmo interior anímico que se manifiesta al exterior como un tempo individual, propio de cada individuo, el cual le ayuda a ordenar el cuerpo en el espacio y en el tiempo.

⁷ Para la visualización de este tipo de procedimiento ir a Estudio Schinca. Planos del movimiento. <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> [Acceso 1 de junio de 2015].

El tema del *tiempo* aparece desde el primer momento en la práctica de la Expresión Corporal, desde los primeros ejercicios de *gimnasia consciente*. También, cuando se trabaja con el *factor espacio*, se utilizan distintos *tempos, ritmos, silencios, acentos*, es decir, se necesitan todos los conceptos que el *tiempo* engloba. Estos temas se superponen en la práctica, no se puede aislar ninguno de ellos, si bien, a nivel teórico y como principio metodológico, es importante que se destaquen uno a uno, darles un orden y centrar su investigación, aprendizaje y utilización. Cada uno de ellos engloba contenidos y vivencias diferentes; contenidos que, al aprender de forma conceptual, práctica y sensorial, enriquecen el vocabulario del cuerpo dándose un lenguaje rico en calidades y en expresión.

En música, el ritmo se define como la ordenación de sonidos cortos y largos, siendo el tempo la velocidad de ejecución de esa ordenación. En el campo de la Expresión Corporal también es factible esta definición, sustituyendo la materia prima de la música, el sonido, por la materia prima de la Expresión Corporal, el cuerpo y sus movimientos y silencios.

El ritmo es un elemento vital que surge de la ordenación y combinación de las duraciones del movimiento, agógica, y de la acentuación del mismo en la creación de distintas dinámicas, es decir, la intensidad con la que se realiza el movimiento. El grado de *tensión muscular* con que se desarrolla el mismo también origina distintos *ritmos corporales*, ritmos que requieren de un cierto *control y dominio corporal* para manejar las distintas gamas de intensidades en distintas zonas expresivas del cuerpo.

Las duraciones del movimiento se pueden transcribir utilizando las diferentes figuras musicales. Estas figuras ayudan a ordenar movimientos según sea su duración en cortos y largos. De la misma manera, los silencios y sus distintas duraciones forman parte del lenguaje corporal, desarrollándose así la capacidad de escucha y concentración para la respuesta y reacción hacia el otro/a o los otros/as. Para Willems (1981) el trabajo del ritmo, desde la vivencia de este a través del movimiento, resulta gratificante y natural. La esencia del propio ritmo reside en el movimiento y su génesis debe buscarse en la imaginación motriz.

Lo más importante en el aprendizaje del *factor tiempo* es la vivencia del *ritmo*; sentir y utilizar, a través del movimiento, la diferencia entre *tempo* y *ritmo*; establecer diferentes acentos en el trabajo de pulsaciones, mientras aparecen los compases binarios, ternarios y cuaternarios; manejar distintas figuras rítmicas y sus silencios; recurrir a palabras y movimientos para crear ritmos sin dividir el tiempo contando mentalmente. Todas estas actividades facilitan el conocimiento y el aprendizaje del *factor de movimiento tiempo*.

Por tanto, los contenidos son el *tempo* y el *ritmo* y todos los conceptos que los integran. Para ello es importante establecer la diferencia existente entre el *tempo* y el *ritmo*, y también destacar cómo uno forma parte del otro. Términos que musicalmente no generan ninguna confusión son, con frecuencia, utilizados de manera ambigua. La diferencia entre *tempo*, *velocidad* del movimiento (rápido-lento) y *duración*, movimientos largos y cortos (sostenido-súbito), es otra de las aportaciones de Marta Schinca a la disciplina denominada Expresión Corporal que influye directamente en los estudiosos del arte del movimiento y en los distintos creadores (Ferrari 2014, 480).

Los contenidos que engloban el *factor tiempo* son:

- *Tempo*. Hace referencia a la velocidad de realización del movimiento, reflejada con los distintos términos musicales, utilizados también en Expresión Corporal, que determinan la velocidad desde un lentísimo hasta un rapidísimo.
- *Ritmo*. Elemento vital. Combinación y ordenación de duraciones (agógica), acentuaciones (dinámica) o timbres. Las distintas duraciones del movimiento se pueden transcribir utilizando las diferentes figuras musicales, ayudando estas a ordenar movimientos según sea su duración en cortos y largos. También los *silencios* y sus distintas duraciones forman parte del lenguaje corporal.
- *Melodía y armonía musical y corporal*. Se crea en la individualidad y en la colectividad a través de la utilización de la duración, el timbre (forma personal de movimiento), la altura (situación y orientación del gesto en el espacio) y la intensidad (dinamismo muscular). Es decir, las cuatro cualidades del sonido son aplicables al movimiento expresivo.
- *Ritmo, melodía y armonía*, elementos del lenguaje musical y también del lenguaje corporal cuando este busca la expresión y la comunicación:
 - *Ritmo*: Rítmica del movimiento.
 - *Melodía*: Sucesión continua de movimientos aislados.
 - *Armonía*: Acordes. Fijación de gestos asociados o de gestos en grupo.

Para el aprendizaje del *factor tiempo* se desarrollan los siguientes procedimientos:

- El *tempo* es el primer concepto que surge, en concreto en torno a dos variantes: tempo individual y tempo grupal. En el trabajo que se realiza, el tempo surge del interior del grupo, de la escucha, el contacto y el impulso común. A través de esta relación aparece el diálogo grupal en donde se van sucediendo distintos ritmos individuales que enriquecen la expresión, pero sin alterar el tempo interno que, en cada momento, surge

del grupo. Por otra parte, este tempo grupal varía y se transforma como en una pieza musical pasando por momentos de *largos, andantes, allegros, prestos o vivaces*.

- *Ritmo*. Se realizan improvisaciones teniendo en cuenta la *tensión-distensión* y el ritmo que esto genera.
 - Aplicación de los conceptos de tensión y distensión incorporando las sensaciones binarias y ternarias, es decir los ritmos binarios y ternarios. Incorporación de palabras acentuadas, coincidiendo estas acentuaciones con el acento del compás o en anacrusa.
 - Introducción de figuras musicales: redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea y silencios.
 - Ejercicios de ritmo con música, con los que se busca el pulso y la subdivisión del mismo.

En este trabajo de *ritmo* hay que tener en cuenta que surge una contradicción entre ritmo libre, personal, vivido, subjetivo y ritmo métrico, analizable, objetivo. Esta dualidad es intrínseca a la materia que se está tratando y va a permanecer siempre. A veces, el alumnado tendrá que tener una vivencia más subjetiva, y otras veces, tendrá que trabajar con estructuras fijas que ayudan a ir hacia la vivencia del ritmo. Se deben combinar estos aspectos aunque toda objetivación y medición va a surgir de la vivencia y del trabajo rítmico subjetivo.

Al trabajar los aspectos temporales es importante destacar la vivencia de la duración y la creación de contraste de duraciones, contrastes que forman parte de la agógica. Por otro lado, a través de los distintos grados de intensidad, corporalmente traducida en tono muscular, se crea el *ritmo* desde el contraste de intensidades, es decir, la dinámica del ritmo. Asimismo, los movimientos creados de manera individual, dual o grupal se realizan en la sucesión o en la simultaneidad: movimientos que se ordenan unos detrás de otros o movimientos que se plasman en el mismo momento.

En el ámbito de la Expresión Corporal surge el *ritmo visual* y los dos ritmos que lo integran, el *ritmo plástico* y el *ritmo espacial*.

- *Ritmo plástico*: importancia del ritmo que generan los *diseños corporales y espaciales*; la repetición como generadora de ritmo y la relación entre los movimientos de dúos, tríos o grupos. Todo ello se ve en el espacio, en él se perciben los cuerpos y sus movimientos, realizando música visual.

- *Ritmo espacial*: depende de las trayectorias, los espacios que se ocupan y los *diseños espaciales* que genera.

Didáctica de las calidades de movimiento

Los contenidos en cuanto a la didáctica de las calidades son los siguientes:

- *Factor fuerza*.

Partiendo de la investigación corporal con el *peso*, *intensidad muscular*, *espacio* en donde se desarrolla el movimiento y *tiempo* del mismo, se proyecta hacia el exterior un mundo personal y subjetivo que ha ido surgiendo del propio cuerpo en movimiento.

Cuando se tiene en cuenta el *factor gravedad* e *intensidad muscular* aparecen *cuatro calidades de movimiento*. Estas son: pesado-suave, pesado-fuerte, liviano-suave y liviano-fuerte. Esta clasificación en *cuatro calidades básicas* es otra de las aportaciones que realiza Marta Schinca a la disciplina denominada Expresión Corporal y que influye en numerosos estudiosos del Arte del movimiento y de la Interpretación del actor. Schinca diferencia, en el *factor fuerza*, la fuerza de la *gravedad* y la fuerza de *intensidad* o *antagonismo*. De la combinación de los parámetros opuestos de cada factor surge esta fundamentación teórico-práctica. Es imprescindible desarrollar ampliamente este tema antes de abordar el contenido de las *acciones básicas de esfuerzo*, para clarificar en la práctica conceptos de difícil acceso (Ferrari 2014, 484). Por ejemplo, al añadir el *factor espacio* como *directo* o *flexible* y el *factor tiempo* como *sostenido* o *súbito*, surgen mutaciones y transformaciones que abarcan multitud de estados emocionales propios del ser humano.

- Las *ocho acciones básicas de esfuerzo* (8 ABE).

Siguiendo las investigaciones de Laban sobre la combinación de los factores del movimiento que dieron origen a las *ocho acciones básicas de esfuerzo*, Marta Schinca reelabora y amplía las posibilidades de fusión y composición de las mismas. A través de ellas el cuerpo en movimiento se vincula al mundo subjetivo de cada individuo, del cual emana una gran creatividad personal que favorece, estimula y promueve la labor actoral de la interpretación, sea esta gestual o textual.

Los aspectos técnicos a tener en cuenta en los procedimientos a realizar durante la enseñanza de las calidades de movimiento son:

- *Factor fuerza*.
 - Gama de *tono muscular*. Supone trabajar con la *fuerza* o *antagonismo muscular*. Los matices de las diferentes fuerzas. Al igual que existen los matices en la intensidad del

sonido graduados en términos que van del *pianissimo al fortissimo*, la fuerza muscular también se puede graduar en una franja de *suave a fuerte*.

- Contraste *fuerte-suave* y su conexión con las sensaciones, estados anímicos, imágenes que estos dos tipos de intensidad producen. Requieren sumergirse en el clima y tipo de comunicación que se crea en la relación con los demás dependiendo del tipo de *antagonismo* del movimiento.
- La fuerza de la *gravedad* y el uso de la misma en el movimiento. En este punto, se busca una evolución “a favor y en contra” de la fuerza de gravedad, sintiendo el abandono o la resistencia a la misma a través del uso de la relajación segmentaria y de los derrumbamientos parciales. Existe una concienciación de la acción de la gravedad en relación con el mínimo esfuerzo muscular en el desplazamiento o movimiento corporal.
- Contraste *peso-no peso*. La gravedad actúa sin acción muscular y se entiende la sensación de *peso*. En el *no peso* la gravedad es vencida por el esfuerzo muscular. El cuerpo no está afectado por la gravedad y actúa sin esfuerzo, lo que supone la experiencia de la sensación de *no peso*.

En el trabajo progresivo se afianzan las *cuatro calidades básicas*:

| | |
|--|--------------------------------|
| A favor de la gravedad: <i>pesado</i> | Con antagonismo: <i>fuerte</i> |
| En contra de la gravedad: <i>liviano</i> | Sin antagonismo: <i>suave</i> |

Luego se pasa a combinar estos componentes: *suave-pesado; suave-liviano; fuerte-pesado; fuerte-liviano*, que Schinca denomina *las cuatro calidades básicas*. En la práctica, la asociación de estas dos fuerzas, la de la *gravedad* y la *muscular*, resulta complicada. Diseñar movimientos *pesados* y *suaves* o *livianos* y *fuertes* requieren destreza corporal, pero también sentir claramente la diferencia de la utilización de ambas fuerzas. Las mismas son utilizadas en la vida cotidiana, aunque normalmente no se realiza un análisis de su uso, por lo que en el proceso de aprendizaje del movimiento expresivo estas combinaciones se vuelven abstractas, como alejadas de la realidad. En el método Schinca, en este momento, se utiliza la evocación de imágenes de materiales para facilitar la realización de distintos diseños de movimientos.

| | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| <i>Pesado-Suave: GELATINA</i> | <i>Liviano-Suave: ALGODÓN</i> |
| <i>Pesado-Fuerte: MÁRMOL</i> | <i>Liviano-Fuerte: ALAMBRE</i> |

John Dewey propone este uso de las imágenes para facilitar el tránsito de lo concreto a lo abstracto, matizando a su vez que lo que es abstracto en un periodo del proceso de aprendizaje se puede convertir en concreto un tiempo después (Dewey 1989, 188). En el

caso del contenido que se está tratando, lo abstracto se puede asociar a un control corporal más complejo, y lo concreto a una destreza corporal ya adquirida. De esta manera, comenzar por asociar el movimiento a imágenes conocidas y familiares, como los materiales, facilitará posteriormente el aprendizaje de contenidos más complejos. De igual modo se hace uso de distintas consistencias (líquido, sólido, gaseoso), de procesos de la naturaleza y de la transformación de la materia (ebullición, putrefacción, solidificación). Estas propuestas se ven reflejadas en la figura 19.

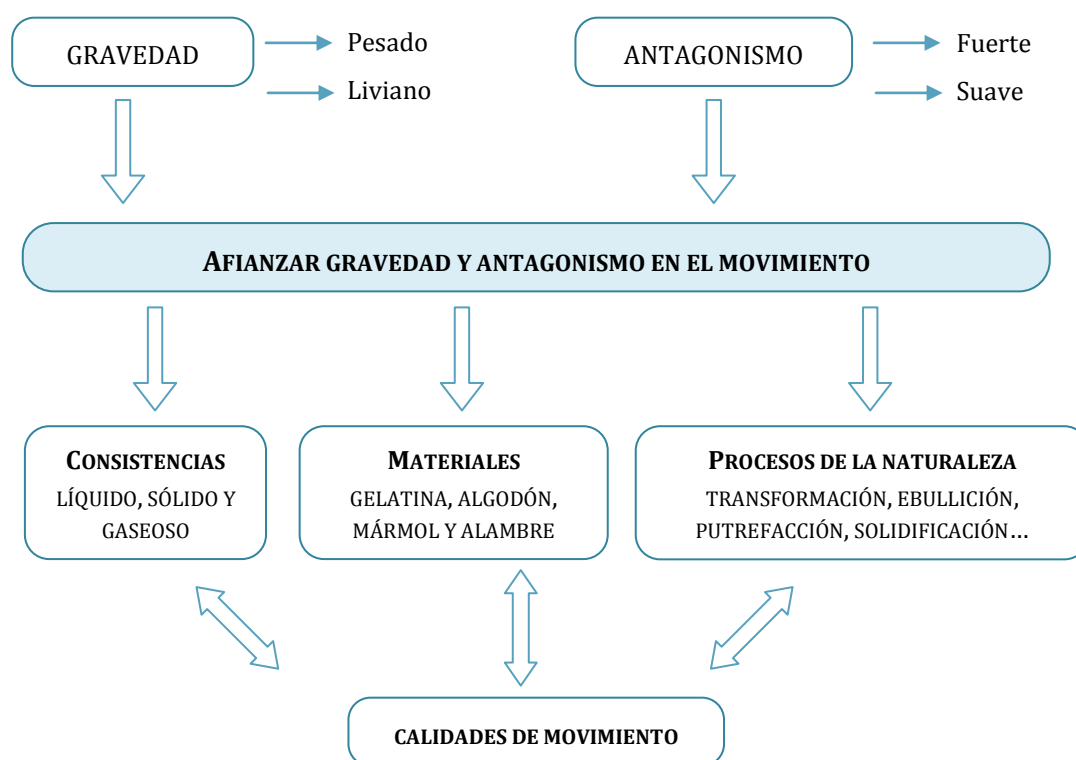


Figura 19. Trabajo con la fuerza de la gravedad y la fuerza muscular hacia las calidades de movimiento.
Elaboración propia

La transformación del movimiento corporal en los distintos materiales, consistencia y procesos de la naturaleza se realiza a través del cambio y transformación de factores. Por ejemplo, sabiendo que se está en *algodón* (*suave-liviano*) ir utilizando el *antagonismo* hacia el *alambre* (*fuerte-liviano*), posteriormente transformar el *liviano* en *pesado* llegando al *mármol* (*fuerte-pesado*) para finalmente quitar *antagonismo* (*suave-pesado*) y llegar a la *gelatina*. Es importante enseñar herramientas que suelen tener dos dicotomías (*pesado-liviano, rápido-lento...*) y trabajar con ellos.

▪ *Ocho acciones básicas de esfuerzo*

Cuando se adquiere un mínimo dominio y control corporal y se maneja un cierto vocabulario del cuerpo en movimiento, se comienza a trabajar con las *ocho acciones básicas de esfuerzo* (ABE), ya que a los ejercicios anteriormente señalados de materiales, consistencias y procesos de la naturaleza, se añade el trabajo con los otros dos factores del movimiento, el *espacio* y el *tiempo* en sus facetas de *directo-indirecto* o *flexible*, *súbito-sostenido*, respectivamente.

En el desarrollo del trabajo con las ABE, el cambio de un solo *factor del movimiento* transforma la calidad de este. Señalar que en el método Schinca el *factor gravedad* se propone después de tener bien afianzados los otros factores ya que hay *calidades* que pueden combinar el *pesado* o *liviano*. Este nuevo concepto es una aportación fundamental que Marta Schinca incorpora al estudio de *acciones básicas* de Laban, ya que este asignaba a cada una de ellas solo una posibilidad en el *factor gravedad*, *liviano* o *pesado*. Schinca, tras varios años de trabajo, experimentó y comprobó que había acciones que se podían realizar con distinto *peso* y que complicaban el aprendizaje y ejecución de las *acciones básicas de esfuerzo*. Más tarde, Schinca y sus colaboradores, observaron que el *factor gravedad* podía ser empleado *a favor* o *en contra* en cada una de las 8 ABE que definen los movimientos del ser humano. Estos movimientos son más precisos cuando se utilizan los parámetros: *fuerza* (*suave-fuerte*), *espacio* (*directo-indirecto* o *flexible*) y *tiempo* (*súbito-sostenido*). Finalmente, el parámetro relacionado con la *gravedad* es importante para enriquecer cualquiera de las acciones, asimismo pueden sumarse otras categorías de movimiento: la amplitud, los desplazamientos o cualquier otro elemento propio del cuerpo, no siendo definatorios de la acción (Ruiz Núñez 2011, 16-30).

En la figura 20 se expone el proceso de transformación de las ABE desde uno de los factores del movimiento, es decir, se va transformando la acción a medida que se modifica el *factor espacio*, el *factor tiempo* o el *antagonismo*, en una secuencia de movimiento continua. Para mayor claridad se señala en negrita el nombre de cada una de las acciones básicas de esfuerzo y de los factores que se modifican.

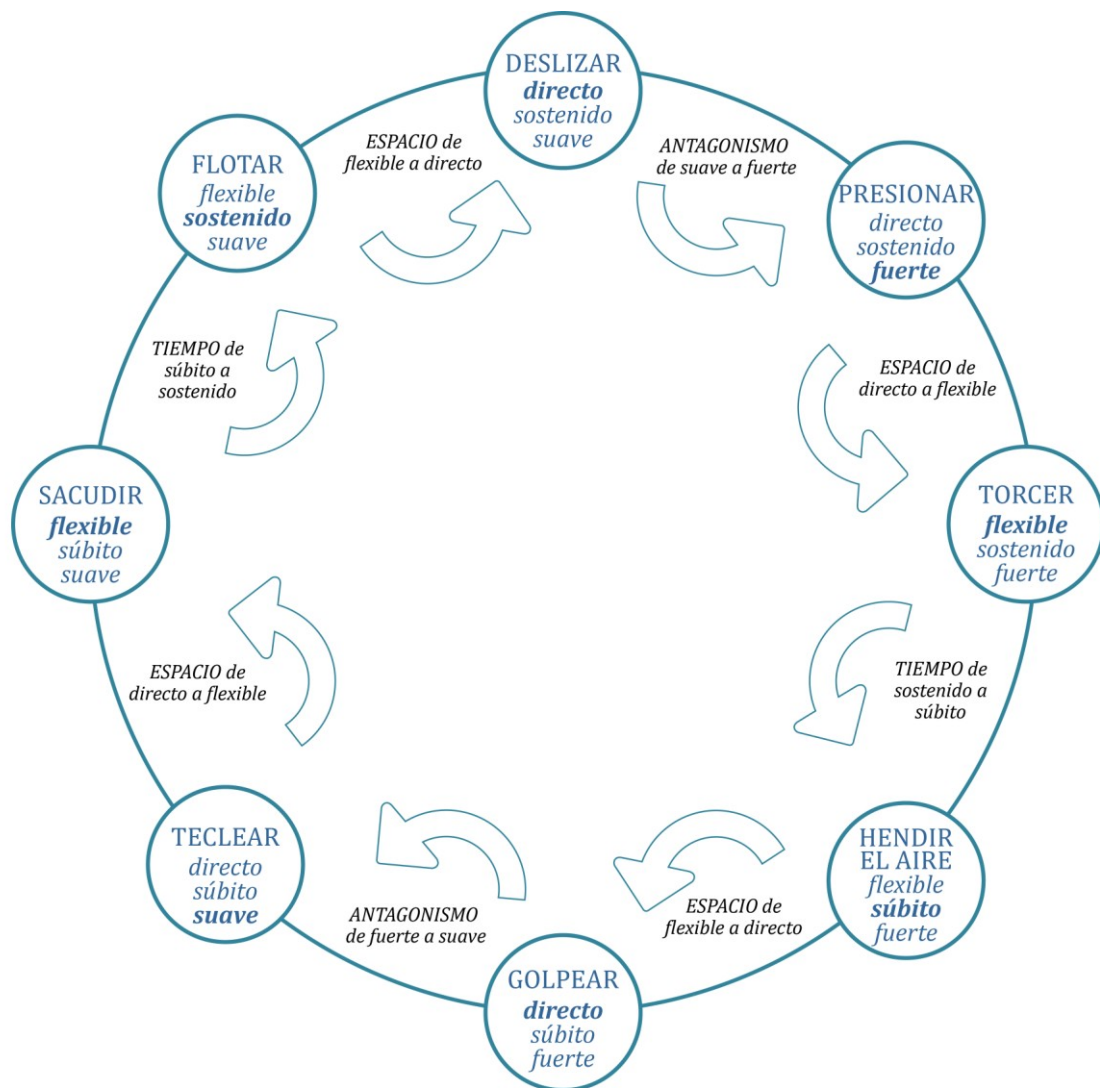


Figura 20. Transformación de las 8 ABE a través de la modificación de los factores del movimiento.
Elaboración propia

Para este aprendizaje, el método Schinca aplica la pedagogía del descubrimiento desde la conducción, no desde la libre elección constante. De esta manera, se utiliza una pedagogía directiva en cuanto a que ofrece unas pautas con las que conducir el trabajo para descubrir nuevos conceptos. Es decir, a través de dirigir un trabajo sobre el *peso*, el *antagonismo*, el *espacio* y el *tiempo*, se llega a conocer las ABE. El punto de unión más importante de estas cuestiones es el conocimiento del propio cuerpo y de un vocabulario corporal que exige cierta destreza; es decir, que se ha tenido que aprender a manejar y utilizar con fines expresivos y, en concreto, saber utilizar una amplia gama de *tono muscular*. El dominio de esta *gama de tono muscular* requiere un gran trabajo que comienza con la experimentación de la relajación y tensión, continúa con la transferencia de estos cambios tónicos al espacio y, por tanto, a la posibilidad de ir desde la perspectiva vivencial

subjetiva a lo visible y observable, involucrando el ritmo corporal con las distintas intensidades, creando ritmos dinámicos y concluyendo con la utilización de todos estos elementos en la creación y proyección de distintas *calidades de movimiento*.

Es en este momento de la formación del actor/actriz, es decir, cuando estos llegan a dominar los parámetros de *calidades de movimiento*, cuando el método Schinca introduce la voz como proyección del pensamiento del personaje, cargada de sentido y de emoción. El cuerpo posee un sonido intrínseco que puede necesitar salir como movimiento sonoro, con una emisión vocal apoyada en un cuerpo orgánico, en un soporte físico preparado y dispuesto a expresar sonidos con significado. El sonido vocal, cargado de todo el sentido que el propio cuerpo puede darle, se proyecta en una representación que no necesariamente tiene que contar historias, sino que puede querer expresar emociones, sensaciones o sentimientos.

El método Schinca considera la voz como un movimiento que surge del cuerpo, y contempla el estudio de la emisión de la misma como un contenido más de la Expresión Corporal.

Desde la aparente quietud surge la voz con sus matices y emociones. Es el *espacio intracorporal*, y su investigación, lo que proporciona una base física para el sonido vocal. La voz se trabaja desde la *musculatura interna*, esa musculatura es la base de la actitud psíquica en el gesto y el movimiento. En este aspecto, el *gesto* depende del *movimiento* y la *actitud del tono muscular*, ya que la actitud tónica es la base de las emociones. Esta idea se vincula a los estudios realizados por Wallon (en Ajuriaguerra 1996, 29) y la teoría desarrollada por este, en la cual se relacionan las emociones con el tono muscular, base del desarrollo evolutivo de la persona. Por otra parte, la actitud cinética (desplazamiento de los segmentos corporales) es la base del movimiento. Estas actitudes se proyectan hacia el exterior a través del espacio físico y del espacio sonoro.

Los mecanismos psicofísicos posibilitan la emisión de sonidos no solo correctamente colocados en el aparato fonador, sino, además, bien relacionados con las emociones y sensaciones personales que se experimentan. A través del sonido que surge del propio cuerpo, se transmiten estados emocionales profundos⁸.

⁸ Para la visualización de este tipo de procedimiento ir a La voz del cuerpo (2013-2014). <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> [Acceso 1 de junio de 2015].

Al igual que la incorporación del sonido a partir de las tres didácticas descritas, el método incorpora los *procesos expresivos: cuerpo-objeto*⁹, *animalidad* y *abstracción del movimiento*. Todos ellos parten del conocimiento profundo de los factores del movimiento que, transformados en herramientas de trabajo actoral, constituyen la técnica del método Schinca de Expresión Corporal.

3.3.3.2. *Las herramientas propias del método*

En la práctica de la Expresión Corporal es donde se asientan las bases sobre las que se construyen los contenidos conceptuales de la materia. Por lo tanto, es muy importante el modo y la manera “de hacer”, de enseñar.

El método Schinca facilita que, a través de la formación práctica, se llegue además a la formación teórica, ya que la vivencia del cuerpo y de los factores que configuran el movimiento posibilita la comprensión y la conceptualización. En este punto, el método Schinca conecta con la teoría del aprendizaje constructivista, en concreto con la explicación que Piaget (1979) aporta sobre cómo se estructura el aprendizaje. Este se sustenta en la interacción entre el pensamiento, la experiencia y la acción del sujeto. La experiencia que el alumno/a tiene en las clases de Expresión Corporal, y en concreto durante los procesos de *vivencia* y exploración del movimiento del *cuerpo* en un *espacio* y en un *tiempo*, proporcionan el conocimiento teórico y razonado necesario sobre el cuerpo expresivo. Pensamiento y experiencia se entrelazan en una misma actividad psicofísica en la que el dualismo cuerpo-mente ha sido superado y solo queda la fusión de las ideas, las emociones y el movimiento significativo.

Es por esta razón que se impulsa el uso del “descubrimiento” como método de trabajo, a través del cual se incentiva el análisis conceptual desde la vivencia del movimiento y la imaginación en la creación. El principio didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea este método atiende a que el profesorado “propone y guía” al alumnado hacia una búsqueda personal.

En el método Schinca es imprescindible destacar el vocablo guiado o pautado, ya que el descubrimiento que va realizando el estudiante no es libre o desorganizado, sino que conlleva un trabajo dirigido y bien estructurado para que así las pautas que se vayan dando guíen al alumno/a hacia un aprendizaje progresivo en dificultad, y, en el caso concreto de la Expresión Corporal, con implicación personal.

⁹ Para la visualización de este tipo de procedimiento ir a Cuerpo objeto. (2009-2010) <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> [Acceso 1 de junio de 2015].

Lo importante en dicho proceso es saber orientar esa exploración auténtica según las necesidades personales de cada uno de los alumnos/as, que a su vez configuran un grupo. A este grupo es al que se atiende, sin olvidar los objetivos propuestos, con unos recursos metodológicos adecuados y en un tiempo que va a ser determinado por la personalidad de cada conjunto de individuos. Esta personalidad del grupo se crea a partir de las necesidades personales de cada miembro, de las relaciones interpersonales y de la relación alumno/a-profesor/a. En este sentido el método Schinca se acerca a las teorías del aprendizaje constructivista de Vygotsky (1987), el cual considera al grupo como factor fundamental en el aprendizaje (Fernández Almena 2010, 249). Si bien este autor determina el contexto social como elemento fundamental de desarrollo, también señala la interacción con los otros o con otros elementos, con el fin de que la persona se enfrente a nuevas experiencias que le proporcionen nuevos aprendizajes. Por otro lado, las relaciones que surgen entre los miembros del grupo en el contexto de la creación, el entendimiento, la búsqueda del otro, del significado de los movimientos expresivos y significativos, requieren el desarrollo de la inteligencia interpersonal que Gardner (2011, 47) define como la capacidad para apreciar en los demás sus estados de ánimo, intenciones y deseos. De esta manera, el desarrollo de la inteligencia interpersonal por un lado, y la aplicación de la misma por otro, emergen en una especie de circuito cerrado de relaciones interpersonales en las sesiones de Expresión Corporal, en el contexto de la interpretación dramática.

Las distintas reacciones a las propuestas de trabajo originan que la metodología sea siempre dinámica y que no haya estancamientos, pero exige en el profesorado un conocimiento profundo de las bases teóricas y prácticas de la materia. Dicho conocimiento le posibilita indicar, aclarar, motivar y canalizar el trabajo para llegar a alcanzar los fines previstos. En esta canalización se van dando “pautas” que dirigen el trabajo en la ejecución de los movimientos y en la creación de los movimientos expresivos y significativos.

Durante la formación en el método Schinca y su didáctica se comprueba cómo las pautas verbales, que indican la realización de los movimientos, deben estar bien dosificadas para dar tiempo al descubrimiento personal. Cuando estas pautas y las correcciones verbales no son suficientes se utiliza la ejemplificación, “pautas de ejemplificación”, en donde el profesor/a realiza los movimientos y da un ejemplo visual.

Las fases en la enseñanza del movimiento expresivo pasan por la:

INDICACIÓN - OBSERVACIÓN - CORRECCIÓN - RECONDUCCIÓN

Es conveniente dosificar bien las pautas y que estas sean claras y precisas. Una pauta sencilla que contenga una tarea. La tarea ayuda al alumnado a fijar su atención en los

distintos aspectos y recursos que se ponen en juego cuando el instrumento de creación es el propio cuerpo. Si la tarea está bien planteada, estos complejos mecanismos de toma de conciencia para la comunicación se verán facilitados por el pedagogo. Las pautas se deben dar una a una y en ellas no se debe pedir que se apliquen demasiados conceptos de una vez. Deben ser indicaciones que se vayan aplicando con una posibilidad de movimientos limitados, no movimientos totalmente libres. En la limitación del movimiento, en la obligación del cuerpo a utilizar unos parámetros determinados es en donde empiezan a aparecer infinidad de posibilidades “en el cómo hacerlo”, sin perderse en la elección. Por ejemplo, en un proceso de creación en el que se trabaja con la frase “manos a la cabeza”, el actor/actriz tiene muchas maneras de realizar esta acción, según el vocabulario de movimiento que emplee. El uso personal de las palabras y la sintaxis corporal darán, tanto para el que lo crea como para el que lo observa, distintos significados al movimiento.

También es necesario saber detener el trabajo para explicar las nuevas pautas o pautas más complejas. Estas deben ser fácilmente procesables. Todo lo que implique mayor racionalidad necesita explicación y aclaración antes de que el trabajo continúe. Asimismo, es imprescindible la observación atenta para poder utilizar lo que el alumnado va encontrando. De esta forma, el trabajo disciplinado en el conocimiento de las posibilidades corporales se debe dar en un ambiente que posibilite la creatividad, que permita “dejar fluir” el mundo personal y establecer relaciones de comunicación con los demás.

Los factores que contribuyen a que el alumnado llegue a tener una actitud creativa y que esta pueda fluir son: clima de distensión, atención activa y receptiva, disponibilidad psicofísica, capacidad de reacción y por último, conciencia de grupo. Es importante, en relación a este aspecto, que exista individualmente una valoración equilibrada de la iniciativa personal con respecto a las aportaciones de los otros compañeros/as.

El hecho de que en el contexto de las enseñanzas artísticas de Arte Dramático se realice una prueba de aptitud para la incorporación a estos estudios podría significar que la necesidad comunicativa y expresiva, naturales en el ser humano, se van a manifestar de forma desinhibida y sin temor ni inseguridad. Sin embargo, se aprecia, en los futuros actores/actrices, que existe un gran desequilibrio entre la formación intelectual racional y el débil desarrollo de la sensibilidad y de los conocimientos de los canales expresivos y comunicativos. Por lo tanto, es el profesorado el que debe proponer los estímulos apropiados y dar la dirección adecuada sin rigidez y sin recetas inamovibles. Es un trabajo muy personal en el que se debe atender a la diversidad en lo racional, lo emocional y lo imaginativo. Esta consideración del alumno/a como persona única propicia el descubrimiento del mismo, sus potenciales y características. Asimismo, esta individualidad ofrece la posibilidad de que cada uno aporte y contribuya a la creación

desde una perspectiva intransferible, dándose así una gran riqueza de resultados en el trabajo. En este sentido el método Schinca desarrolla su metodología en la línea marcada por Gardner en torno a la “individuación como reto para el futuro” (Gardner 2001, 213).

Los contenidos de la disciplina de la EC, según el método Schinca y tal y como se ha expuesto, se dividen en dos grupos: las *bases físicas* del movimiento y la *expresión*. Estos dos bloques están relacionados de forma progresiva e imposibilitando la adquisición de uno sin el otro. Los contenidos expresivos se nutren y desarrollan a partir de la *conciencia corporal*, el conocimiento de las bases fisiológicas del *movimiento orgánico* y la sensibilización previa ante estímulos propioceptivos y exteroceptivos. Es fundamental que se dé igual importancia a los dos bloques de contenidos, relacionándolos progresivamente de manera que las capacidades expresivas se desarrollen a partir de la conciencia de las *bases físicas*. Si predominaran los contenidos físicos se estaría más cerca de la gimnasia correctiva postural, que no es el objetivo de la EC; y si se diera solo importancia a los contenidos *expresivos*, de forma intuitiva, sin el conocimiento de las posibilidades físicas del cuerpo como materia prima de creación, no se llegaría a utilizar el vocabulario del lenguaje corporal con toda su riqueza y significación.

Por este motivo son fundamentales las *resonancias* que el trabajo con el cuerpo en movimiento va dejando. La *resonancia* es la conexión del lenguaje corporal con referentes significativos de la persona. Es el enlace con el mundo personal de cada alumno/a y la fuente de creación y expresión desde la experiencia personal vivida, imaginada o soñada. Este binomio *vocabulario corporal-resonancia* es fundamental en el proceso creativo, así como en el ajuste de la imagen de la persona, esto es, la imagen que una persona tiene de sí misma y de su movimiento, y la que proyecta y es recibida por los demás.

El binomio *vocabulario-resonancia* es un elemento propio de la Interpretación gestual pero que puede ser empleado por un actor/actriz textual de modo similar. Es importante que el profesorado de Expresión Corporal trate la disciplina dentro de su marco fundamental de acción, esto es, la expresión. La expresión y la comunicación, a través del lenguaje corporal, es un estadio anterior a la interpretación. El binomio *vocabulario corporal-resonancia* es una aportación de Rafael Ruiz al método Schinca para la aplicación del mismo en la interpretación actoral. Este binomio hace transitar al futuro actor/actriz de lo expresivo a lo dramático (Ruiz 2011, 57-66). A colación con estos procedimientos del método Schinca es fundamental resaltar la importancia que Vygotsky dio al aspecto emocional en el proceso cognitivo. Para este autor el arte va asociado a un pensamiento que determina como “pensamiento emocional”, el cual interfiere tanto en la construcción de las obras de arte como en la interpretación de las mismas por parte del espectador (Jové 2000, 2).

Otro recurso de interpretación teatral que el método Schinca utiliza es la imagen como recurso pedagógico, manejando tres tipos de imágenes: la *imagen de apoyo*, la *temática* y la *asociativa*. La *imagen de apoyo* sirve para encaminar una situación. Sugerir una imagen para conducir al alumnado, para orientarlo en los ejercicios más técnicos. La *imagen temática* se relaciona con el tema del trabajo que se esté realizando, estando íntimamente relacionada con el proceso creativo. La *imagen asociativa* es la que aparece cuando la sesión se encuentra iniciada y el alumnado comienza a sentir las *resonancias* que surgen del *vocabulario corporal* que va utilizando, apareciendo entonces imágenes que van asociadas a ellas. En este momento no se atiende al razonamiento intelectual sino a la comunicación con el otro u otros, a la emoción o sentimiento que se genera, a la situación que se va creando. Es el momento de la comunicación y la significación.

Se puede relacionar este momento con la descripción que la profesora Paloma Santiago da sobre la importancia de la sesión de Expresión Corporal. “Esto es lo importante: en una sesión de una hora de reloj, una persona vive un instante y otra una eternidad. Con la particularidad de que el presente subjetivo puede evocar el pasado y anticipar el futuro” (Santiago 2004, 25).

Cuando el momento de razonar sobre el propio movimiento va desapareciendo debido a la seguridad que la práctica va dando, a la libertad que la memoria corporal va aportando, y al saber utilizar un *vocabulario corporal* propio, empieza a parecer la verdadera expresividad cargada de creatividad y de emoción. Esto es lo importante en el arte de actuar, la emoción que se comunica es verdadera ya que el cuerpo se mueve en el espacio con la intensidad y el ritmo que surge de lo más profundo de la persona, de su propia emoción.

3.3.3.3. Organización y secuenciación de las sesiones

La búsqueda de un lenguaje corporal propio no posee un proceso lineal. La integración de los contenidos sobre *consciencia corporal*, y del movimiento con los propiamente expresivos, se produce de manera constante.

Las sesiones en el método Schinca se desarrollan en el siguiente orden:

Una primera parte de ***gimnasia consciente o movimiento orgánico***, que corresponde a la *toma de conciencia del cuerpo*”. Es el momento de tomar conciencia del movimiento, de conocer desde la vivencia del mismo, las posibilidades de locomoción del cuerpo, los mecanismos y sistemas, el reencuentro con los movimientos de la infancia, cuando el cuerpo era más libre y menos predeterminado a realizar posturas formalmente

establecidas y condicionadas. Es importante la vivencia del cuerpo en reposo y en movimiento. El sentido “propioceptivo” es el encargado de hacer sentir y percibir el cuerpo y, de esta manera, conocer sus posibilidades y utilizarlas, encargándose de desarrollar el pensamiento corporal. En esta toma de conciencia la cognición está activa y el pensamiento está atento a lo que sucede. Este trabajo se realiza no solo a nivel sensitivo, sino que también es muy importante la parte de racionalidad que en él se requiere, ya que se analiza el movimiento desde la vivencia y desde el análisis técnico del mismo. La repetición es la base del aprendizaje en este momento, ella va liberando el razonamiento lógico y va proporcionando sensaciones que se memorizan, comenzando a activarse la memoria corporal. Esta memoria es entendida no como la capacidad de memorizar coreografías de movimientos, sino como la capacidad que permitirá al actor/actriz confiar en su propio cuerpo como instrumento para desarrollar su propio movimiento expresivo. Con él podrá transmitir distintas emociones o construir diferentes personajes alejados de su propia personalidad. El desarrollo de la que Gardner (2011, 41) denomina inteligencia cinético-corporal le va a permitir crear a partir de su propio cuerpo en movimiento. En relación a esta inteligencia, Robert y Michèle Root-Bernstein dedican un capítulo al pensamiento corporal en su obra *El secreto de la creatividad*, subrayando el papel del cuerpo como un instrumento para el pensamiento. Estos autores ven que la psicología y la neurociencia han cometido dos errores. El primero es creer que “el pensamiento corporal solo tiene que ver con el movimiento; y el segundo es entender que el pensamiento corporal sólo puede expresarse a través del movimiento [...]” (Root-Bernstein 2002, 202). Para fundamentar esta argumentación va describiendo el trabajo creativo de diversos pintores, dibujantes y escultores que sentían que podían crear sus obras a través de las sensaciones que su experiencia corporal les proporcionaba. Dos de estos escultores son Auguste Rodin y Henry Moore. De Rodin destaca lo que el propio autor manifestó sobre la escultura de *El pensador*. Escultura en la que el personaje no sólo piensa con el cerebro sino con todo su cuerpo, el cual manifiesta tensión en su ceño, puños, labios y pies, en los músculos de la espalda y en sus piernas. Es decir, su tono muscular en la quietud manifiesta y expresa el acto de pensar. De Moore destaca el nacimiento de las formas abstractas creadas desde la fuerza interna que provoca los volúmenes y las formas.

Se ha querido reflejar las consideraciones que Robert y Michèle Root-Bernstein realizan sobre estos artistas porque para Marta Schinca, y en la actualidad para el propio método, se han desarrollado unidades en las que se trabaja explícitamente con las obras de Auguste Rodin y de Henry Moore, ya que se consideran fuentes documentales y artísticas muy valiosas para el trabajo corporal expresivo. El análisis de la actitud corporal de *Los burgueses de Calais* de Rodin, y su traslación a las *acciones básicas de esfuerzo*, es uno de los procesos más significativos y completos de la formación Schinca. En cuanto a Henry

Moore, los volúmenes que sus esculturas generan se aprecian y analizan en el trabajo sobre el *espacio kinesférico* y en el espacio *intercorporal*, estructurado en una de las sesiones del método.

En la Expresión Corporal el desarrollo del pensamiento corporal sí va unido al movimiento, pero también a la quietud. A la actitud y tono muscular, a la colocación del cuerpo, la respiración, las sensaciones viscerales y emocionales que el sentido propioceptivo favorece y que el estudiante aprecia con la toma de conciencia de su cuerpo. Se da paso después a una aceptación de los cambios corporales, y a un entendimiento del movimiento que se va realizando, para más tarde entrar en la utilización de esos movimientos en el terreno de la creación y la expresión.

La segunda parte de una sesión es otro de los momentos fundamentales en donde aparece el ***ejercicio o ejercicios puente***. Estos ejercicios marcan la fusión entre movimiento razonado y movimiento sentido que se va transformando en movimiento expresivo. Es decir, el ejercicio puente abarca un tiempo de tecnicismo razonado y un tiempo de búsqueda personal. Es un trabajo específico de transición entre lo técnico y lo expresivo. Ferrari (2014) sostiene que desarrollar esta parte de las clases constituye uno de los momentos más complicados, ya que deben darse las pautas idóneas a cada contenido y técnica que se trabaje, guiando al alumnado hacia una búsqueda personal de creación. El ejercicio puente es uno de los aspectos más particulares, propios y característicos del método Schinca. Aporta continuidad y progresión, uniendo los aspectos más técnicos con los más expresivos, logrando una lógica interna fundamental para el alumnado de esta asignatura. En este punto de la sesión el estudiante transita, de manera menos consciente, de los procesos más razonados y analizados a los procesos más cercanos a la inteligencia corporal, espacial y musical, trabajando de manera individual o colectiva.

En consonancia con la idea de Ferrari (2014), para la docente implicada en la presente investigación, este momento de la clase era uno de los que más requería su atención y concentración. En esta fase la docente tiene que estar muy atenta a los movimientos generados por las pautas dadas, para así dar otras nuevas que no rompan los procesos creativos sino que continúen y potencien los que surgen desde las vivencias y mecanismos psicoemocionales de cada alumno/a. Se gestan así movimientos con un significado profundo, poético o simbólico. Comienzan a aparecer las *resonancias*, ya que la utilización del lenguaje corporal aprendido va vinculada al mundo vivencial y emocional de la persona que crea.

La tercera parte de una sesión es protagonizada por el denominado ***movimiento expresivo y significativo***. En esta fase se va encontrando la fusión entre el sentir y el

querer expresar. Las *resonancias* se van transformando en imágenes para el protagonista del movimiento y para el espectador del mismo. Es un momento de trabajo individual, dual o grupal en el cual se comparte un lenguaje común con un *vocabulario* y una *sintaxis corporal* inteligible, tanto para el que participa de ella como para el que observa desde fuera, porque se da una gran comunicación que revierte en un movimiento fuertemente expresivo. Son creaciones que parten de la improvisación, en la cual el cuerpo piensa, hace y crea. Estas improvisaciones están siempre acotadas por el *vocabulario de movimiento* que se está trabajando, de esta manera el alumno/a sale de la “comodidad” cotidiana de su cuerpo en movimiento y se enfrenta a la creación individual y a la comunicación grupal en el terreno de la expresión.



Figura 21. Imagen de movimiento expresivo y significativo en la naturaleza

3.3.3.4. *La Evaluación*

En el Método Schinca lo más importante en el aprendizaje de la Expresión Corporal es el proceso, la evolución personal de cada alumno/a, cómo se van adquiriendo y asimilando los conocimientos. Es fundamental, por lo tanto, realizar una evaluación formativa que aprecie cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es cualitativa, valorándose constantemente los procedimientos y comprobando, sesión tras sesión, el grado de consecución de los objetivos. Por tanto, la evaluación no es sólo del alumnado sino también de la manera de hacer del profesorado, cambiando o modificando aspectos programados si fuera preciso.

Por todo esto, es muy importante la evaluación inicial, en la cual se estima, a través de la realización de diferentes ejercicios corporales, el nivel de conocimiento y conciencia que cada uno de los alumnos/as tiene de su propio cuerpo, para así poder realizar luego un seguimiento sistemático de la evolución de cada uno y del grupo. De esta manera los contenidos procedimentales se evaluarán a través de la observación diaria, en donde el alumnado expone su propio trabajo, dificultades, logros y adquisiciones. Asimismo, es importante la presentación de creaciones personales que concluyan etapas de un proceso, mostrándose, de esta manera, el comportamiento del alumnado en una situación muy concreta y muy cercana al contexto profesional del escenario. Se evalúa su autonomía, modo de organizarse, de adaptarse a pautas marcadas, de colaborar con otros compañeros/as, así como su dominio corporal, la adquisición de factores expresivos, la capacidad imaginativa y creativa individual y la comunicación con los demás, aspectos que, por otro lado, también se valoran en la observación diaria.

Los contenidos conceptuales se evalúan a través de la verbalización, al comentar procesos de clase, análisis de ejercicios concretos individuales y colectivos y comentarios sobre el propio trabajo y el de los demás. En este momento se requiere del alumnado una intención y una postura intelectual con la que reflexionar sobre la práctica realizada (Domingo y Gómez 2014, 53).

Todos estos mecanismos y herramientas de evaluación, propias del método Schinca, han sido utilizados en la labor docente objeto de este estudio. A estas herramientas se han añadido cuestiones específicas para seguir las directrices legales establecidas en la Escuela Superior de Arte Dramático, directrices que se han tenido más en cuenta en las formas reglamentadas de actuación (tiempos, exámenes, evaluaciones, calificaciones) que en las técnicas y herramientas a utilizar en el proceso de evaluación.

El método Schinca propone orden y rigurosidad a la disciplina de la Expresión Corporal. Esto significa que tanto el docente como el estudiante, futuro actor/actriz, encuentran en el conocimiento y en la práctica del mismo gran claridad y precisión. Uno de los aspectos que contribuye a esta claridad y orden es la definición precisa del vocabulario corporal necesario para la creación y la composición artística.



CAPÍTULO

4

*Origen y contextualización
de la investigación*

La Expresión Corporal como disciplina en la formación actoral debe aportar un conocimiento profundo del cuerpo en movimiento. Las bases que se establecen en el curso del aprendizaje de esta asignatura proporcionan al actor/actriz las principales herramientas para su futuro profesional. La conexión del desarrollo de la propiocepción, el conocimiento de las graduaciones de la tensión y distensión del sistema muscular y las implicaciones emocionales que ello conlleva, el dominio de la evolución del cuerpo en el espacio y el perfeccionamiento del uso de los ritmos corporales con el mundo personal del actor/actriz, hacen que el profesional de las artes escénicas se sienta preparado y confiado en los distintos contextos y procesos de trabajo interpretativo.

Las siguientes reflexiones tienen como origen el hecho de que la Expresión Corporal, en la formación superior, debería tener unos objetivos, contenidos y una metodología diferentes a la Expresión Corporal que se trabaja en otros ámbitos. En las distintas escuelas superiores del territorio español, el profesorado de Expresión Corporal trabaja desde su propia formación actoral, empleando la didáctica que aprendió de sus profesores. Los contenidos y procedimientos que se imparten son los que consideran necesarios para que su alumnado adquiera las competencias propias de la materia de movimiento. De esta manera se emplean diversos métodos y técnicas corporales que se vinculan al movimiento expresivo, así como otros que guardan mayor relación con el autoconocimiento y control del cuerpo, sin estar necesariamente relacionados con la expresividad y la creatividad, como son el método Feldenkrais, Alexander o Pilates y otras técnicas más orientadas a la meditación o la relajación como el Yoga o el Tai-Chi.

En esta investigación se quiere dejar constancia y mostrar, desde la descripción, lo que se realiza dentro del aula de la clase de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias. La metodología de descubrimiento guiado, que se aplica en el aprendizaje de la Expresión Corporal desde el método Schinca, se distingue del modelo-imitación utilizado en otras asignaturas de movimiento como el Mimo, la Pantomima y la Danza, en donde se transmite un lenguaje más codificado. Tampoco se realiza un conocimiento y control del cuerpo en movimiento desde técnicas extrateatrales.

Se considera que el método Schinca es ya un sistema dentro del teatro de movimiento (Ferrari 2014) y podría ser utilizado con éxito en las enseñanzas superiores de Arte Dramático. Es un método que ha sido creado y se sigue actualizando día a día en el contexto de estas enseñanzas. El profesorado que en él se ha formado, que ha experimentado este trabajo corporal y que lo ha utilizado en su vida artística y profesional, tiene muy presente las necesidades actorales, por lo que el ajuste entre las necesidades del

alumnado de estas enseñanzas y lo que la asignatura de Expresión Corporal debe ofrecer está en continua revisión y evolución.

4.1. Antecedentes y contexto de la investigación

En 2001, la docente autora de la tesis, se incorpora al Instituto del Teatro y las Artes Escénicas de Asturias como profesora de la Escuela de Arte Dramático para impartir, entre otras, la asignatura de Expresión Corporal. En aquel momento dicha escuela no estaba homologada y pertenecía al instituto mencionado.

Su experiencia artística y docente la llevó a plantearse qué y cómo se debía enseñar a los futuros actores/actrices en un marco educativo que proyectaba ser superior. De esta forma se puede afirmar que el primer problema de la investigación surgió entonces de *la experiencia personal y profesional* (Strauss y Corbin 1990, 35 en Valles 2007, 84). No se disponía de una programación ni de un currículo experimentado, por lo que apareció el primer problema, un problema abierto (Hopkins 1989, 67) en donde la reflexión sobre la enseñanza de esta asignatura fue el motivo de querer mejorarla.

¿Qué aptitudes necesitaba impulsar en el actor/actriz con respecto a su cuerpo y a este en la acción que pudieran ser desarrolladas a través de la Expresión Corporal? Dicha pregunta correspondería a los objetivos de la asignatura. Una vez determinados estos, habría que establecer unos contenidos, es decir, ¿cuáles eran los temas a tratar? Esto condujo a la necesidad de definir una metodología que respondiera a cómo se deberían trabajar los contenidos adecuados para la adquisición de las capacidades que implicaba la actuación. Por último, era fundamental profundizar en la evaluación de una disciplina creativa y artística, en la cual lo que se trabaja es algo tan subjetivo como la valoración del arte del cuerpo en movimiento.

Esta preocupación por dar calidad a la enseñanza llevó a la docente a completar sus estudios, en el ámbito teatral, con la especialización en Expresión Corporal-método Schinca. Hasta ese momento se había formado durante dos años en la técnica Decroux, a través de un alumno directo del creador del Mimo contemporáneo. Estudió, durante cinco años, en la Cátedra de Teatro Juan del Enzina de la Universidad de Salamanca con el dramaturgo José Martín Recuerda. Por dicha cátedra pasaron pedagogos, dramaturgos, críticos, directores y actores/actrices de la talla de José Monleón, Antonio Malonda, Aurora Bautista, Carmen Rosi o Juan Messegué, entre otros. Al finalizar estos estudios formó parte de la compañía teatral Garufa y tres años después viaja a Londres en donde tomó clases de Teatro-Danza y manipulación de marionetas. De vuelta a España continuó su formación en

técnicas de Danza Contemporánea con la bailarina y coreógrafa asturiana Estrella García, así como con los bailarines Joe Allegado y Ramón Oller. Siendo profesora de la ESAD organizó varios cursos de Mimo y Pantomima, técnica Marcel Marceau, con Blanca del Barrio, *partener* del famoso mimo francés durante quince años. Otros cursos, impartidos por profesionales de las artes escénicas la acercan a la Comedia del Arte de Claudia Conti, al Teatro-Danza Balinés de Ángela López o la técnica de Michael Chéjov. Asimismo recibió clases de Paulo Atto, Isabel Úbeda, Emilio Goyanes, Enzo Cherubino, Luis Olmos y Sara Molina. Como actriz sigue trabajando en compañías como Zigzag Danza.

A parte de su formación artística estudió Pedagogía, licenciándose en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Pontificia de Salamanca. En dicha universidad tuvo la oportunidad de asistir a las clases de Paulo Freire y Renzo Titone. También, en ese periodo, imparte clases en la Escuela de Teatro para el Medio Rural de la Diputación de Salamanca, y al acabar los estudios creó el centro pedagógico NAOS.

Se ha querido exponer la formación artística y profesional de la docente investigadora de este trabajo para dejar constancia de que conoce y ha trabajado otras técnicas y otros métodos pedagógicos y de actuación, y que fue su necesidad en delimitar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la Expresión Corporal, en el contexto del Arte Dramático, lo que la llevó a especializarse en el método objeto de estudio de la presente tesis.

De esta manera asistió durante dos cursos, 2005-2006 y 2006-2007, a la formación básica en Expresión Corporal método Schinca. Prosiguió su aprendizaje en el ámbito pedagógico durante dos cursos más, 2007-2008 y 2008-2009, centrándose en la Didáctica de la Expresión Corporal. Por último, amplió su preparación con la especialización en Teatro de Movimiento, en donde trabajó con los principios y herramientas que la Expresión Corporal aporta al intérprete, profundizando en los procesos de creación y composición escénica. Finalmente, en 2011 entra a formar parte del equipo docente del Estudio Schinca como profesora colaboradora y, en 2014, como profesora del equipo.

Durante estos años fue aplicando este método pedagógico en la ESAD de Asturias, a la vez que iba desarrollando una forma propia de enseñanza. En el curso 2009-2010, último curso en donde se trabajaba con el currículo diseñado desde 1992 para dar paso al nuevo currículo elaborado en el contexto de la Enseñanza Superior Europea, se utilizaba ya el método Schinca en el día a día de la asignatura de Expresión Corporal de los estudios de Interpretación Textual en la escuela de Gijón. En ese momento se proyectó estudiar y describir cómo se había ido aplicando este método de Expresión Corporal a la formación

actoral reglada y si la aplicación del mismo fomentaba el desarrollo de las capacidades que el título exigía al futuro actor/actriz.

Estas cuestiones se centralizaron en lo que Hopkins (1989) denomina como problema cerrado, el cual llevó a la investigadora y docente a realizar el estudio titulado *Didáctica de la Expresión Corporal en los estudios de Arte Dramático. Aplicación del método Schinca de Expresión Corporal*. Dicho trabajo se concibió como una primera etapa de la investigación, un estudio preliminar que ayudó a definir un enfoque, un diseño, un método y una estrategia que respondiera a las preguntas docentes. Asimismo, se pudo ir precisando qué fuentes de información eran las apropiadas y también se establecieron los instrumentos necesarios para la recogida de datos.

4.2. Estudio preliminar

En un primer momento se estableció “un núcleo temático, una situación específica, un fenómeno que gira en torno a un foco de interés” (Ruiz Olabuénaga 2009,56), en donde analizar cómo se desarrollaban las capacidades necesarias para la interpretación actoral a través de la aplicación del método Schinca de Expresión Corporal. Dicho método proponía un orden, una definición de objetivos, contenidos y metodología que podían ser aplicables a la asignatura de Expresión Corporal de los estudios superiores de Arte Dramático. Se analizó, entonces, la incorporación de dicho método a la programación de la asignatura de Expresión Corporal en primero de Interpretación Textual de la ESAD de Asturias.

Los estudiantes que conformaban la población seleccionada, fueron los matriculados en segundo de Interpretación en el curso 2010-2011, es decir, 18 alumnos/as de la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza de Asturias que asistieron a la asignatura de Expresión Corporal durante el curso 2009-2010. El número de alumnado matriculado en ese año académico era de 31 alumnos/as, de los cuales once abandonaron los estudios definitivamente o decidieron repetir y dos no se matricularon en segundo.

El perfil de estos dieciocho estudiantes correspondía a la siguiente distribución: seis eran hombres y doce mujeres; de ellos, siete ingresaron en la escuela con experiencia teatral y seis no tenían ninguna experiencia, una persona tenía experiencia en Danza, dos en Gimnasia rítmica y, por último, otras dos tenían experiencia teatral, en Danza y en Expresión Corporal. La edad de la población estaba comprendida entre los 18 y los 45 años. La muestra intencional con la que se trabajó finalmente fue de seis estudiantes. La selección realizada se estableció según los siguientes criterios: cantidad de material que

cada uno/a podía proporcionar, la experiencia en el ámbito artístico, la edad y, por último, el género.

De los cuatro criterios establecidos el primero de todos se constituyó como fundamental, correspondía esto a la elección de casos que ofrecieran amplia información para poder generar un estudio más detallado, como señalan Mcmillan y Schumacher (2005), el resto de criterios garantizaban que la muestra fuera variada y certificar así la obtención de datos de informadores diversos y heterogéneos.

La metodología empleada asentó su planificación en un diseño cualitativo, un estudio flexible y emergente que fue ajustándose durante la propia investigación. En él se analizó e interpretó una labor docente, en el ámbito de lo creativo, para poder progresar en esa práctica educativa. La investigación se desarrolló sobre una acción terminada, una acción que no fue planeada para ser estudiada, sino que se decidió investigar después de finalizada, en la cual no se participó como observador externo, sino como parte de la realidad a estudiar (Flick, 2004).

Se decidió utilizar el estudio de caso ya que lo que se investigaba era la aplicación concreta que del método Schinca se hacía en el aula, pues “[...] un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir el docente, un programa de enseñanza, [...]” (Bisquerra 2009, 311). Sin olvidar que el caso único que se estudiaba correspondía a una realidad anterior al planteamiento de la investigación.

La aplicación del método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal mantuvo dos aspectos del método: los contenidos y la metodología. Los objetivos, la secuenciación de contenidos, los materiales, la bibliografía y la evaluación, incluyendo los criterios de evaluación y calificación, aunque seguían el modo de hacer del método, se formalizaron en función de las necesidades específicas del alumnado y de la propia escuela, ya que era imperativo respetar la estructura de la programación anual que requería la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Se debía considerar e incluir las directrices propias de los estudios de educación secundaria, aunque, como ya se ha explicado, la titulación superior en Arte Dramático equivalía a todos los efectos a una licenciatura desde 1990 (LOGSE).

Los contenidos de la programación impartida se dividieron en cuatro bloques. Cada uno de ellos respondió a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal y como se enunciaban en la programación. Estos bloques de contenidos fueron los siguientes:

- Bloque 1. El Cuerpo. Toma de conciencia y sensibilización del propio cuerpo. Bases físicas del movimiento.
- Bloque 2. El Espacio. Percepción y estructuración del mismo.

- Bloque 3. El Tiempo. El Tempo interior y el Tempo exterior.
- Bloque 4. El Movimiento. Expresión significativa.

Para describir cómo se impartieron estos contenidos aplicando el método Schinca, se seleccionaron ocho sesiones, dos por cada bloque de contenidos, realizándose posteriormente el análisis e interpretación de las mismas. La elección se efectuó con la intención de que constituyeran una muestra representativa de dichos bloques y que hubiesen sido impartidos durante distintos momentos del curso académico.



Figura 22. Clase de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias

Las fuentes de información utilizadas en esta investigación cualitativa y *ex post facto* tuvieron como principal característica su carácter primario, es decir, eran documentos de primera mano, cartas inéditas, apuntes de clase, diarios, boletines oficiales o textos inéditos. Muchos de ellos eran testimonios de una acción y fueron interrogados para conformar con ellos una colección de datos. Datos que con posterioridad se utilizaron para describir y analizar las potencialidades del método Schinca aplicado a la asignatura de EC. Durante la investigación se recuperaron, para su análisis e interpretación, textos e imágenes grabadas con anterioridad. Esto añadía valor al trabajo ya que la realidad

estudiada no estuvo condicionada por ningún tipo de control o simplificación artificial. La información fue analizada tal y como se recogió, no siendo contaminada por la persona que formalizó la investigación, ni por el grupo de estudiantes que participaron de la misma, ya que durante el momento en que se dio la actividad y cuando se procedió a la recogida de datos no se sabía que esa labor docente y la información por ella generada iban a ser estudiados.

Los documentos escritos se clasificaron desde la tipología que establece Rincón *et al.*, 1995, en dos tipos: los documentos oficiales y los personales, entendiendo los documentos oficiales como toda clase de “documentos, registros y materiales oficiales y públicos” (Taylor y Bogdan 1987, 149). Como documentos personales se clasificaron los relatos elaborados por los participantes que reproducían su propia “experiencia y creencia” (Plummer 1989 en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans 1995, 343). Estas fuentes de información eran documentos no motivados por la investigadora y, por lo tanto, espontáneos y creados sin pensar que pudieran ser objeto de análisis e interpretación. Por otro lado, hay que señalar que el soporte de esta información fue diverso, desde textos manuscritos y mecanografiados en papel hasta audiovisuales en soporte digital electrónico. Por lo que no se establecieron estrategias para el acopio de información, ni se aplicaron instrumentos específicos de recogida de datos con la intención de ser analizados e interpretados. Los documentos a analizar correspondían a un planteamiento docente, por esta razón se utilizaron, como instrumentos de recogida de datos, las herramientas diseñadas para la evaluación del alumnado. Se trataba de una documentación no contaminada ni manipulada que sirvió como fuente documental para el estudio. Se quería constatar en qué medida los materiales y documentos, escritos y audiovisuales, gestados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, eran válidos como herramientas de recogida de información para una segunda etapa de la investigación y futura tesis doctoral. Lo interesante de estos documentos radicó en el paralelismo que tenían con instrumentos de recogida de información propios de los estudios cualitativos de investigación. Estos se contemplaban en la guía docente de la asignatura en el apartado de evaluación. A saber:

- Cuaderno de la profesora, en el que se recogía información desde la observación participante que se realizaba en el aula, tal y como aparecía en la programación de la asignatura.
- Diarios e informes reflexivos del alumnado. Las apreciaciones personales sobre los procesos de aprendizaje las recogían los estudiantes en sus diarios de clase. En la mayoría de las sesiones, durante los últimos quince minutos y a modo de grupo de discusión, se trataban los contenidos trabajados.

- Grabaciones audiovisuales, tanto de las clases como de pruebas que a modo de examen-muestra se grababan y posteriormente se visualizaban para el análisis, utilizándose como instrumentos de evaluación y autoevaluación del alumnado.

La decisión de utilizar todos los documentos generados en la práctica docente como fuente de información a analizar e interpretar desembocó en la elección de “el análisis documental” como estrategia metodológica y “el análisis de contenido” como técnica de lectura e interpretación del contenido de todos los documentos (Ruiz Olabuénaga 2009, 192).

Desde el comienzo de la investigación se observó la necesidad de utilizar un programa informático de análisis de datos cualitativos. La utilización de una herramienta informatizada de análisis como el Nvivo7 facilitó la realización de un trabajo flexible, ya que el poder reorganizar constantemente la información fue fundamental en este estudio en el que se revisó y contrastó continuamente el material que se iba generando. De esta forma se pudo realizar un estudio cíclico y no lineal, aspecto a destacar en este tipo de investigación. En el análisis de la información se establecieron las categorías a través de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinaban los datos, tras lo cual se realizó una segunda categorización que hacía referencia a las capacidades que los estudiantes debían desarrollar en el transcurso del aprendizaje de la asignatura. La categorización, tarea clave del análisis cualitativo, consistió en clasificar conceptualmente unidades con un mismo significado. El proceso de categorización implicó varias fases: separación de unidades, identificación y clasificación de las mismas y por último síntesis y agrupamiento.

El análisis de contenido de los diarios y trabajos de investigación del alumnado, la descripción de sesiones y el cuaderno de la docente permitieron relacionar los contenidos dados en las ocho sesiones con las categorías definidas.

Tras la realización de los diversos análisis de contenido y su correspondiente interpretación, se destacó la frecuencia de aparición de las distintas categorías en cada uno de los sujetos de la muestra. Se configuraron gráficas con las que se mostraban las categorías que aparecían en las distintas sesiones y que reflejaban las capacidades que los estudiantes iban adquiriendo en cada una de ellas, teniendo en cuenta que cada categoría correspondía a una capacidad a desarrollar en la asignatura de Expresión Corporal, para así llegar a la consecución de los objetivos programados en la asignatura. De esta manera se pudo interpretar qué categorías eran apreciadas por el alumnado como capacidades más ejercitadas y cuáles quedaban en un segundo plano y se obtuvieron conclusiones para mejorar la práctica docente.

Los resultados mostraron la organización y jerarquización en torno a catorce categorías, lo cual permitió constatar cuáles eran las capacidades que más se desarrollaban con la aplicación del método Schinca y en qué medida se alcanzaron los objetivos formulados en la programación de la asignatura. Dichos objetivos se concretaron en descubrir el propio cuerpo como herramienta expresiva con la que comunicar y transmitir distintos estados emocionales y climas colectivos.

El trabajo permitió extraer una serie de conclusiones, las cuales pudieron constatar cómo al finalizar el curso el alumnado era capaz de analizar su propio trabajo, de comunicarse con los demás y de controlar y dominar su cuerpo en movimiento, en primer lugar, para luego poder expresar sentimientos, ideas y emociones, imaginar, crear situaciones y gramáticas corporales utilizando una buena plástica corporal y con ello ser capaz de transmitir, desde su mundo personal, en un escenario y delante de un público, principal labor del actor/actriz.

También quedó de manifiesto el placer, que el alumnado declaraba, por la investigación sobre el movimiento creativo y significativo, en función del personaje a interpretar o la idea o emoción a transmitir, llegando a sentir una gran satisfacción personal por encontrar recursos con los que enfrentarse al trabajo de la interpretación actoral. Por otro lado, el hecho de conocer, controlar y utilizar el cuerpo como materia prima fundamental del movimiento expresivo proporcionaba seguridad a la persona que realizaba el trabajo de creación, y así lo expresaba una estudiante.

Me he dado cuenta de que un cuerpo esbelto no significa que sea un cuerpo expresivo. Y claro está, he ganado en confianza y en seguridad en mí misma, que falta me hacía (EUN).

Asimismo se constató que los estudiantes que intervinieron en la investigación exponían, en los documentos que fueron analizados, cómo utilizaban cinco de las siete inteligencias estudiadas por Gardner (2011). De esta manera percibieron su cuerpo en movimiento y lo utilizaron en la interpretación gestual y textual (inteligencia corporal-cinestésica); reconocieron el tempo y ritmo propio, el del grupo o el proporcionado por fuentes musicales (inteligencia musical); situaron su cuerpo en el espacio y lo utilizaron para sus composiciones (inteligencia espacial); se relacionaron con los demás comunicándose y creando (inteligencia interpersonal); y, por último, recurrieron a sus emociones para la expresión de distintos estados anímicos y situaciones emocionales (inteligencia intrapersonal).

El tiempo dedicado a este estudio y las conclusiones a las que se llegaron constituyeron el puente hacia la presente investigación, dando así continuidad a un trabajo que dejó establecidas unas líneas de estudio que hoy se retoman, ya que generó aspectos en los que

profundizar, así como vías abiertas de investigación y material de comparación. Por otra parte, el hecho de que la investigación se realizara sobre el último curso regido por la LOGSE y que, consecutivamente, se comenzaran a implantar los estudios regulados por el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supuso una nueva oportunidad de investigación. En este nuevo escenario, el estudiante debería adquirir competencias de mayor autonomía personal, ser capaz de organizar y planificar su trabajo de forma eficiente, motivadora, tomar decisiones, solucionar problemas en torno a la labor que realiza y colaborar en grupo, capacidades estrechamente relacionadas con el día a día de la asignatura de Expresión Corporal.

Como se ha señalado, en el desarrollo del estudio se observó que los instrumentos de recogida de datos seleccionados procuraban una valiosa y válida información. Su análisis e interpretación, así como las estrategias y metodologías seleccionadas, establecieron las bases de la segunda etapa de investigación.

4.3. Relevancia y preguntas de la investigación

Visauta (1989) establece que una buena elección del tema a investigar debe atender a varios aspectos, entre los que destaca en primer lugar la motivación de la persona que investiga, continúa con la experiencia en el tema a tratar, la bibliografía que sobre el mismo se haya publicado, la conexión con instituciones relacionadas con la cuestión, la disponibilidad de recursos e incluso la originalidad. Todos ellos se han visto reflejados en la investigación que estas páginas transcriben, es decir, en cuanto a la motivación, la investigadora sentía la necesidad de continuar con la revisión de su labor docente. Por otro lado, la experiencia en el tema tratado la garantizaba los diez años de trabajo en el contexto a describir y el estudio previo realizado. Estas experiencias le habían servido para comprobar que existían pocas publicaciones que se centraran en el tema elegido, pero mucha bibliografía sobre los temas que conllevaban el estudio de la cuestión central. En cuanto a la conexión con instituciones relacionadas con el tema, la investigadora formaba parte de la comunidad educativa escenario de la investigación, disponiendo así de recursos suficientes y aportando con la misma un trabajo de gran interés para dicha comunidad. Por último, el hecho de que en la revisión bibliográfica no apareciera ningún trabajo sobre la asignatura de Expresión Corporal, en los estudios superiores de Arte Dramático, le dio la originalidad necesaria a la que también se refiere el autor mencionado.

Las preguntas iniciales de la investigación tuvieron su origen en la biografía personal de la investigadora y en su contexto laboral. La formulación de las mismas estuvo supeditada a reducir el campo de estudio, destacando así unas cuestiones sobre otras (Flick 2004, 63).

Atendiendo a lo que este último autor y Stake (2010, 39) subrayan, los interrogantes no surgieron solo al principio de la investigación, sino que estos aparecieron a lo largo de las distintas fases del proceso, evolucionando y explicando lo que se iba describiendo. Para la descripción del caso seleccionado se fueron realizando preguntas abiertas que eran de gran utilidad para poder documentar el caso en todas sus características (Simons 2011, 76).

En el inicio de esta segunda etapa de la investigación que conforma el grueso de esta tesis, las preguntas que se reformularon y establecieron fueron las siguientes:

- ¿El método Schinca aporta los conocimientos teóricos, técnicos y expresivos necesarios en la formación actoral que se estructura en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior?
- ¿El método Schinca facilita la adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Expresión Corporal y del título en Interpretación?
- ¿Cómo se desarrollan las capacidades necesarias para la interpretación actoral a través de la aplicación del método Schinca de Expresión Corporal?

Dichas preguntas se fueron acercando al alumnado, a la percepción que este tenía sobre su propio aprendizaje y se volvieron a reformular de la siguiente manera:

- ¿Cómo trabaja el alumnado con los contenidos de la asignatura?
- ¿Los estudiantes son conscientes de lo que aprenden y de su utilidad?
- ¿Qué capacidades reconocen que han desarrollado con los contenidos dados en Expresión Corporal?
- ¿Cómo aplican los contenidos de la asignatura durante los estudios y en su quehacer artístico?
- ¿Qué opinión tienen sobre la metodología utilizada?
- ¿Qué procedimientos de trabajo deben continuar y cuáles mejorar?

Estas cuestiones correspondían a la necesidad de conocer de forma detallada un proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los propios estudiantes. La formulación de las mismas ilustraron los objetivos que orientaron el fin de la investigación.

4.4. Objetivos de la investigación

Los objetivos se definieron tal y como especifica Visauta (1989, 99), siendo revisados en cada fase del proceso y guiando los resultados. De esta forma, los objetivos de la investigación empírica que se expondrá a continuación se enunciaron de la siguiente manera:

1. Especificar los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático.
2. Describir cómo se integra el método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado.
3. Detallar las herramientas que la asignatura de Expresión Corporal proporciona al estudiante de Arte Dramático desde el punto de vista del alumno/a.
4. Exponer cómo el alumnado va incorporando los contenidos de la asignatura como herramientas del trabajo actoral.
5. Presentar la forma en que el alumnado desarrolla las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título.
6. Conocer qué herramientas del método utilizan los estudiantes al término de la asignatura, durante el resto de los años de formación y en los trabajos que comienzan a realizar, fuera de la escuela, en el campo amateur o profesional.
7. Mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes.
8. Aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar.

Como ya se ha destacado, estos objetivos debían responder a las preguntas de la investigación. De esta manera se garantizaba que el estudio quedara bien enfocado y organizado, para así recolectar los datos necesarios que facilitaran la comprensión de la experiencia a estudiar (Abreu 2012, 178).

Para una mejor visualización y comprensión de la relación existente entre objetivos y preguntas se realizó la siguiente figura:

| CUESTIONES PREVIAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| ¿El método Schinca aporta los conocimientos teóricos, técnicos y expresivos necesarios en la formación actoral que se estructura en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior? | Especificar los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático. |
| ¿Cómo trabaja el alumnado con los contenidos de la asignatura? ¿Qué opinión tiene sobre la metodología utilizada en la asignatura? | Describir cómo se integra el método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado. |
| ¿Los estudiantes son conscientes de lo que aprenden y de su utilidad? | Detallar las herramientas que la asignatura de Expresión Corporal proporciona al estudiante de Arte Dramático desde el punto de vista del alumno/a. |
| ¿Cómo se desarrollaban las capacidades necesarias para la interpretación actoral a través de la aplicación del método Schinca de Expresión Corporal? | Exponer cómo el alumnado va incorporando los contenidos de la asignatura como herramientas del trabajo actoral. |
| ¿Qué capacidades reconocen que han desarrollado con los contenidos dados en Expresión Corporal? | Presentar la forma en que el alumnado desarrolla las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título. |
| ¿Cómo aplican los contenidos de la asignatura durante los estudios y en su quehacer artístico? | Conocer qué herramientas del método utilizan los estudiantes al término de la asignatura, durante el resto de los años de formación y en los trabajos que comienzan a realizar, fuera de la escuela, en el campo amateur o profesional. |
| ¿Qué procedimientos de trabajo deben continuar y cuáles mejorar? | Mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes. |
| ¿El método Schinca facilita la adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Expresión Corporal y del título en Interpretación? | Aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar. |

Figura 23. Relación de las preguntas de la investigación con los objetivos propuestos



CAPÍTULO

5

*Metodología y diseño
de la investigación*

La definición de método como el camino a seguir para alcanzar un fin fue, en un principio, asumida como fórmula de lo que se iba a realizar en este estudio. Posteriormente, atendiendo a las reflexiones que sobre el concepto “método” realiza Marradi (2002), el “camino a seguir” se convirtió en algo mucho más complejo que una sucesión de pasos en una dirección única. Esta apertura de pensamiento la encauzó la experiencia previa de la persona que realizaba la investigación y la propia naturaleza artística de la asignatura a investigar, la Expresión Corporal.

5.1. Marco metodológico

El fin de la investigación planteada era conocer en profundidad cómo el alumnado de Arte Dramático realizaba el aprendizaje de la asignatura de Expresión Corporal con la integración del método Schinca. ¿Qué aprendía el alumnado en la asignatura, es decir, qué era capaz de reconstruir a partir de lo mostrado, vivido y realizado en el aula?, ¿cómo se producía ese aprendizaje? Y, por último, ¿qué reflexiones sobre lo aprendido era capaz de realizar?

Por esta razón, la secuencia de los pasos que había que dar para llegar a la explicación sencilla de una experiencia educativa compleja estuvo guiada por un tipo de enfoque cualitativo (Mcmillan y Schumacher 2005). Esta orientación permitía realizar una planificación flexible, con la capacidad de adaptarse a las exigencias que surgieran durante la investigación y que admitiera la elección de las técnicas más apropiadas para conocer dicha experiencia. La toma de decisiones se asumía con carácter provisional y estuvo guiada por los conocimientos de una experiencia anterior (Ruiz Olabuénaga 2009). En concreto, el estudio preliminar llevado a cabo durante el año 2010-2011, descrito en el capítulo anterior, sirvió como referencia para la investigación desarrollada en estas páginas.

La elección de esta metodología garantizaba el poder utilizar instrumentos de recogida de datos que proporcionaran descripciones claves y relevantes que, de otro modo, podrían haber quedado solapadas o, si se piensa en términos cuantitativos, anuladas por el número de referencias recogidas. Esta misma información contemplada desde una perspectiva cualitativa desvelaba experiencias, pensamientos y actitudes fundamentales en el entendimiento y la comprensión de la práctica estudiada. Con esta comprensión se buscaba entender las complejas relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EC en los estudios superiores de Arte Dramático y no solo llevar un control de lo realizado o quedarse en una mera explicación. En este sentido, Stake (2010,

43) realza el término “comprensión” frente al de “explicación” basándose en la definición que de estos términos da el filósofo finlandés Henrick von Wright (1987), el cual señala que cualquier explicación hace más comprensible las cosas, pero aclara que la “comprensión” lleva implícita un aspecto psicológico que no tiene la “explicación”: la “intencionalidad” y por lo tanto la toma de conciencia de lo que se quiere estudiar.

La realidad educativa estudiada no era externa a la docente/investigadora sino que, por el contrario, fue el resultado de la experiencia diaria del aula y del desarrollo de un programa. Estos dos procesos se observaron desde distintos puntos de vista y desde distintas reflexiones personales. A través de la estancia prolongada en el escenario de la investigación, se recogieron datos descriptivos y narraciones experimentadas que invitaban a la reflexión. La información obtenida correspondía a descripciones y narrativas de los participantes que iban interpretando las diferentes situaciones del aprendizaje, aportando una visión detallada de las actuaciones de la docente y de los estudiantes, requisito que orientaba el estudio hacia la elección del enfoque cualitativo de la investigación: la proximidad (Ruiz Olabuénaga 2009, 55).

5.1.1. Enfoque de la investigación: paradigma interpretativo

Esta proximidad ayudó a reconstruir dicha experiencia a través del estudio de los contenidos que se impartían y de los procesos metodológicos que caracterizaban la vida del aula (Bisquerra 2009, 70). Se pudieron registrar diferentes reflexiones personales y puntos de vista sobre lo experimentado y aprendido, siendo la interacción humana una de las fuentes principales de recogida de datos. Estas condiciones fueron ajustando el estudio al paradigma interpretativo con el que reflejar una situación de forma contextualizada y en el que poder comprender en profundidad la utilización del método Schinca en la asignatura de EC.

El conocimiento de la experiencia docente estudiada se fue construyendo a partir de los puntos de vista y los significados que los estudiantes daban de los hechos y acontecimientos, por lo que el paradigma interpretativo se constituyó como paradigma interpretativo-constructivista.

Las estrategias de recogida de datos se dieron en su contexto natural y cotidiano (Del Rincón *et al.* 1995). Las experiencias de los estudiantes que formaban parte de la investigación se analizaron a través de los diarios de clase, los cuales reflejaban sus vivencias en el aula y sus reflexiones sobre cómo iban integrando ese aprendizaje en su formación. A esto se añadían las imágenes grabadas, en donde se dejaba constancia de los

procesos cotidianos y de las capacidades desarrolladas. De esta manera se ha tratado de desglosar cómo construyeron los estudiantes su conocimiento, entender el mundo complejo de su experiencia vivencial, lo que trabajaron, lo que apreciaron y lo que necesitaban en términos significativos y aportar así una comprensión profunda y relevante de cuatro años de docencia en la asignatura de EC (Banks 2010).

La correspondencia entre metodologías, problemas, tipo de investigación y técnicas de obtención de la información para esta investigación queda reflejada en la propuesta realizada por Del Rincón *et al.* (1995, 29-31). A saber, una investigación que utiliza una metodología constructivista, que responde a preguntas sobre vivencias y percepciones de los estudiantes implicados, que quiere generar comprensión hacia el caso estudiado y que utiliza para la obtención de datos documentos oficiales y personales, entrevistas e imágenes.

5.1.2. Estudio de caso como estrategia de investigación

Siguiendo a Stake (2010, 42), la comprensión de lo que se investiga es la primera finalidad del estudio de caso. Cuando se quiere conocer bien un caso particular en donde el objetivo principal no sea establecer las diferencias con otros casos, sino saber cómo es el caso a estudiar y qué se hace además de buscar la particularización y no la generalización, aunque una vez finalizado el estudio pueda servir como modelo o información a otros casos similares. Asimismo, Helen Simons, en la obra titulada *El estudio de caso: Teoría y práctica*, describe la importancia de la aplicación del estudio de caso en el ámbito de la evaluación y la investigación educativa (2011, 40) y puntualiza que el reconocimiento de esta metodología extiende su aplicación si se concibe a la misma “[...] como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (Simons 2011, 39).

Por esta razón, el método empleado fue el estudio de caso, ya que se pretendía estudiar cómo se había integrado el método Schinca en el programa de la asignatura de Expresión Corporal. El uso del mismo se consideró pertinente dado que el contexto explorado suponía una experiencia pedagógica relativamente desconocida y con condiciones idóneas de ser observada y analizada (Álvarez y San Fabián, 2012), pues no existía constancia, tal y como queda expuesto en el capítulo primero, de investigaciones sobre la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático. Por otro lado, podía aportar una comprensión completa y objetiva de la experiencia estudiada para enriquecer y mejorar la práctica docente, puesto que el estudio de caso generaría resultados que

podrían fortalecer, hacer crecer y desarrollar las teorías existentes (Martínez Carazo 2006, 189-190).

Otros autores como Cronbach (citado en Simons 2011, 36) inciden en la importancia de realizar las observaciones e interpretar los efectos en su propio contexto, generándose así una estrategia de investigación exhaustiva, la cual introduce sistemas específicos de recogida de datos que puedan contemplar factores exclusivos de la situación a investigar. Esta cuestión se constituyó como factor fundamental de la tesis, ya que la práctica docente había generado gran cantidad de documentos que aportaban información importante y válida, tal y como había quedado patente en el estudio preliminar realizado en 2011.

Por otro lado, existían las condiciones ideales para establecer una buena relación con los informantes (Rodríguez Gómez, Gil y García 1999, 95). Una vez cursada la asignatura y finalizado el curso 2013-2014, se comunicó a la totalidad de la población de la ESAD la realización del actual estudio. Los estudiantes desplegaron buena disposición hacia el mismo valorándolo muy positivamente para la mejora de la calidad educativa.

Esto aportaba una razón más para ratificar la elección del estudio de caso, ya que la investigación se realizó en un contexto auténtico para comprender la situación estudiada (Stake 2010), el fenómeno presentaba singularidad, pues, como se ha señalado, no se han realizado investigaciones similares en España sobre la asignatura de Expresión Corporal en el contexto de los estudios superiores de Arte Dramático. Además, la investigación es descriptiva, realizándose un análisis intensivo y holístico de una situación, y, por último, incorpora sistemas específicos de recogida de datos para comprender un contexto educativo del que se forma parte (Simons 2011).

5.2. Diseño de la investigación

Como ya se ha señalado, el diseño del estudio respondía a una investigación de tipo cualitativo interpretativo en la que se utilizó el estudio de caso. Así, el interés se centró en una práctica docente determinada y se pudo conocer el significado que los sujetos daban a su propia experiencia y aprendizaje (Flick 2004).

Por otro lado, diseñar consiste en dar forma al proceso que supone una investigación, desde el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que en ella intervienen, hasta el plan a seguir para la obtención y tratamiento de los datos, llegando así a unas conclusiones (Sierra 1987). De esta manera la planificación atendió a las necesidades de la propia investigación, que en este caso concreto correspondía al descubrimiento de los

significados e interpretaciones que los propios actores (estudiantes y docente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje) atribuían a un contexto del que formaban parte.

5.2.1. Escenario de la investigación. Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias

Patrice Pavis (2002, 164) define el escenario teatral como el decorado, el espacio actoral, el lugar de la acción. En el ámbito de la investigación cualitativa el escenario también es el lugar en donde se desarrollan los hechos a investigar, es decir el lugar en el cual suceden las acciones que se quieren estudiar y analizar. En este trabajo ambas acepciones se unen en el edificio de la Escuela Superior de Arte Dramático que se encuentra ubicada en las instalaciones de La Laboral Ciudad de la Cultura (Gijón), junto con varios centros de la Universidad de Oviedo, el Centro de Arte y Creación Industrial, el Conservatorio Profesional de Música y Danza, el Teatro de La Laboral y la Radio-Televisión del Principado de Asturias. Este entramado de instituciones está vinculado a la Sociedad Pública de Gestión y Promoción Turística y Cultural del Principado de Asturias (SAU). En muchas ocasiones, el lugar de formación y trabajo del alumnado se transforma en el escenario en donde deben mostrar su propio aprendizaje.

El edificio está estructurado en 4 plantas, con una superficie útil superior a los 5.000 metros cuadrados, en donde se encuentran los siguientes espacios:

- En el nivel -1 están situados el aula y almacén de Indumentaria y el taller-almacén de Escenografía.
- En el nivel 0 se encuentra la entrada a la escuela con un vestíbulo en donde está ubicado el teatro “Alejandro Casona”, con capacidad para 100 espectadores. Dicho teatro dispone de gradas móviles que permiten diversos usos del espacio escénico. En esta misma planta se encuentra también el aula “Étienne Decroux”, en honor al padre del Mimo contemporáneo, donde se imparten asignaturas de la materia Movimiento, y el aula “Manuel de Falla” para asignaturas de Música y Canto, así como el despacho de Dirección, la Jefatura de Estudios, la Secretaría, la Administración y la Conserjería.
- En el nivel 1 se halla la biblioteca y videoteca, el aula de informática, las aulas de Movimiento “Martha Graham”, bailarina y coreógrafa estadounidense de Danza moderna, “Rudolf von Laban”, en reconocimiento al trabajo e investigaciones del creador alemán, y “Pinna Bausch”, creadora de la Danza-Teatro, dos aulas para asignaturas teóricas, tres aulas de Voz, un aula de Interpretación, “El Público”, la sala de profesores y seis despachos en donde se ubican los departamentos.

- El nivel 2 lo componen un aula para trabajos teóricos de escenografía y una sala de ensayos, “El Tragaluz”.
- En el nivel 3 están situados los paraninfos “Giorgio Strehler”, “Cipriano Rivas Cheriff” y “Clara Ferrer”, dos aulas de Interpretación, “La Celestina” y “La Gaviota”, un aula teórica y un almacén de electricidad.
- En el último nivel, en una de las torres, se encuentra el aula de Caracterización.
- Los estudiantes cuentan también con un espacio para comer, ya que en muchas ocasiones su jornada continúa por la tarde con asignaturas optativas, trabajos personalizados o ensayos de talleres y muestras.

Dentro de este conjunto arquitectónico, las aulas que corresponden al departamento de Expresión Corporal son cuatro. Dichas aulas están equipadas con buena iluminación y ventilación, calefacción, equipo de reproducción de CD, espejos (con cortinas correderas para anular su visibilidad) y suelo de madera con características adecuadas para el salto, caídas y carreras, de manera que el trabajo corporal que realizan el alumnado y el profesorado está protegido, en la medida de lo posible, de lesiones y accidentes.

Las dimensiones de dos de las aulas, “Étienne Decroux” y “Martha Graham”, son las adecuadas para trabajar con un número de quince alumnos/as. En “Pinna Baush” el número de personas que pueden trabajar con comodidad es de unas diez personas, y el aula “Rudolf von Laban” es utilizada para trabajos individuales o de pequeño formato, además de para impartir clases a grupos reducidos y para trabajos de investigación y creación.



Figura 25. Aula Étienne Decroux



Figura 26. Aula Martha Graham ©Pérez de Amézaga

Dentro del aula “Étienne Decroux” existe un almacén con colchonetas, esterillas, balones, telas, picas de madera, mini-tran y todo lo necesario para la impartición de la asignatura de Esgrima (dagas, floretes, sables, caretas y uniformes). En estas aulas se desarrollan normalmente las sesiones de Expresión Corporal, aunque se cuenta con otras zonas interesantes para realizar trabajos como son los tres paraninfos, espacios que cuentan con

un pequeño escenario, equipo de sonido, iluminación con focos y panoramas y graderío para público. El teatro “Alejandro Casona”, equipado para representaciones teatrales, y el propio edificio de la escuela con sus pasillos, hall, escaleras, patios, torres y balcones, son utilizados frecuentemente como escenarios para la realización de trabajos en donde el espacio se transforma en elemento de creación.

Para acceder al centro docente, en el que se desarrolló esta investigación, no fueron necesarios permisos especiales salvo el informe preceptivo al equipo directivo, dado que es el lugar de trabajo habitual de la investigadora y no ha sido necesario gestionar acceso al mismo.

5.2.2. Población y muestra

La prolongada estancia de la docente-investigadora en el escenario de estudio constituyó un factor importante para conocer a la población sobre la que se planteaba el mismo y así ayudar a delimitar la muestra.

Dicha población la constituyó el alumnado de la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias y la muestra la conformaron alumnos y alumnas de cuatro años académicos consecutivos. Esto es, cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, que correspondían a la implantación de los estudios del llamado Plan Bolonia. La característica común de esta población es que todos cursaron EC en primero y el material que se acopió como fuente de información de este periodo es homogéneo, aunque en el momento en el que se recoge la última información para la investigación son estudiantes de distintos cursos y la distancia que los separa temporalmente de la asignatura es de uno, dos y tres años, respectivamente.

Se realizó un muestreo intencional que reflejara la diversidad personal dentro de la población que se estudió, como base para ilustrar, de la manera más completa posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias. Trabajar con toda la población en un estudio que quería mostrar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del material generado en el aula, se entendió como no viable. El cuantioso volumen de datos que se hubieran acumulado resultaría difícil de interpretar y dificultaría la posibilidad de llegar a unas conclusiones con importantes rasgos de veracidad y fiabilidad. Se planteó en su lugar efectuar un muestreo intencional, tomando como base los distintos instrumentos de evaluación que la docente utilizaba en sus enseñanzas.

Siguiendo a Losada y López-Feal (2003), la selección de la muestra que se formalizó estuvo condicionada por los instrumentos de recogida de datos. En concreto, en algunas grabaciones de aula aparecieron estudiantes que no pertenecían al muestreo intencional, si bien este material audiovisual aportaba datos interesantes para el estudio, dando el alumnado su permiso para el uso de las imágenes.

En junio de 2014, fecha en la que toda la población había finalizado el curso académico, el número de estudiantes matriculados en la especialidad de Interpretación era de 82. Para conocer a los estudiantes que querían participar en la investigación, su disposición hacia la misma, el material que conservaban, así como la edad, sexo y experiencia artística acumulada antes de su ingreso en la escuela, se elaboraron y pasaron diferentes cuestionarios a toda la población. Los pasos que se dieron fueron los siguientes:

- a) Se informó verbalmente a todo el alumnado de la ESAD de Asturias sobre el trabajo de investigación a realizar, comunicándoles el lugar de la investigación y el tema de la misma.
- b) Se diseñó y aplicó un cuestionario que permitiera conocer qué estudiantes conservaban los diarios e informes reflexivos generados en el aprendizaje. De los 82 estudiantes del total de la población, 54 estudiantes conservaban el material necesario. La información obtenida en este documento fue condicionante para realizar la muestra intencional según material generado y conservado (véase Anexo XIV en DVD).
- c) Se elaboró y distribuyó un cuestionario para recoger información sobre la edad, el sexo y la experiencia en actividades artísticas previas al ingreso en la ESAD (véase Anexo XV en DVD). La edad de la población estaba comprendida entre los 18 y los 48 años. De estos, 9 eran hombres y 45 eran mujeres.
- d) Se pidió el consentimiento individual y la autorización firmada del alumnado matriculado en los cuatro cursos de Interpretación para ser incluido en esta investigación. Todos los estudiantes accedieron a participar. Se realizó una petición de consentimiento individual para el uso de sus textos escritos, de los vídeos grabados al hilo del desarrollo de las clases y de las grabaciones de los ejercicios individuales de evaluación realizadas durante el curso académico. En relación a este consentimiento y dado que en algunas imágenes grabadas aparecían estudiantes que habían abandonado los estudios interactuando con los sujetos de la muestra, también se solicitó su autorización (véase Anexo XVI. Permiso utilización material en DVD). Para los textos escritos se decidió mantener

el anonimato del alumnado participante y utilizar siglas en los documentos de recogida de información (véase Figura 39).

Una vez realizado esto, se seleccionó una muestra representativa del contexto educativo a estudiar. La primera selección se hizo a partir de la cantidad de material que cada estudiante podía proporcionar; correspondía esto a la elección de casos que ofrecieran amplia información para poder realizar un estudio más detallado, como señalan Mcmillan y Schumacher (2005, 407). Como ya se ha mencionado, de los 82 estudiantes matriculados en Interpretación, 54 disponían de todo el material necesario. La distribución de estos estudiantes por periodos lectivos en los que cursaron la asignatura de EC quedó de la siguiente manera: 9 estudiantes del curso 2010-2011, 14 del curso 2011-2012, 15 del curso 2012-2013 y 16 del curso 2013-2014. A partir de este primer filtro, la muestra intencional se configuró teniendo en cuenta su representatividad frente a la homogeneidad. Los criterios utilizados fueron los siguientes:

- **Edad.** Los 54 estudiantes seleccionados se dividieron en tres grupos según la edades quedando 38 con edad comprendida entre los 18 y 20 años, 13 entre 21 y 30 años y 3 con más de 30 años. La distribución por cursos quedaba de la siguiente manera:
 - Curso 2010-2011: 6 estudiantes de 18-20 años, 2 de 21-30 años y 1 de más de 30 años. Total: 9.
 - Curso 2011-2012: 12 estudiantes de 18-20 años; 1 de 21-30 años y 1 de más de 30 años. Total: 14.
 - Curso 2012-2013: 10 estudiantes de 18-20 años y 5 de 21-30 años. Total: 15.
 - Curso 2013-2014: 10 estudiantes de 18-20 años; 4 de 21-30 años y 2 de más de 30. Total: 16.

- **Género.** Se seleccionó una distribución que ofreciera una muestra proporcional según el número de hombres y mujeres que conservaran el material. De los 54 que disponían del material, 10 eran hombres y 46 mujeres. Hay que señalar que en el grupo que cursó la asignatura de EC en el año 2012-2013 solo había tres hombres y ninguno disponía del material necesario para formar parte de la muestra.
 - Curso 2010-2011: 2 hombres y 7 mujeres.
 - Curso 2011-2012: 3 hombres y 11 mujeres.
 - Curso 2012-2013: 15 mujeres.
 - Curso 2013-2014: 4 hombres y 12 mujeres.

- **Experiencia en el ámbito artístico.** Se consideró interesante que hubiese representación de estudiantes que, al comenzar los estudios, no tuvieran ningún tipo de conocimiento

en el ámbito teatral, personas con experiencia teatral, personas con conocimientos en otras artes del movimiento y personas con experiencia en actividades corporales pero no de la rama escénica. De los 52 estudiantes con material adecuado, 43 tenían experiencia y 9 no la tenían.

Finalmente, con todas estas variables se seleccionó una muestra de 32 participantes que disponían del material necesario para la investigación y que resultaban heterogéneos en edad, experiencia e igualdad entre promociones, ocho por cada curso, distribuidos como aparece en la siguiente figura:

| ESTUDIANTES SELECCIONADOS | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------|---|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| | | Cursaron Expresión Corporal en el periodo | | | | | | | |
| | | 2010-2011 | | 2011-2012 | | 2012-2013 | | 2013-2014 | |
| CURSOS | | 4º | | 3º | | 2º | | 1º | |
| GÉNERO | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| EDAD | 18 -20 | 1 | 4 | 2 | 4 | 0 | 4 | 1 | 4 |
| | 21 -30 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| | >30 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CON EXPERIENCIA | | 1 | 5 | 3 | 4 | 0 | 8 | 2 | 3 |
| SIN EXPERIENCIA | | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |

Figura 27. Muestra definitiva de estudiantes seleccionados

5.2.3. Procedimiento de aplicación del método Schinca

Lógicamente un paso imprescindible fue integrar el método Schinca en la guía docente de la asignatura de Expresión Corporal para responder a los requisitos académicos y poder desarrollar la enseñanza de la EC aplicando dicho método y llevar a cabo esta investigación. Como se ha tratado en el capítulo dos, las guías docentes que se elaboraron en la ESAD de Asturias fueron sustituyendo a las programaciones que hasta ese momento organizaban el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso del estudio aquí expuesto se realizó una programación para el curso 2010-2011 y tres guías docentes para el resto de los cursos. En ellas quedaba especificado que la Expresión Corporal era una asignatura obligatoria de la especialidad de Interpretación, perteneciente a la materia de Movimiento. Se cursaba en primero, con una carga horaria de cuatro horas semanales repartidas en dos

sesiones de dos horas, obteniéndose con ello ocho créditos. Del total de las horas asignadas por curso, 144 eran presenciales y 56 de trabajo personal.

En la descripción y contextualización de las guías, así como en la programación del curso 2010-2011, quedaba expuesto que la asignatura "posibilita, a través del estudio y la investigación en el empleo del propio cuerpo, un lenguaje personal"¹. Un lenguaje no verbal y sin ningún tipo de codificación, en donde se utilizaría el cuerpo como herramienta para dar lugar a una expresión y comunicación creativa e individual. Se enmarcaba como "una disciplina que requiere un trabajo riguroso y de búsqueda en donde, a partir de la aplicación de una técnica específica, surgen las herramientas que permiten a cada persona encontrar su propia expresividad y comunicarse y crear con los demás"². El método Schinca aparece reflejado especialmente en dos apartados de las guías docentes: en los contenidos y en la metodología que se aplicó. Estas guías fueron realizadas por la docente del Departamento de Expresión Corporal, autora de la presente investigación (véase Anexo XI en DVD).

5.2.3.1. Contenidos. Temporalización y secuenciación

Los descriptores/contenidos³ de la materia de movimiento establecidos en 2010 han continuado siendo los mismos hasta 2014. Tomando como base estos descriptores se redactaron los contenidos de los cuatro cursos académicos objeto de esta investigación.

Los descriptores/contenidos son los siguientes: "Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Principios de comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Reconocimiento y conciencia corporal. Preparación física y entrenamiento. Composición formal y significado del movimiento. Acrobacia, lucha espectacular, danza y coreografía. El cuerpo como instrumento creativo".

De todos los descriptores enunciados para la materia de Movimiento, uno no formó parte de la programación y guías docentes de la asignatura de EC y fue el descriptor referido a la

¹ Guía Docente del curso 2013-2014 apartado B) Descripción y contextualización en el marco de la titulación, 2.

² Guía Docente del curso 2013-2014 apartado B).

³ Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 137, de 5 de junio de 2010.

“Acrobacia, lucha espectacular, danza y coreografía”. Este descriptor ya formaba parte de las asignaturas de Acrobacia y lucha escénica y de Danza I y II.

El segundo descriptor, “Principios de comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados)”, se centró en el lenguaje no codificado propio de la Expresión Corporal, dejándose el lenguaje codificado para otras asignaturas de la materia de Movimiento, ya que, como se ha explicado en el capítulo segundo, la EC que requiere el trabajo actoral parte de la no codificación.

En cuanto al cuarto descriptor “Preparación física y entrenamiento”, solo figuró en la programación del curso 2010-2011, desapareciendo definitivamente de las siguientes guías docentes. Este cambio se debió a la decisión de la docente de separar todo lo referente a la preparación física, acondicionamiento físico o entrenamiento físico, del resto de contenidos y conceptos de la EC, ya que el estudio presentado para obtener la suficiencia investigadora, y que es el preliminar de esta tesis, la afianzó en la necesidad de aplicar esta distinción y en considerar que la EC no tiene en ningún momento el objetivo, ni su didáctica incluye, un entrenamiento o preparación que no contenga una *toma de conciencia* del cuerpo, razón por la que se consideró mantener los descriptores, “Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz y Reconocimiento y conciencia corporal” y dejar para otras asignaturas de la materia de Movimiento el entrenamiento físico. Así, los contenidos de la programación de 2010-2011 y de las guías docentes de EC fueron definidos a partir del resto de descriptores, a saber: el conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz, el reconocimiento y conciencia corporal, los principios de comunicación y expresión no verbal (lenguajes no codificados), la composición formal y significado del movimiento y, por último, el cuerpo como instrumento creativo.

En la programación de este curso, los contenidos se subdividían en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los cursos siguientes esta división desapareció y solo aparecieron con el título de contenidos.

La generalidad que la propia enunciación de los descriptores ofrecía daba lugar a que los diferentes contenidos se fueran formulando y matizando desde la formación y la práctica de la docente encargada de realizar la guía. De esta manera los contenidos propios del método Schinca se integraron en los de la asignatura. Tal y como se refleja, para cada contenido, en la siguiente figura:

| PROGRAMACIÓN 2010-2011 | GUÍAS DOCENTES 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 | MÉTODO SCHINCA |
|---|---|--|
| <p>Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, como la manifestación integral de la persona y como instrumento para la expresión y la comunicación. Diseño corporal.</p> <p>Reconocimiento y conciencia corporal. Preparación física y entrenamiento. Estudio del propio cuerpo como objeto de conocimiento. Aumento del control y dominio del cuerpo en la vivencia del movimiento orgánico como entrenamiento específico para el desarrollo de la plástica corporal.</p> | <p>Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, como la manifestación integral de la persona y como instrumento para la expresión y la comunicación. Diseño corporal.</p> | <p>BASES FÍSICAS Toma de conciencia del cuerpo.</p> <p>BASES EXPRESIVAS Factor fuerza (incluye la gravedad y el tono muscular).</p> |
| <p>Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Integración de los recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral. Diseño espacial. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento espacio en el desempeño de la labor artística. El Espacio. Percepción y estructuración del mismo.</p> | <p>Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Integración de los recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral. Diseño espacial. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento espacio en el desempeño de la labor artística. El Espacio. Percepción y estructuración del mismo.</p> | <p>BASES EXPRESIVAS - Factor espacio.</p> |
| <p>Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento temporal en el desempeño de la labor artística.</p> <p>Diseño temporal. El factor temporal. Tempo interior y Tempo exterior. Rítmica corporal. Coreografía.</p> | <p>Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento temporal en el desempeño de la labor artística.</p> <p>El Tiempo: Diseño temporal. El factor temporal. Tempo interior y Tempo exterior. Rítmica corporal. Coreografía.</p> | <p>BASES EXPRESIVAS - Factor tiempo.</p> |
| <p>La vivencia del movimiento en situaciones de creación y expresión de emociones, sentimientos e ideas. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.</p> <p>El Movimiento. Expresión significativa.</p> | <p>La vivencia del movimiento en situaciones de creación y expresión de emociones, sentimientos e ideas. El cuerpo como instrumento creativo. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.</p> <p>El Movimiento. Expresión significativa.</p> | <p>PROCESOS EXPRESIVOS - Modos de movimiento. - Calidades del movimiento. - Ocho acciones básicas de esfuerzo.</p> <p>TEMAS UNIVERSALES DE EXPRESIÓN - Formas de caminar. - Cuerpo-objeto.</p> |
| <p>La investigación en el área del movimiento expresivo y sus distintas metodologías. La utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales.</p> | <p>La investigación en el área del movimiento expresivo y sus distintas metodologías. La utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales.</p> | <p>Reflexión sobre los procesos de trabajo.</p> |

Figura 28. Relación de los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal de 1º de Interpretación Textual y los contenidos del método Schinca

Los contenidos que del método Schinca se impartieron fueron todos los relacionados con la *toma de conciencia del cuerpo* y, por lo tanto, los procedimientos para la adquisición de la *conciencia corporal*, los *factores expresivos* y los *procesos expresivos*. Por último, de los referidos a los *temas universales de expresión*, el contenido *formas de caminar* se trabajó en los cursos 2010-11 y 2011-12, en los cursos 2012-13 y 2013-14, aunque el contenido se incorporaba en diversos procedimientos no se desarrolló como contenido independiente. El último tema universal de expresión, *cuerpo-objeto*, no se pudo impartir en el curso 2013-14.

La impartición de estos contenidos no correspondió exclusivamente a un orden cronológicamente lineal, ya que, la *toma de conciencia del cuerpo*, como contenido fundamental, se trabajó en cada sesión, durante todo el año, en todos los cursos. Además, los temas que se refieren al bloque *expresión* se fueron interrelacionando de tal manera que los *factores expresivos* se conocieron y desarrollaron entrelazándose entre ellos.

A estos temas, definidos por los descriptores, se les añadió un quinto contenido que, de manera más teórica, introdujo al alumnado en el ámbito de la investigación del movimiento expresivo y en sus distintas metodologías. A partir de la práctica del aula el alumnado realizaba una reflexión sobre su aprendizaje, sacando conclusiones que reflejaba en los trabajos escritos. Asimismo, debía consultar los textos expuestos en la bibliografía de la asignatura para profundizar en los contenidos trabajados y entender su propia evolución y aprendizaje.

La temporalización y secuenciación de estos contenidos se realizó de la siguiente manera:

| | BASES FÍSICAS | BASES EXPRESIVAS | PROCESOS EXPRESIVOS | TEMAS UNIVERSALES DE EXPRESIÓN |
|------------------|-------------------------------|---|---|--------------------------------|
| PRIMER SEMESTRE | Toma de conciencia del cuerpo | - Factor fuerza (incluye la gravedad y el tono muscular) - Factor espacio - Factor tiempo | - Modos de movimiento | - Caminar ⁴ |
| SEGUNDO SEMESTRE | Toma de conciencia del cuerpo | - Factor Tiempo. Formas musicales | - Calidades del movimiento - Ocho acciones básicas de esfuerzo | - Cuerpo-objetos ⁵ |

Figura 29. Secuenciación y temporalización de los contenidos de la asignatura de EC

⁴ No se trabajó en los cursos 2012-2013 y 2013-2014 en la asignatura de EC como contenido independiente ya que se daba en la asignatura de Fundamentos y prácticas del movimiento expresivo, sin embargo se incorporaba en distintos procesos de trabajo.

⁵ No se trabajó en el curso 2013-2014.

5.2.3.2. Metodología de las sesiones

La metodología empleada en las sesiones siguió la forma de hacer del método (Schinca 2010; Ferrari 2014). El orden de las clases correspondía a la siguiente secuencia:

- **Gimnasia consciente.** Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal. Desarrollo del sentido propioceptivo encargado de hacer sentir y percibir el cuerpo y, de esta manera, conocer sus posibilidades y utilizarlas. El trabajo de la *toma de conciencia del cuerpo* no se producía sólo a nivel sensitivo, era muy importante la parte de racionalidad que en él se requería, ya que se analizaba el movimiento desde la vivencia y desde el examen técnico del mismo. Los procedimientos utilizados en este momento eran los elaborados desde las leyes del *movimiento orgánico* y el principio de sucesión. Todas las sesiones comenzaban con la realización de la *gimnasia consciente*, a excepción de los días que el alumnado presentaba trabajos para ser evaluados o que se visualizaban los mismos. El tiempo dedicado a esta parte de la clase variaba entre 60 y 45 minutos de principio de curso al final. Durante el primer semestre fue muy importante asentar las bases psicofísicas para luego dedicar más tiempo al proceso expresivo.
- **Ejercicio o ejercicios puente.** Era el momento de la clase en el que se fusionaba el movimiento razonado y el movimiento sentido que se iba transformando en movimiento expresivo. El alumnado iba asumiendo los nuevos movimientos. Cuerpo y mente como una unidad intercambiaban información que poco a poco se iba transformando en los movimientos de la siguiente fase. En esta fase aparecían las *resonancias*⁶.
- **Movimiento expresivo y significativo.** Las resonancias se transformaban en imágenes, recuerdos, sensaciones o sueños. En esta parte de la clase, el alumnado trabajaba de forma individual, dual o grupal, compartiendo un lenguaje común con un vocabulario y una sintaxis corporal inteligible, tanto para el que participaba de ella como para el que observaba desde fuera. Suponía un momento de gran comunicación que revertía en un movimiento fuertemente expresivo. El alumnado creaba desde la improvisación guiada y conducida. En esta forma de improvisación creativa, propia del método Schinca, la docente ofrecía pautas que se referían al vocabulario corporal que el alumnado iba adquiriendo, vocabulario que nacía y se desarrollaba desde los contenidos de la Expresión Corporal.

⁶ Resonancia: conexiones con el mundo personal e intransferible de cada alumno/a. Fuente de creación y expresión desde la experiencia personal vivida, imaginada o soñada.

- ***Puesta en común*** sobre el trabajo realizado y las experiencias vividas. Al final de cada sesión se realizaba un trabajo reflexivo, en el cual participaba todo el grupo con la profesora de la asignatura. En este momento se trataba el contenido concreto de la sesión y la aplicación del mismo, mejorando así la práctica y el aprendizaje. La dinámica de la sesión se establecía a partir de preguntas abiertas que realizaba la profesora. El hecho de describir y explicar al resto de la clase lo que acababan de experimentar llevaba al alumnado a una experiencia más profunda. Tal y como recomiendan Domingo y Gómez (2014), esta reflexión proporcionaba al alumnado un mayor sentido de la práctica y experiencias de clase, de tal manera que podían construir nuevos saberes y llegar a un aprendizaje significativo.

El aspecto central de la metodología era que el alumnado asimilara los contenidos anatómicos-fisiológicos desde la sensibilización y la *toma de conciencia corporal*, seguido de una proyección expresiva del movimiento. Se pretendía asentar con ello una base consciente sobre la capacidad expresiva personal de cada estudiante, que este pudiera aplicar lo aprendido en otras asignaturas y que desarrollara la búsqueda y experimentación evitando las ejecuciones repetitivas y automáticas. El seguimiento individual que requería la asignatura se desarrolló a partir de las tutorías individualizadas, en donde la docente y el alumno/a realizaban una evaluación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellas se atendían las necesidades de cada estudiante de manera personalizada.

5.2.4. Fases de la investigación. Recogida de datos e instrumentos

La naturaleza de la investigación y su inclusión en una metodología de estilo cualitativo estableció el carácter circular y emergente del diseño, por lo que se realizó una constante interacción entre la recogida y el análisis de datos. Esto no significó que las decisiones a tomar fueran improvisadas o desordenadas ya que se conformó un marco de actuación que orientaba las cuestiones de la investigación. Este marco dejó establecidas dos etapas subdivididas a su vez en diferentes fases. De esta manera el proceso tuvo un crecimiento continuo, en el cual una primera etapa, el estudio preliminar realizado durante los cursos 2009-2011, dio paso a una segunda. Por otro lado, las fases previas permanecieron activas a lo largo de todo el estudio, dándole así un carácter holístico a la investigación (Glaser y Strauss 2012).

5.2.4.1. Fases de la investigación

Los detalles de la primera etapa, es decir del estudio preliminar, han quedado expuestos en el capítulo 4. A partir de los resultados previos se inició la segunda etapa de la investigación. En la siguiente figura se resumen las seis fases del estudio preliminar:

| 1ª Etapa. Estudio preliminar (Curso 2009-2011) |
|---|
| Fase 1ª: Inicio del estudio. Estudio de una experiencia acabada, ex post facto. Reflexión y preparación del proyecto: preguntas de la investigación. Definición de objetivos. Planificación. |
| Fase 2ª: Marco teórico. Estudio teórico sobre la Expresión Corporal en el ámbito de la enseñanza superior de Arte Dramático. Método Schinca. |
| Fase 3ª: Diseño del estudio. Participantes: seis alumnos/as de Interpretación. Definición de la estrategia y métodos a seguir. |
| Fase 4ª: Recogida de datos. Instrumentos: diarios del alumnado e informes reflexivos, cuaderno de la docente, vídeos. |
| Fase 5ª: Análisis e interpretación de los datos. Manejo de CADQAS para el análisis cualitativo de datos. Selección del programa Nvivo7. Descubrimiento y captación de características y elementos. Codificación y creación de categorías. Validación de los instrumentos de recogida de datos que procuró la práctica docente. Comprobación, validez y fiabilidad del estudio. |
| Fase 6ª: Redacción de conclusiones y futuras líneas de investigación. |

Figura 30. Primera etapa: estudio preliminar

Al final de esta primera etapa, siguiendo una de las líneas de investigación destilada del estudio preliminar, se continuó trabajando con el mismo alumnado sobre la aplicación del método Schinca en la creación de un espectáculo de teatro de movimiento. El proyecto se llevó a cabo y el día 27 de marzo de 2012 se estrenó el espectáculo titulado *En brazos de Morfeo*, pero no así la investigación sistemática y profunda que requería una nueva investigación.

En una segunda etapa en la que la investigadora continuó formándose y reflexionando sobre lo realizado y sobre su práctica docente se planteó seguir investigando, animada por el reto que suponía abordar la enseñanza con la referencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la primera fase de esta segunda etapa se volvieron a formular cuestiones para profundizar en el conocimiento de la experiencia docente, se definieron los objetivos y se planificó la nueva investigación. Se siguió, en una segunda fase, con el desarrollo del marco teórico que ha sido expuesto en los tres primeros capítulos, en los que se formalizó una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, profundizando en el ámbito en el que se inserta la Expresión Corporal. Dicha revisión desembocó en una actualización de la asignatura de Expresión Corporal en las enseñanzas superiores de Arte Dramático y en un análisis de la implantación de estos estudios en el Principado de Asturias. Por último, se profundizó en el contenido del

método Schinca, describiendo el trabajo de actualización que del mismo llevó a cabo el Estudio Schinca.

En la tercera fase se estableció el diseño de la investigación explicando la secuenciación de los contenidos de la asignatura y la metodología seguida en las sesiones de los cuatro cursos objeto de estudio. Se determinó la muestra de participantes y se crearon los instrumentos de recogida de información. La cuarta fase fue organizada en dos momentos diferentes. En el primer momento se recogió la información con los instrumentos generados durante la práctica docente. Eran instrumentos que informaban sobre lo acontecido durante la experiencia, pero que se compilaron una vez finalizada la práctica, a través del ex post facto. En el segundo momento, se realizaron cuatro grupos de discusión o debate que informaron sobre la opinión y adquisición de conocimientos una vez acabada la experiencia docente. En la quinta fase de la investigación se acometió el análisis de datos, para el cual se utilizó una versión actualizada del programa informático Nvivo. Este programa facilitó la tarea del análisis y la elaboración de los resultados. Por último, se redactaron las conclusiones y se plantearon las futuras líneas de investigación. En la figura siguiente se refleja, a modo de resumen, las seis fases que conforman la segunda etapa de la investigación.

| 2ª Etapa. Investigación (2011-2015) | |
|---|--|
| Fase 1ª: Inicio del estudio. Reformulación de la investigación. Cuestiones para profundizar en el conocimiento de la experiencia docente. Formulación de objetivos. | |
| Fase 2ª: Marco teórico. Profundización en el estudio sobre la Expresión Corporal en el ámbito de la enseñanza Superior de Arte Dramático. Estudio Schinca. Renovación del método. Revisión y análisis normativa legal. Revisión bibliografía (estado de la cuestión). Recogida y selección fuentes inéditas. Entrevistas individuales. | |
| Fase 3ª: Diseño del estudio. Descripción del escenario. Participantes: 31 alumnos/as de Interpretación. Replanteamiento de la estrategia y métodos a utilizar. Ampliación de los instrumentos de recogida de datos. Elaboración de entrevistas de cuatro grupos de discusión. Validación por expertos. | |
| Fase 4ª: Recogida de datos | 1. Instrumentos de recogida de datos generados durante la práctica docente. Informaron sobre lo acontecido durante la experiencia docente, pero se recogieron una vez finalizada la experiencia. Material ex post facto. |
| | 2. Instrumento de recogida de datos concluida la práctica docente. Realización de cuatro grupos de discusión. Informaron sobre la opinión y adquisición de conocimientos una vez acabada la experiencia docente. |
| Fase 5ª: Análisis e interpretación de los datos. Actualización del programa informático a utilizar Nvivo8. Transcripción de documentación. Procesamiento informático de los datos. Creación de categorías. Codificación. Estructuración de nuevas metacategorías-categorías-subcategorías. Comprobación validez y fiabilidad del estudio. Elaboración de los resultados. | |
| Fase 6ª: Redacción de conclusiones y futuras líneas de investigación. | |

Figura 31. Segunda etapa de la investigación

5.2.4.2. Obtención de la información. Instrumentos de recogida de datos

Las estrategias de obtención de información más utilizadas en el estudio de casos son, para Del Rincón *et al.* (1995), la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. Este mismo autor realiza una división en la cual califica de instrumento a la observación sistemática y de estrategia a la entrevista, el análisis documental y las historias de vida, añadiendo también los medios audiovisuales y el vídeo como soporte de recogida de información. Los denomina como estrategias atendiendo a los procesos interactivos que se dan entre el investigador y el investigado, los cuales permiten que se conozca e interprete la realidad. Sin embargo Losada y López-Feal (2003) añaden y denominan estas acciones como métodos de recogida de información, al igual que Simons (2011), la cual añade además las cartas abiertas, el análisis de discursos, los relatos, los análisis de vídeos y los diarios. Otros autores como Valles (2007), Ruiz Olabuénaga (2009) o Visauta (1989) las denominan técnicas. Este último añade que el análisis de contenido es una forma de análisis que utiliza procedimientos estandarizados que tienden a convertir en datos los documentos que se analizan. Es por eso que lo concibe como una técnica objetiva y sistemática que puede ser cuantitativa o cualitativa.

Estos autores dejan constancia de la variedad de denominaciones que se pueden dar a la acción de obtener datos. Pero no solo a la denominación, sino que también muestran la diversidad de procedimientos que existen para la obtención de los mismos. Esto favoreció que en el presente estudio se eligieran, en un primer momento, como instrumentos de recogida de datos el material que la propia acción docente había generado y que se pudiera así analizar e interpretar una acción ya finalizada y que no había sido manipulada para el estudio. Cuando esta hubo concluido se utilizaron nuevos instrumentos de recogida de información para recabar nuevos datos sobre la misma situación docente una vez finalizada, por lo que la obtención de la información se produjo principalmente en dos momentos:

- El primero se dio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando el alumnado cursó la asignatura. La muestra seleccionada se homogeneizó en la variable temporal, ya que todos los participantes estaban en primero, en el mismo nivel de formación. En este momento se generaron instrumentos de recogida de datos en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un segundo momento de recogida de información se produjo una vez finalizada la impartición de la asignatura. Se formaron grupos de discusión o debate (GDD) con los estudiantes que la habían cursado y estaban en 1º, en 2º, en 3º y en 4º curso, pues aportaban una valoración diferente de lo aprendido en esta asignatura según iban

umentando su formación actoral. Esta visión de su aprendizaje, en cuatro momentos diferentes, fue uno de los aspectos más interesantes a la hora de obtener información.

| PERIODOS RECOGIDA DE INFORMACIÓN | INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SELECCIONADOS |
|--|--|
| Durante el periodo de docencia de cuatro cursos académicos: 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 | Informan sobre lo acontecido durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero se recogen una vez finalizada la misma. Material ex post facto Ocho cuadernos de la docente (CD) Doce diarios del alumnado (DA) Dieciséis informes reflexivos (IR) Ocho documentos multimedia (DM) |
| Una vez finalizado el periodo de docencia | Informan sobre la opinión y adquisición de conocimientos una vez acabada la experiencia docente Realización de cuatro grupos de discusión. Tres con ocho estudiantes y uno con siete |

Figura 32. Total de instrumentos de recogida de información

Los primeros instrumentos de recogida de información no fueron diseñados *ad hoc* para la investigación, sino que se utilizaban en las evaluaciones realizadas durante los cuatro cursos de impartición de la asignatura de Expresión Corporal, pues eran instrumentos que habían quedado validados en la primera etapa de la investigación, al presentarse como estudio para obtener la suficiencia investigadora⁷.

Dicha evaluación atendía al carácter eminentemente práctico y artístico de la misma, en la cual se precisaban estrategias que proporcionaban al alumnado información, tanto individual como colectiva, respecto a su proceso de aprendizaje y a su adquisición de las herramientas propias de la asignatura. De esta manera la evaluación cualitativa primaba sobre la calificación cuantitativa. La profesora realizaba un análisis individual del proceso de trabajo y de la adquisición de contenidos de cada alumno/a en particular, lo cual les aportaba un conocimiento más profundo de su aprendizaje.

Como ha quedado reflejado en la figura anterior, los instrumentos de recogida de información generados durante el periodo de docencia y que se utilizaron en esta investigación fueron los cuadernos de la docente, los diarios del alumnado, los informes reflexivos y los documentos multimedia. A continuación se realiza una descripción de cada uno de ellos.

⁷ Con el título *Didáctica de la Expresión Corporal en los estudios de Arte Dramático. Aplicación del método Schinca de Expresión Corporal*. Estudio presentado para obtener la suficiencia investigadora en 2011, y que es el preliminar de esta tesis.

Los **cuadernos de la docente** (CD). En cada curso se generaron dos, uno en el que se recogieron los contenidos y descripción de los procedimientos de las clases y en otro las observaciones del trabajo de aula y la evolución del alumnado. En total son ocho cuadernos que recogen la programación y desarrollo de las sesiones y las observaciones sistemáticas del alumnado durante las sesiones.

En concreto, los cuadernos con programación de las sesiones aportaron datos sobre la organización y memoria de los contenidos, ya que en ellos se anotaba lo trabajado en las clases: *gimnasia consciente, ejercicio puente y movimiento expresivo*. A través del análisis de estos cuadernos se obtuvo el orden de secuenciación de los contenidos dados en la asignatura en cada uno de los cursos, pudiéndose realizar una comparativa entre los mismos. Los cuadernos de registro del trabajo de aula y evolución del alumnado recopilaron los datos que partían de la observación sistemática de las clases: asistencia a clase, actitud y esfuerzo en las actividades de gimnasia consciente y en el trabajo individual o colectivo de creación, expresión y comunicación, así como el interés, orden y respeto dentro del grupo. Por otra parte, se recogían las pruebas de evaluación que el alumno/a realizaba y las descripciones de evolución individual de cada alumno/a.

Estos cuadernos no se elaboraron como materiales de registro específicos para la investigación sino, como se acaba de describir, como cuadernos en los que se registraba la programación y desarrollo de las sesiones y las observaciones del trabajo del alumnado durante las mismas. No se alteró en ningún momento el estado de la situación. Las observaciones de la docente se realizaron sobre la actividad natural y sin estar condicionada por la investigación.

Hay que destacar que en estos cuadernos se anotaron las definiciones de Expresión Corporal proporcionadas por el alumnado en el primer día de clase de esta asignatura. Estas definiciones fueron contrastadas con las que aportaron los mismos estudiantes en los grupos de discusión y debates realizados una vez cursada la asignatura.

El **diario del alumnado** (DA) es un instrumento en el que cada estudiante anotó, a modo de cuaderno de campo, los contenidos, los procesos de trabajo, las actividades, las experiencias de clase y su propio aprendizaje. En ellos, los alumnos/as redactaron los ejercicios de movimiento orgánico o gimnasia consciente que se impartían en la primera parte de la clase, los contenidos de las mismas, la evolución personal que cada uno experimentó con el trabajo corporal que se realizaba y, por último, su evolución en cuanto a aprendizaje y utilización de su cuerpo como elemento de creación y comunicación. Dejaron constancia de las vivencias personales y de los descubrimientos individuales aportando de esta manera, una información sin interlocutores ni materiales intermedios,

cuestión que para Sandín (2000, 226) da valor a la investigación de carácter cualitativo. La experiencia fue recopilada de manera muy personal sin limitaciones de formato o restricción en la cantidad de palabras o frases. Algunos diarios sintetizaban los contenidos de cada día sin describir de forma profunda su propio aprendizaje o apreciaciones personales, mientras que otros describían cada sensación, mostrando gran reflexión sobre lo que los autores iban experimentando, aprendiendo y utilizando. De esta manera, a través de estos diarios, se pudo recoger información descriptiva e inferencial: pensamiento, ideas, reflexiones. Los diarios del alumnado eran relatos de *experiencias vividas* (Simons 2011, 20) aspecto a resaltar en los estudios de caso, así como documentos personales que describían las acciones, experiencias y opiniones de los participantes del estudio (McMillan y Schumacher 2005, 400).

Se recogieron un total de 32 diarios del alumnado (DA) correspondientes a los informantes que configuraron la muestra. De estos, se analizaron doce, tres por cada uno de los grupos de estudiantes que en junio de 2014 pertenecían a primero, segundo, tercero y cuarto de Interpretación, proporcionando información de una situación repetida durante cuatro promociones. De los doce diarios, solo uno se recogió en soporte digital, el resto eran libretas manuscritas, algunas de ellas incluían dibujos de los ejercicios realizados en las sesiones, como la que se reproduce en la Figura 33.

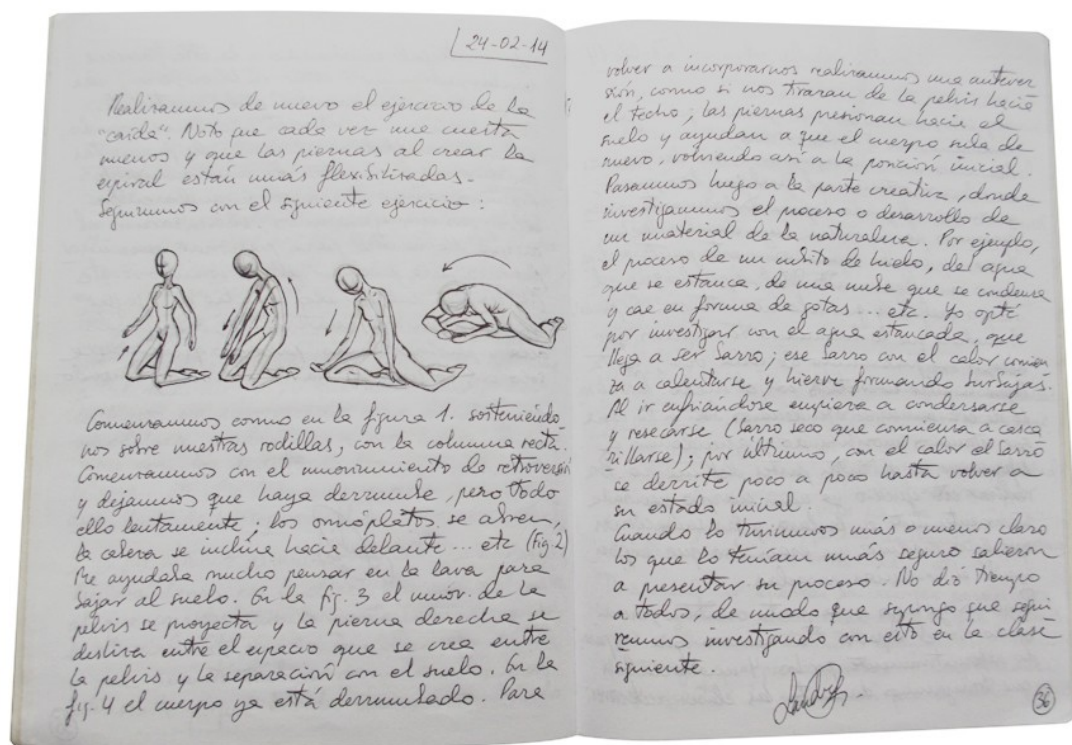


Figura 33. Reproducción de uno de los diarios del alumnado

Para poder analizar el material disponible, se transcribió de manera literal el contenido de los diarios con el procesador de textos Word. En un principio se utilizó el programa WPS Office para procesar las palabras y transcribirlas a texto. En la transcripción de diarios este programa modificaba las palabras, por lo que se tuvo que corregir y verificar la transcripción varias veces. En la primera lectura y reproducción se fue seleccionando y reduciendo el material a analizar. De esta manera, y desde el primer momento, la acción de recoger los datos y su análisis no estuvo separada. Siguiendo a Gibbs (2012), este proceso era inherente al tipo de investigación realizada. Una vez obtenidos los doce documentos se importaron al programa informático de análisis de datos Nvivo8, del cual se hablará en un epígrafe posterior.

En resumen, estos diarios aportaron los contenidos dados en cada sesión, las vivencias y sensaciones personales, los descubrimientos individuales, la descripción del aprendizaje de cada estudiante, las reflexiones sobre el trabajo que realizaban, las relaciones con los compañeros, así como el orden y la disciplina en el trabajo.

El diario describía las experiencias de forma directa, el aprendizaje de cada alumno/a y las capacidades que desarrollaba. No obstante, se hizo necesario analizar los trabajos reflexivos para conocer con mayor profundidad qué habían sido capaces de reconstruir a partir de lo mostrado, vivido y realizado en el aula, qué reflexiones sobre lo aprendido habían sido capaces de realizar y qué herramientas les proporcionaban los contenidos de la asignatura.

El **informe reflexivo** (IR) fue el instrumento de recogida de datos que partía de las investigaciones que el alumnado había redactado y presentado a lo largo del curso. Este instrumento aportaba las reflexiones individuales que cada alumno/a realizaba sobre los contenidos que habían trabajado, estableciendo una relación entre estos con su propia experiencia, su aprendizaje y la aplicación de los mismos en sus trabajos de creación. Lo fundamental de este instrumento de recogida de datos era que desvelaba qué contenidos hacían que el alumno/a desarrollara determinadas capacidades y con qué contenidos descubrían y ampliaban la capacidad expresiva de su cuerpo.

Se estudiaron dieciséis informes reflexivos, en función de los contenidos que trataban y que forman parte del método Schinca y de la guía docente de la asignatura, esto es: cuatro sobre la *toma de conciencia del cuerpo*, cuatro sobre la *toma de conciencia del espacio*, cuatro sobre la *toma de conciencia del tiempo* y cuatro sobre las *calidades de movimiento*.

De los dieciséis IR recogidos solo tres se presentaron mecanografiados en soporte papel; el resto, es decir los otros trece informes, se recogieron en soporte digital y escritos utilizando el procesador de textos Word. Esto facilitó la tarea ya que, una vez transcritos los informes impresos en papel, se importaron en su totalidad al programa Nvivo8.

En síntesis, estos informes reflexivos de los estudiantes aportaron información relevante, concerniente a la apreciación que cada uno hizo de seis cuestiones principales, tales como el conocimiento y comprensión de los contenidos trabajados, la descripción de su aprendizaje, las reflexiones sobre el trabajo que realizaban, la relación entre los contenidos impartidos y las capacidades que desarrollaban, la información sobre la aplicación de los contenidos en su trabajo artístico y los descubrimientos individuales con respecto a su propio cuerpo en el movimiento expresivo.

Documentos multimedia (DM). El último instrumento de recogida de datos, que dejaba constancia de la experiencia educativa en el momento en que se producía, fueron las grabaciones de vídeo. Estas se realizaron con las cámaras del departamento de Expresión Corporal. Para los dos primeros cursos se utilizó una cámara Sony miniDV, que en los años siguientes se reemplazó por una Samsung HMX-F80. HD 1280x720 25p.

Las imágenes grabadas recogen el aprendizaje y aplicación de las herramientas que la asignatura proporcionaba para expresar y comunicar con el propio cuerpo en movimiento. Estos registros se habían realizado en la práctica docente de cada curso con el objetivo de que el alumnado visualizara su propio trabajo y que este, a su vez, fuera analizado, comentado y corregido por el/la estudiante y la docente.

Los criterios utilizados para la grabación, durante todos los cursos que integraron esta investigación, se consideraron como un procedimiento organizado, secuenciado y conocido por todo el alumnado, por lo que se tomaron como parte del protocolo, estableciéndose dos tipos de registros:

- **Documento multimedia aula (DMA).** Grabación grupal de sesiones y trabajos de improvisación de clase.
- **Documento multimedia trabajo práctico (DMTP).** Grabaciones de creaciones personales que se exponían en clase y que eran evaluadas. Estos documentos eran de dos tipos: grabación de trabajos en pareja, que se iniciaron en clase y que el alumnado desarrolló sin estar presente la docente, pero siguiendo las pautas que esta había proporcionado en clase, y grabaciones de trabajos individuales, preparados fuera del aula, en donde cada estudiante reflejaba la aplicación de los contenidos dados en una creación individual y personal.

La información que se generó en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje se consideró como documentación primaria y fue analizada, seleccionada e interpretada de forma similar a la observación o a la entrevista (Vallés 2007, 128). El material audiovisual del que se disponía, a partir de las grabaciones realizadas en el día a día de la asignatura, tenía una duración aproximada de diez horas. Dichas grabaciones se sintetizaron en un material con una duración total de 56:09:30, después de descartar aquel metraje que no reunía la calidad adecuada para ser analizado y de aplicar los ocho criterios de selección siguientes: posibilidad de analizar secuencias de ejercicios de *gimnasia consciente*, como ejemplo del trabajo realizado en clase, en donde se apreciaran las pautas verbales dadas por la docente durante los ejercicios; de observar cómo los estudiantes realizaban la traslación de los elementos técnicos a los expresivos en el contexto de la creación; de apreciar cómo las mismas pautas de actuación generaban distintas formas de expresarse; de observar el trabajo en parejas y con ello la comunicación actoral; de estudiar las respuestas del alumnado en los ejercicios de comunicación grupal; de distinguir niveles de implicación y dificultad en la composición de movimientos; de interpretar el uso de los contenidos en las improvisaciones grupales realizadas en el contexto del aula y de considerar cómo se utiliza la proyección de un texto desde el cuerpo en movimiento.

Estos registros tecnológicos permitieron recoger y almacenar gran cantidad de información. Fueron muy útiles porque aportaron la posibilidad de acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje *a posteriori* para poder analizarlo sin la interferencia de la investigadora, ya que, aunque estaba presente en el momento en el que se desarrollaba la acción lo estaba como docente. Las imágenes grabadas se constituyeron como sistemas abiertos ya que las categorías de observación se desarrollaron *a posteriori* y captaron el mayor segmento posible de la experiencia realizada con escasa mediación del investigador (Evertson y Green 1989 en Del Rincón *et al.* 1995).

La decisión de utilizar este tipo de registro vino dada por la propia naturaleza de la investigación y sus peculiaridades. La asignatura de Expresión Corporal es, aunque resulte obvio decirlo, una asignatura en la que el lenguaje no verbal prevalece sobre otros lenguajes, por lo que los medios audiovisuales recogían, de manera más efectiva que los registros verbales o escritos, la experiencia docente a estudiar. Por otra parte, este reconocimiento visual de actividades de aula y de evaluación ha sido habitual en los estudios artísticos y en concreto en la asignatura que ocupa la presente investigación. Esto permitió que no provocara reactividad en el alumnado que conformó la muestra, ya que estaba acostumbrado al uso de las grabaciones en vídeos y su posterior análisis como instrumento de evaluación de su trabajo (Del Rincón *et al.* 1995). El alumnado no se sintió

en ningún momento intimidado por el uso de la grabación en vídeo, ya que no se realizó ningún protocolo como labor de la investigación, sino que las grabaciones fueron las que proporcionaba el propio contexto y manera de trabajar en la asignatura.

La utilización de una selección de los registros audiovisuales, realizados durante la docencia de la asignatura como instrumento de recogida de información, enriqueció el estudio porque ofrecía la posibilidad de una comprensión que llegase más allá de lo que sería posible solo con las palabras. Todas las grabaciones seleccionadas tuvieron como objetivo representar las situaciones, las cosas, las personas y los acontecimientos (Banks 2010). Al igual que en la transcripción de los diarios e informes reflexivos, cuando se realizó el visionado de todas las grabaciones de los cuatro cursos se fue efectuando una selección y reducción de la información. De nuevo la acción de recoger datos y el análisis de los mismos no estuvo aislada, sino que se fue dando de manera conjunta. El trabajo realizado fue sistemático, ya que tuvo como objetivo resaltar con la mayor claridad momentos en los que se ilustrara el contenido objeto del análisis. Para ello se codificaron segundos de grabación que mostraban visualmente el contenido puro de las categorías y subcategorías. Este proceso de análisis permitió que a la hora de presentar los resultados se pudiera reflejar, junto con las narrativas de los estudiantes, fragmentos del movimiento expresivo.

En la edición de estos registros no hubo manipulación de imágenes. Únicamente se permitió reducir la longitud de algunos trabajos, para unificarlos con otros que trataran sobre el mismo tema. De esta forma se generaron nueve Documentos multimedia (DM) a los que se les asignó un título. Cuatro hacían referencia al trabajo de aula y los cinco restantes a las creaciones que se presentaban para la evaluación. En este punto es importante aclarar que las grabaciones que correspondían al trabajo de aula no se seleccionaron para analizar la acción de la docente o cómo esta organizaba las sesiones, ya que no era ese el objetivo del estudio, sino que correspondían al trabajo del alumnado. La intención fue analizar qué realizaba el estudiante en su creación corporal, cómo se expresaba en el movimiento y, sobre todo, el modo en que iban integrando los contenidos de la asignatura como herramienta de creación actoral.

Este material audiovisual final quedó organizado de la siguiente manera:

Trabajo de aula (DMA):

- Gimnasia consciente. (8:56.0). Grabación de la realización del ejercicio *lomo-silla* en distintos niveles espaciales. Trabajo fundamental en el método Schinca.
- Caminar. (1:59.5). Selección del proceso de caminar en grupo. *Caminar* natural, apoyos y bloqueos.

- Canon de movimiento. (1:56.1). Formas musicales aplicadas al movimiento. Dificultad de coordinación *rítmica* en grupo.
- Improvisaciones. (2:48.3). Improvisación grupal sobre el contenido *cubo de Laban*.

Trabajos prácticos para evaluar (DMP):

- Comunicación interpersonal. (3:43.9). Desarrollo de un trabajo en pareja a partir del espacio. *Espacio interpersonal*.
- Misma pauta, distinta expresión. (9:42.0). Creación individual a partir de las mismas pautas de trabajo. Movimiento expresivo personal.
- De la técnica a la expresión. (11:58.4). Trabajo a lo largo del curso. Resumen de la evolución de una alumna. Primeros trabajos preocupación técnica, tránsito hacia la expresión. Último ejercicio de creación unido a la expresión.
- Niveles de adquisición. (11:03.7). Ilustración de cuatro niveles de adquisición del contenido las *ocho acciones básicas de esfuerzo*. Exposición de tres ejercicios analíticos y uno expresivo.
- Texto y movimiento. (6:04.1). Dos ejercicios en donde se muestra la conexión entre el movimiento y el sonido a partir de las *acciones básicas de esfuerzo*.

Las grabaciones aportaron conocimiento sobre la utilización de los contenidos de la asignatura. Algunas pruebas eran analíticas y solo reflejaban el contenido trabajado sin implicación dramática, otras dejaron constancia de la creación artística reflejando cómo los contenidos de la Expresión Corporal se iban transformando en herramientas para la interpretación escénica. Por otra parte, muchas veces ilustraban lo que los estudiantes habían expresado, en los diarios e informes reflexivos, a través del lenguaje escrito.

Estos instrumentos de recogida de información dieron la posibilidad de que se extrajeran datos de las acciones y las palabras de las personas participantes en la investigación. De esta manera se aportó una explicación, un significado personal de las experiencias vividas y del aprendizaje realizado (Losada y López-Feal 2003, 115). Asimismo se consideraron como documentos valiosos ya que no fueron creados exclusivamente para esta tesis y se produjeron *ad hoc*, en el quehacer propio del día a día, dejando constancia y testimonio de una acción. Fueron interrogados para conformar con ellos una colección de datos que sirvieran para describir y analizar la incorporación del método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados al finalizar el periodo de docencia fueron las **entrevistas a través de Grupo de discusión o debate (GDD)**.

En junio de 2014 la docente e investigadora organizó cuatro grupos de discusión como instrumentos de recogida de información. La creación de estos grupos tuvo dos objetivos. Uno era comprobar si los estudiantes reconocían las herramientas que la asignatura de EC aportaba al actor/actriz y si identificaban cómo iban aplicando dichas herramientas en su quehacer artístico. Otro era saber si reconocían las capacidades que la asignatura desarrollaba, cuál era la evolución de dichas capacidades a lo largo de su formación y por último si existía interrelación con otras asignaturas del currículo.



Figura 34. De arriba abajo, los cuatro grupos de discusión o debate de 1º, 2º, 3º y 4º

La investigadora utilizó las categorías que se habían revelado adecuadas durante el estudio preliminar y que se habían definido a partir de las competencias que el título de Interpretación requiere⁸. Partiendo de estas categorías, se elaboraron las preguntas de la entrevista semiestructurada que se utilizó en los grupos de discusión o debate. Se eligió esta técnica o método de recogida de información frente a la entrevista individual siguiendo la explicación que sobre la misma realiza Barbour (2013), es decir, porque activa la interacción de un grupo y procura que los participantes hablen entre sí y no solo interactúen con la investigadora. Esta debía percatarse de las diferencias de opinión o énfasis de los participantes y explorarlas, prestando siempre atención a la dinámica del grupo. De esta manera se consiguió un ajuste entre la moderadora (investigadora) y el grupo contemplando y recogiendo las ideas que aparecían cuando se prestaba atención al proceso y no al resultado del grupo, a la vez que se contribuía activamente en la

⁸ Véase figura 35 .

generación de nuevos datos. Más tarde, en el análisis de estos debates fue importante reparar en las voces individuales, pero también en las del grupo y en el diálogo intragrupal, lo cual, a su vez, permitió realizar una comparación intergrupala.

El desarrollo de estas entrevistas grupales se registró a través de la grabación en vídeo ya que era relevante guardar la información no verbal y la interacción personal, incluyendo la totalidad de la comunicación personal y postural de cada uno de los participantes. Esta conducta no verbal se constituyó como una fuente de información importante y útil. Atendiendo a las recomendaciones Anguera (1992), la docente encargada de moderar los debates consideró que era sensible a las manifestaciones no verbales y una observadora entrenada en el análisis de este tipo de conducta. Para Simons (2011), la importancia de la respuesta corporal, la afirmación, la sonrisa, el gesto son evidentemente importantes, y el uso de la grabación en vídeo facilitaba la captación de todos estos detalles; sin embargo, también se tuvieron en cuenta los inconvenientes que plantea esta autora, como son el tiempo de transcripción y no prestar la suficiente atención porque se confía en la grabación. Por ello, en los diversos debates un agente externo, una de las directoras de la tesis, estuvo comprobando el desarrollo de las entrevistas.

El recopilar el desarrollo de los GDD en seis horas de grabación resultó de gran utilidad para la transcripción de la entrevista grupal. Esta herramienta posibilitó volver a visualizar y escuchar la información recogida varias veces a lo largo del análisis de la misma, así como re-analizar los datos a medida que surgían nuevas ideas. La comunicación no verbal se fue incorporando en las transcripciones de modo similar a las acotaciones de los textos teatrales, quedando intercalados los gestos, expresiones faciales, las posturas y movimientos de los participantes, ayudando así al análisis de la información. La transcripción y análisis del contenido de estos grupos se efectuó de forma continuada y sin esperar a tener todas las entrevistas realizadas. De esta manera la información resultaba más reciente a la hora del análisis y los datos proporcionados por un grupo no influían en los demás.

Al igual que en los diarios del alumnado, se utilizó el WPS Office para procesar las palabras y transcribirlas a texto. Aunque, como ya se comentó en la transcripción de diarios este programa modificaba las palabras, esta deficiencia se vio compensada porque ofreció la posibilidad de ir viendo el desarrollo de las sesiones mientras se transcribía y así poder realizar acotaciones del lenguaje corporal de los participantes. Como en el resto de los instrumentos de recogida de información, las transcripciones se importaron al programa informático de análisis de datos Nvivo8 para realizar su análisis.

El número de participantes se fijó en ocho personas por grupo, atendiendo a la propuesta que realiza Barbour (2013), en la que prima la atención de la moderadora para poder

identificar y explorar nuevas pistas a medida que surgen y a la cantidad de transcripciones de la información que se iba a recoger. El total de participantes elegido fue de 32, aunque, finalmente, acudieron 31, ya que a última hora una alumna de la promoción 2010-2014 no pudo asistir el día previsto. Todos los entrevistados habían cursado la asignatura durante el primer año de los estudios superiores de Arte Dramático y en 2014 pertenecían a los cuatro cursos académicos insertos en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Este instrumento se aplicó al finalizar el curso 2013-2014, siendo relevante destacar que cada grupo se alejaba de la práctica de esta asignatura en un mes, alumnado de 1º de Interpretación, un año el alumnado de 2º, dos años los estudiantes de 3º y tres años los de 4º, lo cual aportaba riqueza al estudio de la definición de la Expresión Corporal, ya que esta diferencia en el tiempo podía dejar constancia de la importancia de la asignatura en el plan de estudios.

El entorno de celebración del GDD fue el de la propia escuela de Arte Dramático, por lo que los participantes se encontraron cómodos en su ambiente de trabajo habitual.

Atendiendo a que “en un breve tiempo el moderador debe ser capaz de crear una atmósfera permisiva y reflexiva, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión” (Llopis 2004, 167), se organizó el desarrollo de la actividad de la siguiente manera:

- Bienvenida y agradecimiento. Se agradeció la presencia de todos/as y su generosidad por participar en la investigación.
- Información sobre el objetivo de la investigación y sobre la finalidad de la actividad que en concreto se iba a realizar (GDD).
- Presentación de la directora de la tesis y justificación de su presencia en la actividad.
- Exposición de cómo iba a desarrollarse la sesión. Duración de la misma, formas de intervenir y tipo de preguntas.

Para el desarrollo de los grupos se eligió la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, atendiendo a lo que Flick opina sobre este tipo de instrumento en el que los entrevistados se sienten con mayor libertad para dar sus puntos de vista y opiniones (Flick 2004, 90).

La guía de entrevista y preguntas se puede consultar en el Anexo VIII (véase en DVD) y se elaboró atendiendo al siguiente orden:

- Primera pregunta: “¿qué es para ustedes la Expresión Corporal?” Tal y como recomienda Ruiz Olabuénaga (2009) fue una pregunta para romper el hielo, de carácter general pero bien centrada. No exigía valoraciones y era una pregunta abierta con la

que se evitaba limitar la capacidad de respuesta de los sujetos. Esta pregunta enlazaba con la que se les había hecho el primer día de curso de la asignatura de Expresión Corporal y cuyas contestaciones se habían recogido en los cuadernos de la profesora. Resultaba interesante poder comparar las respuestas que el alumnado dio antes y después de cursar la asignatura.

- La segunda pregunta, “¿qué herramientas creen que les ha proporcionado esta asignatura?”, era también abierta y se estableció para comprobar si los estudiantes reconocían las capacidades que debían adquirir en los estudios superiores de Arte Dramático como herramientas de trabajo actoral. A partir de esta interrogación se fueron concretando otras cuestiones, utilizando la estrategia de lanzadera-embudo, en donde tras haber iniciado el tema con preguntas abiertas se fue pasando de lo general a lo concreto, descendiendo a los detalles y datos más singulares y replanteando los temas que descubrían matices interesantes, también siguiendo las recomendaciones de Ruiz Olabuénaga (2009, 181).
- Para finalizar se realizaron preguntas relacionadas con la aplicación de las capacidades adquiridas en la asignatura de Expresión Corporal en otras del currículum, con la adquisición de valores personales y con los hábitos de trabajo.
- Por último se agradeció su participación y se les comunicó que serían informados de los resultados de la investigación.

Todos los grupos de discusión y debate tuvieron una duración de aproximadamente una hora y media.

5.2.5. Análisis de los datos

En el análisis de los datos se articularon estrategias particulares adecuadas a las necesidades del propio contexto, aprovechando la experiencia de la docente investigadora. De esta manera se pudieron extraer temas de interés a partir de la creatividad y la imaginación (Woods 1987), sin que con ello se abandonase la idea de un proceso organizado. Los datos se caracterizaron por haber sido elaborados en el propio contexto natural donde ocurrieron los fenómenos estudiados. Eran datos muy próximos a la experiencia educativa que ofrecieron información de la misma y de sus cualidades (Rodríguez *et al.* 1995, 21).

Miles y Huberman (1994) trazan el análisis de datos en tres subprocesos: reducción (síntesis/procesamiento) de los datos, presentación de datos y finalmente conclusiones/verificación. Desde este planteamiento, Losada y López-Feal (2003) resumen el tratamiento de la información cualitativa en los siguientes pasos:

- Reducción de los datos: los datos quedan condensados cuando el investigador hace la selección de marco teórico/conceptual, las preguntas de la investigación, los casos y los instrumentos.
- La segunda parte del análisis la conforma la presentación de los datos de forma comprimida y organizada, para así poder extraer conclusiones, seleccionar, focalizar, abstraer y transformar la información bruta para plantear los supuestos que orienten la información.
- En la exposición de las conclusiones el investigador se implica para dar una interpretación sobre el significado de lo expuesto a partir de los datos.

En contraste con esta idea de reducción y condensación de la información, Gibbs (2012) señala que en la investigación cualitativa los datos se realzan aumentando su densidad y volumen. Las reseñas no son solo reveladoras de lo que se habla y cuánto se habla, sino que su análisis reconoce, sobre todo, de qué modo están enmarcadas y qué forma les dan sus comunicadores. De esta manera la descripción que posteriormente se realiza, a partir del análisis de los datos, es detallada y ayuda a comprender en profundidad el entorno de estudio. Con esta última idea, el tratamiento de los datos que se efectuó en la investigación preservó la naturaleza textual de los mismos y también la audiovisual, llevando a la práctica la tarea de codificación y categorización que se explicará más adelante, sin recurrir a procedimientos estadísticos. Se consideró más valioso el contenido de las categorías y su interpretación que el recuento de referencias de las categorías y subcategorías, aunque, en momentos puntuales, estas tareas más cercanas a la investigación cuantitativa también se tuvieron en cuenta para resumir o mostrar algunos de los resultados. De esta manera la cuantificación que se ha podido realizar va unida a las descripciones y explicaciones verbales. El análisis constituyó un proceso dinámico por el que se obtuvo una comprensión más profunda de lo que se estaba estudiando (Taylor y Bogdan 1987). Este proceso dinámico se potenció con la realización de un análisis de datos en el cual se entrelazaban las distintas prácticas de recolección, codificación análisis e interpretación. De esta manera el análisis de los datos se iba desarrollando y enriqueciendo hasta llegar a su final (Osses *et al.* 2006).

5.2.5.1. *Categorización de los datos*

La gran cantidad de información generada dio paso a la reducción de unidades elementales y de fácil análisis pero que conservaran su significado y fueran relevantes, ya que los datos recogidos representaban un conjunto reducido del universo a estudiar. Por ello se separó, clasificó y sintetizó la información realizando una categorización y una codificación. La categorización, tarea clave del análisis cualitativo, consiste en clasificar

conceptualmente unidades con un mismo significado. La codificación es la operación concreta, el proceso manipulativo por el que se asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que se considera está incluida. “El proceso de codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se incluye” (Rodríguez Gómez *et al.* 1995, 34). En el curso de la investigación, la información proporcionada por los distintos instrumentos se ordenó y transcribió, seleccionando segmentos, es decir, frases, párrafos o minutos de vídeo que hablaban del mismo tema, constituyendo los diversos códigos.

Dichos códigos evolucionaron en distintos niveles de concreción como categorías y subcategorías, las cuales, constituidas de forma sistemática, aportaban un significado. Mucchielli (1988, 34, citado por Rodríguez *et al.* 1995) establece que la categoría es “[...] una noción general que representa a un conjunto o una clase de significados” y puede establecerse a priori, ser emergente o corresponder a las utilizadas en investigaciones anteriores o por otros investigadores. En consonancia con esta idea, en el presente trabajo se comenzó la categorización con el modo establecido en el estudio preliminar de 2011. Esta primera categorización se había elaborado de forma inductiva, sin haber establecido previamente criterios de codificación, tarea que se realizó más por inducción que por hipótesis (Losada y López-Feal 2003) y que se fue transformando en una operación conceptual de síntesis, a través de la cual se reducía la información para organizarla y facilitar así las relaciones de los datos y sacar conclusiones. Esta organización estableció tres temas o metacategorías: *capacidades del actor/actriz*, *aplicación del aprendizaje de la asignatura* y *otros valores*, relacionados con la confianza, la aceptación de la crítica, la disciplina y la responsabilidad, que aparecieron como valores personales que no se circunscribían solo al ámbito teatral. También se definieron trece categorías y trece subcategorías, es decir, niveles de concreción dentro de las categorías. Con esta categorización, desarrollada en la Figura 35, se inició el análisis de datos de la presente tesis.

El primer tema o metacategoría, *capacidades del actor/actriz*, hacía referencia a las capacidades que el alumnado de Arte Dramático debía desarrollar para adquirir las competencias propias de la especialidad de Interpretación, a saber:

- Dominar, a través de la práctica de la Expresión Corporal, los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.
- Participar en la creación e interpretar la partitura y/o personaje a través del dominio de los elementos espacio-temporales y emocionales que forman parte de la expresión corporal.
- Interaccionar desde el descubrimiento de su propia expresión corporal con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.

- Estudiar para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto por lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.
- Desarrollar el control y dominio del cuerpo en las manifestaciones artísticas utilizando la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.
- Conocer a los demás desde la creación corporal común favoreciendo las relaciones interpersonales y resolviendo las dificultades en la comunicación.
- Descubrir los elementos que posibilitan un equilibrio psico-físico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal.

En la segunda metacategoría, *aplicación del aprendizaje de la asignatura*, se incluían las reseñas con las que el alumnado manifestaba el uso del aprendizaje adquirido en Expresión Corporal en la práctica de otras asignaturas del currículo o en trabajos teatrales externos a la ESAD.

La tercera metacategoría, *otros valores*, hacía referencia a aspectos más generales en la formación del alumnado, facetas que no se referían exclusivamente a la formación actoral, sino a la formación y desarrollo de la persona. Véanse en síntesis los temas, categorías y subcategorías en la siguiente figura.

| METACATEGORÍAS/ TEMAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS/CÓDIGOS |
|------------------------------|--|---|
| Capacidades del actor/actriz | Control y dominio de los recursos corporales expresivos. Comunicación a través del cuerpo en movimiento y en el silencio. Expresividad a través del lenguaje corporal. Transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. Creatividad en el trabajo interpretativo. Concentración en el trabajo. Equilibrio psicofísico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal. | Control y dominio Propiocepción Comunicación Expresión Transmisión de emociones Creatividad Concentración Equilibrio psicofísico |
| Aplicación del aprendizaje | En sus estudios y en la actividad artística. | Aplicación |
| Otros valores | Confianza en uno mismo en el trabajo creativo. Aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso. Disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo. | Confianza Aceptación y tolerancia Disciplina |

Figura 35. Categorización organizada a partir del estudio preliminar (1ª etapa investigación)

Una vez finalizado este primer análisis se volvió a trabajar sobre la información recogida, y un segundo análisis destacó la pertinencia de la utilización de la nueva estructura del método Schinca como marco teórico para una segunda categorización. Pues como afirma Gibbs, “si su proyecto se ha definido en el contexto de un marco teórico claro, es probable que tenga algunas buenas ideas sobre qué códigos potenciales necesitará” (Gibbs 2012, 72).

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|--|--|--|
| Bases Físicas Toma de conciencia del cuerpo | Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal | Movimiento Orgánico Centros pulsores del movimiento Tensión-distensión Independización muscular Independización de segmentos y articulaciones Centrífugo-centrípeto Buena postura. Centro de gravedad. Equilibrio Simetría-asimetría Cuerpo global-cuerpo parcial Foco expresivo Diseño corporal |
| Bases Expresivas. Conocimiento de los factores expresivos | Factor Espacio | Espacio intracorporal Kinesfera Mov. Amplios-estrechos Mov. Directos- flexibles Contramovimientos Volumen Niveles espaciales Planos del movimiento Cubo de Laban Espacio intercorporal Espacio total. Trayectorias Diseño espacial |
| | Factor Tiempo | Tempo Ritmo Silencio Diseño temporal Trabajo con/sin música |
| | Factor Fuerza | Antagonismo muscular Antagonismo espacio Gravedad |
| Procesos expresivos | Procedimientos de integración de los Factores Expresivos | Modos de movimiento Calidades de movimiento 8 Acciones básicas de esfuerzo |
| Temas universales de expresión | Desarrollo temático de los procesos expresivos | Formas de caminar Cuerpo- objetos |

Figura 36. Categorización realizada a partir del Método Schinca (2ª etapa investigación)

Esta nueva categorización ayudó a ver, en el análisis e interpretación de los datos, cuáles eran los contenidos de la asignatura que desarrollaban las distintas capacidades del actor/actriz. Este último aspecto se destacó como muy importante, ya que en el análisis y exposición de resultados se pudo dilucidar qué relación establecieron los estudiantes entre los contenidos, las capacidades y las competencias propias de la asignatura. Por este motivo, se añadieron nuevas categorías, constituyendo así una estructura más compleja a modo de sistema de categorías. Este sistema añadía cuatro metacategorías, seis categorías y treinta subcategorías a las ya establecidas⁹. Véase la Figura 36 con la categorización realizada a partir del método Schinca para la investigación.

A partir de este momento se inició la redacción de los informes necesarios para la obtención de los resultados. La exposición de los resultados se estructuró en tres puntos principales. Un primer punto en el cual se expusieron los resultados obtenidos del análisis de los datos generados durante la práctica docente. A continuación, un segundo apartado en el que se mostraron los resultados alcanzados con el análisis de los datos proporcionados por los instrumentos aplicados después del periodo de enseñanza-aprendizaje, y, por último, un tercer punto en el que se exhibieron los resultados generados por las respuestas, dadas por todos los estudiantes, sobre la definición de Expresión Corporal. Este proceso cíclico de análisis e interpretación de resultados propició que el estudio se enriqueciera constantemente. De esta manera se tomaron en cuenta otros aspectos fundamentales que iban saliendo a la luz en el transcurso de la investigación. Estos se concentraron en el análisis y evaluación que desarrolló el alumnado de su propio trabajo en sus diarios e informes reflexivos, la apreciación de cómo los contenidos de la asignatura se transformaban en herramientas para el trabajo actoral y finalmente la valoración de la metodología empleada en la asignatura. Por este motivo, el sistema de categorías se completó de nuevo con dos metacategorías, *trabajo desarrollado por el alumno/a* y *metodología*. Se añadió también una nueva categoría que se insertó en las enunciadas en la primera etapa de la investigación denominada *aplicación del aprendizaje*. En la siguiente figura se refleja la organización de la estructura completa de categorización. El orden de las metacategorías-categorías-subcategorías corresponde al utilizado en el análisis de los instrumentos generados en la práctica docente (sombreado en la figura) y de los grupos de discusión y debate.

⁹ Para contextualizar esta nueva organización consúltese el capítulo tercero, en el que queda recogida toda la información de la estructura del método Schinca, explicándose con detalle los contenidos.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | |
|--|--|--|--------------------------|
| BASES FÍSICAS TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO | Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal | Movimiento Orgánico | |
| | | Centros pulsores del movimiento | |
| | | Tensión- distensión | |
| | | Independización muscular | |
| | | Independización de segmentos-articulaciones | |
| | | Centrífugo- centrípeto | |
| | | Buena postura. Centro de gravedad | |
| | | Simetría-asimetría | |
| | | Cuerpo global-cuerpo parcial | |
| | | Foco expresivo | |
| BASES EXPRESIVAS. CONOCIMIENTO DE LOS FACTORES EXPRESIVOS | Factor Espacio | Diseño corporal | |
| | | Espacio intracorporal | |
| | | Espacio Kinesférico | Kinesfera |
| | | | Mov. Amplios-estrechos |
| | | | Mov. Directos- flexibles |
| | | | Contramovimientos |
| | | | Volumen |
| | Niveles espaciales | | |
| | Planos del movimiento | | |
| | Cubo de Laban | | |
| | Espacio intercorporal | | |
| | Espacio total. Trayectorias | | |
| | Diseño espacial | | |
| | Factor Tiempo | Tempo | |
| | | Ritmo | |
| Silencio | | | |
| Diseño temporal | | | |
| Trabajo con música | | | |
| Factor Fuerza | Antagonismo muscular | | |
| | Antagonismo espacio | | |
| | Gravedad | | |
| PROCESOS EXPRESIVOS | Procedimientos de integración de los Factores Expresivos | Modos de movimiento Calidades de movimiento 8 Acciones básicas de esfuerzo | |
| TEMAS UNIVERSALES DE EXPRESIÓN | Desarrollo temático de los procesos expresivos | Formas de caminar Cuerpo- objetos | |
| TRABAJO DESARROLLADO POR EL ALUMNO/A | Análisis y autoevaluación del trabajo personal | Análisis del trabajo. Autoevaluación del trabajo | |
| CAPACIDADES DEL ACTOR/ACTRIZ | Control y dominio de los recursos corporales expresivos | Control y dominio. Propiocepción | |
| | Comunicación a través del cuerpo en movimiento y en el silencio. | Comunicación en el movimiento Silencio | |
| | Expresión a través del lenguaje corporal | Expresión | |
| | Transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. | Transmisión de emociones | |
| | Imaginación y creatividad en el trabajo interpretativo | Imaginación y creatividad | |
| | Concentración en el trabajo | Concentración | |
| | Equilibrio psicofísico | Equilibrio psicofísico | |
| OTROS VALORES | Confianza en el trabajo creativo | Confianza | |
| | Aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso. | Aceptación | |
| | Disciplina y responsabilidad en el trabajo | Disciplina | |
| APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE | Transformación de los contenidos en herramientas actorales | Herramientas para la actuación | |
| | En sus estudios y en la actividad artística | Aplicación | |
| METODOLOGÍA | Valoración de la metodología | Metodología | |

Figura 37. Sistema del análisis de los instrumentos de recogida de datos

Por último, el análisis de los datos obtenidos sobre la definición de Expresión Corporal, facilitada por los mismos estudiantes al comienzo de cada curso y al finalizar la asignatura, proporcionó un total de quince subcategorías. Como se puede observar en la siguiente figura, cuatro de estas subcategorías aparecieron en el análisis de los instrumentos utilizados durante la práctica docente y al finalizar esta, es decir que se reiteraron en los datos obtenidos antes y después de cursar la asignatura (sombreado en la figura).

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Definición de Expresión Corporal | Antes de cursar la asignatura | Lenguaje no verbal |
| | | Control y dominio corporal |
| | | Expresión de sentimientos |
| | | Forma de comunicación |
| | | Técnica |
| | | Herramienta del actor/actriz |
| | | Libre expresión |
| | Después de cursar la asignatura | Propiocepción |
| | | Comunicación |
| | | Control y dominio corporal |
| | | Lenguaje no codificado |
| | | Expresividad |
| | | Inteligencia corporal |
| | | Lenguaje no verbal |
| | | Control de la energía |
| Herramienta del actor/actriz | | |
| Control Espacio y Tiempo | | |
| Diferencia con la Danza | | |
| Terapéutico | | |

Figura 38. Categorización realizada a partir de las definiciones de Expresión Corporal antes y después de cursar la asignatura (2ª etapa investigación)

5.2.5.2. Herramientas informáticas de análisis de datos. El software: Nvivo8

Desde el comienzo de la investigación, tal y como ya se había realizado en el estudio preliminar, se vio la necesidad de utilizar un programa informático como herramienta que facilitara la extensa tarea de organizar y tratar los datos obtenidos.

En los últimos años el tratamiento eficaz de los datos se realiza a través de los programas de análisis de datos cualitativos asistido por ordenador, los llamados Computer Assisted Qualitative Data Analysis Systems (CAQDAS), herramientas informáticas que facilitan el

trabajo de la investigación cualitativa, sintetizando, ordenando y organizando la información recogida, para, en última instancia, presentar los resultados y conclusiones. En general, los programas informáticos de análisis sirven para realizar las acciones más mecánicas del análisis de datos, separar unidades de texto, codificar, agrupar, disponer o mostrar los datos en gráficos; sin embargo todo este trabajo exigió de la investigadora de este estudio la tarea de decidir, relacionar e interpretar, es decir, que aunque el trabajo de la investigación se vio facilitada por el uso de un programa informático, el análisis esencial de los datos fue realizado por la persona que investiga, por lo que esta ayuda informática no reemplazó la capacidad deductiva de la profesora-investigadora, aunque sí ofreció la ayuda necesaria para la ejecución de operaciones como marcado y codificación de los textos, relación de categorías y recuperación de unidades codificadas.

Dos de las funciones que se buscaron en el programa informático elegido fueron la posibilidad de unir códigos a segmentos de texto y la de buscar segmentos de texto de acuerdo a los códigos asignados, funciones principales tal y como se señala en Rodríguez *et al.* (1995). También encajaban otras funciones suplementarias como encontrar segmentos de textos en donde se une más de un código, ver la concurrencia de los códigos en los distintos instrumentos de recogida de datos o crear jerarquías de códigos. A esto se le añadían unas funciones preparatorias, anteriores al análisis, como son la importación de documentos, la numeración de párrafos o líneas de texto y la exportación de documentos (Rodríguez *et al.* 1995). Por último, cabe añadir la prestación en cuanto al análisis de documentos audiovisuales.

Existe un catálogo extenso de programas informáticos de análisis cualitativo en el mercado: QSR NUD*IST, ATLAS.TI, AQUAD, NVivo. Una de las labores realizadas durante el estudio preliminar fue conocer las diferentes ventajas que cada uno de ellos ofertaba y así poder elegir el programa más adecuado a las características de la investigación planteada. Se utilizó entonces el programa Nvivo8 con la idea de agilizar muchas de las actividades implicadas en el análisis de textos y en la interpretación de los mismos. Para Gibbs (2012), el NVivo es el programa que tiene las funciones de búsqueda más potentes, lo cual permite abrir y explorar una categoría para ver el contenido reunido allí, incluidos textos y video. En este programa los segmentos de texto con significado que constituyen las categorías o subcategorías reciben el nombre de Nodo, pudiéndose distinguir entre nodos libres y nodos ramificados, de manera que se realizaron jerarquías de categorías. En dicho programa la forma de exposición del material analizado es diversa. La manera más sencilla de disponer los datos resulta de la transcripción de los textos narrativos, aunque para llegar a un análisis más profundo se hizo necesario realizar otras acciones. También permitió recoger todos los textos referentes a una misma categoría, agruparlos y saber en

qué instrumento de recogida de datos aparecían los textos significados. Esto favoreció el examen del contenido de cada categoría y la creación de vínculos entre ellas. El programa elegido también permitió la creación de “memos”, es decir, de memorandos, en los que se realizaban las anotaciones pertinentes sobre las categorías a lo largo del periodo de análisis, “memos” que permitían ir sacando resultados que volvían a revertir en la creación de nuevas categorías. En resumen, el programa elegido facilitó realizar la codificación y categorización del material para poder seleccionar, ordenar y organizar la información recogida y así presentar los resultados de la investigación.

En un primer momento se codificó en nodos libres extensiones de textos de longitud variable, tras lo cual se relacionaron con las categorías o subcategorías correspondientes y estas con los temas creando los nodos ramificados. Esta codificación por nodos se realizó con el material escrito y con el audiovisual, ya que el programa permite visualizar y transcribir en el mismo momento y codificar los fragmentos de texto y de imágenes. Con la utilización del Nvivo se pudo, además, mostrar la información en gráficos para así observar y establecer relaciones inmediatas entre los distintos datos.

La utilización de una herramienta informatizada de análisis como el Nvivo8 facilitó poder reorganizar constantemente la información, proceso fundamental en este estudio en el que se revisó y contrastó continuamente el material que se iba generando. De esta forma se pudo realizar un estudio cíclico y no lineal, aspecto a destacar en este tipo de investigación.

Este programa también facilitó identificar las narrativas que se necesitaron rescatar para la exposición de los resultados, de esta manera cada una de ellas se etiquetó por instrumento de recogida de información, numeración del mismo, características de los sujetos de la muestra y párrafo de texto o minutos de audiovisual (véase Figura 39).

| Nomenclatura | Instrumentos |
|-----------------------------------|---|
| CD | Cuaderno Docente |
| DA | Diario Alumnado |
| IR | Informe Reflexivo |
| GDD | Grupo de Discusión o Debate |
| DMA | Documento Multimedia Aula |
| DMTP | Documento Multimedia Trabajo Práctico |
| Numeración de párrafos o minutaje | Localización |
| 00 | Identifica el Grupo de discusión o Documento multimedia. Ejemplo (GDD.03) Grupo de discusión o debate de tercer curso |
| 000 | Nº de diario, informe reflexivo. Ejemplo (DA.001) Diario de alumnado uno o (IR.001) Informe reflexivo de alumno 1 |
| 000 | Identifica el número de párrafo en Diarios del alumnado, Informes reflexivos y Grupos de discusión. Ejemplo (GDD.03: 026) Grupo de discusión de tercer curso, párrafo 26 |
| 00:00,00 | Identifica el momento de inicio de un segmento de significado en un documento multimedia (DVD). Ejemplo (DMTP.01.3:07-4:44) Documento Multimedia Trabajo Práctico número 1. La secuencia analizada se inicia en el minuto 3 con 7 segundos y acaba en el minuto 4 con 44 segundos |
| Nomenclatura | Género |
| H | H: Hombre |
| M | M: Mujer |
| Nomenclatura | Edad |
| -- | --: 20 años. |
| = | =: 21 a 29 años |
| + | +: Más 30 años |
| Nomenclatura | Experiencia |
| EP | EP: tenía experiencia antes de ingresar en la ESAD |
| EN | EN: no tenía experiencia antes de ingresar en la ESAD |
| Nomenclatura | Curso |
| 1 | 1 ^{er} curso |
| 2 | 2 ^o curso |
| 3 | 3 ^{er} curso |
| 4 | 4 ^o curso |
| Ejemplo | |
| | (DA.012.H.+1.EP) Diario Alumno, nº 12, hombre mayor de 30 años, está en primero de Interpretación y tiene experiencia previa |

Figura 39. Referencias de identificación. Para la realización de estas etiquetas se tomó como ejemplo las referencias de identificación diseñadas por Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2013, 109)

5.2.6. Rigor científico del análisis

Para Sierra Bravo (1987), la validez de una investigación implica la necesidad de tomar medidas y disponer las cosas de tal manera que los resultados sean efectivos, legítimos y que no estén sesgados o falseados por la intervención de factores ajenos a la investigación. La metodología cualitativa trabaja con un alto contenido de información descriptiva de actividades, procesos y participantes concentrados en un mismo ámbito. Para la obtención de esta información se apoya en el lenguaje propio de las personas que participan en los estudios, en la conducta observable y en el análisis de documentos en los cuales se incluyen los medios audiovisuales.

En este tipo de investigación, la cuestión más discutida se centra en los criterios de rigor según los que se rigen las diversas metodologías, por lo que la aplicación de unos “criterios regulativos” se considera imprescindible (Del Rincón *et al.* 1995).

Son muchos los autores Del Rincón (1995), Guba (1983, citado en Bisquerra 2009), Lincoln y Guba (1985 citado en Sandín 2000), Erlandson *et al.* (1993 citado en Valles 2007), Latorre (1996) que señalan cuatro criterios para regular la investigación: el de credibilidad, de transferibilidad, de dependencia y de confirmabilidad. En esta investigación, que reconstruye una experiencia educativa para poder comprenderla en profundidad, se exigió mantener estos criterios de rigor.

5.2.6.1. Criterios de rigor científico

El **criterio de credibilidad**, o valor de la verdad, se asegura según Bisquerra (2009, 289) a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad. Los procedimientos que se emplean son la observación persistente y la estancia prolongada del investigador en el campo de estudio. Este valor de la verdad se incrementa con la triangulación como técnica para comparar datos desde distintos ángulos de un mismo contexto a estudiar. Se puede triangular informantes, tiempos, métodos, datos o espacios y contextos. Por esta razón, Mcmillan y Schumacher (2005, 472) afirman que “Si añadimos técnicas suplementarias a un estudio, aumentamos la validez de los descubrimientos iniciales y la credibilidad del estudio en su totalidad”. Es decir, que si se utiliza la triangulación de tiempo en la que se recoge información en distintos momentos, así como la triangulación de los datos recopilados con diferentes instrumentos, el criterio de credibilidad se ve afianzado y consolidado.

Como ha quedado referido en los capítulos anteriores, la docente implicada en la investigación trabajaba en el escenario de la misma desde el curso 2001, por lo que a su comienzo llevaba diez años en la institución y conocía en profundidad su funcionamiento, perfil de alumnado, profesorado, planes de estudio y organización del Centro. Aplicó la metodología a estudiar y seleccionó la información en el transcurso de su labor docente y siguió en ella una vez que esta etapa hubo concluido. En la actualidad sigue impartiendo clases en el mismo lugar, en la misma asignatura y en el mismo nivel de estudios al que hace referencia esta investigación. De esta manera se consideró que este hecho confería a la misma una de las cualidades para darle credibilidad. Igualmente se llevó a cabo un proceso de triangulación de tiempo y de los datos obtenidos por los distintos instrumentos de recogida de información.

Con respecto a la triangulación de tiempo, se obtuvo información en distintos momentos. Los instrumentos de recogida de datos que se elaboraron durante la práctica docente fueron coleccionados, previa autorización del alumnado, una vez concluida la misma. El material correspondía a documentos generados en el momento del aprendizaje de la asignatura y durante cuatro cursos consecutivos. Por otra parte, cuando todos los estudiantes finalizaron el curso, se realizaron cuatro Grupos de discusión que volcaron gran cantidad de datos sobre la experiencia educativa vivida. Es relevante destacar este aspecto, ya que la premisa más importante a cumplir era que el alumnado no se viera presionado por futuras calificaciones, y que, de esta manera, manifestara con más libertad sus opiniones. Igualmente, hay que resaltar que en los grupos de discusión se recogió información de cuatro momentos temporales diferentes con respecto a la asignatura. Cada uno de los grupos se alejaba de la práctica docente estudiada en un mes, y en uno, dos y tres años. Esto aportó una visión diferencial sobre los contenidos y procesos creativos aprendidos en la asignatura de Expresión Corporal a lo largo del tiempo.

En cuanto a la triangulación de datos, la información se obtuvo desde diferentes instrumentos, esto ayudaba a destacar las posibles convergencias y divergencias que los mismos podían aportar. Durante el análisis de la información se fueron contrastando los datos aportados por los instrumentos ampliamente descritos en apartados anteriores.

- Documentos personales, como son los Diarios de alumnado, los Informes reflexivos y el Cuaderno de la profesora. El uso de un programa informático para la codificación de los datos alejó a la persona investigadora de los sujetos de la investigación, sobre todo en el caso de los diarios e informes reflexivos del alumnado, ya que se unificó la tipografía y formatos y no se identificaron los instrumentos de recogida de información con el material personal de cada sujeto.

- Grabaciones audiovisuales, material que se consideró fundamental al tratar una disciplina como la Expresión Corporal.
- Grupos de discusión. Estos se grabaron en vídeo para poder analizar el lenguaje no verbal, tanto de la docente implicada en la investigación como de los participantes en la misma. Una observadora externa era testigo del comportamiento y ambiente creado durante las entrevistas.

A estos dos procedimientos de triangulación se añadió la triangulación de informantes. Torregrosa (2013), en su tesis doctoral, incluye la triangulación de informantes. Dicha triangulación destaca el contraste de la información dada por diferentes grupos de participantes a lo largo del proceso, participantes que tienen distintas referencias y opiniones. En el trabajo actual se han contrastado estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto de Arte Dramático. Cuatro grupos de estudiantes de cursos diferentes, lo cual aportaba variedad de interpretaciones.

El **criterio de transferibilidad** aborda la aplicabilidad o “Grado en que la situación de investigación es representativa de otras situaciones reales a las que se podría aplicar las conclusiones de la investigación” (Del Rincón *et al.* 1995, 33). Se trata de la descripción exhaustiva y recogida de abundantes datos que suministrará información suficiente para poder reconocer situaciones parecidas en otros contextos (Bisquerra 2009).

En el marco teórico de la presente investigación, la información sobre los estudios Superiores de Arte Dramático y, en concreto, sobre la especialidad de Interpretación, se puede caracterizar como detallada y exhaustiva. Se ha reconstruido el inicio de los mismos y su evolución partiendo de un profundo estudio histórico. También se ha dejado constancia de cómo se han incluido en el Nuevo Espacio Europeo de Educación. El proceso vivido en la ESAD de Asturias guarda una relación directa con el de otras escuelas de España. Por otra parte, también se ha presentado de forma completa la Guía Docente de la asignatura, exponiéndose los contenidos y metodología utilizada en la misma. Con esto se quiere dejar constancia de que se ha dejado información suficiente para que cualquier profesional del ámbito pueda reconocer situaciones parecidas en su labor docente.

El **criterio de dependencia** se refiere a la consistencia y la forma de establecer pistas de revisión. Es el proceso sobre cómo se recogieron los datos y se interpretaron, realizando una revisión de los procedimientos seguidos. El investigador debe facilitar cuanta información sea posible para una “suerte de auditoría externa” (Valles 2007, 104) que facilite seguir el rastro del trabajo intelectual.

Los procedimientos para la recogida de información, así como el trabajo de análisis de datos, herramientas de análisis y de exposición de resultados han quedado ampliamente reflejados en el transcurso de este capítulo. Además, se añaden anexos y un DVD con gran parte de las fuentes originales de las que se extrajeron los datos, incluidos documentos exportados a través del programa informático de análisis de datos.

Por último, el **criterio de confirmabilidad**, también denominado de neutralidad, alude al hecho de que se deben aplicar técnicas con las que se puedan contrastar la información. Para Simons (2011), una de las estrategias que más validez dan a la investigación es la aprobación del respondiente, a través de la cual los implicados analizan la exactitud, adecuación e imparcialidad de las observaciones, resultados e interpretaciones. Rodríguez *et al.* (1995, 45) exponen que la validez “se verifica en función de la concordancia entre las conclusiones extraídas durante el análisis y las perspectivas mantenidas por los sujetos o grupos estudiados”. Para Del Rincón *et al.* (1995, 32-33), la comprobación con los participantes del estudio es el proceso de mayor garantía de la validez del trabajo, aunque este autor lo sitúa dentro del criterio de credibilidad.

En la práctica llevada a cabo, al finalizar el análisis de los datos y una vez elaborado un primer borrador de resultados, se realizó un encuentro con los participantes de la investigación. El alumnado que conformaba la muestra fue convocado, a través del correo electrónico, a una reunión en una de las aulas de la escuela. En la misma se expusieron, mediante una presentación en Power Point, los resultados obtenidos y su interpretación, así como el procedimiento de transcripción y análisis de la información. Inmediatamente se entabló un diálogo en el cual los estudiantes pudieron exponer su opinión acerca de las observaciones, resultados e interpretaciones del trabajo realizado. Estas aportaciones sirvieron para una nueva reelaboración de los resultados.

5.2.6.2. La reflexión crítica. Reflexive approach

Los procedimientos utilizados para la validación del presente estudio han sido los habituales en las investigaciones de carácter cualitativo, que desde la década de los 70, en el llamado periodo modernista, dotaron de rigurosidad a este tipo de investigación. No obstante, no es posible cerrar la cuestión de la rigurosidad sin señalar que aportaciones actuales, realizadas desde una perspectiva postmoderna, ponen al descubierto nuevas vías de validación y construcción del conocimiento. Desde esta posición, uno de los conceptos que más importancia está adquiriendo es la “Reflexividad”.

Como ya se ha señalado, el hecho de formar parte de la situación a estudiar fue un valor positivo a la hora de entrar en el escenario. El acceso fue fácil y rápido, se pudo comprender la realidad y no solo explicarla, ya que se “tomó conciencia” de lo que se recogía y analizaba. Esto se consiguió observando a los sujetos en su medio natural y registrando la conducta de las personas involucradas en la acción. Pero estas ventajas podían encerrar un cierto riesgo en cuanto a la subjetividad de la persona implicada en la investigación. Esta subjetividad no se podía eliminar, pero sí ser buscada en el proceso y con ello intentar delimitar la posición que adoptaba a la hora de analizar los datos, escribir los resultados o sacar conclusiones. Buscar la propia subjetividad ayudó a detectar y entender cuándo aparecían los sesgos de la persona que investigaba (Peshkin 1988).

La inevitable subjetividad de la investigadora se pudo contrarrestar siendo esta consciente de sus propias perspectivas. Ser conscientes “es el arte de controlar la subjetividad en la investigación con estudio de caso” (Simons 2011, 138). Era importante guardar las diferentes visiones, incluso a veces contradictorias, que aparecían a lo largo del trabajo a realizar y no permitir que el punto de vista de la investigadora influyera en la búsqueda de resultados concretos y en las conclusiones del estudio, por lo que fue imprescindible “preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake 2010, 23).

Para controlar esta posible contaminación se revisaba constantemente la conexión con la situación a investigar, reflexionando sobre el efecto que pudiera tener en la investigación y el impacto de las interacciones con los sujetos partícipes del estudio. De esta manera, el establecer unos códigos de identificación del material aportado por cada uno de los participantes del estudio despersonalizaba dicho material, evitando que la docente/investigadora relacionara los segmentos de significado con las personas reales.

Inciendo en el aspecto de la reflexividad, De la Cuesta-Benjumea (2001) propone que lo primero que hay que hacer es definir el término reflexividad y advierte de que, en el contexto de la investigación cualitativa, dicho vocablo proviene de la bibliografía anglosajona, la cual establece una diferencia importante entre las expresiones *reflectivity* y *reflexivity*, siendo esta última la que hace referencia a una toma de conciencia “inmediata, continua, dinámica y subjetiva” (De la Cuesta-Benjumea 2001, 163), mientras que la primera, *reflectivity*, al acto de pensar después de realizada la acción o el acontecimiento. Es decir, fue necesario realizar una continua reflexión durante el proceso de la investigación y no una vez finalizada esta. La acción reflexiva debía estar entrelazada constantemente con la acción y no después de ella. Esta diferenciación es fundamental en el terreno de la investigación cualitativa, ya que encierra un importante concepto técnico

que consiste en el proceso de la investigadora de enfocarse a sí misma y darse cuenta de su conexión con la realidad en las distintas etapas de la investigación.

De esta manera se tuvo muy en cuenta esta herramienta, ya que la persona que investigaba se encontraba directamente conectada con el tema a estudiar. Así la contempló como una herramienta más de trabajo que le permitiera analizar la influencia de su subjetividad en el proceso de la investigación, a la hora de generar preguntas y en la profundización del análisis de los datos. Por ello, la reflexividad no fue una actividad de última hora, sino que estuvo presente durante todo el proceso. Lo importante no fue hacer informes reflexivos, sino ser reflexivos. Este enfoque implicó tener una conciencia clara del rol que se ostentaba (Banks 2010), teniendo conciencia de sí misma, reconociendo y evaluando sus propias acciones, así como las de los otros. Durante los cuatro cursos escolares estudiados no se utilizó ningún instrumento de recogida de datos que limitara y condicionara la actividad de las clases. Cuando finalizó el curso 2014 se pidieron los diarios al alumnado y se firmaron los permisos para utilizar dicho material en la investigación (véase Anexo XVI en DVD). Asimismo se consideró que había que hacer especial hincapié en la reflexión sobre el análisis de los datos, ya que era aquí donde podían surgir algunos significados y solaparse otros. Ser reflexiva era considerar constantemente y durante el proceso de la investigación de qué manera condicionaban las acciones, valores y creencia en la interpretación de los datos y por lo tanto en la exposición de los resultados. Por lo tanto, en esta investigación la reflexión se transformó en un examen de las reacciones personales hacia los descubrimientos, procurando siempre realizar un análisis de la información, una interpretación y una redacción de los resultados que describiera, de una manera fidedigna, la situación estudiada.



CAPÍTULO

6

*Resultados e interpretación
de los datos*

Los resultados obtenidos no estuvieron determinados por el fin de la investigación, sino que fueron alcanzados en el propio proceso de recogida y análisis de los datos, los cuales desembocaron en la realización de afirmaciones progresivas, desde lo descriptivo a lo explicativo y también, de lo concreto a lo abstracto. De esta manera y atendiendo a lo que el término análisis implicaba, se volvieron a ensamblar los elementos “ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo” (Rodríguez *et al.* 1995, 41). Esta afirmación ilustra el proceso seguido en la investigación, que se constituyó como un camino de ida y vuelta, a través del cual los resultados que se iban logrando revertían en el siguiente análisis. En concreto, este camino permitió la aparición de nuevas categorías de análisis y, por tanto, de resultados inesperados. Trabajar con datos cualitativos, de naturaleza textual, ofreció la oportunidad de obtener dichos resultados a raíz de la coincidencia de determinadas categorías y códigos (Rodríguez *et al.* 1995).

La transcripción realizada de los textos personales del alumnado y de las grabaciones de los grupos de discusión y debate se realizaron conservando su forma de expresión, tanto escrita como oral. De esta manera, se archivaron las palabras que los estudiantes subrayan o enfatizan en negrita, así como las faltas de ortografía, situando, en estos casos, la partícula *sic* a su lado, para dar a entender que dicha palabra o frase fue empleada de la manera en que consta aunque sea inexacta. Asimismo, se mantienen las expresiones utilizadas por el alumnado, ya que no se ha dado ningún caso en el que dichas expresiones resultaran poco adecuadas.

6.1. Análisis y resultados de los datos generados en la práctica docente

Los resultados y análisis que se exponen a continuación describen en primer lugar cómo los estudiantes de Arte Dramático adquirieron adecuadamente los contenidos propios de la EC. Las narraciones de sus vivencias, reflexiones y aplicaciones prácticas de los contenidos de la asignatura, sirvieron para mostrar la forma en la que los actores iban entendiendo estos conceptos, a la vez que desarrollaban las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título. Este primer análisis buscó comprobar cómo trabajó el alumnado con los contenidos de esta asignatura y si los estudiantes eran conscientes de su aprendizaje y de su utilidad.

Como se ha expuesto en el capítulo cinco, las categorías y subcategorías se ordenaron en torno a los contenidos impartidos en la asignatura de EC en relación con la última actualización de la estructura del método Schinca (Ferrari 2014), a las que se añadió el análisis del proceso de trabajo relatado por el alumnado. En la figura 40 se muestra la distribución de las 1.398 referencias que recogieron las 38 subcategorías de este análisis.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. | |
|--|---|---|----------------------------|-----|
| BASES FÍSICAS TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO | Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal | Movimiento Orgánico | 74 | |
| | | Centros pulsores del movimiento | 36 | |
| | | Tensión- distensión | 34 | |
| | | Independización muscular | 14 | |
| | | Independización de segmentos y articulaciones | 20 | |
| | | Centrífugo- centrípeto | 23 | |
| | | Buena postura. Centro de gravedad. Equilibrio | 19 | |
| | | Simetría- asimetría | 27 | |
| | | Cuerpo global-cuerpo parcial | 27 | |
| | | Foco expresivo | 18 | |
| | | Diseño corporal | 21 | |
| TOTAL | | | 313 | |
| BASES EXPRESIVAS. CONOCIMIENTO DE LOS FACTORES EXPRESIVOS | Factor Espacio | Espacio intracorporal | 6 | |
| | | Espacio Kinesférico | Kinesfera | 41 |
| | | | Mov. Amplios- estrechos | 16 |
| | | | Mov. Directos-flexibles | 30 |
| | | | Contramovimientos | 21 |
| | | | Volumen | 9 |
| | | | Niveles espaciales | 12 |
| | | | Planos del movimiento | 22 |
| | | | Cubo de Laban | 17 |
| | | Espacio intercorporal | 20 | |
| | Espacio total. Trayectorias | 25 | | |
| | Diseño espacial | 9 | | |
| | Total | | | 228 |
| | Factor Tiempo | Tempo | 79 | |
| | | Ritmo | 57 | |
| | | Silencio | 42 | |
| | | Diseño temporal | 5 | |
| | | Trabajo con música | 25 | |
| | Total | | | 208 |
| | Factor Fuerza | Antagonismo muscular | 35 | |
| Antagonismo espacio | | 17 | | |
| Gravedad | | 54 | | |
| Total | | | 106 | |
| TOTAL | | | 542 | |
| PROCESOS EXPRESIVOS | Procedimientos de integración de los Factores Expresivos | Modos de movimiento | 94 | |
| | | Calidades de movimiento | 55 | |
| | | 8 Acciones básicas de esfuerzo | 128 | |
| TOTAL | | | 277 | |
| TEMAS UNIVERSALES DE EXPRESIÓN | Desarrollo temático de los procesos expresivos | Formas de caminar | 11 | |
| | | Cuerpo-objetos | 16 | |
| TOTAL | | | 27 | |
| TRABAJO DESARROLLADO POR EL ALUMNO/A | Análisis y autoevaluación del trabajo personal | Análisis del trabajo | 165 | |
| | | Autoevaluación del trabajo | 64 | |
| TOTAL | | | 229 | |
| TOTAL | | | 1.398 | |

Figura 40. Referencias analizadas de los instrumentos generados en la práctica docente

6.1.1. Bases físicas. Toma de conciencia del cuerpo

Las bases físicas¹ comprenden el *control y dominio del cuerpo* desde la sensibilización y la *toma de conciencia* del mismo. Ser conscientes del propio cuerpo para poder utilizarlo en la expresión y comunicación teatral requiere de unos procedimientos ordenados y sistematizados.

Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal

Los procedimientos para la adquisición de la *conciencia corporal* tienen como objetivo, en el contexto de la formación actoral, dotar al futuro actor/actriz de unos recursos físicos relacionados directamente con la expresión. Su práctica es progresiva y lenta y las experiencias personales son únicas e intransferibles (Schinca 2010). La *gimnasia consciente* fue la técnica utilizada en las clases de Expresión Corporal. Con ella se trabajó la recuperación del *movimiento fisiológico y orgánico*, base de la educación corporal del método Schinca.

Los once contenidos que conforman la adquisición de la *conciencia corporal*, traducidos en once subcategorías en el proceso de análisis, ofrecieron un total de 313 narrativas (véase Figura 41). Dichas narrativas mostraron las vivencias y reflexiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y facilitaron la descripción e interpretación de los distintos aspectos que conformaron la *toma de conciencia del cuerpo*.

| METACATEGORÍA | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. |
|---|--|---|------|
| BASES FÍSICAS. TOMA DE CONCIENCIA DEL CUERPO | Procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal | Movimiento Orgánico | 74 |
| | | Centros pulsores del movimiento | 36 |
| | | Tensión-distensión | 34 |
| | | Independización muscular | 14 |
| | | Independización de segmentos y articulaciones | 20 |
| | | Centrífugo-centrípeto | 23 |
| | | Buena postura. Centro de gravedad. Equilibrio | 19 |
| | | Simetría-asimetría | 27 |
| | | Cuerpo global-cuerpo parcial | 27 |
| | | Foco expresivo | 18 |
| | | Diseño corporal | 21 |
| TOTAL | | | 313 |

Figura 41. Referencias para la metacategoría *Bases físicas. Toma de conciencia del cuerpo*

¹ Las categorías y subcategorías se expresarán, a lo largo del capítulo, en letra cursiva para su mejor identificación.

a. *Movimiento orgánico*

Durante el aprendizaje de la *gimnasia consciente* el estudiante de Interpretación pudo conocer su cuerpo en el movimiento expresivo. La generación de dicho movimiento, desde la relación psicofísica, es uno de los objetivos más importantes de la asignatura de Expresión Corporal. A través de los ejercicios de *gimnasia consciente* el alumnado experimentó esta relación sensibilizando y vivenciando las distintas partes de su cuerpo. La sensibilización corporal pasa por un proceso de vivencias personales relacionadas con las sensaciones propioceptivas en reposo o en movimiento.

Dentro de la categoría *procedimientos para la adquisición de la conciencia corporal*, la descripción del *movimiento orgánico* acumuló 74 referencias de un total de 313. Resulta muy significativo destacar que aparecieron reseñas sobre esta subcategoría en todos los diarios del alumnado, en los cuatro informes reflexivos que trataron la *toma de conciencia del cuerpo* y en dos de los IR que trataban las *calidades de movimiento*. Estos datos dejaron constancia de la importancia de este contenido para el alumnado como reflejan, entre otras, las siguientes narraciones:

Soy completamente consciente de la realización de anteversión y retroversión y mi cuerpo reacciona muy correctamente de manera natural (DA.001.H.+1.EP.061).

[...] debíamos cerrar los ojos cuando hiciésemos movimientos orgánico. Si los abríamos, tendíamos a tensar el cuello. Los primeros días me resultaba difícil, pero ya no me resulta un problema y me ayuda a tener sensaciones al hacer los ejercicios (DA.002.M.--1.EN.028).

[...] es importante que el movimiento sea cerrar omóplatos, no elevar los hombros, me costó hacerlo bien, creo que al principio elevaba los hombros, al cerrar omóplatos, los brazos se estiran y la barbilla va hacia el pecho (DA.006.M.=2.EP.132).

Algunas descripciones recogían de manera aún más minuciosa y precisa las sensaciones que el movimiento iba originando y el recorrido que se generaba, tal y como queda expresado en la siguiente narrativa que de forma extensa, y utilizando el vocabulario adecuado, es capaz de relatar de manera precisa lo vivenciado en uno de los trabajos de clase. También es importante destacar la referencia explícita que hace de la propagación del movimiento.

Sentí que al subir la pierna al pecho la zona lumbar se va pegando al suelo, desapareciendo la zona lumbar, que los omóplatos tienden a abrirse, los hombros van hacia delante y la cabeza en cambio sigue la curvatura natural que realiza la columna y se inclina hacia atrás. Por supuesto cuando la zona lumbar se pega al suelo realizamos una retroversión de la pelvis. En cambio, al estirar la pierna noté como lentamente la zona lumbar se despegaba del suelo realizando el movimiento de anteversión y que éste se propaga por la columna hasta hacer que los omóplatos se cerraran, que los hombros fueran hacia atrás (sic) y que a consecuencia

de esto la cadera se inclina ligeramente hacia delante. Hoy me fue muy cómodo este movimiento, cada vez notó mejor que todo nuestro cuerpo va unido y la gran importancia que ejerce la pelvis en nuestros movimientos (DA.003.M--.1.EP. 048).

Por otra parte, el “darse cuenta” del trabajo corporal que realizaban, el poder describir estos procesos y reflexionar sobre ellos, evidenciaba la adquisición de la conciencia corporal.

Al bajar los brazos, la pelvis hace una retroversión y las piernas llegan a flexionarse. (DA.004.M--.2.EP.027; 027).

Al subir los brazos, hacemos una anteversión y por eso las piernas se estiran (DA.004.M--.2.EP.027; 028).

Era la primera vez que hacía ejercicios de anteversión y retroversión, o al menos que yo me diera cuenta (aunque me sonaban). Me he dado cuenta de que proyecté demasiado las costillas pero me ha gustado la sensación: notaba bien la rotación de la pelvis y como el movimiento se extendía por mis omoplatos (*sic*) y cintura escapular (DA.005.M.=.2.EP. 015).

Los estudiantes exploraban con satisfacción su movimiento orgánico. Sin embargo también registraban las tensiones corporales que acumulaban, siendo el cuello una de las zonas más afectadas. Este hecho dificultaba el recorrido del movimiento surgido en los centros pulsores, por ejemplo en la cintura escapular, y su propagación a las zonas periféricas, brazos y cabeza. En repetidas ocasiones, los estudiantes destacaban que debían corregir la elevación de los hombros, movimiento que achacaban a dicha tensión. Esto no apareció de manera aislada, ya que cinco estudiantes aludieron a este hecho.

Cuando el brazo derecho se estiraba, el cuerpo giraba a la izquierda y viceversa. Me costó bastante este ejercicio porque tenía mucha tensión, pero al dejarme llevar ya me salió mejor (DA.002.M--.EN.101).

Pasamos a movilizar luego la zona de la cintura escapular (cuello, hombros, omoplatos (*sic*), etc.); he notado que esta zona la tengo más "dormida" que otras porque tiene más tensión y la notó más rígida (DA.003.M--.1.EP.002).

Mov. de pelvis: el cuello no se me mueve mucho pero noto el apoyo de la cabeza (DA.008.M--.3.EP.003).

También debo de controlar y relajar los músculos del cuello, ya que en el último ejercicio la cabeza tiene que ir al lado contrario de la pierna y yo la dejo donde la tenía (DA.010.H--.4.EN.010).

El ser capaz de percibir su propio movimiento, cómo éste surge de una determinada parte del cuerpo y se expande hacia otras zonas del mismo, siempre y cuando no existan bloqueos, fue fundamental para apreciar todo el recorrido que dicho movimiento realizaba a través de las distintas articulaciones y segmentos corporales.

He notado como la columna seguía el recorrido marcado por la pelvis (DA.009.M--.3.EP.004).

b. Centros pulsores del movimiento

Esta última reflexión encaminaba al estudiante a conseguir uno de los objetivos propios de la *gimnasia consciente*, localizar los centros pulsores del movimiento, es decir de la cintura pélvica y escapular. También se experimentó con el inicio del movimiento en una de estas dos zonas y que el mismo se propagase a través de las articulaciones. En diez de los doce diarios aparecieron 27 referencias en torno a esta subcategoría, 7 narrativas en tres informes reflexivos y otras 2 en los documentos multimedia transcritos. Los futuros actores/actrices localizaron estos centros pulsores del movimiento y le dieron la importancia que tenía:

La movilización de estos dos centros es una constante en la expresión corporal. Hemos ejecutado multitud de ejercicios en los que uno de ellos o ambos participaban activamente. (IR.001.H+.1.EP.044).

Esa energía se propaga con fluidez desde un punto de origen, una zona de impulso, lo que significa que el movimiento sería orgánico (IR.009.M.--.3.EP.030).

[...] marcábamos el movimiento haciendo que se viera desde fuera cuál era el motor, dejando que se propagase el movimiento (IR.016.M.=.1.EP.003).

El reflejo de este control del movimiento aparecía en los trabajos de creación, en donde se les pedía que aplicaran los contenidos impartidos en la asignatura. En el análisis de imágenes realizado, aparece con claridad el impulso motor del movimiento en estos centros y la propagación del mismo,

Reconstrucción a la vertical con movimiento orgánico, centro pulsor en pelvis. (DMTP.03. 0:16,3 - 0:19,8).

Las narrativas seleccionadas hasta aquí dejaron constancia de que el alumnado encontraba los mecanismos fisiológicos que posibilitan el *movimiento orgánico*. Es decir, podían sentir el recorrido o pasaje de energía dentro de su cuerpo (Schinca 1988). Por otro lado, iban descubriendo un *vocabulario corporal* personal, algo fundamental en la formación del actor/actriz, ya que este vocabulario les proporcionaba una manera de hacer propia y única hacer propia y única.



Figura 42. Posición de *silla* para comenzar a realizar el *ejercicio maestro lomo-silla*

c. Tensión-distensión

El *movimiento fisiológico* en el método Schinca está condicionado por el *principio de sucesión*. Ferrari (2014) lo describe como un proceso fisiológico de contracción y relajación del músculo que permite una respuesta natural o fisiológica de otras partes del cuerpo. El trabajo práctico sobre la contracción y distensión muscular fue otro de los contenidos fundamentales para el desarrollo de la *consciencia corporal*. La capacidad de realizar un *aflojamiento total* o una *distensión controlada* se desarrolló durante el curso, aunque se hizo especial énfasis en las primeras clases. Esta subcategoría reunió 34 referencias.

En el método Schinca la distinción entre *aflojamiento total* y *distensión controlada* es muy clara. En el primer caso la contracción que se realiza sobre un músculo o haz de músculos desaparece de forma instantánea, dejando actuar a la fuerza de la gravedad sin ninguna resistencia. Sin embargo, en la *distensión controlada* la conciencia activa controla cómo se realiza la distensión, graduando la disminución del tono muscular, permitiendo que actúe la inercia muscular y ajustando la temporalidad en la que se realiza.

El aprendizaje y asimilación de todos los matices tónicos del movimiento resultó un trabajo lento y complejo a través del cual los futuros actores y actrices encontraron una

gran conexión entre la tensión muscular y las distintas emociones. La base de este trabajo actoral fue desarrollada por Francois Delsarte en el llamado “principio de correspondencia”, el cual explica que a cada emoción, lo que él llamaba “función espiritual”, le corresponde una función del cuerpo y a toda función del cuerpo le corresponde un “acto espiritual” (Schinca 202, 146). Esta función del cuerpo es, en concreto, lo que denominamos gama de tono muscular, es decir, el recorrido del tono muscular desde la máxima relajación hasta la máxima tensión, pasando por distintos niveles intermedios. Haber percibido desde el principio de curso las sensaciones tendinosas y musculares en la inmovilidad y la movilidad fue una herramienta fundamental para lograr la *independización zonal y muscular* y con ello trabajar con el cuerpo expresivo en su totalidad o parcialmente. La dificultad de este contenido quedó manifiesta en treinta y cuatro narraciones como las siguientes:

En los ejercicios de tensión distensión percibí con claridad la mayor ligereza de la extremidad, una vez trabajada, sobre todo con el ejercicio del "apretar-soltar". Sin embargo no llegue a notar sensación de acortamiento o alargamiento de la extremidad (DA.001.H.+1.EP.005).

Me cuesta diferenciar el concepto de estirar y presionar, pero cada vez que lo repetía iba cogiendo el truco (DA.002.M.--1.EN.012).

Por este motivo el trabajo de la *tensión-distensión* fue acompañado de técnicas que emplean las sensaciones contrastantes (Schinca 2010, 23), estas son:

Levantar-dejar caer (miembros o segmentos).

Sentimos así el peso del brazo y tomamos conciencia de ello, en cambio cuando lo levantamos nos sentimos livianos, un poco como la sensación de flotar. Es una sensación muy placentera, se siente mucho contraste entre el momento en que se levanta el brazo a cuando se deja caer, ya que a la vez que se siente el peso se percibe muy bien la relajación de los músculo (DA.003.M.--1.EP.007).

Elevamos el brazo primero y la pierna después. Los dejamos caer y después los dejamos caer pero en distensión, es decir, poco a poco, segmento tras segmento (DA.009.M.--3.EP.030).

En clase hemos trabajado el contraste entre levantar y dejar caer el brazo (primero entero y después por segmentos) y la relajación o aflojamiento consciente no ha resultado tan sencillo como pensaba, descubrí muchas tensiones. La distensión controlada es más compleja, sobre todo en la práctica (IR.005.M.+2.EP.041).

Apretar-soltar (músculos o zonas musculares).

El presionar me daba una sensación diferente a las otras ya que notaba más tensión muscular y más presión en todo el brazo después de trabajar con un solo brazo pasamos a presionar con todo el cuerpo hacia el suelo y luego relajar (DA.003.M.=1.EP.008).

Estirar-dejar volver (alargamiento de los miembros del tronco, etc.).

También volvimos a trabajar el alargar y destensar el cuerpo y hoy me note más concentrada en el ejercicio y que ya no pongo tanta tensión al intentar alargar el cuerpo (DA.003.M.=.1.EP.012).

[...] repetimos esto varias veces, al final, el brazo derecho se sentía mucho más ligero que el izquierdo y luego con las piernas la sensación era la misma (DA.006.M.=.2.EP.002).

Al hacer esto sentí el brazo mucho más largo, como si fuera de chicle en relación con el otro brazo que aún no había movlizado. Después de los brazos pasamos a estirar las piernas y sentí lo mismo; al tensar(en realidad estirar) una pierna y destensar la sentí como si fuera mucho más larga que la otra (DA.003.M.--.1.EP.003).

Tras la práctica de estos ejercicios el alumnado pudo ser más consciente de su tono muscular. Practicar la *tensión-distensión* con distintos segmentos corporales favorecía el dominio y control de la independización de las distintas zonas.

Soy más consciente de los músculos de cada segmento que trabajo. (DA.011.M.=.4.EP.005)

El movimiento es una progresión y un samblaje de contracción y relajación muscular. (DA.010.H--.4.EN.019)

Es importante resaltar diferencias entre la relajación y la distensión controlada. En el primer caso, la contracción desaparece de forma instantánea y la extremidad cae en estado de abandono, mientras que en la distensión controlada hay una conciencia activa que controla la forma gradual en la que se produce la relajación. (IR.001.H+.1.EP.023)

No obstante, en el siguiente fragmento se recoge la dificultad de estos procesos, así como la atención, concentración y tiempo que los mismos requieren.

Este estudio sutil de control corporal es un ejercicio que para mí ha requerido especial atención y ejercicio, habida cuenta de que es un trabajo lento y progresivo hasta conseguir una distensión armónica. Fue un paso más en la toma de conciencia y control corporal. (IR.007.H.+3.EP.047)

El trabajo realizado con gomas elásticas, con las que los estudiantes pudieron seguir experimentando los diferentes grados de tono muscular, les proporcionó mayor apoyo en las sensaciones y un menor control desde el trabajo racional. También añadía recursos para la comunicación y se establecían conexiones psicofísicas tanto individuales como en pareja, tal y como quedó patente en las siguientes entradas:

Especialmente interesante resulta la utilización de gomas que nos ayuden a asimilar las sensaciones asociadas a la tensión y distensión. (IR.001.H+.1.EP.025)

Al principio empezamos con la goma, para familiarizarnos con el movimiento de tensar/aflojar, y luego dejamos la goma pero teníamos que seguir investigando esos movimientos con el compañero. Me pareció un ejercicio muy interesante porque jugamos con todas las diferentes partes del cuerpo; unas veces era uno el que tensaba y otras el otro, o incluso los dos al mismo tiempo en distintas direcciones creando contra movimientos y aportando así contrastes. Probamos a tensar más despacio, más rápido, con fuerza con ligereza... etc. Hubo un momento que me sentí tan conectada con mi compañero que nos sentí siendo de verdad gomas; me sentí ligera, maleable, incluso más alta, con la sensación de que todas las partes de mi cuerpo eran completamente elástica. (DA.003.M.--.1.EP.020)

De esta manera, la utilización de la *tensión-distensión* entró a formar parte de los elementos de comunicación en la creación, fin que todo actor/actriz persigue en su formación. El siguiente fragmento representa como, a través de la repetición de un recurso físico, estirar-aflojar, se produce una coordinación del movimiento que lleva a los actuantes a entenderse y comunicarse. También muestra como la adquisición de las bases físicas va unido a los procesos de expresión.

Mi compañera y yo al principio no estábamos muy bien comunicadas hasta que llegó un movimiento de estirar y aflojar repetitivo que nos puso en coordinación. A partir de ahí siento que la comunicación salió sin ser ninguna de las dos la dominante. (DA.011.M.=.4.EP.024)

Cuanto más conscientes eran los futuros actores/actrices de la utilización que realizaban de su musculatura en movimiento, más expresivos eran sus cuerpos. La utilización de este contenido, transformado ya en herramienta expresiva, se pudo ver en los trabajos prácticos grabados. En dichos trabajos, las narraciones escritas dieron paso a las imágenes, y los cuerpos en movimiento sustituyeron a las palabras. En la grabación DMTP.02., la alumna/actriz, tras subir su brazo derecho utilizando el movimiento de recorrido desde el omóplato, realiza una rápida distensión controlado por segmentos, repitiendo la misma sucesión de movimientos con el brazo izquierdo. La dificultad de estos movimientos requiere control y dominio de la *tensión- distensión* controlada.

Distensión controlada en segmentación de brazos. (DMTP.02. 1:55,0 - 2:01,8)

Para apreciar esta *distensión* controlada se puede ver, en la misma grabación, el trabajo realizado por otra alumna en el cual realiza una segmentación de brazos desde nivel alto, pero sin *distensión*. De esta manera los segmentos caen con un tono muscular elevado.

Caen brazos en movimiento segmentado y con fuerza fuerte. Segmentación de brazos igual que alumna anterior pero sin distensión. (DMTP.02. 6:34,5 - 6:37,8)

d. *Independización muscular*

Otro de los aprendizajes de difícil asimilación y que estaba directamente relacionado con el contenido anterior, fue la independización muscular. Este concepto alude al trabajo de forma aislada de cada músculo. El alumnado que, como se acaba de mostrar, percibió la *contracción* y *distensión* general de su musculatura pudo aislar e independizar zonas corporales sobre las que dichos músculo actuaban. Las dificultades y aprendizajes paulatinos al respecto quedaron reflejados en seis diarios del alumnado, a través de 10 referencias:

Al tocar poco a poco mi cuerpo, he palpado mis músculos, dónde se encuentran, dándome cuenta de que si yo me estiraba o me movía cambia el tono muscular, también dónde se encuentra y más o menos, por dónde se enlazan unos con otros. (DA.010.H--.4.EN.005)

Soy más consciente de los músculos de cada segmento que trabajo. (DA.011.M.=.4.EP.005)

He sentido muchos músculos en brazos y piernas y menos en la zona abdominal. (DA.012.H.+4.EP.03)

También se transcribieron 4 narraciones en tres IR, dejando constancia de las exploraciones, procesos, y percepciones de los músculos o haces musculares que trabajaban de forma independiente, así como de las otras zonas del cuerpo que permanecían en la quietud y en donde la musculatura realizaba un trabajo de fijación.

Percibir cómo se acciona el correspondiente segmento corporal, tratando de mantener relajado el resto del cuerpo. (IR.001.H+.1.EP.021)

[...] independización muscular. Este proceso consiste en una exploración de cada músculo, su función o funciones y su manejo en la contracción y distensión. (IR.002.M.--.1.EN. 054)

Un primer paso para avanzar en la propiocepción consiste en centrar la atención en la observación detenida de un músculo, sin forzar, ejecutando con naturalidad las posturas que lo ejercitan y las posiciones que este adopta. (IR.007.H.+3.EP.025)

Para mí ha sido interesante el enfrentamiento con las dificultades iniciales que este tipo de ejercicios implican, ya que la costumbre corporal del “movimiento en bloques” se ve en conflicto con este nuevo trabajo detenido y cuidado. (IR.007.H.+3.EP.027)

Entrar en contacto con la *independización muscular*, la vivencia del cuerpo desde el sistema muscular, iba directamente realacionado con la *independización de segmentos y articulaciones*. El juego muscular permitía mover estos segmentos de forma independiente.

e. *Independización de segmentos o articulaciones*

Con la *independización de segmentos y articulaciones* se consiguió localizar distintas partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Este control corporal era la base de lo que más tarde se trabajó como *movimiento segmentado*. La dificultad que esta técnica requería quedó ilustrada en 20 referencias como las que se pueden leer a continuación:

[...] para notar el cierre y apertura de omóplatos. En esta clase lo noté más, en la anterior me guiaba más por los codos. (DA.002.M.--.1.EN.022)

Para trabajar la cintura escapular hemos notado como los omóplatos se abrían y se cerraban. (DA.009.M.--.3.EP.003)

Ana siempre nos ha insistido mucho en que las manos y los pies también son muy importantes y que si no sabemos controlarlos ensucian mucho los movimientos. (DA.004.M.--.2.EP.120)

La primera zona que se trabajó de forma independiente fue la pelvis. El movimiento de *retroversión* y *anteversión* en el *plano sagital*, el de inclinación del *plano frontal* y el de rotación en el *plano transversal* se trabajó con constancia y rigor, ya que constituye el principal centro pulsor de movimiento y en ella se ubica el centro de gravedad. De las 20 referencias, en tres informes relexivos aparecen 4 sobre estos aprendizajes.

Al igual que la independización pélvica, hemos trabajado independización de todas las zonas del cuerpo hasta de las más pequeñas, como por ejemplo, los dedos de la mano (IR.002.M.--.1.EN.083).

Este ejercicio de anteversión y retroversión es básico. La pelvis está implicada en la mayoría de movimientos. Lo hemos trabajado el primer día de clase.(IR.002.M.--.1.EN.068)

En la práctica hemos realizado muchos ejercicios que han partido de la pelvis para llegar a una anteversión y después a una retroversión; la pelvis no ha sido una zona escogida al azar ya que es el centro de gravedad de nuestro cuerpo y es necesario sentirlo y movilizarlo. (IR.005.M.+2.EP.033)

En un principio, algunos contenidos puramente corporales se mezclaron en la explicación escrita que de los mismos redactaban los estudiantes en los diarios e informes, como el término *segmentado* o *independización zonal*. Estos conceptos necesitaron tiempo de trabajo y reflexión, además de diferenciar el trabajo de la *independencia zonal* del trabajo de *movimiento segmentado*. La diferenciación entre estos conceptos se experimentó de forma clara cuando se trabajaron los *modos de movimiento* y dentro de estos el *movimiento segmentado*.

En la afirmación que se transcribe a continuación se refleja esta confusión en el trabajo de movimiento de *independización zonal* definido erróneamente como *movimiento segmentado*:

Cuando se mueve la pelvis con las piernas estiradas se produce un **movimiento segmentado**, donde sólo la pelvis se mueve. (DA.009.M.--3.EP.004)

Avanzado el curso el alumnado estudió y practicó el *movimiento segmentado* diferenciándolo de la *independización de segmentos y articulaciones*, y como un *modo de movimiento* vinculado a los *procesos expresivos*.

Estas reflexiones quedaron claras en la práctica y utilización de dichos movimientos en los trabajos de creación, reflejados en los documentos multimedia. El movimiento de *independización* de la pelvis, en la *retro* y la *anteversión*, era realizado sin dejar que pasase el movimiento al resto de la columna.

Independización zonal. Solo movimiento de retro y anteversión bloqueando el pasaje de energía a columna. (DMA.01. 3:07,3 - 4:44,8)

f. Centrífugo-centrípeto

El conocimiento y utilización de los *centros pulsadores* dió la posibilidad a los estudiantes de realizar movimientos *centrífugos* y *centrípotos*, tal y como quedó reflejado en las 23 narrativas que reunió esta subcategoría. Estos movimientos los desarrollaron a través del encadenamiento articular siguiendo dos tipos de corriente en el movimiento, el *centrífugo* del centro del cuerpo a la periferia y el *centrípeto* de la periferia al centro. De esta manera realizaron variados ejercicios en los que el movimiento partía de la pelvis, en concreto desde el punto situado entre la S1 (primera vértebra del sacro) y la L5 (quinta vértebra lumbar) y se propagaba por la columna hasta la cabeza e incluso, según el ejercicio, también recorría los brazos hasta los dedos de las manos. O también desde el mismo punto se propagaba hacia las piernas llegando a los pies. Es decir, dejaban que fluyera la energía y el movimiento del centro a las extremidades. Pero también experimentaron el movimiento contrario, el movimiento *centrípeto*, movimiento que nace en la periferia del cuerpo y lo recorre hasta recogerse en el centro.

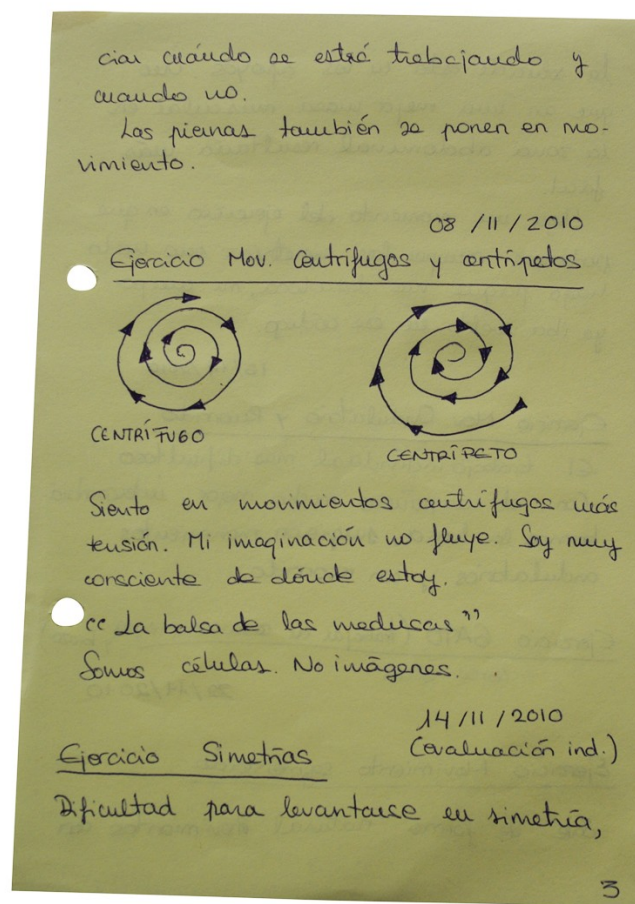


Figura 43. Diario de alumnado donde se refleja el contenido centrífugo-centrípeto

Este tipo de movimiento se realizó combinado con otros contenidos dados en la asignatura. Así se recoge en 6 narraciones de los diarios del alumno/a, algunas de las cuales se reproducen a continuación:

Nos encargamos de liberar toda la energía y de concentrarla, moviéndonos por el aula. En el movimiento centrífugo me sentía muy grande, y en el centrípeto muy pequeña (DA.002.M--.1.EN.034).

A partir de los movimientos **centrífugos** y centrípetos, anteversión y retroversión de la pelvis hacemos distintas figuras corporales a diferentes alturas y variando la velocidad, a esto le incluimos silencios (paradas) (DA.008.M--.3.EP.012).

Terminamos la clase trabajando el movimiento centrípeto y el centrífugo, marcando la retroversión y la anteversión, realizando **silencios, cambios de ritmo, cambios de nivel y desplazamientos** (DA.009.M--.3.EP.010).

Empezamos después con el ejercicio de centrípeto y centrífugo. Podíamos llevarlo a distintos planos, alto, bajo, echado... (DA.012.H.+4.EP.031).

Las *bases físicas* que el alumnado iba adquiriendo se fueron utilizando en la expresión, integrándose ambas como principios universales del arte del movimiento. En los IR aparecen 10 fragmentos que exponen estas adquisiciones:

Ambos me dieron sensaciones muy abiertas; el centrífugo me daba la sensación de planta que crece, libertad, alegría, apertura, nacimiento... posturas abiertas; mientras que el centrípeto me daba una sensación de recogimiento, miedo, protección, tristeza, introversión... posturas cerradas. Me pareció un movimiento muy orgánico, natural; cuando estamos tristes tendemos a posturas más cerradas, cuando estamos contentos tendemos a posturas más abiertas... etc. Sobre todo el torso juega un papel fundamental en estos movimientos como foco expresivo y sobre todo, emotivo (IR.003.M.--.1.EP.045).

A medida que avanzaba el curso, los estudiantes afianzaban contenidos, aunque el hecho de entrar en movimientos similares pero con matices diferentes, tan importantes como el uso de la energía o la propagación del movimiento, los movimientos *centrífugos-centrípetos* o los movimientos *abiertos-cerrados*, provocaba en ocasiones confusión. Confusión que solo con el propio movimiento y la investigación corporal podía resolverse y aclararse.

Los ejercicios de abierto (amplio) y cerrado (estrecho) han creado cierta confusión por no diferenciarlos bien de los de centrífugo y centrípeto, pero finalmente hemos llegado a la conclusión de que la principal distinción es el impulso (energía) (IR.005.M.+2.EP.163)

[...]por ejemplo, cuando uno hace un movimiento centrífugo y el otro puede hacer uno centrípeto y así varias veces, de este modo con repeticiones noto un mayor contraste entre movimientos (IR.008.M.--.3.EP.073).

En los trabajos prácticos presentados durante el curso el alumnado integraba estos conocimientos para ponerlos al servicio de su creatividad. De esta manera, el contenido *centrífugo-centrípeto* entró a formar parte del *vocabulario corporal* con el que poder crear, vocabulario que se transformaba en un movimiento personal ya que el mismo contenido utilizado por diferentes personas originaba diferentes *diseños corporales*. Así se recoge en 7 transcripciones de las imágenes analizadas:

Dedos de las manos se mueven con fuerza fuerte y en súbito se cierran en puño varias veces. Centrífugo- centrípeto en manos (DMTP.02. 3:57,9 - 4:03,7).

Movimiento centrípeto a posición estrecha y desde ahí movimiento centrífugo y mantiene brazos arriba con mirada a manos (DMTP.02. 6:22,7 - 6:34,5).

Mano se abre y cierra en movimientos centrípetos y centrífugos, mientras torso se eleva (DMTP.02. 7:43,5 - 8:02,4).

Brazo izquierdo comienza movimiento. Torso se mueve en centrífugos, centrípeto. Sube los hombros (todavía no hay control de cintura escapular) (DMTP.02. 8:02,4 - 8:17,0).

Cambios con movimiento centrífugo súbito. (DMTP.03. 10:32,0 - 10:34,2).

Movimiento centrípeto súbito para cerrar cuerpo. DMTP.05. 5:57,1 - 5:58,0).

g. Buena postura. Centro de gravedad y equilibrio

La *buena postura* (mantener el eje, el equilibrio y el centro de gravedad) constituyó una subcategoría con 19 segmentos de significados. El objetivo al que se atendió era el de ser conscientes de una posición correcta en la que se sintieran bien colocados, posicionados en el eje corporal, controlando el centro de gravedad y manteniendo dos fuerzas opuestas, una hacia la vertical arriba, sintiendo el alineamiento de la columna y otra hacia abajo, sintiendo el apoyo en las plantas de los pies, en los tres puntos que como un trípode sustentan todo el cuerpo: final de metatarsos de dedos pulgar, meñique y talón. En los diarios e informes aparecieron narraciones en torno a estos conceptos.

En la anteversión y retroversión de la pelvis, presto especial atención para no salirme del eje y noto que lo consigo (DA.001.H.+1.EP.019).

Me di cuenta con esto de que al hacerlo sin apoyarme en la pared la columna se me inclina ligeramente hacia delante perdiendo un poco la sensación de equilibrio (DA.003.M.--1.EP.017)

*Problemas con el equilibrio en el eje (DA.007.H.+3.EP.182).

En esta sesión nos centramos en la pelvis como centro de gravedad del cuerpo. Así, vimos como el cambio de posición de la pelvis, provoca un cambio en el equilibrio (DA.009.M.--3.EP.021).

Al trabajar con el eje corporal también se descubre, poco a poco, una buena postura vertical desde la que se inician numerosos movimientos. Durante las clases, en el proceso de búsqueda y experimentación a través del trabajo corporal ha sido primordial la pelvis como centro de gravedad que equilibra nuestro eje, como he mencionado anteriormente. En mi caso, ha sido sorprendente descubrir la importancia de una parte del cuerpo que yo tenía bastante olvidada. IR.005.M-+.2.EP.066.

En los informes aparecieron reflexiones sobre lo que significa tener una buena postura, destacando la importancia de los hábitos, es decir, de la representación mental que tienen de su propio esquema corporal.

En mi caso a día de hoy, mi eje corporal está relativamente bien. Mis rodillas tienden a ir hacia dentro, pero mis pies se mantienen en paralelo a la altura de la cadera, así que sigo manteniendo el **equilibrio**. Por lo que llevo visto en clase, las personas tienden a hacer rotación externa con los pies. (IR.002.M.--1.EN.074)

Para tener una buena postura también deben extenderse los hombros, separados de las orejas para que los omóplatos se aproximen a la columna, los brazos relajados y la cabeza con las cervicales estiradas hacia arriba. (IR.005.M-+.2.EP.069)

Esta vivencia de su postura y los razonamientos llevados a cabo les ayudaban a desarrollar un análisis de su propia colocación y esquema corporal. Con estos comentarios se fue

comprobando que el alumnado iba adquiriendo una *consciencia corporal* importante, consciencia que no solo les ayudaba a comprenderse a sí mismos, sino que además les permitía utilizar ese conocimiento como herramienta fundamental para su futuro trabajo. La adquisición de la *buena postura* se apreciaba en las grabaciones realizadas durante el curso que servían de autoevaluación personal:

De pie, posición neutra. Situarse bien en el eje sin proyección de costillas hacia adelante (DMA.01. Gimnasia consciente.6:43,0 - 7:18,2).

Posición neutra. Cambio de peso hacia adelante y hacia atrás (DMPT.03. 0:00,0 - 0:12,8).

h. Simetría-asimetría

El trabajo consciente de *simetrías* y *asimetrías* ayudó a integrar el eje corporal y a fijar la representación mental del cuerpo que, junto con la *toma de conciencia* del *centro de gravedad* y la *independización zonal*, ayudaron a profundizar y mejorar la representación del cuerpo de cada estudiante. Estas adquisiciones se vieron incrementadas por la gran cantidad de imágenes que la práctica de este contenido sugería a los estudiantes. El contenido *simetría-asimetría* recorrió, como es habitual en el método Schinca, las tres fases habituales de las sesiones, es decir, se utilizó en el momento de la gimnasia consciente, en el ejercicio puente y en el momento de las improvisaciones creativas. De esta manera, las sensaciones que se generaban en la primera parte de la clase se iban transformando en el ejercicio puente y desembocaban en un trabajo creativo con gran cantidad de imágenes. En total fueron 27 referencias las que enmarcaron este contenido. En ellas aparece reflejado cómo la *simetría* se asociaba con el movimiento antinatural, artificial, pero a la vez resultaba un recurso expresivo y teatral.

También me percaté de que muchos movimientos de la cara son simétricos: sonreír, sorprenderse, (arrugar la frente)...sirve mucho para la percepción de nuestro cuerpo (DA.002.M.--.1.EN.039).

[...]sentía como si mi cuerpo estuviese dividido por una línea en el medio, y una parte estuviese estirada y otra encogida (DA.002.M.--.1.EN.087).

Los movimientos simétricos eran como más tensos, por lo que al cambiar a la asimetría sentía fluidez, libertad, como si flotase. Al avanzar el ejercicio también había momentos en que la simetría me recordó a los movimientos de la mantis religiosa y también como una marioneta (DA.003.M.--.1.EP.029).

Por lo general, los movimientos simétricos son antinaturales, tensos, robóticos, artificiales. Por el contrario la asimetría resulta más natural, más orgánica y cotidiana (IR.001.H+.1.EP.050).

Esta cuestión se visualiza en tres de las grabaciones analizadas que recogen el uso de este contenido por parte del alumnado.

Simetría en manos que van hacia delante en movimiento estrecho. Recoger súbito en movimiento simétrico (DMTP.02. 2:42,1 - 2:49,7).

Movimientos simétricos de brazos (DMTP.02. 4:53,0 - 5:04,5).

Aparece asimetría en brazos (DMTP.02. 5:04,5 - 5:11,8).

En el documento multimedia DMTP.03, desde el minuto 0:19,8 al 1:48,7, la alumna/actriz realiza un trabajo de *simetría* pura en el cual, utilizando otros contenidos como el *contramovimiento*, el *movimiento de recorrido*, el *segmentado* o los cambios de *nivel*, mantiene el eje de *simetría* contante en un *plano sagital*. El orden de secuenciación corresponde a la siguiente transcripción:

Brazos en antepulsión. Movimiento segmentado. Simetría. Contramovimiento (0:19,8 - 0:40,0).

Movimiento de recorrido en brazos (0:40,0 - 0:43,5).

Aplicación de fuerza muscular en brazos. Implicación de pelvis y columna en movimiento con recorrido. Continúa movimiento en plano sagital (0:43,5 - 0:49,5).

Utilización de la fuerza de la gravedad. Trabajo con peso (0:49,5 - 0:53,0).

Cambio de nivel. De nivel alto a medio. Descenso con cuerpo en movimiento segmentado (0:53,0 - 1:02,2).

Movimientos de recorrido en columna (1:02,2 - 1:22,8).

Nivel bajo. Posición en pronación con apoyo en antebrazos y flexión de rodillas. Movimiento parcial. Foco en distintas partes del cuerpo. Silencios (1:22,8 - 1:30,6).

Nivel medio. De rodillas. Movimiento segmentado. Movimiento de recorrido. Subida a plano alto con movimiento de recorrido (1:30,6 - 1:48,7).

Este ejemplo muestra una de las prácticas y procedimientos habituales en las clases: cómo mantener un contenido en la realización de un trabajo, en el que se van incluyendo e incorporando otros conceptos.

i. Cuerpo global y parcial-Focos expresivos

Las referencias encontradas sobre la subcategoría *cuerpo global-cuerpo parcial* fueron 27. El *cuerpo global* es concebido, en el método Schinca, como el concepto que integra el cuerpo en su totalidad, así como la conciencia que del mismo se tiene durante el movimiento y en la inmovilidad. El *cuerpo parcial*, por el contrario, define el movimiento

independiente de distintas zonas del cuerpo, realzando el significado que estas tienen, creando así un *foco* que concentra la fuerza expresiva (Schinca 2010). Por esta razón, a las referencias encontradas sobre este contenido se añadieron otras 18 que aparecieron en torno al concepto *focos expresivos*.

El trabajo práctico, llevado a cabo con el objetivo de que los estudiantes entendieran el concepto de *cuerpo global* y *cuerpo parcial*, requirió haber realizado procesos en los que fueran conscientes de cada una de las partes del cuerpo y de su interconexión en el *movimiento orgánico*. Tal y como ha quedado reflejado en los apartados anteriores, el alumnado era consciente de las distintas zonas corporales y de la independización de las mismas durante la realización de los distintos ejercicios y procesos de trabajo centrados en la *gimnasia consciente*. Una vez realizado esto, la utilización del *cuerpo global* o *parcial* se estableció en el *ejercicio puente* y en los procesos de improvisación y creación. Fue en estos trabajos donde las percepciones que tenían los futuros actores/actrices cambiaron y, con ellas, las sensaciones corporales y las imágenes que estas sensaciones generaban. El movimiento se iba haciendo más expresivo y significativo, dando lugar a los *focos expresivos*. La fuerza expresiva de estos movimientos quedó reflejada en las narraciones de los estudiantes.

En la creación expresiva, he sentido emociones más intensas cuando movía sólo el tronco, dejando las extremidades más quietas (DA.001.H+.1.EP.022).

Mis manos se peleaban y una intentaba controlar a la otra, luego se peleaban moviendo el cuerpo en diferentes direcciones (DA.006.M.=.2.EP.107).

Mayor atención al movimiento parcial. Más expresivo. Los ojos invitan al movimiento... (DA.007.H.+3.EP.029).

También intenté jugar con diferentes focos expresivos: en el brazo, el pecho, la pelvis, la boca... para crear contrastes. (DA.003.M.--.1.EP.014)

[...] importancia de las cosas pequeñas, menos siempre es más. Buscar los focos expresivos, enfatizar con mirada y gesto. (DA.005.M.=.2.EP.100)

La mano tiene vida propia y arrastra al resto del cuerpo y la psique, ha de encontrarse con la otra mano del compañero que vendrá con sus propias características y fusionarse en un círculo (IR.015.M.=.4.EP.041)

Donde se pudo apreciar realmente esa fuerza en la expresión fue en los trabajos prácticos. El documento multimedia 02, titulado “Misma pauta, distinta expresión” deja constancia de estos conceptos aplicados, y la visualización del mismo se hace imprescindible para el entendimiento de estos contenidos.

En el primer minuto de la grabación se pudo apreciar cómo la alumna/actriz pone el *foco expresivo* en las manos. (DMTP.02. 0:30,1 - 0:47,1) para seguidamente ser la cabeza la que toma el papel protagonista (DMTP.02. 0:47,1 - 0:57,3). Continúa el *movimiento parcial* en brazos (DMTP.02. 0:57,3 - 1:16,8).

En la misma grabación, una segunda alumna comienza, desde el *nivel bajo* y en posición recogida, el movimiento en los dedos de la mano derecha. (DMTP.02. 3:40,3 -3:54,1) para seguidamente empezar el movimiento en dedos de la mano izquierda.(DMTP.02. 3:54,1 - 3:57,9). Permanece el *foco expresivo* en las manos que se mueven con *fuerza fuerte* y en *súbito*. Se cierran en puño varias veces. (DMTP.02. 3:57,9 - 4:03,7). Por último, un tercer estudiante recogido en suelo con el torso sobre piernas flexionadas, comienza el movimiento en brazo derecho, estirando codo con puño cerrado. La mano se va abriendo lentamente hasta que queda totalmente abierta. (DMTP.02. 7:05,0 - 7:43,5). A partir de aquí, la mano se abre y cierra en *movimientos centrípetos* y *centrífugos*, mientras el torso se eleva. (DMTP.02. 7:43,5 - 8:02,4). El cuerpo permanece en posición abierta, con piernas separadas y brazos a derecha e izquierda. Solo se mueve la cabeza en *foco expresivo*. (DMTP.02. 9:16,9 - 9:34,0)

De esta manera, el contenido *cuerpo parcial* y *foco expresivo* quedaron reflejados en imágenes, mostrando la importancia de la focalización de la expresión en una parte del cuerpo.

j. Diseño corporal

Todos los contenidos tratados hasta ahora llevaron a los estudiantes a ser conscientes de sus cuerpos en movimiento. El uso de los mismos desembocaba en la creación de formas cargadas de contenido expresivo. Estas formas se vivenciaron como dibujos de sus cuerpos en el espacio, unos dibujos que transmitían emociones, acciones o situaciones diversas. La vivencia de estas formas se recogió en 21 referencias reflejando lo que se denomina en el método Schinca como *diseño corporal*.

Desde allí, hemos trabajado los diseños corporales y mediante los contramovimientos (muy expresivos) y los silencios hemos creado una historia cada uno (DA.004.M.--.2.EP.005).

Trabajar más las pausas, el dibujo corporal tiene que ser una sensación propioceptiva (DA.010.H--.4.EN.115).

Por último, hay que añadir que las formas que el cuerpo crea con el movimiento se denominan **diseños corporales**, es decir, a través del movimiento pasamos de un diseño corporal, no-movimiento o silencio, a otro (IR.005.M.+2.EP.089).

Los 11 contenidos tratados hasta aquí hacían referencia a la categoría *toma de conciencia del cuerpo*. Como se ha especificado en distintos momentos, estos contenidos no se desarrollaron siempre de forma lineal. Tampoco se dieron todos en las primeras sesiones para luego pasar a las *bases expresivas*. La *toma de conciencia del cuerpo* se trabajó durante todo el curso y las *bases expresivas* se entrelazaron de forma ordenada y consecuente.

6.1.2. Bases Expresivas. Conocimiento de los Factores Expresivos

De esta manera, los conceptos y contenidos que el alumnado adquiría sobre su cuerpo se proyectaban de manera significativa en el trabajo expresivo. Las herramientas corporales eran utilizadas y desarrolladas junto con los *factores expresivos* en los procedimientos de búsqueda y de investigación en la creación gestual.

Las *bases expresivas* que integraba las categorías *factor espacio, tiempo y fuerza*, volcaron un total de 542 referencias, distribuidas de la siguiente manera: 228 para el *factor espacio*, 208 para el *factor tiempo* y 106 para el *factor fuerza*. Este último factor ya había dejado referencias en la *toma de conciencia del cuerpo* al tratar la subcategoría *tensión-distensión*. A partir de este momento el control del tono muscular se centró en las posibilidades expresivas y en su conexión con los distintos estados emocionales.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. | |
|---|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|----|
| BASES EXPRESIVAS. CONOCIMIENTO DE LOS FACTORES EXPRESIVOS | Factor Espacio | Espacio intracorporal | 6 | |
| | | Espacio Kinesférico | Kinesfera | 41 |
| | | | Mov. Amplios-estrechos | 16 |
| | | | Mov. Directos-indirectos o flexibles | 30 |
| | | | Contramovimientos | 21 |
| | | | Volumen | 9 |
| | | | Niveles espaciales | 12 |
| | | | Planos del movimiento | 22 |
| | | | Cubo de Laban | 17 |
| | | Espacio intercorporal | 20 | |
| | | Espacio total. Trayectorias | 25 | |
| | | Diseño espacial | 9 | |
| | | Total | 228 | |
| | | Factor Tiempo | Tempo | 79 |
| | Ritmo | | 57 | |
| | Silencio | | 42 | |
| | Diseño temporal | | 5 | |
| | Trabajo con música | | 25 | |
| | Total | 208 | | |
| | Factor Fuerza | Antagonismo muscular | 35 | |
| | | Antagonismo espacio | 17 | |
| | | Gravedad | 54 | |
| Total | 106 | | | |
| TOTAL | | | 542 | |

Figura 44. Distribución de las referencias para la metacategoría *Bases expresivas. Factores expresivos*

Factor de movimiento: Espacio

Este factor del movimiento reunió 228 reseñas. La subcategoría más referenciada fue la *kinesfera* con 41 narraciones, seguida de *movimientos directos-indirectos* o *flexibles* con 30. Las tres subcategorías menos señaladas fueron *espacio intracorporal*, *volumen* y *diseño espacial*. A continuación se expone el análisis de cada una de ellas.

a. Espacio intracorporal

El *espacio intracorporal* o *espacio interior*, es el espacio del cuerpo limitado por la piel. Para esta subcategoría se obtuvieron 6 entradas en total, algo comprensible si se tiene en cuenta que las apreciaciones sobre este contenido quedaban recogidas en la *toma de conciencia del cuerpo*. Los diarios de los estudiantes reflejaron la vivencia de este espacio durante los ejercicios de *gimnasia consciente*, percibiéndolo a través de las sensaciones articulares, musculares y tendinosas, aunque ninguno de ellos utilizó esta denominación al describir estos procesos. Sin embargo sí que aparece explícitamente en los cuatro informes reflexivos que trataron el *factor espacio*. Destacar que en uno de ellos, IR.011, existió una búsqueda de información sobre los tipos de espacios. En él se describe la clasificación que Guerber-Walsh y Maucouvert construyen en 1991: *propio o interior; próximo o personal; relacional* y *escénico o general*.

[...] espacio propio o interior será por el que se comience a profundizar, la exploración e investigaciones individuales son la génesis de lo que vendrá después (IR.011.M.=4.EP.014).

Una de las grabaciones muestra este tipo de movimiento en la que una alumna en posición cerrada realiza un *movimiento intracorporal* en la zona de la cintura escapular. (DMTP.02. 0:00,0 - 0:30,1).

b. Espacio Kinesférico

b.1 Kinesfera

El siguiente espacio a explorar es el *espacio kinesférico*. El contenido de la *kinesfera* generó 41 anotaciones a través de las cuales el alumnado dejaba constancia de la importancia del descubrimiento de esta primera esfera espacial de acción. Es muy significativo comprobar cómo la experimentación del espacio individual y la proyección del movimiento sin desplazamiento fueron descritas por todos los estudiantes en sus diarios e informes reflexivos.

[...] partimos de una postura lo más cerrada posible y poco a poco vamos abriendo, creando distintos diseños corporales, a su vez exploramos nuestra kinesfera (DA.008.M--.3.EP.041).

La Kinesfera podría considerarse como parte de nosotros, un entorno corporal accesible, nuestra clausura de accesibilidad. (IR.001.H+.1.EP.046)

El trabajo con nuestra kinesfera nos ha impulsado a investigar todas direcciones y niveles que enriquecen nuestra expresión corporal tanto individual como colectivamente (IR.013.M.+2.EP.053).

Se llama kinesfera a la primera esfera de acción. Se trata de un concepto que ya conocía pero en el plano de la sociología y psicología enfocado a las relaciones sociales, en el que una esfera de 60 cm. nos rodea a modo de perímetro de seguridad. En cambio el concepto de kinesfera no habla de centímetros ni de perímetros y sí de una toma de conciencia del espacio parcial (IR.011.M.=4.EP.018).

Especialmente relevante fueron las sensaciones e imágenes con las que el alumnado fue contactando. La exploración de su propia *kinesfera*, sus movimientos y el contacto con ese espacio individual les hizo conectar, sin dificultad, con sus imágenes y vivencias. Esto se reflejó en la creación de movimientos propios. El contenido, que iba transformándose en herramienta de trabajo y por lo tanto en un instrumento para su futura profesión, era útil y necesario para primero “sentir” y después transmitir.

[...] me di cuenta de que estaba a gusto en mi kinesfera, sola, pero que también echaba de menos el contacto con alguien (DA.006.M.=2.EP.024).

Aun así mi sensación de libertad era emocionante y fascinante. Me sentí lejos de allí (DA.006.M.=2.EP.025).

Estuvimos explorando nuestra kinesfera, desde una posición muy cerrada hasta la máxima amplitud de nuestra esfera de acción, algunos imaginaban distintas situaciones dependiendo de lo que les transmitía esta exploración, al principio yo no sentía nada más allá de la pura exploración, pero poco a poco fui sintiendo sensación de libertad a medida que ocupaba el máximo espacio de mi kinesfera (IR.008.M.--3.EP.064).

La adquisición de este contenido y su utilización práctica se reflejó una vez más en las investigaciones personales y en las creaciones, recogidas en la siguiente transcripción:

El trabajo con la *kinesfera* en *nivel bajo* se plasmó de forma visual en DMTP.02. 0:57,3 - 1:16,8. A esto le sigue una exploración de la *kinesfera* hacia el *nivel alto* (DMTP.02. 1:55,0 - 2:01,8), tras lo cual, los brazos comienzan a intervenir abarcando el *espacio kinesférico*. Girando, cruzando piernas hasta llegar a estar con pies juntos, brazos a derecha e izquierda abajo y cabeza con flexión a la derecha (DMTP.02. 3:16,4 - 3:32,6). También la segunda alumna/actriz utiliza el *espacio kinesférico* en su creación (DMTP.02. 6:00,8 - 6:22,7). El tercer estudiante realiza *contramovimientos* de brazos pero que influyen en el resto del cuerpo, explorando así el *espacio kinesférico* (DMTP.02. 9:01,9 - 9:16,9).

También se puede ver el trabajo con la *kinesfera* en la grabación DMTP.03 en donde se desarrolla desde el nivel bajo a nivel alto (2:53,4 - 3:41,7).

El contenido de la *kinesfera* estuvo muy ligado a la referencia con el propio cuerpo, ya que la *kinesfera* es un lugar desde el que realizar la exploración del espacio (Ferrari 2014). Por esta razón y en los cuatro cursos de estudio, antes de comenzar a trabajar el espacio circunscrito a la *kinesfera* de cada sujeto, se impartieron contenidos referidos al movimiento *amplio-estrecho*, *abierto-cerrado*, *directo-indirecto* y el *contramovimiento*. Fue importante que para entrar en la vivencia de ese espacio individual se manejaran estos conceptos o herramientas, los cuales permitieron explorar las posibilidades de movimiento del cuerpo sin desplazamiento.

b.2 Movimiento amplio y estrecho

La subcategoría *movimiento amplio y estrecho* reunió 16 referencias, de las cuales 10 fueron seleccionadas de las imágenes de los trabajos de creación. Por otra parte, al igual que la subcategoría *espacio intracorporal*, las 6 referencias restantes, a excepción de una, fueron recogidas en los informes reflexivos que trataban el *factor espacio*. Solo se obtuvo una reseña en los diarios del alumnado. Sin embargo, estas narraciones encontradas mostraban que el movimiento *amplio* o *estrecho* generaba fuertes sensaciones y condicionaba su expresión. Aparecieron importantes relaciones entre los *movimientos estrechos* y los sentimientos de temor, tristeza, pesimismo o sufrimiento, así como otros más positivos, asociados a los *movimientos amplios*, como la alegría, el amor, el optimismo y la libertad.

Un movimiento amplio o abierto suele expresar alegría, amor, optimismo, mientras que uno estrecho transmite temor, pesimismo, tristeza (IR.001.H+.1.EP.054).

Los movimientos estrechos me transmiten sentimientos más tristes y agobiantes, sin embargo los amplios me dan sensación de libertad, [...] (IR.008.M.--3.EP.051).

Esto propició que los futuros actores/actrices experimentaran la relación entre el *espacio* y los sentimientos y emociones, es decir, comenzaran a utilizar el espacio como *factor expresivo*. Esta herramienta de creación la utilizaron en los trabajos de creación. De nuevo la grabación DMTP.02 muestra esta conexión entre el *factor espacio* como elemento de expresión. A este respecto, 10 fueron las referencias que se evidenciaron en el análisis de estos documentos visuales. Del minuto 2:25,4 al 2:42,1, el trabajo muestra el *movimiento estrecho* en un *nivel alto* poco común, ya que este tipo de movimiento estrecho se solía utilizar más en el *nivel bajo*, a ras de suelo. En el minuto 3:01,0-3:01,8 realiza un *movimiento estrecho* en un *tempo súbito* muy significativo, ya que recoge manos a la altura del pecho, movimiento que repite en 3:12,5-3:16,4 y que finaliza en un *movimiento amplio*.

b.3. Movimiento directo e indirecto o flexible

El *movimiento directo e indirecto o flexible* fue el contenido relacionado con el proceso de adquisición de la *toma de conciencia del espacio* y, en concreto, del *espacio kinesférico*, el que más narrativas ofreció, dentro de la categoría *factor espacio*. Un total de 30 referencias ilustraban la importancia que el alumnado le dio:

Como su propio nombre indica el nombre de estos dos tipos de movimientos responde a la trayectoria que “dibujan” las partes del cuerpo al realizarlos (IR.001.H+.1.EP.052).

Como vimos en clase cuando hacemos un recorrido con cualquier parte de nuestro cuerpo, se desarrolla unas direcciones, cuando estas direcciones solo tienen una dirección lo llamamos movimientos directos, en el caso de que esta dirección cambie lo llamamos movimiento flexible (IR.012.H.+4.EP.01).

La vivencia singular de este tipo de movimientos, al igual que con los *amplios* o *estrechos*, conectaron rápidamente con sus sensaciones personales, sensaciones que de nuevo se dividieron en dos polos opuestos. Los movimientos rígidos evocaban severidad, rigidez, orden, agresividad, frente a los movimientos flexibles que despertaban impresiones como sensualidad, hipnosis o suavidad.

En el recto-curvo me encontré muy a gusto. Prefiero los trazos rectos. Su ejecución me da sensación de severidad, de riña, de orden. Los trazos curvos me evocan sensualidad, hipnosis (DA.001.H.+1.EP.042).

Para trabajarlos a la vez, establecimos una conversación entre los dos brazos, uno con movimiento directo y otro con flexible. Era como si el movimiento directo tuviese poder sobre el flexible porque me parecía más agresivo, además el flexible lo hacía más despacio (DA.002.M.--1.EN.051).

Los movimientos rectos imprimen marcialidad, rigidez, tensión; mientras que los curvos son más sensuales, suaves y agradables (IR.001.H+.1.EP.052).

Los movimientos directos me resultan menos expresivos, pero puede ser porque tengo tendencia al movimiento estilizado, flexible y en contra de la gravedad (IR.008.M.--3.EP.044).

En el transcurso de las clases, en las que se trabajó con este tema, se recurrió al uso de la imagen de los números para la investigación de las diversas posibilidades de expresión que estos movimientos ofrecían.

Me gustó bastante, había números flexibles como el 2 y otros más directos, como el 7 (DA.006.M.=2.EP.019).

Una vez más la fuerza expresiva de este tipo de movimiento se manifestó en los trabajos de creación. El hecho de que el alumnado recurriera a estos contenidos iba dejando constancia de que los mismos se iban transformando en herramientas y, a la larga, en la técnica propia de esta asignatura. En la grabación DMTP. 01, tras un comienzo en oscuro seguido de un contraluz, aparecen dos siluetas. La alumna que aparece en la imagen a la izquierda realiza movimientos directos, la de la imagen derecha utilizará los flexibles. Esto les aporta dos personalidades diferentes y la relación que se establece entre ambas estará definida por la dirección de sus movimientos. *Movimiento directo con antagonismo y movimiento flexible, suave con recorrido.* (DMTP.01. Comunicación interpersonal. 0:00,0 - 0:40,0). En el minuto 2:06,0 - 2:11,1 vuelve a cobrar importancia el *movimiento directo*, así como en el minuto 2:51,5 - 3:02,8 el personaje de la derecha realiza *movimiento directo* y el personaje de la izquierda *movimiento flexible*, para inmediatamente cambiar el movimiento de los personajes: personaje de *movimientos flexibles* pasa a *directos* y personaje de *movimientos directos* pasa a realizar *movimientos flexibles*.



Figura 45. Imagen del DMTP.01. Comunicación interpersonal

b.4 Contramovimiento

El trabajo de *contramovimiento* proporcionaba al alumnado una herramienta fundamental en el contexto de la expresión. Vivenciar las direcciones contrarias que dos o más partes del cuerpo efectuaban, les hacía sentir más expresivos y con gran presencia escénica. Se hallaron 21 referencias que expresaban el encuentro con este contenido y la experimentación con el mismo.

Cuando me vi más segura en el ejercicio probé a mover y tensar sólo un extremo de la goma y dejar quieto el otro lo que llamaremos contramovimientos que es cuando dos partes del cuerpo van en direcciones diferentes lo que aporta mucha expresividad en el movimiento (DA.003.M.--.1.EP.013).

En una primera instancia la vivencia del *contramovimiento* se realizó desde las manos y brazos. De esta manera la experimentación del *contramovimiento* resultó más sencilla. En un segundo momento se comenzó a efectuar el *contramovimiento* entre mano y cabeza, o entre mano y cadera, o esternón, y así se fueron ligando *contramovimientos* entre distintas partes del cuerpo. Las sensaciones que este tipo de movimiento provocaban en el alumnado correspondían a las de estar realizando un movimiento sumamente expresivo, lo cual les resultaba muy interesante y satisfactorio.

Me ha gustado mucho el ejercicio, especialmente el individual ya que he sentido que creaba muchos movimientos y también contramovimientos. (DA.004.M.--.2.EP.007)

Algo natural y plástico, muy expresivo. (DA.007.H.+3.EP.037)

La práctica del *contramovimiento* individual se amplió con los trabajos de dúos, estableciendo interesantes niveles de comunicación.

Este último fue un ejercicio que necesitaba mucha concentración y atención a lo que realizaba el compañero, para poder crear diseños corporales con los contramovimientos provocados por los dos (DA.009.M.--.3.EP.024).

Me pareció un ejercicio muy interesante porque jugamos con todas las diferentes partes del cuerpo; unas veces era uno el que tensaba y otras el otro, o incluso los dos al mismo tiempo en distintas direcciones creando contramovimientos y aportando así contrastes (DA.003.M.--.1.EP.020).

También hemos hecho contramovimientos en parejas, mano de uno- cabeza de otro, pierna - mano, codo- rodilla, etc. (IR.008.M.--.3.EP.073).

Dos narrativas revelaron aspectos muy interesantes en el trabajo del *contramovimiento*. La primera, basándose en el texto de Schinca, dejaba una explicación del *contramovimiento* en

el *espacio intracorporal*, lo cual demostraba que la alumna iba controlando y dominando su cuerpo con los contenidos de la asignatura.

Luego tener presente que hay dos corrientes desde nuestro centro de gravedad: hacia abajo (donde los pies enraízan hacia la tierra) y hacia arriba (a través de la columna a la cabeza). Estas dos fuerzas contrarias, que serían equivalentes a los contramovimientos, si están en buen equilibrio, son las que aseguran el verdadero dominio del cuerpo estando en acción (IR.003.M--.1.EP.040).

En la segunda narrativa destacada a este respecto, el *contramovimiento espacial* deja paso a un *contramovimiento* en el que se aplica la *fuerza de la gravedad*, es decir, un contrapeso de compensación entre unas partes del cuerpo y otras para guardar así el equilibrio.

Llevando esto a que el cuerpo realice oposiciones para compensar los cambios de peso y llegar al equilibrio. Si llevamos la pelvis hacia la derecha, el movimiento orgánico del cuerpo sería llevar los brazos hacia la izquierda, evitando así que el cuerpo se vaya a la derecha (DA.009.M--.3.EP.021).

La utilización práctica de esta herramienta de trabajo quedó reflejada en las creaciones. En la grabación DMTP.03, aparece el *contramovimiento* entre brazos y pelvis en el minuto 0:33,2 -0:40,0. Por otra parte, aparece también el *contramovimiento* desde el *factor gravedad, peso y fuerza suave* en un lado del cuerpo mientras el otro permanece *sin peso* y con dirección (10:34,2 - 10:38,6).

b.5 Volumen

Una vez explorada esa primera esfera de acción se añadió el concepto de *volumen*. Los cuerpos de los futuros actores/actrices se transformaban creando huecos con su cuerpo, huecos que se transfiguraban en el movimiento a modo de esculturas vivientes. En total 9 narrativas explicaron este contenido, entre las cuales se encuentran las siguientes:

La última parte de la clase la dedicamos a explorar la kinesfera de un nuevo modo. Esta vez empleamos la formación de huecos con nuestro propio cuerpo. Esos huecos debíamos rellenarlos también con otras partes de nuestro cuerpo, creando así una ampliación de nuestra kinesfera y la exploración de la misma (DA.009.M--.3.EP.049).

Creación de diseños corporales fijándonos en los huecos que se forman en el cuerpo y que forma el cuerpo con el medio, por ejemplo con el suelo (DA.008.M--.3.EP.53).

Lo interesante en estos encuentros fue que, en dos de los diarios, se plasmó cómo estas transformaciones no solo se daban a nivel corporal sino que también su vocabulario iba ampliándose y especializándose. Esto les permitía registrar los trabajos prácticos de forma

escrita, lo cual facilitaba el estudio autónomo que requería la asignatura. Las descripciones reflejaban y relataban las secuencias de movimiento.

Trabajando así el **movimiento directo** con el brazo izquierdo, que a su vez ocupa un **nuevo espacio** creado por el hueco del brazo derecho y ampliando la kinesfera (DA.009.M.--.3.EP.105).

b.6 Espacio estructurado: Niveles. Planos de movimiento. Cubo de Laban

Una vez experimentado el espacio más inmediato, el método Schinca incorpora el estudio del *espacio estructurado*. Es decir, la ordenación de *niveles, planos, ejes, direcciones y orientaciones* configuran un espacio intelectual, aprovechando que el método facilita el aprendizaje de estos conceptos desde los procesos creativos. Dentro del *espacio estructurado* los estudiantes dejaron constancia de los trabajos realizados sobre *niveles, planos de movimiento y direcciones*. Un total de 51 referencias hablaban de estos conceptos y de cómo habían sido interpretados. La ordenación del espacio en *niveles* reunió 12 referencias. Las mismas reflejaron que este contenido iba asociado a otros como *kinesfera, centrífugo-centrípeto, silencios o calidades de movimiento*. Es decir, que los estudiantes mencionaban los *niveles espaciales* al referirse a otros contenidos. Solo una de las 12 narrativas se refería al trabajo específico del nivel espacial.

Respecto al trabajo creativo, me sentí cómodo y ligero en el nivel intermedio-bajo; cuando me movía de rodillas, subiendo y bajando al suelo (DA.001.H.+1.EP.079).

Las narrativas recogidas sobre el estudio y la práctica de los *planos de movimiento* fueron 22. La racionalidad que requería este contenido se vio reflejada en descripciones en las que se detallaba la importancia del mismo. Uno de los diarios recoge notas sobre su aplicación en la interpretación actoral:

Planos de movimiento.

FUNDAMENTAL.

Lo peor para un personaje plano frontal.

Usar 3/4 Frontal y Sagital.

Buscar líneas dinámicas.

[...] presente planos respecto al público.

DOMINA LO QUE VAS A EXPRESAR. CONDICIONA EL PLANO (DA.007.H.+3.EP.133-139).

También se dejó constancia de las dificultades existentes y de lo complicado, e incluso frustrante, que para algunos estudiantes resultó el inicio de estos trabajos. En concreto, el uso de solo dos planos de movimiento como *sagital y frontal, sagital y transversal o frontal*

y *transversal* al inicio del estudio de los mismos, resultó en ocasiones difícil, dificultad que, por otro lado, dejó patente la importancia de la tridimensionalidad.

Si utilizamos los planos de uno en uno nos limita mucho el movimiento, no se me ocurría que hacer (DA.008.M--.3.EP.098).

Realmente complicado, es difícil tomar consciencia de los movimientos de cada articulación y cada centro motor en cada plano (DA.010.H--.4.EN.054).

Al trabajar con planos me he sentido encajonada y frustrada en determinados momentos por repetir movimientos o por no hallar más en un plano determinado, sobre todo en el transversal (IR.005.M.+2.EP.115).

La vivencia se encontraba en mover todos los segmentos de nuestro cuerpo en cada plano para comprobar las limitaciones y posibilidades que nos ofrecía cada uno de ellos en sinergia con los planos (IR.011.M.=4.EP.026).

La utilización del *espacio estructurado* se amplió con el estudio del *cubo de Laban*. Desde la experimentación y dentro de los procesos creativos, el alumnado vivenció cómo estas direcciones partían del centro de su cuerpo, sintiendo la intersección de las tres dimensiones, vertical (arriba-abajo), horizontal (derecha-izquierda) y transversal (delante-detrás). Desde este contacto con el cubo imaginario que rodea el cuerpo y con la tridimensionalidad, aprendieron a generar distintos dibujos corporales. Trazos lineales utilizando el *movimiento directo* o *movimiento indirecto* o *flexible*. Estos trazos iban desde el centro hasta los ángulos del *cubo*, en primer lugar, y luego hacia las aristas del mismo, lo cual proporcionaba un *diseño espacial* característico. Fueron 17 las reseñas que acumuló este contenido.

En clase utilizamos el concepto de “cubo de Laban” para hacer movimientos con mejor direccionalidad, más claros (IR.008.M.--.3.EP.069).

Cubo de Laban, señalamos los vértices con cualquier parte del cuerpo, todo da dirección, pies, manos, cabeza, pelvis... (DA.006.M.=2.EP.070).

Finalizamos con la misma premisa del cubo y, teniendo en cuenta las mismas direcciones, dirigimos el cuerpo a esos puntos partiendo el movimiento de la cabeza (DA.009.M.--.3.EP.093).

Poco a poco, los estudiantes fueron siendo conscientes del *factor espacio*, los *niveles*, *direcciones* y *planos del movimiento*. De esta forma iban *tomando consciencia del espacio*.

En el trabajo corporal solemos obviar algunas de las direcciones básicas. La parte posterior, el atrás, apenas lo usamos por darnos inseguridad y sucede lo mismo con los niveles medios (ni alto, ni bajo) (IR.013.M.+2.EN.053).

Es necesario en la toma de consciencia del espacio (en su concepción más amplia) tener una estructuración mental del espacio parcial, de nuestra kinesfera, las direcciones que podemos

tomar en ella y vivenciar las posibilidades expresivas de la utilización del espacio, [...] (IR.011.M.=4.EP.029).

En una de las sesiones, en el momento de la *improvisación pautada*, se les pidió que crearan un *cubo* colectivo desde donde trabajar las *direcciones* en grupo. Entre todos fueron creando una geometría espacial colectiva.

Esta vez se ha dado más importancia a las piernas, los pies y los desplazamientos. También hemos ampliado nuestro cubo con la formación de otro con un grupo de compañeros. Se formaron figuras muy interesantes, relaciones con el espacio, diferentes partes del cuerpo que marcaban direcciones opuestas (DA.005.M.=2.EP.082).

El trabajo dentro del cubo ha empezado individual, usando también el nivel del suelo, y luego colectivo, con un cubo enorme. La interacción fue interesante y las direcciones se multiplicaron al igual que las figuras (DA.005.M.=2.EP.086).

Las imágenes que ilustraban estas palabras se pudieron analizar en el documento multimedia 04 (DMA.04. Improvisación) que recogía un trabajo de aula con el contenido del *espacio estructurado* y los *silencios corporales*. En el primer minuto 0:00,0 - 1:03,0, aunque predominan las direcciones marcadas con los brazos, también aparecen direcciones desde otros puntos de cuerpo. En el minuto 1:03,0 el espacio del *cubo* se amplía. Aparecen *trayectorias*, distintos *niveles* y diferentes *orientaciones*. A partir del minuto 1:56,9 aparecen *silencios corporales* y los cuerpos marcan distintas *direcciones*, predominando el *nivel bajo*.

Al igual que con otros contenidos, en el análisis de los diarios se comprobó que utilizaron el vocabulario propio de la asignatura para las descripciones de sus trabajos, dejando constancia de la transformación de los contenidos de la asignatura en herramientas actorales.

Van brazos a coger algo abajo a la izquierda, lo mismo a la derecha, con acompañamiento de la pierna correspondiente, hacia adelante. Empleando la técnica del **cubo de Laban** (DA.009.M.--.3.EP.111).

Brazo derecho va la izquierda con la mano en garra, coge mano izquierda y lanza arriba a la izquierda, hacia delante (cubo de Laban). Vuelven ambos al centro, con tensión (DA.009.M.--.3.EP.113).

Por último, en el análisis de este contenido se pudo apreciar que la percepción del alumnado iba cambiando, se iba ampliando, lo cual suponía un aprendizaje como espectadores. Esto se constató a través de la narración realizada por una alumna que en una de las sesiones observaba y recogía información de lo que hacían sus compañeros:

[...] creo que mis compañeros son precisos y tienen direccionalidad, pero nunca me había parado a pensarlo así, ha sido muy interesante (DA.008.M--.3.EP.082).

c. *Espacio intercorporal*

Desde el momento en el que se realizaron improvisaciones entre dos, tres o más sujetos, el *espacio intercorporal* apareció como el espacio de relación, en donde los futuros actores se comunicaron y se transmitieron imágenes, sensaciones y emociones. Conservando el *espacio kinesférico*, a través del cual se percibían como centro, las *kinesferas individuales* se fueron desplazando creando relaciones con el espacio de los otros. Apareció un lugar de relación e intercambio, el *espacio intercorporal*, que quedó recogido en 20 narraciones.

[...] empezamos a interactuar, formamos figuras, ocupamos el lugar de otro compañero, compitiendo por él, empujamos suavemente a Andrés para ocupar su lugar, vamos todos al mismo sitio, o cada uno a sitios diferentes (DA.006.M.=.2.EP.074).

Me llegó a resultar agradable y placentero el compartir mi espacio, sobre todo me gustó trabajar la zona de atrás de mi Kinesfera, que es una zona que siempre tendemos a olvidar, ya que nos da como miedo a mostrarla, y en cambio puede dar mucho juego en el movimiento expresivo (IR.003.M.--.1.EP.065).

Hemos descubierto nuestros huecos y los límites de nuestra kinesfera para después reconocer y trabajar con la kinesfera de otra persona (IR.013.M.+2.EN.059).

En un primer momento todos hablábamos (se refiere al movimiento), cada persona realizaba en el espacio total su partitura de tal manera que había cruces, rodeos y persecuciones pero siempre sin llegar a chocarse, respetando el espacio parcial de cada persona (IR.011.M.=.4.EP.048).

Los trabajos prácticos grabados exhibieron muy bien la adquisición de estos contenidos. Ferrari (2014) señala que el operador para la investigación del marco interpersonal es el diálogo. Diálogo que puede ser *simultáneo*, *sucesivo* o de *pasaje*. En todos ellos aparece el mecanismo de *dar y recibir* “lo que conlleva un ser modificado por el otro a través del espacio o modificar al otro” (Ferrari 2014, 479). En la grabación “Comunicación interpersonal” (DMTP.01) aparece el diálogo en este contexto:

Kinesferas en conexión. (DMTP.01. 0:40,0 - 1:00,0).

Se alejan kinesferas pero sigue la comunicación (DMTP.01. 1:00,0 - 1:21,5).

Traspaso de energías (DMTP.01. 2:02,4 - 2:06,0).

Movimientos en sucesión. Diálogo (DMTP.01. 3:19,0 - 3:40,0).

d. *Espacio total. Trayectorias*

La *toma de conciencia del espacio total* se fue desarrollando desde las primeras clases, ya que, como se ha descrito, los tres *niveles, bajo, medio y alto*, así como las distintas *orientaciones*, aparecieron en las improvisaciones pautadas desde el comienzo. El contenido implícito en este *espacio total*, denominado *trayectorias*, se diferenció de manera específica para que el alumnado llegara a *tomar conciencia del espacio* que compartía con los demás o con los objetos. En el análisis de contenido aparecieron 25 menciones, siendo la tercera subcategoría más señalada por detrás del concepto de *kinesfera* y *movimiento directo y flexible*. Una de las razones que pudo potenciar esto fue que la realización y estudio de las diferentes *trayectorias* provocaron rápidamente conexiones con situaciones, estimulando distintos estados anímicos e intenciones, como se puede comprobar a continuación:

En la práctica de trayectorias, salió mi vena "matemática" y me dediqué a representar gráficas con mi propia trayectoria (DA.001.H.+1.EP.104).

Las trayectorias directas sugieren decisión, firmeza... las flexibles denotan, espera, reflexión... y las quebradas, nerviosismo, indecisión, huida (DA.001.H.+1.EP.105).

Cada trayectoria sugiere diferentes acciones e incluso estados de ánimo (DA.005.M.=2.EP.089).

Las quebradas me transmitían preocupación, las flexibles tranquilidad y las directas decisión (DA.006.M.=2.EP.088).

e. *Diseño espacial*

Esta subcategoría se reveló en 9 referencias que recogen las apreciaciones del alumnado sobre la creación de las distintas formas, cargadas de contenido expresivo, que el cuerpo en movimiento creaba en el espacio.

El movimiento entrecortado ¿qué dibuja? ¿qué está imprimiendo en el aire? Entonces la punta del pie se pone alerta y va haciendo una trayectoria cada vez más limpia y continua (DA.011.M.=4.EP.120).

El contenido *diseño espacial*, junto con el *diseño corporal y temporal*, se apreciaba con frecuencia en las clases, apareciendo en ellas esa "poesía del cuerpo en el espacio" a la que Laban hacía referencia en sus estudios y de la que se ha hablado en el capítulo tercero. Este concepto, junto con las descripciones realizadas sobre el *diseño corporal y espacial*, imprimía en los cuerpos del alumnado una gran plasticidad.

Factor de movimiento: Tiempo

La categoría *factor tiempo* reunió 208 referencias, de las cuales 79 pertenecían al contenido *tempo*, 57 al *ritmo* y 42 al *silencio*. A estas subcategorías se añadieron las de *diseño temporal*, de la que ya se ha hablado, con 5 reseñas, y *trabajo con música* con 25. Un rasgo significativo es que las tres subcategorías, *tempo*, *ritmo* y *silencio* aparecieron en las narrativas de todos los diarios del alumnado, aunque en el DA.004 se denomina como *ritmo* a las reflexiones que corresponderían al *tempo*. También se mostró la importancia de este tema en los IR que hacían referencia a la *toma de conciencia del tiempo*.

El principal aspecto de este contenido fue dejar clara la diferencia entre los conceptos *tempo* y *ritmo*. Como hemos señalado, de los doce diarios uno reflejó que estos términos seguían confusos; sin embargo en el resto de diarios e informes los dos términos estaban bien definidos. Resultó especialmente importante establecer la diferencia existente entre estos conceptos, así como también haber destacado cómo uno forma parte de otro. El concepto *tempo* se definió como la velocidad con la que se realiza una secuencia sonora o de movimiento. El alumnado entendió que la velocidad con la que plasmaban los distintos movimientos era la velocidad con la que interpretaban y actuaban. Fueron capaces de combinar el *tempo* variándolo entre un lento lentísimo a un rápido rapidísimo. Entre el *tempo* rápido y lento, y por encima y debajo de ellos, utilizaron toda una escala de velocidades en la ejecución de los movimientos. De esta manera pudieron dotarlos de una gran carga expresiva y un significado emocional muy importante.

a. Tempo

Destaca uno de los alumnos para la categoría *Tempo*:

Podemos realizar un mismo ritmo con un tempo lento o rápido, ya que ambos conceptos están ligados indiscutiblemente. Comenzamos a trabajar estos conceptos en clase caminando por la sala, en distintas direcciones [...] (IR.016.M.=1.EP.003).

Las narrativas a este respecto giraron en torno a la vivencia del *tempo interno* e individual. La propia individualidad hace que el *tempo interno* sea diferente de unas personas a otras.

El trabajo en clase en una primera etapa fue de introspección individual, la experimentación de diferentes tempos (IR.015.M.=4.EP.015).

A través de la realización de ejercicios en clase y contrastando la forma en que ellos los realizaban con la mía propia, considero que tengo un tempo natural rápido, podríamos catalogarlo como “presto”. Si bien es cierto que me encuentro capaz de adaptarme con facilidad a otros tempos, ya sea condicionado por la música o por el tempo de otro compañero

en el trabajo, por ejemplo, mi tendencia natural es realizar ejercicios dinámicos y diría que continuos, con dificultad para que surjan silencios espontáneos (IR.014.H.+3.EP.090).

Una vez que el *tempo* se vivió desde la individualidad, se fue experimentando con el *tempo grupal*. Tanto individualmente como en grupo, el *tempo* podía venir de la particularidad de cada sujeto o podía ser un *tempo* marcado desde el exterior. Estos *tempos* generaban diferentes sensaciones.

Después de alcanzar la máxima velocidad en el tiempo, para acabar tenemos que ir bajando la intensidad gradualmente en grupo, sintiendo la energía y el tiempo de los compañeros, hasta que el movimiento fuera tan lento que nos obligara a parar (DA.003.M.--1.EP-044).

Cada *tempo* nos provocaba diferentes sensaciones y al hacerlo todos juntos se crearon imágenes irreales, peleas, persecuciones (DA.005.M.=2.EP.115).

Es muy importante el tiempo de nuestros mvts. ya que nos dan diferentes sensaciones y damos diferentes sensaciones, son imprescindibles a la hora de caracterizar un personaje. La sensación corporal es subjetiva (DA.010.H--4.EN.064).

El informe IR.015 también refleja las dificultades, problemas y soluciones que aparecieron en la investigación con el *tempo grupal*. Los *tempos* extremos, es decir, rápido o lento, resultaron más sencillos que los intermedios. Estos últimos requirieron más trabajo y concentración. Los siguientes fragmentos reflejan la progresión que se observó en el trabajo:

Dificultad en los *tempos* intermedios, los contrastes son los más realizados.

Dificultad en la graduación del tiempo.

Al día siguiente volvemos a realizar el mismo ejercicio, ¿qué ocurre?

Se han eliminado elementos que distorsionaban, pero no quiere decir con ello que la escucha y el nivel de concentración hayan aumentado.

Se consiguen *tempos* intermedios.

Aumenta la graduación de los *tempos* (IR.015.M.=4.EP.022-027).

En el mismo informe se dejó constancia de cómo las reflexiones que se realizaban al acabar las sesiones formaban parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el momento de la reflexión se ordenaban y se daba sentido al conjunto de operaciones y pasos que se habían puesto en marcha durante la clase. La reflexión era un proceso en el que el alumnado, transformando su propia experiencia, sistematizaba dicho proceso, construyendo nuevos saberes. De esta manera realizaba un aprendizaje significativo (Domingo *et al.* 2014).

Ante las modificaciones que el segundo día observamos en cuanto a los *tempos* intermedios y a la graduación de los mismos creo que aparecieron gracias a los cinco minutos que dedicamos a hablar sobre el ejercicio a su término en la clase del día anterior. Se habló de la

necesidad de transiciones, de experimentar, de los recorridos, ¿qué hay entre el adagio y el allegro? (IR.015.M.=.4.EP.029).

El contenido *tempo* se fue transformando en una herramienta fundamental para el futuro trabajo de los actores/actrices, tal y como queda reflejado en el IR.014:

Esta comunicación del trabajo grupal a nivel de tempo es fundamental. IR.014.H.+3.EP.103

No pocas veces compruebo cómo en ciertas ocasiones el tempo se contagia de unos individuos a otro, en ocasiones acelerándolo, en otras frenando una actividad, sin que exista una escucha consciente. Esto me hace pensar que cuánto más puede establecerse este flujo prestando atención consciente al hecho del tempo. (IR.014.H.+3.EP.150)

A través de la vivencia del *tempo*, este/a estudiante pudo observar cómo se iba generando una comunicación más intensa cuando se concentraba en dos personas, llegando a provocar verdaderas emociones que variaban según la velocidad del movimiento.

Para la comprensión de los efectos de la comunicación a través del tempo, realizamos en clase ejercicios por parejas, en los que dos personas, con un tempo determinado se acercaban la una a la otra[...]. Despiertos mis sentidos ante el hecho de las sensaciones que suscitaba el tempo del otro que se acercaba y mis reacciones, comprendí el alto grado de carga expresiva de ese tipo de confrontación. También lo relacioné con pasadas vivencias y con piezas que había visto con anterioridad en espectáculos escénicos, considerando ahora cuán importante era el tempo común y los contrastes que se establecían entre los actantes (IR.014.H.+3.EP.136).

Por último, en el trabajo autónomo que realizó este mismo alumno en pareja para presentar y ser grabado destacó:

Posteriormente realizamos un ejercicio de investigación a dúo donde desarrollamos este trabajo. Fue grabado y lo visionamos posteriormente, analizándolo. Vi, aunque en diferido, las diferencias entre la percepción interior del tempo y la del espectador. Y durante el trabajo del ejercicio sentí cómo en tempos lentos conseguía un alto nivel de emotividad interior, además de atender al tempo de las propuestas que surgían daba nuevas herramientas de creatividad y evolución de la propuesta (IR.014.H.+3.EP.138).

Otros diarios e informes reflejaron la importancia de este contenido, que Ferrari (2014) califica como la base de la comunicación para el actor /actriz. El *tempo* es el recurso comunicativo más importante con el que se puede percibir los cambios del exterior y así poder adaptarse, creando diferentes atmósferas.

Lento: juego amoroso

Andante: chulería, bronca

Allegro: retar, duelo

Presto: felicidad, encuentro, reconciliación (DA.001.H.+1.EP.106-110).

Continuamos trabajando con el tempo, cada tempo transmite cosas diferentes.

El tempo lento me transmitía libertad, tranquilidad

El andante, normalidad, calma

El allegro me transmitía precisión, tener las cosas claras.

Muy allegro, estrés, urgencia, preocupación (DA.006.M.=.2.EP.044-048).

Realización: una persona frente a otra en extremos del aula. Ir al encuentro en trayectoria directa caminando en diferentes tempos.

En tempos más lentos surgen sentimientos de aislamiento, no comunicación.

En el tempo andante la comunicación comienza a establecerse, existe una mayor fluidez en la comunicación.

El diálogo se establece en tempos más rápidos. Cuando se alcanza un tempo allegro o presto aparece la sensación de rebote de la comunicación, hay un diálogo vivo

Mi pareja, Daniel, y yo establecimos esa relación subterránea en un diálogo gestual; lo que Schinca llama la vivencia común del tempo.

Quizás pueda parecer una contradicción haber enmarcado este ejercicio de pareja dentro del desarrollo del tempo interno, en su evolución crecen los objetivos, pero creo que en éste primer término y desde mi propia vivencia de haber realizado el ejercicio, lo que trabajé fue el tempo desde mi interior, para luego ponerlo en común con mi compañero (IR.015.M.=.4.EP.032-038).

b. Ritmo

La apreciación temporal también se da en la percepción de los recorridos que el movimiento realiza por todo el cuerpo. Dicho recorrido, que en realidad es la propagación de la energía de un punto del cuerpo a otro producida por el encadenamiento, sucesión y diferenciación del trabajo muscular, tiene una temporalidad que Schinca denomina “ritmo fisiológico y anímico” (Schinca 202, 97). La subcategoría *ritmo* originó 57 descripciones del trabajo realizado y de los procesos seguidos.

Lejos de un trato tan estricto de un ritmo estipulado, el ritmo del movimiento, como nos indica M. Schinca en su texto y pudimos vivenciar, se trata más bien de un flujo en el que se dan impulsos e inercias, corrientes agógicas y dinámicas entre las diferentes partes del cuerpo en el recorrido del movimiento. Al igual que el tempo, el ritmo tiene algo de subjetivo en su ejecución y por supuesto está sujeto al desarrollo orgánico del movimiento (IR.014.H.+3.EP.177).

La vivencia de este *ritmo fisiológico* estuvo presente desde las primeras clases. Sentir el ritmo personal y natural asentó las bases para el estudio del concepto *ritmo*, definiéndose en la música como la “ordenación de sonidos cortos y largos”. A esta concepción *agógica*

del ritmo hay que añadir la noción de *dinámica*, es decir, la ordenación de sonidos fuertes y suaves, lo cual confiere a la música el contraste de intensidades. De la misma manera, en las clases de Expresión Corporal esta definición también se puso en práctica, sustituyendo la materia prima de la música, el sonido, por la materia prima de la Expresión Corporal, el cuerpo y sus movimientos. Por otra parte, la acentuación del mismo en la creación de distintas dinámicas, es decir, la *intensidad* con la que se realiza el movimiento, el *grado de tensión muscular* con que se desarrolla el mismo, originaba distintos *ritmos corporales*, ritmos que requerían de un cierto control y dominio corporal al manejar las distintas gamas de *intensidades* en distintas zonas expresivas del cuerpo.

Hacemos el ejercicio de los brazos con un ritmo marcado, marcando el inicio del movimiento en el acento (DA.006.M.=2.EP.145).

La utilización de movimientos de mayor y menor duración se equiparó con las figuras musicales que, de forma natural, se asociaron a los *modos de movimiento*. De esta manera, las figuras que representan sonidos de más corta amplitud como las corcheas y semicorcheas eran realizadas con los *modos de movimiento segmentado* o *articulatorio*, lo cual les permitía plasmar movimientos más breves. Las negras, blancas y redondas implicaban unos movimientos de mayor duración por lo que se asimilaron los *modos de recorrido* y *ondulatorios*.

Nos desplazamos por el espacio con blancas, negras y corcheas, primero individualmente y después en parejas (DA.008.M--3.EP.122).

En realidad cada ritmo pide un tipo de movimiento específico. Con las negras movimientos ondulatorios; con las corcheas movimientos segmentados y las semicorcheas movimientos articulatorios (DA.004.M.--2.EP.033).

En un principio, todos los elementos que correspondían al trabajo del *ritmo* se realizaron sin música. Como se ha explicado en el capítulo tercero, era importante crear las distintas temporalidades y ritmos desde el propio movimiento para que el futuro actor/actriz adquiriera más sentido del *ritmo* y de la musicalidad y que esta se expresara en la interpretación teatral y no en la dancística. De forma progresiva se fue añadiendo el elemento externo de la música en diferentes ejercicios. La vivencia del compás, pasando por la localización del acento y la ordenación del mismo cada dos, tres o cuatro pulsos, propició la vivencia de los ritmos binarios, ternarios y cuaternarios. De esta manera también se trabajó el *ritmo* desde la audición en relación con el movimiento corporal. Sentir los distintos compases desde la acción de caminar y, por lo tanto, desde el desplazamiento del centro de gravedad, estaba basado en el trabajo de Willems (1981).

Para el estudio del ritmo en la expresión corporal, realizamos pequeños ejercicios que fueron aumentando de complejidad progresivamente. En ellos teníamos que encontrar primeramente el pulso en una determinada música de fondo, aplicándolo al paso en nuestro caminar. Posteriormente tras vivenciarlo un tiempo, el siguiente paso era localizar el compás dentro de esa pieza y adecuarnos a él (IR.014.H.+3.EP.165).

La utilización del elemento rítmico, cuando este debía ajustarse a una pauta externa al individuo bien sea por una música o un trabajo grupal, requería concentración y escucha.

Cada grupo hacía un ritmo distinto y era como una especie de lucha entre los dos bandos. Esto requería mucha concentración (DA.004.M.--2.EP.034).

A mí me resulta muy difícil trabajar con ritmos porque requiere muchísima concentración pero en realidad me ha gustado mucho la clase de hoy (DA.004.M.--2.EP.035).

En estos procedimientos, las tensiones entorpecían la vivencia de la *tensión-distensión* propia de la musicalidad.

En este trabajo comprobé como un exceso de tensión y el temor a fallar, hacía más complejo el adaptarse a los compases marcados (IR.014.H.+3.EP.181).

Sin embargo, querer sentir el *ritmo* del grupo, trabajando sin bloqueos emocionales que generaran inseguridad, fue un procedimiento eficaz y útil.

[...] siento que me pierdo cuando hacemos ejercicios con ritmos, algunos me resultan difíciles, de todos modos, cuando eso me pasa, siempre observo a mis compañeros e intento aprender de lo que ellos hacen y me suele ayudar (DA.006.M.=2.EP.038).

En el trabajo individual y por parejas no me sentí cómoda, porque no acabo de seguir bien el ritmo. En el trabajo grupal creo que lo hice mejor, al trabajar con más gente seguía mejor el ritmo (DA.006.M.=2.EP.041).

El trabajo continuado sobre la temporalidad permitió llegar a utilizar elementos polirítmicos. El cuerpo de los estudiantes, como si de una orquesta se tratase, podía organizar y realizar distintos *ritmos* o *tempos* en distintas zonas corporales.

Probamos a aplicar distintos ritmos a partes del cuerpo concretas, por ejemplo la cabeza lenta y los brazos andante (IR.006.M.=2.EP.047).

Trabajamos en clase la interacción entre el cuerpo y el cerebro mediante polirritmias, marcando varios ritmos con diferentes partes del cuerpo, la cabeza iba lento, los brazos andante y las piernas rápido y luego cambiábamos y combinábamos libremente (IR.006.M.=2.EP.057).

El *factor expresivo tiempo* se convirtió en una nueva herramienta de trabajo. Los estudiantes pudieron experimentar la vivencia del mismo. Esta vivencia los alejaba de las fórmulas mecánicas de contar mentalmente para poder “llevar el ritmo” y los acercó a los

impulsos, a las dinámicas de matices de duración e intensidad, para poder crear una música corporal visual y emocional.

No me resulta complicado ya que mi formación musical me ayuda mucho, tengo que dejar de contar y centrarme en que sea el cuerpo el que escuche (DA.010.H--.4.EN.073).

He utilizado mi imaginario y entrenado mi capacidad creativa para construir partituras corporales (IR.01.H+.1.EP.073).

De modo que con el ritmo ya interiorizado comencé a jugar y a investigar condensando ese ritmo, parando un momento y luego incorporándome de nuevo, de manera que ese pulso se realizase, pero internamente, y que se transmitiese al exterior; incluso solo con la mirada era interesante trabajar, ya que aportaba mucha intensidad (IR.016.M.=.1.EP.003).

c. *Silencio*

En Expresión Corporal el *silencio* es fundamental para poder entender la carga dramática y expresiva de los elementos temporales, y así quedó reflejado en las 42 descripciones sobre el mismo. En el movimiento, los estudiantes experimentaban el cambio, la transformación; sin embargo, con los *silencios* sentían la inmovilidad, la actitud, el *diseño corporal* y la presencia, es decir, el significado del movimiento. Los *silencios* y sus distintas duraciones formaron parte del lenguaje corporal, desarrollándose así la capacidad de escucha y concentración para la respuesta y reacción hacia el otro/a o los otros/as. El *silencio* se empezó a trabajar desde las primeras sesiones.

Practiqué durante varias veces el silencio individual e incluso en ocasiones remarcando corporalmente sólo el acento (DA.001.H.+1.EP.047).

Trabajar más las pausas, el dibujo corporal tiene que ser una sensación propioceptiva (DA.010.H--.4.EN.115).

Me sorprenden las fuertes sensaciones que provocan los silencios y los movimientos de la cabeza (DA.001.H.+1.EP.67).

A mí lo que me gustó trabajar verdaderamente fueron los silencios corporales, que al igual que en música, son tan importantes como la propia melodía ya que sin ellos no habría pieza (IR.016.M.=.1.EP.003).

Incluso en un no-movimiento el cuerpo nos transmite un determinado mensaje y una tensión concreta (IR.005.M.+2.EP.139).

[...] es importante los silencios para un mayor registro y no tanto la postura final, no importa si es bonita, armoniosa, equilibrada, lo importante aquí son los recorridos, la experimentación del camino (IR.011.M.=.4.EP.021).

Los *silencios* se transformaron en un signo tan importante para la creación que también fueron percibidos cuando no aparecían o eran breves. La vivencia del no movimiento

como un *silencio* cargado de sentido fue uno de los contenidos que más dificultad generó. El concepto se entendió rápidamente, pero no así la utilización del mismo en el momento de la creación y la improvisación.

Los silencios fueron escasos y breves (DA.001.H.+1.EP.156).

Me llamaba mucho la atención lo bien que se ve todo desde fuera, [...] comprobé que desde dentro parece mucho más grande el silencio que cuando se vé (sic) desde fuera (DA.006.M.=2.EP.058).

Por otra parte, una de las apreciaciones más interesantes fue la identificación de los *silencios* como un elemento imprescindible para la *comunicación*.

Escuchar es comunicación. Fundamentales silencios (DA.007.H.+3.EP.046).

En los trabajos de creación grabados, los *silencios* formaron parte de la *gramática corporal* que, al igual que en el lenguaje escrito o hablado, emplea pausas. La realización del *silencio* es difícil de controlar y requiere de mucha experiencia y control temporal por parte de quien los utiliza. Por eso, en los trabajos individuales, algunos *silencios* eran muy breves, aunque el ejecutante los sintiera con una temporalidad adecuada sobreestimando su duración. Como se ha señalado, esta apreciación se observó continuamente durante la visualización de los trabajos prácticos.

En la grabación DMTP.01. “Comunicación intercorporal”, las dos actrices utilizan abundantes *silencios*. La escucha era necesaria para la *comunicación*. En el trabajo, que estas dos alumnas exhibieron, se apreció una investigación profunda de las herramientas que la asignatura les iba proporcionando. De esta manera consiguieron manejar y dominar, desde la dramaturgia gestual, el elemento *silencio* en su interpretación. El primer *silencio* se produce tras el cambio de *nivel bajo* a *alto* y el encuentro frontal entre ellas (0:56,6). En el minuto 2:30,4-2:51,5 el personaje de la izquierda realiza *silencios* y *movimiento parcial*, mano y cabeza. Para concluir, el personaje de la derecha transforma el movimiento *fuerte* en *pesado* y *suave*, realizando paradas de retención en donde aplica más *fuerza muscular*. (3:19,0-3:40,0).

En el trabajo grabado DMTP.05. “Texto y movimiento”, el uso del *silencio* transmite un contraste significativo, ya que la alumna crea la pequeña pieza a partir de un texto. El uso de los *silencios corporales* mientras la palabra continúa, y el uso del silencio de la voz en un movimiento que continúa, enriquece la interpretación y la dota de teatralidad. Los *silencios corporales* más destacados se encuentran en los minutos 5:39,0 - 5:43,9 y en 5:52,9 - 5:57,1.

d. Diseño temporal

Al igual que la subcategoría *diseño espacial*, el *diseño temporal* también reúne menos narraciones que el resto de subcategorías del *factor tiempo*. Un total de 5 conforman este apartado. Aún así, resultó muy significativo el comentario que realizó un estudiante, en el cual se introduce el uso de la música como un elemento que favorece este tipo de diseño, pero que, a su vez, resta importancia al concepto *diseño corporal*.

La música ayuda a llevar un ritmo corporal y de mvtos. y a crear diseños temporales pero no mucho a los diseños corporales (DA.010.H--.4.EN.120).

La interpretación de esta narrativa resulta realmente interesante. Al comienzo de curso, los estudiantes suelen requerir de la música para los momentos de improvisación pautada y de creación. Realmente muchos de ellos/as necesitan de la misma para concentrarse y dejar que su cuerpo comience a evolucionar en el espacio, dejando que la emoción generada por la música influya en ellos. En realidad, los futuros actores/actrices se mueven en función de las melodías y ritmos que suenan, recurriendo en menor medida al vocabulario corporal que van aprendiendo. Sin embargo, durante el curso esta necesidad de utilizar la música para expresarse va reduciendo, ya que comienzan a manejar las herramientas propias de la Expresión Corporal para ser autores de su propia música corporal. Este aprendizaje también les proporciona los instrumentos necesarios para diferenciar la Danza de la Expresión Corporal como asignaturas que configuran el currículo de Interpretación, idea que se desarrollará más extensamente a continuación.

e. Trabajo con música

Todos los diarios del alumnado recogieron comentarios sobre el trabajo con o sin música. Ya se ha tratado, a lo largo de la exposición de la categoría *factor tiempo*, cómo la música debe incorporarse una vez vivenciado y experimentado los distintos elementos que este concepto engloba. Asimismo, en el apartado anterior se ha iniciado la explicación de cómo en la formación de los actores/actrices se diferencia el lenguaje de la EC del de la Danza.

En esta subcategoría, las 25 narraciones que realizaron los estudiantes reflejaron cómo para ellos la música posee una gran carga emocional que arrastra al intérprete. Por otro lado, crear desde el *silencio* posibilitaba el encontrar la música que el propio cuerpo generaba en función de lo que sentían y querían expresar. De esta manera aparecieron reflexiones en las que se transmitían sus gustos o preferencias para trabajar con o sin música.

Como aspecto general, quiero destacar que resulta mucho más expresivo el movimiento sin el acompañamiento musical. La melodía, de alguna manera, nos distrae y nos quita cierta receptividad hacia los movimientos (DA.001.H.+1.EP.073).

Además hoy ha entrado un elemento nuevo: la música. En mi caso la música me ayuda muchísimo para crear (DA.004.M.--2.EP.008).

La música entra cuando ya el movimiento dice Algo (DA.007.H.+3.EP.030).

Disfrutamos de unos minutos con música, lo cual me resultó no más fácil, pero sí más llevadero, tranquilizante y expresivo (DA.009.M.--3.EP.018).

Si una composición musical fuera todo el rato igual, sin silencios y sin cambios de tempo, no sería música; porque no habría cambio, diversidad, sería aburrido de ver. Pues lo mismo ocurre con nuestro cuerpo; nuestro cuerpo es un instrumento, que como tal crea música, que es el movimiento (IR.016.M.=1.EP.04).

Factor de movimiento: Fuerza

La percepción de la intensidad muscular con la que se realiza un movimiento viene determinada por la graduación de la *tensión-distensión* muscular (Ferrari 2014), concepto previamente desarrollado en el apartado de la *toma de conciencia del cuerpo*.

El movimiento es una progresión y un samblaje de contracción y relajación muscular (DA.010.H--4.EN.019).

El estudio del contenido *fuerza* como *factor expresivo* del movimiento desde el método Schinca, permitió al alumnado diferenciar la *fuerza muscular* o *antagonismo muscular* y la *fuerza* de la *gravedad* o *peso*. Los diarios, informes reflexivos e imágenes grabadas emitieron un total de 106 relatos, de los cuales 35 hacían referencia al *antagonismo muscular*, 17 al *antagonismo* en relación al *espacio* y 54 a la *fuerza de la gravedad*. Diferenciar en sus escritos y trabajos prácticos las dos fuerzas fue muy relevante, ya que, como se ha plasmado en el capítulo tres, esta diferenciación de fuerzas es una aportación clave del método Schinca a la Expresión Corporal. El hecho de que realmente estas dos fuerzas se experimenten de forma separada y que se convierta en herramienta técnica para la actuación, se puso de manifiesto en el transcurso del análisis de los datos.

Esta diferenciación la experimentaron a través de las cuatro calidades elementales que Schinca plantea como proceso de trabajo, resultantes del uso de la combinación del *antagonismo muscular* (*fuerte- suave*) y la *fuerza de la gravedad* (*pesado-liviano*).

a. Antagonismo muscular. Fuerte- suave

Se refiere al trabajo que debía realizar el cuerpo a nivel muscular, en el que la máxima fuerza era denominada como movimiento *fuerte* y la fuerza mínima como movimiento

suave. La experimentación con los *grados de tono muscular* se fue dando desde el principio de curso. En ella, el alumnado fue integrando estos conceptos de una manera práctica y con un *ritmo personal*. Los distintos procesos se enriquecían con elementos externos que ayudaban a manejar las variaciones de tono muscular, como el suelo y las gomas elásticas, o también diferentes acciones como *apretar-soltar*.

Notaba mucho tono muscular y también tensión, debido a la actividad de presionar en el suelo, ya que el suelo ofrece una resistencia y la fuerza del brazo quiere ir en contra de esta. También sentí una gran actividad muscular, que noté sobre todo en el cambio de sensación al apretar y al dejar de apretar (IR.003.M.--.1.EP.029).

Incluso en un no-movimiento el cuerpo nos transmite un determinado mensaje y una tensión concreta (IR.005.M.+2.EP.139).

Por otro lado, en el trabajo de creación grabado, DMPT.03 titulado “De la técnica a la expresión”, al llegar al minuto 9:58,1-10:32,0 se aprecia como la alumna/actriz realiza un *movimiento segmentado* de brazos con *peso* pero con *fuerza suave*.

Además, la combinación del *factor expresivo fuerza* con otro *factor* como el *espacio*, aportaba reflexiones sobre el movimiento a realizar y, por lo tanto, se daba un aprendizaje más completo y complejo.

También vimos que se puede hacer un antagonismo flexible, aunque la sensación de lo antagonista nos lleve a hacer mvto. Directo (DA.010.H--.4.EN.100).

b. Antagonismo con el espacio

Desde el método Schinca se empleó la imagen del *espacio activo* para favorecer la búsqueda de las acciones musculares. De esta manera el alumnado vivenció el *espacio*, en el que está inserto su movimiento, como un *espacio* con distintas densidades. Cuando el movimiento que se realizaba se enmarcaba en una densidad dura, se efectuaba un movimiento fuerte; cuando el *espacio* se iba transformando en una menor resistencia el movimiento realizado también se suavizaba, llegando a reflejar trazos suaves en el *espacio*. De esta manera la *relación antagónica entre cuerpo y espacio* tuvo, para los ejecutantes, una gran carga emocional. Las distintas densidades conducían a los intérpretes a distintas sensaciones como severidad, rectitud, agresividad, o a todo lo contrario: amable, suave, dulce. En estos casos era la imagen la que dirigía el movimiento si bien, al integrarse dichas imágenes con las sensaciones tónico-musculares, los trabajos creativos se enriquecían.

"El espacio es como una masa blanda que se endurece una vez que el movimiento se termina" (DA.011.M.=4.EP.048).

El aire como espacio creador (DA.011.M.=4.EP.184).

Es decir, tenemos que entender nuestro cuerpo y relacionarlo de esa manera con el espacio, para darle sentido a nuestro movimiento. Esta relación es antagónica: el cuerpo es antagonista del espacio y viceversa (IR.003.M.--1.EP.060).

El espacio brinda más o menos resistencia a un cuerpo en movimiento y en el trabajo práctico hemos aplicado esto mediante la oposición de unas partes del cuerpo, músculos principalmente, con respecto a otros que no intervienen en la acción (juego de tensiones). Para entender esto hemos realizado ejercicios en el que trabajamos con diferentes presiones en el espacio, ejercicios de creación de huecos, etc. (IR.005.M.+2.EP.138).

Para conseguir esa sensación de movimiento en un espacio con antagonismo, basta con crear una imagen en nosotros que nos hace sentir como en nuestro alrededor, el aire ofrece una resistencia mayor o menor sobre nosotros, impidiendo que nuestro movimiento sea fluido, es decir, que muestre dificultad al pasar por el "material" más consistente que encontramos en nuestro movimiento por el espacio (IR.009.M.--3.EP.023).

El juego con el *antagonismo espacial* se reflejó en las creaciones presentadas. Visualmente, este juego de *antagonismos* con el *espacio* queda patente en el trabajo DMPT.03, minuto 2:12,4-2:51,5 en el cual el personaje de la derecha de la imagen actúa con *antagonismo fuerte*, mientras que el de la izquierda de la imagen efectúa *antagonismo suave*.

c. Gravedad. Pesado- liviano

La *fuerza muscular* y la *fuerza de la gravedad* se iban utilizando como dos elementos expresivos fundamentales para los futuros actores/actrices. La gravedad, como fuerza física por la que todos los cuerpos se ven atraídos hacia el centro de la tierra, tiene, en el contexto del método Schinca, dos posibilidades: a *favor* de la fuerza de la *gravedad*, movimiento *pesado*, o *en contra*, movimiento *liviano*.

El alumnado experimentó con el *peso-no peso* en diferentes momentos de su formación en EC. Este trabajo quedó reflejado en diarios e informes reflexivos. En ellos se mostraron distintos momentos y situaciones en las que pudieron investigar con la *fuerza de la gravedad*, dejando constancia en los 54 fragmentos recogidos sobre esta subcategoría. La vivencia del *peso* experimentada por los estudiantes en las distintas zonas del cuerpo, se observó de la siguiente forma:

Cuando estabas trabajando con un brazo, lo notabas más pesado que el otro (DA.002.M.--1.EN.003).

La sensación de pesadez se notaba más en el brazo recién trabajado. Y el levantamiento era mínimo, no había que levantarlo demasiado (DA.002.M.--.1.EN.012).

Lo que me costaba sobre todo era notar la sensación de pesadez en la cabeza (DA.002.M.--.1.EN.017).

Adicionalmente, las paredes, objetos o el propio cuerpo de otros compañeros sirvieron de gran ayuda en estos procesos.

En el ejercicio libre me resultó muy interesante el apoyo en la pared para levantarse y deslizarse (DA.001.H.+1.EP.007).

Fue cuando mejor note mi peso (DA.001.H.+1.EP.008).

Luego caminábamos por el espacio con esa sensación. Era bueno pegarse a una pared y deslizarse por ella (DA.002.M.--.1.EN.016).

Así como los cambios de postura.

Teníamos que buscar una posición inicial y desde esa posición, sintiendo la pesadez del cuerpo, cambiar a otra. Teníamos que tener sensación de pesadez, de que no podíamos con nuestro cuerpo. Debíamos ejercer el mínimo esfuerzo. A medida que íbamos cambiando de postura nos teníamos que ir levantando, pero como teníamos sensación de pesadez podíamos volver a caernos (DA.002.M.--.1.EN.015).

Observo que cuando pongo peso, tiendo a moverme en niveles inferiores al quitarlo subo a niveles superiores. Me imagino que ésta es una tendencia habitual en las primeras etapas. Sin embargo resulta mucho más interesante actuar de forma contraria. Incluso, trabajar simultáneamente con distintas calidades de movimiento en diferentes partes del cuerpo (DA.001.H.+1.EP.130).

Por último, la caída y recuperación permitía percibir cómo la fuerza de la *gravedad* iba actuando poco a poco cuando el cuerpo no oponía resistencia a que esto sucediera.

Primero probamos hacer esa caída sin resistencia sin ofrecer fuerza dejando actuar a la gravedad. Me daba una sensación placentera como si fuese un cubito de hielo que se derrite (DA.003.M.--.1.EP.106).

El trabajo con el *peso a favor de la gravedad*, movimientos pesados, era más fácil de asimilar. A esto le siguió la utilización de los movimientos *livianos*, los cuales requieren mayor *control* y *dominio corporal*. Este control y dominio era apreciado por el alumnado como una herramienta técnica. Los estudiantes, al analizar su propio trabajo, encontraban las dificultades personales y también el reconocimiento de sus carencias. Al reconocer estas insuficiencias podían adecuar el aprendizaje a sus propias necesidades y así llegar a cumplir los objetivos de la asignatura.

En esta parte al buscar el mínimo contacto con el suelo logre sentir esa sensación anti gravedad de flotar de ser ligera también note mucho la diferencia entre presionar a buscar un apoyo para levantarse parece lo mismo y es fácil confundirlo de modo que para la próxima intentaré concienciarme más de esto (DA.003.M.--.1.EP.010).

* Liviano: no peso. Exige mucho tono muscular (alto) Como bailarines (DA.005.M.=.2.EP.004).

Me cuesta mucho ser liviana y combinar con distintas partes del cuerpo el peso (DA.005.M.=.2.EP.005).

La ingravidez, lo liviano, fue lo más difícil, y para lo que menos preparada me siento debido a mi bajo tono muscular (IR.005.M.+2.EP.156).

Una vez asimiladas estas nociones se realizaron diferentes trabajos improvisados en donde las pautas dadas por la profesora generaban distintas conexiones personales. Estas conexiones conferían al movimiento un sello personal y único en cada uno de los estudiantes. Los diferentes *diseños corporales* transformados por el manejo de la *fuerza* de la *gravedad*, el *peso* y *no peso*, se sucedían en todas las clases y en todos los grupos. Estas conexiones psicofísicas aparecieron en 9 de los doce diarios y en 5 de los informes reflexivos.

[...] intenté investigar con los distintos movimientos y jugar con la fuerza de gravedad que es a su vez centrípeta ya que nos impulsa hacia abajo (DA.003.M.--.1.EP.024).

Aprovechamos el giro que realiza el cuerpo para levantarnos, utilizando el peso del cuerpo. Según subimos, el cuerpo va adquiriendo más ligereza. Buscamos formas de volver al suelo con el cuerpo pesado y de volver a levantarnos con el cuerpo ligero (DA.006.M.=.2.EP.125).

Sentí el peso como cadenas, un lastre, una losa (DA.007.H.+3.EP.169).

Se suele asimilar un estado depresivo, agónico, con un cuerpo pesado. Por otro lado, se asimila un estado vital y alegre a un cuerpo ligero, sin peso, liviano (IR.009.M.--.3.EP.026).

El peso y equilibrio también fueron trabajados en clase, individualmente buscamos la vivencia del peso del cuerpo dirigido en diferentes partes, siendo conscientes del dibujo que nuestro cuerpo realizaba en el espacio deteniéndonos en posturas, [...] (IR.011.M.=.4.EP.021).

En el análisis de los documentos multimedia se pudo apreciar que este contenido se trabajó desde el comienzo del curso, durante los procesos de *gimnasia consciente*. En DMA.01. titulado *gimnasia consciente* quedan reflejados estos procedimientos en el minuto 7:18,2-8:56,0, en el cual se realiza el *derrumbe de columna* desde la vertical y dejando que actúe la fuerza de la *gravedad* desde la pelvis hasta la cabeza, mientras que las piernas sostienen el peso de todo el cuerpo que siempre permanece en el eje.

El control del *peso-no peso* proporcionaba una mayor expresión y riqueza de movimientos. Esto lo apreciaban los estudiantes y les servía de instrumento con el que reflejar sus sentimientos, imágenes o emociones. En la grabación DMTP.03. "De la técnica a la

expresión”, se observa del minuto 10:34,2 al 10:38,6 el trabajo de *peso y fuerza suave* en un lado del cuerpo mientras el otro permanece sin *peso* y con *dirección*. Tras lo cual cae el otro lado del cuerpo con *peso* y desde postura cerrada y *pesada, movimiento centrífugo* hacia postura abierta. Continúa realizando un movimiento repetitivo que va desde *pesado, suave, cerrado, en nivel bajo, a movimiento abierto, no pesado, en nivel alto* (10:38,6-10:44,8).

6.1.3. Procesos expresivos

Procedimientos de integración de los Factores Expresivos

El conocimiento y utilización práctica de los tres *factores de movimiento, espacio, tiempo y fuerza*, descritos hasta ahora, se integraron en los denominados *procesos expresivos*. A saber: *modos de movimiento, calidades de movimiento y ocho acciones básicas de esfuerzo*. Estos procedimientos denominaron sucesivamente a las categorías y subcategorías del tema. El total de relatos se cuantificó en doscientos setenta y seis. En el cómputo total de categorías que hacían referencia al marco teórico y al momento de impartición de la asignatura, la categoría *ocho acciones básicas de esfuerzo* (ABE) fue, con diferencia, la que más narrativas acumuló, seguida de *modos de movimiento*, así lo expresa la siguiente figura.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. |
|---------------------|--|--------------------------------|------|
| PROCESOS EXPRESIVOS | Procedimientos de integración de los Factores Expresivos | Modos de movimiento | 94 |
| | | Calidades de movimiento | 55 |
| | | 8 Acciones básicas de esfuerzo | 128 |
| TOTAL | | | 277 |

Figura 46. Distribución de las referencias para la metacategoría *Procesos expresivos*

a. Los cuatro modos de movimiento

Los 94 relatos del alumnado que se acumularon sobre el movimiento de *recorrido, el ondulatorio, el segmentado y el articulado* se integraron en los denominados *modos de movimiento* del método Schinca, los cuales se recogieron en una sola categoría que apareció reflejada en todos los diarios del alumnado y en dos IR. El *movimiento orgánico,*

trabajado con los ejercicios de *gimnasia consciente*, resultó la base del aprendizaje del primer *modo de movimiento*, el de *recorrido*. La experimentación del “principio de sucesión”, constituyó el principio de la incorporación del *movimiento de recorrido* en las sesiones de la asignatura.

Sale de forma natural movimientos con recorrido, hay que ser más consciente de los movimiento (DA.011.M.=4.EP.043).

Estoy investigando más en movimientos de recorrido, me dan la sensación de dejarse llevar pero con conocimiento de ello (DA.011.M.=4.EP.146).

El **modo de recorrido** es el básico del movimiento. Aquí el movimiento se inicia en una parte del cuerpo y acaba en otra. El movimiento termina, tiene un principio y un final, no se corta (IR.005.M.+2.EP.100).

Después de experimentar el *movimiento de recorrido* en el suelo se pasó a realizarlo en otros niveles espaciales. A algunos alumnos este cambio les ayudó a sentir el pasaje de energía y a experimentar más fácilmente este modo de movimiento.

Repetimos el mismo ejercicio de recorrido pero ahora sobre la vertical. Recibe el nombre de **derrumbe pélvico**. Comienza el movimiento en la retroversión de la pelvis, pasando por la columna hasta llegar a la cabeza, todo mientras se baja en la vertical flexionando las rodillas. Una vez abajo, se sube en la vertical comenzando el movimiento en la anteversión de la pelvis y realizando el recorrido hasta la cabeza (DA.009.M.--3.EP.028).

El modo de *movimiento de recorrido* propició el aprendizaje del *ondulatorio*, en el cual el movimiento comienza en un punto, como el de *recorrido*, transita y se propaga por las articulaciones aunque, a diferencia del movimiento de *recorrido*, la energía vuelve al punto de origen del movimiento; como en un *circuito cerrado de energía*. Esta forma de moverse implicaba más dificultad. Cualquier bloqueo, corporal o mental, interrumpía el flujo de movimiento y, por lo tanto, el poder desarrollarlo de forma adecuada.

Siento muy claramente el movimiento ondulatorio de la columna en el ejercicio de erguido-derrumbe pélvico (DA.001.H.+1.EP.063).

En clase hemos trabajado diferentes zonas en las que se puede usar este movimiento. Consiste únicamente en crear un recorrido, sólo que llegados a un punto, volvemos al punto inicial. Es como un circuito, como dice Marta Schinca. Ir y volver. Al igual que en el movimiento de recorrido, hay que fijar bien el principio y el final del movimiento (IR.002.M.--1.EN.114).

En el **modo ondulatorio** el movimiento comienza en una parte del cuerpo y se extiende a otra pero sin llegar a finalizar retoma el camino por el que ha pasado y llega hasta el inicio para reiniciarse (IR.005.M.+2.EP.102).

Este *modo de movimiento* requiere un mayor *control corporal*, por eso apareció una referencia en la que se expresa la dificultad y el desconcierto, que, en algunas ocasiones, genera el movimiento desde el análisis técnico.

El movimiento ondulatorio me tiene bastante desconcertada, me cuesta repetir exactamente lo mismo y añadir partes del cuerpo sin eliminar la que inicia el movimiento (DA.005.M.=.2.EP.045).

Tal y como dejaba constancia esta última referencia, las herramientas que ofrecía la asignatura se iban complicando, requiriendo de un trabajo continuado y constante con el que conseguir *dominar y controlar* el lenguaje corporal. Por otro lado, la continua conexión entre los contenidos de la asignatura permitía utilizar los contenidos aprendidos para adquirir los nuevos conocimientos. De esta manera, la *independización muscular y zonal*, que se trabajó en las bases *físicas del movimiento*, sirvió para el estudio práctico del *movimiento segmentado* y del *articulatorio*. En el primero, uno o varios segmentos del cuerpo se movilizan, requiriendo para ello la fijación y bloqueo del resto del cuerpo.

Después trabajamos con el movimiento **segmentado**. Empezamos con partes del cuerpo y poco a poco añadimos más partes (DA.007.H.+3.EP.057).

Distinguimos tres segmentos: segmento brazo, segmento antebrazo, segmento mano. En segundo lugar con la pierna: segmento muslo, segmento pierna, segmento pie (DA.009.M.--3.EP.030).

Continuamos con el movimiento segmentado de todas las partes del cuerpo, descubriendo el espacio (DA.009.M.--3.EP.058).

La siguiente narración transcribe correctamente el *movimiento segmentado*. Indica cómo al movilizar una zona se inmovilizan las demás partes del cuerpo, subrayando que esas zonas trabajan tanto como las que están activas. Dicha apreciación manifestaba la correcta adquisición de este contenido por parte de la alumna, ya que en la descripción que realizó va implícita la diferenciación entre el movimiento con *independización zonal* y el *movimiento segmentado*. Es decir, el *movimiento segmentado* exige la no activación, con *antagonismo muscular*, de las zonas que no participan en el movimiento. Sin embargo, en la *independización muscular o zonal* no se requiere ese *antagonismo muscular* de las zonas inmóviles, las cuales pueden permanecer en *relajación total* y a favor de la gravedad.

Este modo de movimiento también me parece interesante; comenzamos en clase por tratar de pensar “¿qué segmento quiero mover? El antebrazo, o...la pelvis” y centrarnos en ese segmento, solo en ese segmento, parcializando para que no se muevan las demás partes del cuerpo, que trabajan tanto o más que la que se mueve (IR.003.M.--1.EP.053).

[...] para realizar un movimiento segmentado hemos de “frenar” o inmovilizar unas zonas del cuerpo para hacer que así solo movamos la zona elegida; por ejemplo, si solo queremos mover la mano, fijaremos el codo y el hombro de manera que el movimiento se estanque y no fluya (IR.003.M.--.1.EP.053).

Para conseguir aislar correctamente estos segmentos es imprescindible estudiar a conciencia los músculos que van a trabajar para mover el segmento deseado, sí, pero también deberá estudiarse sobre los músculos que están trabajando para las zonas que no se mueven; lo que entendemos como un gran trabajo muscular de fijación (IR.003.M.--.1.EP.053).

Es un movimiento muy expresivo, que al utilizarlo como recurso ofrece gran complejidad y riqueza en el movimiento. Me he dado cuenta de que es fácil confundirlo a veces con el movimiento articulario, pero ambos son diferentes si se analizan a fondo (IR.003.M.--.1.EP.053).

Da una sensación de gran marioneta, de rigidez, me aporta dirección y rectitud, y a veces inconscientemente lo asocio un poco con la tensión, pero no tiene por qué, ya que puede ser un movimiento segmentado lento. Por eso desde que hemos tratado la importancia de esta segmentación y parcialización intento buscar lo no tan evidente, jugar con el cuerpo, con mi cara, con mis manos, con los silencios cargados de acción interna... en definitiva, busco que cada parte de mi cuerpo, por pequeña que sea, pueda expresar lo que quiero; que sea un altavoz que transmita mis sensaciones (IR.003.M.--.1.EP.053).

El *control y dominio* que esta alumna llega a adquirir se ve reflejado en su trabajo práctico de creación. Aunque en toda la interpretación aparece el *movimiento segmentado*, es en los primeros minutos desde 6:31,0 a 7:39,5 donde cobra su máxima expresividad (DMTP.04).

En el *modo articulario*, como su nombre indica, son las articulaciones las protagonistas del movimiento desplazándose y movilizandolos dos segmentos que la componen. Los estudiantes relacionaron los *modos de movimiento* con otros contenidos trabajados, tal y como se expresa en los siguientes informes, en los que se establece la relación entre el *modo articulario* y el *movimiento parcial*.

Al igual que el movimiento segmentado, el movimiento articulario está muy relacionado con el cuerpo parcial. Es necesario saber todas las posibilidades de éste para trabajar correctamente el movimiento articulario (IR.002.M.--.1.EN.118).

Los **modos de movimiento** sirven también para notar o cortar el proceso fluido del movimiento dando protagonismo a unas partes del cuerpo con respecto de otras (IR.005.M.+2.EP.098).

En el aspecto expresivo, los *modos de movimiento* se centraron en la diferenciación entre sentir y realizar el movimiento “picado” o “ligado”. Esto implicó movimientos cortos o largos en el espacio y el tiempo. También la diferencia entre lo *articulado* en el “picado” y el *recorrido* en el “ligado”, por lo que el estudio de los modos de movimiento se vio vinculado a las duraciones del mismo. Desde el principio y aun no siendo conscientes de

ello, hasta que se pidió reflexionar sobre los trabajado en clase, el alumnado utilizó los movimientos segmentados y articulados para los movimientos más cortos o más acentuados. Por el contrario, la realización de movimientos de mayor duración o ligados fueron asociados al *modo ondulatorio* o de *recorrido*. En las siguientes narraciones se puede apreciar cómo los estudiantes seguían utilizando los contenidos que se habían dado con anterioridad. Es destacable recordar que había quedado bien clara la diferencia entre *tempo* y *ritmo* y términos como *diseño rítmico*. Aunque este último no apareciera en muchas narraciones, cuando aparecía no lo hacía de manera confusa o equívoca.

Nos desplazamos por el espacio con movimiento segmentado, con pausas y cambios de tempo y ritmo. Me gusta jugar con el tempo y ritmo porque le da varios tipos de actitudes a la acción. Si el movimiento nos lo pedía, pasábamos a uno de recorrido (DA.002.M.--.1.EN.068).

Los diseños rítmicos se entrelazaron con los modos de movimiento de forma que las negras (más) solían ser de recorrido o segmentado, el "menos" también, pero el más o menos te llevaba al articulario (DA.005.M.=.2.EP.057).

Mezclamos los tipos de movimiento y unidos al ritmo damos a cada ritmo un movimiento diferente (DA.007.H.+3.EP.105).

Este ejercicio fue muy interesante ya que en mi se produjo una asociación directa entre este modo de movimiento y un tempo rápido concreto; movimientos cortos y rápidos (IR.005.M.+2.EP.106).

Las sensaciones e imágenes personales fueron surgiendo con el trabajo de los *modos de movimiento*. El hecho de que los futuros actores/actrices asociaran los *movimientos de recorrido* y *ondulatorios* con lo natural, lo armónico o lo cómodo, corroboraba, de alguna manera, que estos *modos de movimiento* corresponden al modo natural de moverse del ser humano. En contraposición las sensaciones antinaturales, robóticas, artificiales o relacionadas con el movimiento de "bichos" que despertaba el *movimiento segmentado* o *articulario*, dejaban ver que estos *modos de movimiento* no son intrínsecos a la naturaleza humana y que, por lo tanto, los bloqueos corporales podían ser fruto de un movimiento y unas emociones mal gestionadas.

Nos desplazamos por el espacio utilizando este movimiento que nace de las articulaciones, y poco a poco utilizamos el movimiento de recorrido. Me resulta más cómodo este movimiento, el otro me resulta más antinatural (DA.002.M.--.1.EN.068).

Por otro lado, el que los estudiantes de Arte Dramático, futuros actores/actrices, experimentaran y conectaran con estas diferentes formas de moverse enriquecía su aprendizaje y les iba dotando de las capacidades necesarias para su profesión. Una profesión que les obligará a abandonar su propia forma de moverse y de sentir para colocarse en la piel de un personaje, o para recrear distintos ambientes o situaciones. La

mayor parte de las referencias sobre *modos de movimiento* atendían a estas asociaciones. A continuación se recogen algunas de ellas:

Mediante el movimiento ondulatorio experimento sensaciones de tranquilidad y paz. Me siento como un árbol que se mece, o un pañuelo al viento. DA.001.H.+1.EP.082

Los movimientos de recorrido y ondulatorios transmiten tranquilidad, en contraposición con los de segmentación y articulatorios, que son de una mayor violencia (DA.001.H.+1.EP.082).

Me dí (sic) cuenta de que el movimiento segmentado era como más agresivo (si se hacía rápido) y más dominante; en cambio el de recorrido era más dulce, más de disculpa (DA.002.M.--1.EN.094).

Me resultó muy interesante, ya que al probar a intercambiar los dos tipos de movimiento noté mucho mejor las diferentes sensaciones que me producía cada uno. Con el movimiento articulatorio tendía a un movimiento robótico, directo, más rápido y sobre todo más antinatural. En cambio con el movimiento de recorrido da movimientos más contenidos indirectos y da una sensación más calmada (DA.003.M.--1.EP.056).

[...] ella estaba haciendo movimientos segmentados y yo articulatorios y he sentido como si yo fuera un bicho y ella estuviera intentando atraparme (DA.004.M.--2.EP.030).

El análisis de los *modos de movimiento* fue más allá del trabajo de la propia clase. Como se refleja en el informe 02, estos *modos de movimiento* se encontraban en la vida cotidiana. El trasladar los contenidos que se daban en las clases a su vida diaria se fue convirtiendo en algo natural, de tal manera que el aprendizaje que iba adquiriendo el alumnado se aplicaba, no solo al trabajo encima de un escenario, sino también al análisis del movimiento cotidiano. Este análisis, como se verá más adelante, será una labor fundamental para su profesión.

Este movimiento me parece bastante antinatural. Aunque si pienso en actividades cotidianas en relación a este movimiento, se me ocurre, por ejemplo, el hecho de cortar con un cuchillo repetidas veces la comida. Ahí trabaja el segmento mano desde la muñeca, o el segmento antebrazo desde el codo (IR.002.M.--1.EN.110).

El movimiento ondulatorio es uno de esos movimientos que yo suelo usar en la vida cotidiana, pero hasta ahora no me había percatado de que tenía nombre y de que tenía una técnica y de que se podía trabajar (IR.002.M.--1.EN.112).

b. Calidades elementales de movimiento

Las *cuatro calidades elementales* de movimiento aparecieron en 55 descripciones que reflejaron la eficacia de las mismas para profundizar sobre el *factor* de movimiento *fuerza*. Como se ha destacado en la categoría *factor fuerza*, el alumnado había experimentado con el *antagonismo* y el *peso* de forma aislada. Más tarde, la interrelación de las *calidades* hizo

que su expresividad se viera altamente enriquecida y que su *vocabulario corporal* se llenara de imágenes, lo cual invitaba a la acción y a la representación.

La experimentación con las combinaciones peso-fuerza, me resultaron muy interesantes (DA.001.H.+1.EP.120).

Lo más sencillo era la combinación peso con fuerte y lo más complicado para mí era lo contrario. Quitar peso con suavidad (DA.001.H.+1.EP.121).

Estas dificultades expresadas por el alumnado resultaron minimizadas por la metodología utilizada que, sin querer imponer la imagen como recurso técnico, posibilitaba la relación de diversos materiales con las combinaciones de *antagonismo* y *peso*.

MATERIALES

+ Comp penetración y evolución de Materiales y caracteres.

Lava: Falta voluntad.

Piedra: Puede. Salvador.

Cambio de intención de los materiales (DA.007.H.+3.EP.173-176).

Así, podemos crear antagonismo imaginando que nuestro cuerpo es un alambre, sin peso por el espacio pero con una tensión muscular aumentada; o también imaginando que el aire es piedra, con peso, con fuerza hacia nosotros, oponiéndose a nuestro movimiento. Por el contrario, antes de experimentar esa sensación, experimentamos el movimiento en un espacio sin antagonismo, como sería un cuerpo sin peso desplazándose por algodón; o sintiendo la imagen de la lava, como elemento con peso pero sin ningún tipo de antagonismo espacial (IR.009.M.--3.EP.023).

Los materiales ayudaron a evocar imágenes que el alumnado recogía como fuente de inspiración para sus creaciones y que, a la vez, les hacía conectar con sus sensaciones.

Al cambiar de un material a otro era curioso como las sensaciones y emociones cambiaban radicalmente. Cada material me llevaba a un estado diferente a los demás, sólo con el hecho de dejarme llevar (DA.003.M.--1.EP.122).

Es muy curioso descubrir que una parte de tu cuerpo, la que domina la acción, está en una cualidad mientras que otra está en otra diferente (piernas casi siempre en piedra) (DA.005.M.=2.EP.145).

Con este ejercicio fui descubriendo los distintos tipos de movimientos que se podían realizar con cada material, así como descubrí que lo liviano se me iba más a arriba, a las puntillas, incluso; mientras que lo pesado lleva más al suelo. Hacer un material liviano sentado se hace muy complicado, al igual que hacer un material pesado en plano alto, pero luego descubrir que siendo conscientes del antagonismo que poníamos podríamos controlarlo mejor (IR.010.H.--4.EN.025).

Una de las combinaciones más complicada de realizar fue la de *liviano*, con respecto al *peso*, pero *fuerte*, con respecto al *antagonismo*. El material del *alambre* ayudaba a identificar la *calidad*, pero, aun así, el hecho de que esta combinación requiera un tono muscular elevado y *fuerte* pero *sin peso*, hacía difícil la ejecución de los movimientos y de la inmovilidad.

El alambre me parece el material más difícil de trabajar ya que es difícil aplicar fuerza y hacer liviano a la vez (DA.004.M.--2.EP.088.090).

La calidad que me resultó más difícil de conseguir fue el alambre y la más fácil fue la piedra (DA.005.M.=2.EP.144).

El alumnado lo entendió y lo supo expresar con rigor. Sabían qué era lo que necesitaba esa combinación de fuerzas en el movimiento, si bien, realizarlo solicitaba *control* y *dominio* de la musculatura y del peso. Por ello se acudió a relacionar este procedimiento con la utilización del trabajo grupal y la creación de estructuras corporales en las que aparecieran huecos, huecos que parte del alumnado creaba y huecos que otra parte del alumnado atravesaba. En esa improvisación de crear y atravesar huecos muchos estudiantes encontraron la combinación adecuada entre *liviano* y *fuerte*.

Hicimos un ejercicio muy interesante en el que nos movimos por el espacio con el concepto de alambre liviano- fuerte, hasta quedarnos todos juntos en el centro. Luego Ana nos fue mandando, individualmente, que siguiéramos con nuestro movimiento de alambre mientras los demás compañeros se mantenían en un silencio corporal. Los que nos movíamos teníamos que ir pasando por los huecos corporales que formaban los demás compañeros, hasta que fuésemos nosotros los que decidiésemos si movernos o crear huecos (DA.003.M.--1.EP.112).

El pensar en pasar por los huecos me ayudó mucho a entender esa sensación de ser alambre que la clase anterior no conseguí interiorizar bien, pero con este ejercicio me quedó mucho más claro (DA.003.M.--1.EP.113).

Como ya se ha señalado, el juego de combinación de fuerza proporcionaba al alumnado una gran cantidad de sensaciones e imágenes, por lo que la asociación de estas sensaciones con personajes fue saliendo de manera bastante natural.

El tener estos materiales como referencia ayuda mucho a la hora de crear los movimientos (DA.004.M.--2.EP.079).

Comenzamos a interactuar, primero me encontré con Laura y me dejé llevar por su estado de gelatina. Luego me encontré con Abi y nos acariciábamos, era como exploración de algo desconocido. Me convertí en mármol para defenderme de Marina, que también era mármol y para ayudar a Christian a levantarse. Melisa me aplastaba contra el suelo (DA.006.M.=2.EP.126).

c. *Ocho acciones básicas de esfuerzo*

Después de la dedicación, en varias sesiones, al estudio en profundidad de la combinación de las dos fuerzas, *antagonismo* y *gravedad*, se introdujeron el *espacio* y el *tiempo*, factores ya trabajados en los meses anteriores y que ahora intervenían entrelazándose con el resto. Esta nueva combinación de elementos de movimiento tenía como marco de referencia las *ocho acciones básicas de esfuerzo (ABE)* enunciadas por Rudolf Von Laban y reelaboradas en el método Schinca. En la información recogida se destacaron 128 reseñas sobre esta subcategoría.

Cuando el alumnado era capaz de manejar las distintas *ABE* con soltura y seguridad se comenzaron a utilizar en la construcción de personajes. Se trabajaba en dos direcciones, de la *acción básica de esfuerzo* al personaje o del personaje a la *acción básica de esfuerzo*. En el primer proceso de trabajo se partía de la experimentación e investigación de las *acciones básicas de esfuerzo* y de ahí a la construcción de un carácter, de un personaje. En el segundo se estudiaba un personaje, se analizaba qué *patrones de esfuerzo* utilizaba y se determinaban las *calidades* a utilizar, por lo que el alumnado aplicó estos procedimientos en el trabajo que realizaban en otras asignaturas, como Interpretación.

La experimentación con las *acciones básicas* pasaba también por la utilización de las mismas en el trabajo grupal. En ella, la comunicación a través de las distintas *acciones*, invitaba a crear *diseños corporales* que reflejaban otras realidades, otros mundos. El proceso de aprendizaje de este contenido, que conllevaba la adquisición de una mayor calidad de movimiento, ofreció al futuro actor/actriz no solo la posibilidad de ser creador e intérprete sino también la capacidad de analizar distintas creaciones artísticas.

El trabajo comenzó añadiendo a los cuatro materiales el factor *espacio*. En concreto el uso del *movimiento directo e indirecto o flexible*.

En cuanto a la combinación de los cuatro materiales con los tipos directos y flexibles, resulta sorprendente la facilidad con la que surgen movimientos muy expresivos. Así voy desarrollando mi creatividad y obtengo sensaciones internas (DA.001.H.+1.EP.164).

Trabajamos con deslizar, presionar, golpear y teclear (sic), caminando con esas calidades. Todas tienen movimiento directo. [...] Comenzamos en deslizar, sin peso y en sostenido, sin antagonismo, pasamos a aplicar antagonismo y eso nos lleva a presionar, también tiene más peso, luego cambiamos sostenido por súbito, se convierte en golpear, quitamos peso y es teclear, por último volvemos a deslizar (DA.006.M.=2.EP.146).

Elegir cuatro directos y pasar de uno a otro pero desplazándonos en grupo. Fue difícil incluir desplazamientos manteniendo las calidades y sin separarnos del grupo (DA.005.M.=2.EP.166).

Pienso que estos dos tipos de movimientos (flexible y directo) los domino bastante bien y me siento igual de cómodo en los dos, quizás más en el directo, además tener claros estos dos tipos de movimiento creo que me han ayudado mucho a comprender mejor las distintas calidades del movimiento (IR.010.H--4.EN.029).

El trabajo continuó con la incorporación del *factor tiempo* en los movimientos *súbitos* y *sostenidos*. Por último se incluyó el *antagonismo*.

Continuamos trabajando las calidades del mvto. Hoy nos centramos sobre todo en lo flexible y lo directo, es decir en el espacio, y en el tiempo (súbito o sostenido) (DA.010.H--4.EN.103).

Pero se dejó la fuerza de la *gravedad*, es decir el movimiento *pesado-liviano*, como un elemento a combinar con cualquiera de las acciones.

PARA la transición en las Calidades NO "Cambiar Peso". Mejor como Comodín (DA.007.H.+3.EP.220).

De esta manera se aplicó uno de los principios fundamentales del método Schinca, esto es, la experimentación desde los *factores de movimiento*, la transformación del *espacio*, el *tiempo* o la *fuerza* para transitar de una acción a otra. Este procedimiento, antes de conocer el nombre de la *acción*, fue uno de los pasos fundamentales para que los estudiantes no cayeran en la imitación estereotipada de la misma.

Pero antes de ver los conceptos escritos en un papel, aquello que el/los teóricos han determinado después de sus investigaciones, hemos dado un rodeo en el aprendizaje. Con las claves adecuadas hemos llegado a los conceptos por nosotros mismos (DA.011.M.=4.EP.124).

En clase fuimos trabajando poco a poco estas acciones básicas de esfuerzo, a través de pautas que la profesora nos iba dando (en relación a la tensión muscular y la gravedad en cada una de ellas) y comenzando por distintas partes del cuerpo, hasta integrarlo globalmente (IR.010.H--4.EN.043).

Después, conocimos el concepto de acciones básicas y cuáles son, a partir de ahí fuimos perfeccionando los movimientos que se podían realizar con cada una de ellas (IR.010.H--4.EN.050).

El cuerpo va cogiendo soltura y aprendiendo las calidades, sin necesidad de que la mente tenga que pensar en el nombre de la calidad que se está practicando en cada momento (DA.001.H.+1.EP.169).

De esta manera se fueron trabajando la combinación de los distintos *factores*. Pasando de una a otra *acción* cambiando un solo *factor*, por ejemplo, los estudiantes pasaban de realizar *movimientos flexibles, sostenidos y suaves*, es decir la calidad de *flotar*, a efectuar *movimientos directos, sostenidos y suaves*, entrando en la calidad de *deslizar*. Seguidamente se modificaba *suave* por *fuerte* y entraban en *presionar* que les llevaba, sustituyendo

sostenido por súbito, a golpear, etcétera, hasta llegar a ordenar, desde la memoria corporal, los distintos factores. Originaban así distintas plásticas de movimiento, y, con la vivencia de las mismas, entraban en un mundo de creación subjetivo y personal. El futuro actor/actriz encontraba una fuente inagotable de recursos que partían de sus propios recuerdos, conocimientos, emociones, imágenes y todo lo que implicaba su propia personalidad, transformando el cuerpo en un instrumento de gran expresión.

Como en clases anteriores y como me dijo la profesora he intentado usar todo mi cuerpo en las calidades...las calidades usando los conocimientos estudiados en el pasado cuatrimestre (DA.012.H.+4.EP.087).

A partir del análisis de mis experiencias con el antagonismo, de mi contacto con el espacio, el tiempo y la gravedad, pude llegar a distinguir cómo, alternando y combinando estos factores, podemos conseguir una expresión corporal muy completa, con la que transmitir emociones, sentimientos, acciones... entendiendo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace (IR.009.M.--3.EP.044).

[...] pues con cada una de las acciones se pueden expresar distintas sensaciones y acciones con las que se pueden componer secuencias ricas en sentido y ricas en movimientos, después de haber interiorizado el sentido de cada acción (IR.009.M.--3.EP.056).

Desarrollados estos procesos se llegaron a realizar trabajos, individuales y grupales, en los que las pautas dadas iban modificando los resultados de creación. Se incorporaron distintos niveles espaciales, se introdujeron imágenes a modo de secuencias historizadas y, por último, se añadió música como atmósfera sonora.

Fue muy curioso ver como ante una misma imagen cada persona elegía una calidad diferente (DA.005.M.=2.EP.174).

Trabajamos con las calidades del movimiento en función de lo que nos sugiera la música, interactuando (DA.006.M.=2.EP.142).

Trabajamos las calidades de movimiento, pero en grupo y controlando el espacio. No podíamos olvidarnos del resto del grupo, teníamos que caminar juntos y dejarnos influir por las calidades del otro (DA.006.M.=2.EP.150).

Las *ABE* requieren *control y dominio corporal*; por eso este contenido se impartió en los últimos meses del curso. El alumnado era consciente de estas dificultades y reflejaba en sus diarios cómo algunas *ABE* les resultaban más complicadas. También describieron la utilización de las mismas con distintas partes del cuerpo. Cuando el trabajo les invitaba a ir incorporando estas acciones de forma paulatina, experimentaban gran satisfacción.

Luego seguimos trabajando en grupo las calidades de movimiento. Las que me cuestan más hacer son el deslizar y el hendir. Tengo que ir probando distintas cosas para mejorar esas calidades (DA.004.M.--2.EP.087).

Elegí las cuatro livianas y tuve problemas con sacudir porque me cuesta quitarle antagonismo y peso, y con deslizar porque a veces lo hacía flexible en lugar de directo (DA.005.M.=.2.EP.162).

Sin embargo resulta mucho más interesante actuar de forma contraria. Incluso, trabajar simultáneamente con distintas calidades de movimiento en diferentes partes del cuerpo (DA.001.H.+1.EP.130).

Me gustó mucho descubrir desplazamientos en teclear y presionar al caminar con los pies (DA.005.M.=.2.EP.170).

Los estudiantes fueron conscientes de la dificultad de este contenido y también de la riqueza expresiva que generaba. En algunos casos no eran capaces de saber si su trabajo corporal mostraba lo que iban experimentando y creando. Sus sensaciones no estaban ajustadas a lo que realmente eran capaces de expresar y transmitir. Necesitaron ver las grabaciones de los trabajos realizados para confirmar que la imagen de lo que ellos habían creado y querían comunicar era percibida por las personas que lo observaban. Es decir, asegurarse de que eran capaces de transmitir distintas imágenes y emociones desde la interpretación gestual.

Al ver el vídeo he visto que las calidades se distinguían muy bien y me ha gustado cómo quedó. Al terminar de hacerlo no pensé que se hubiera visto tan claro todo así que estoy muy contenta con el resultado que he visto hoy (DA.004.M.--.2.EP.107).

Este contenido les proporcionó una herramienta actoral importante. Así lo manifestaron en las clases, dejando constancia de ello en los diarios e informes. Pudieron utilizar las *ABE* como recurso actoral en otras asignaturas y trabajos. Existió un rápido reconocimiento de la aplicación de las mismas en su labor creativa e interpretativa.

*En clase fuimos trabajando poco a poco con estas acciones básicas. Llegando incluso a construir "personajes" que se mueven en determinadas calidades (ejercicio de creación) (IR.010.H.--.4.EN.108).

Con estas acciones básicas tendremos una fuente inagotable de recursos para hacer todos los personajes que podamos imaginar (IR.012.H.+4.EP.013).

En el proceso de buscar este personaje es verdad que deberemos de indagar en toda su naturaleza humana, y que esto nos dará unos movimientos que deberemos de buscar a través de estas acciones básicas (IR.012.H.+4.EP.017).

También es de destacar que en las posturas del personaje, quedarán impresas estas acciones básicas (IR.012.H.+4.EP.019).

En los trabajos de creación grabados se utilizaron las *acciones básicas de esfuerzo*. Se veía la transición entre las *acciones* y cómo el alumno/a iba transformando un *factor* de movimiento en otro y así transitar de una *acción* a otra.



Figura 47. Imágenes del DMTP.04. Niveles de adquisición

No todos los estudiantes llegaron al mismo nivel técnico y expresivo de interpretación gestual. En el documento multimedia DMTP 04 se pueden apreciar los distintos niveles de adquisición de estos contenidos. En él se recoge, desde el comienzo hasta el minuto 6:31,0, el trabajo de tres alumnos/as que presentan las *ABE* de una forma analítica. La exposición de dicho ejercicio tenía como objetivo mostrar la transición de una *ABE* a otra, modificando un *factor de esfuerzo*. En dicha grabación se puede apreciar, en la tercera alumna, de forma secuenciada, desde el nivel mínimo de adquisición del contenido hasta un mayor control del lenguaje corporal. Esta utiliza distintas partes del cuerpo, *niveles, diseños corporales, espaciales y rítmicos*. A partir del minuto 6:31,0 y hasta el 9:20,9, la última alumna que aparece en la grabación enseña la aplicación expresiva de esta *acciones*. Desde el minuto 9:20,9 y hasta el final, se puede ver la edición de las imágenes de los cuatro alumnos realizando sus ejercicios en la misma imagen.

En el análisis de imágenes realizado también se rescataron dos trabajos en donde se utilizaron las *ABE* en la interpretación textual, es decir, en la realización de un trabajo de interpretación con sonidos, con la palabra. En estas grabaciones la línea de creación está basada en transitar de una *ABE* a otras en función del significado del texto. Por esta razón

la codificación de los mismos no se hizo por cada una de las *ocho acciones*, sino por el conjunto del trabajo (DMTP.05. Texto y Movimiento).

6.1.4. Temas universales de expresión

Desarrollo temático de los procesos expresivos

Las dos últimas subcategorías que quedan por describir hacen referencia a dos de los temas clásicos de la Interpretación gestual y que la asignatura de Expresión Corporal recoge en su temario. Desde el curso 2010 el contenido *formas de caminar* se comparte con la asignatura de Fundamentos y prácticas del movimiento expresivo, por lo que las sesiones dedicadas al mismo se fueron reduciendo en el transcurso de estos años. Por otra parte, tal y como ha quedado señalado en el capítulo cuatro, el contenido *cuerpo y objeto* no se pudo impartir en el curso 2013-2014. Estos factores pueden haber condicionado el número de referencias recogidas para estas categorías, que en total suman 27, repartidas en 11 para *formas de caminar* y 16 para *cuerpo-objeto*.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. |
|--------------------------------|---|-------------------|------|
| TEMAS UNIVERSALES DE EXPRESIÓN | Desarrollo temático de los procesos expresivos. | Formas de caminar | 11 |
| | | Cuerpo-objetos | 16 |
| TOTAL | | | 27 |

Figura 48. Distribución de referencias para la metacategoría *Temas universales de expresión*

a. *Formas de Caminar*

El análisis de distintas *formas de caminar*, atendiendo a los distintos segmentos corporales, su colocación y movilización en los diferentes *planos del movimiento*, así como a la distribución del peso y el apoyo, fue uno de los contenidos desarrollados en la asignatura. Como se ha explicado, dicho contenido se compartía con otras asignaturas del currículo por lo que en algunos cursos no se trabajó de forma independiente, sino como herramienta para la adquisición de otros contenidos. Por ejemplo, para la toma de conciencia del *esquema corporal* y en el estudio del *factor tiempo, fuerza y espacio*.

Caminamos empujados por las muñecas al avanzar juntamos los omóplatos y con la pelvis en anteversión damos el primer paso (empezamos por muñecas, después hombros, pelvis y por último damos el paso (DA.008.M--.3.EP.038).

Hemos andado y luego analizado nuestro propio caminar y el de nuestros compañeros. Para llegar a ese nivel de análisis hemos tenido que recurrir a la imagen mental de nuestro esquema corporal y así mejorar nuestro modo de desplazarnos, siendo plenamente conscientes de nuestra posición corporal y de nuestros movimientos cuando caminamos en las clases prácticas de Expresión corporal y en el propio escenario (IR.005.M.+2.EP.084).

Uno de los documentos multimedia estudiado, DMA.02, proyecta un momento de la sesión de EC en la que se grabó a un grupo de estudiantes caminando para su posterior visionado y análisis. En él se puede observar cómo el alumnado va aplicando las pautas que la profesora va dando. En los primeros segundos, 0:00,0-0:12,5, una de las alumnas que aparece en primer plano bloquea la coordinación. Esta descoordinación es bastante común al caminar en un *tempo* muy lento. Se apreció que aparecían bloqueos cuando trabajaban de forma muy concentrada en “hacerlo bien y no hacerlo mal”. Una segunda alumna, 0:12,5-0:35,3, también va hacia ese movimiento aunque no hay tanta tensión ni bloqueo. Desde los segundos 0:51,0 al final se suceden pautas que el alumnado va aplicando en torno a las manos, el apoyo en la planta de los pies y la propulsión en el caminar.

b. Cuerpo y objeto

El encuentro con los objetos permitió al alumnado ampliar la comprensión de las *ABE*. La textura, peso, flexibilidad, consistencia y demás cualidades que los objetos tienen, les proporcionó diferentes sensaciones tácticas y tónicas. Estas sensaciones fueron recogidas y reelaboradas por los estudiantes para crear distintos estados emocionales, acciones o situaciones; y para cargar al objeto de vida.

TRABAJO con Objetos/Otorga herramientas para vestir Personajes.

[...] recibir Cualidades "Trabajo con PALO. Ceñirse a lo que aporta el objeto.

Algo que sujeta a lo que hay que volver.

El cuerpo aprende adaptándose a la situación (DA.007.H.+3.EP.217-220)

[...] sentir los objetos, trabajar como si formaran parte de tu cuerpo y buscar las nuevas posibilidades que nos concede el objeto (R.006.M.=2.EP.068).

Las anteriores reflexiones se pudieron constatar en el visionado y análisis del documento DMTP.03., el cual se transcribió de la siguiente manera:

En este trabajo la actriz confiere a su cuerpo en movimiento las *calidades* del objeto que manipula. En el minuto 8:17,1 y hasta el 9:53,6 se produce una transferencia de la *calidad* del *objeto* al cuerpo, utilizando *las acciones básicas*, encontradas a partir del *objeto*, con implicaciones dramáticas. A partir del minuto 9:53,6 y hasta el 11:16,0, ya sin manipular el objeto, realiza una secuencia de movimiento utilizando el lenguaje que el propio objeto le ha

transmitido. También se puede observar una aplicación de *peso* en un *derrumbe de columna* en la vertical (9:53,6-9:58,1), así como un *movimiento segmentado* de brazos con *peso* y *fuerza suave* en el *plano sagital* (9:58,1-10:08,7). Hasta el minuto 10:32,0 se observa una *modificación del plano sagital al frontal*, *asimetrías* y *juego rítmico entre distintas partes del cuerpo* y cambio con movimiento *centrífugo súbito*. A partir del minuto 10:34,2 y hasta el 10:38,6, utilización del *peso* y *fuerza suave* en un lado del cuerpo mientras el otro permanece *sin peso* y con dirección. Tras lo cual, cae el otro lado del cuerpo *con peso* y desde *postura cerrada* y *pesada*, *movimiento centrífugo* hacia *postura abierta*. Se da una repetición de *movimiento pesado, suave, cerrado* en *nivel bajo* a *movimiento abierto, no pesado* en *nivel alto* (10:38,6-10:44,8). Vuelve el movimiento *pesado* y *suave* que va a *nivel bajo* y *movimiento cerrado*. En el minuto 10:44,8, *movimientos flexibles* en un *flotar pesado* y *suave*, como el movimiento de la cuerda. En el 11:05,0, *sacudir pesado*. *Movimiento pesado, flexible*, con más *fuerza* y *sostenido*. De nuevo *flotar pesado* pero solo en cabeza y tronco (11:08,7-11:16,0). Para finalizar, vuelve al trabajo con el objeto, manipulando la cuerda mientras el cuerpo mimetiza con ella. Final con implicación dramática. Cuerda alrededor de muñecas (11:16,0-11:56,0).

6.1.5. Análisis del trabajo realizado por el alumnado en las clases de Expresión Corporal

Análisis y autoevaluación del trabajo personal

En todos los diarios del alumnado aparecieron narrativas en torno a su propio proceso de aprendizaje. Esto se desveló como un dato a tener en cuenta, ya que se contabilizaron 150 referencias en los diarios y 15 en los informes reflexivos, sumando un total de 165 reseñas a considerar. Por otra parte, los estudiantes dejaron constancia de las reflexiones que, a modo de *autoevaluación*, realizaron durante todo el curso. En ellas se valoraba, con el uso de adjetivos, el nivel de adquisición de los contenidos trabajados en la asignatura. Tal y como revelan las 61 descripciones que reflejaron estas autoevaluaciones en los diarios del alumnado y 3 más que aparecieron en un informe reflexivo, por lo que un total de 229 narraciones se entretajeron en la confección de los últimos resultados (véase Figura 49).

| METACATEGORÍA | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | REF. |
|--------------------------------------|--|--|------|
| Trabajo desarrollado por el alumnado | Análisis y autoevaluación del trabajo personal | Análisis de los procesos de trabajo personales | 165 |
| | | Autoevaluación del trabajo | 64 |
| TOTAL | | | 229 |

Figura 49. Distribución de referencias para la metacategoría *Trabajo desarrollado por el alumnado*

a. *Análisis de los procesos de trabajo personales*

El análisis realizado por los estudiantes sobre su propio trabajo acumuló 165 descripciones, las cuales desvelaron las capacidades que iban desarrollando en el transcurso de la asignatura. En primer lugar apareció una especial preocupación por la adquisición de un *control y dominio corporal* que les facilitara su trabajo en la creación e interpretación. Las narraciones explicaban la adquisición de una mayor conciencia del cuerpo y de este en el movimiento expresivo. Las primeras reseñas hablaban sobre los dos *centros pulsores del movimiento*. Los movimientos de la pelvis y la cintura escapular constituyeron un motivo de reflexión que se pudo apreciar en transcripciones como las que siguen a continuación:

Sentí muy bien el movimiento de la pelvis y al estirar la pierna me ayudaba mucho a realizar el movimiento correctamente y notar el cambio de retro a anteversión (DA.003.M.--.1.EP.098).

En la anteversión doblo la espalda demasiado (DA.008.M--.3.EP.004).

[...] respecto a la clase anterior he mejorado en dejar fluir el mvto. orgánico de los brazos al cerrar y abrir los omóplatos (DA.010.H--.4.EN.015).

La cadera hace dos movimientos, no utilizados en mi vida diaria (DA.011.M.=.4.EP.008).

Este *control y dominio del cuerpo* en movimiento se enfatizaba en el momento de realizar las creaciones personales. Al trabajo puramente *propioceptivo* se unían la utilización de *factores expresivos* como el *espacio* y el *tiempo*, manifestándose la dificultad a la hora de *comunicar y expresar* en las composiciones y secuencias de movimiento.

Mi secuencia requería menos movimientos de brazos, más movimientos de piernas y también más recorridos con el tronco. Necesito precisar más con la separación de cada parte del cuerpo con toda la masa indivisible del principio y descubrir más los huecos y los espacios de mi kinesfera (DA.009.M.--.3.EP.086).

“Oír diálogo que surge. Dejar tiempo de reacción. Difícil escucha y creación plástica. Silencios, se olvidan a veces” (DA.007.H.+3.EP.040) es lo que dejó de manifiesto en su diario este alumno. Parece que quiere expresar lo que siente cuando comienzan los procesos de comunicación internos entre los miembros del grupo; es decir, entre los actores que quieren comunicar y no solo hacer movimientos liberadores e imprecisos. Los estudiantes se iban haciendo cargo de su responsabilidad como futuros profesionales de la interpretación. Esta responsabilidad requería desarrollar la *comunicación*, la escucha, el *silencio* como parte del proceso creativo. El mismo alumno, varias páginas después, repite: “COMUNICAR-Expresar. No bonito/feo” (DA.007.H.+3.EP.121), frase en la que se entiende que la capacidad de *comunicar* se unía a la de *expresar*.

He notado que me siento muy cómoda trabajando con las expresiones faciales, me gusta buscar e ir más allá para de verdad conocer nuevas formas de expresión. La cara me ayuda a conectar de una manera mucho más intensa con mi cuerpo, por eso cuando siento que estoy moviendo el cuerpo y que la cara esta neutra siento que necesito ir más allá (DA.003.M.--.1.EP.020).

Los futuros actores/actrices necesitaban ir más allá de este proceso comunicativo-expresivo. Durante las clases de Expresión Corporal se preparaban y trabajaban con los distintos factores expresivos del movimiento para desarrollar, de esta manera, su capacidad de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. Así lo reflejó el siguiente informe:

A partir del análisis de mis experiencias con el antagonismo, de mi contacto con el espacio, el tiempo y la gravedad, pude llegar a distinguir cómo, alternando y combinando estos factores, podemos conseguir una expresión corporal muy completa, con la que transmitir emociones, sentimientos, acciones... entendiendo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace (IR.009.M.--.3.EP. 044).

Pero esto solo lo podían conseguir desplegando su imaginación y creatividad. A veces el motivo de la creación aparecía en los movimientos cotidianos que luego llevaban a las creaciones e interpretaciones individuales y personales. Un ejemplo de este procedimiento lo aportó uno de los diarios del alumnado:

Mi forma de poner un café es distinta si inicio primero el movimiento en los omóplatos y se produce un recorrido por las articulaciones de mi brazo hasta los dedos que cogerán el asa, en éste punto la muñeca teclea (así se introduce el manguito por donde ha de salir el agua) y por último se presiona desde la articulación del codo para encajar ambas piezas (DA.011.M.=.4.EP.160).

De ésta manera tengo creada una secuencia de movimientos que probándolos a hacerlos sin objeto resultan leves, limpios y muy interesantes (DA.011.M.=.4.EP.161).

El trabajo creativo con el que se pudiera transmitir distintos estados y emociones requería una gran concentración, concentración circunscrita al trabajo corporal que se estaba realizando.

Sensación en la creación

En la parte individual me concentré en la parte del cuerpo que movía (DA.001.H.+1.EP.065-066).

Por último, el estudio de los textos sobre el *análisis de sus procesos de trabajo* mostró que el alumnado desarrollaba un equilibrio psicofísico que favorecía esa creación, imaginación y expresión corporal necesaria para su futura profesión. Por eso, cuando un trabajo resultaba relativamente “cómodo” surgían dudas sobre el esfuerzo a realizar y la ruptura de la acomodación de lo que se sabía funcionaba delante de un público.

La simetría me aportó comodidad, por una parte es bueno, porque me permitió trabajar dentro de una calidad de movimiento en la que mi cuerpo "hace" sin pensar, "hace", y en una asimetría o mediante deslizamiento produce un cambio que me lleva a otro movimiento y a otra calidad,[...] pero la comodidad creo que es peligrosa, que no sea tomada como otro camino para evitar el máximo esfuerzo (DA.011.M.=4.EP.152).

b. Autoevaluación del trabajo personal

Para finalizar el análisis de los documentos generados durante la práctica educativa, se consideró necesario hacer mención a la *autoevaluación* que los estudiantes realizaban de su propio trabajo. Las narraciones recogidas fueron 64, en las que se transmitían las experiencias vividas, las intenciones y las estrategias de cada estudiante. Esta densidad de información es a la que Gibbs (2012) hace referencia al hablar de los datos cualitativos y de su valor en la investigación. Las narraciones dejaron al descubierto las exigencias personales.

¡¡Tengo que usar más las piernas y mejorar el equilibrio!! (DA.005.M.=2.EP.079).

Así como la satisfacción que provocaba el trabajo bien hecho.

Salí a realizar movimientos con las cuatro calidades, expresando emociones y personajes con cada uno de ellos. Me quedé satisfecho con el trabajo realizado (DA.001.H.+1.EP.138).

También se dejó constancia de las dificultades y de los esfuerzos que no se vieron recompensados. Muchas fueron las referencias a este respecto, en ellas se pudo apreciar cómo no todas las clases ni todos los contenidos generaban la misma satisfacción en todos los estudiantes y cómo el día a día requería un trabajo constante.

Yo trabajé principalmente con la simetría-asimetría, surgieron luego el contramovimiento-conmovimiento y los planos, pero tal y como pensaba, no se veía bien el contenido. Creo que marqué bien los silencios, pero el resto no estaba bien definido (DA.006.M.=2.EP.064).

Las calidades están claras pero es muy atropellado todo, dando lugar a confusión (DA.010.H--4.EN.112).

Por último, se observó que muchos de los comentarios que hablaban sobre la evolución en la técnica corporal la describían ligada a la expresión y vivencia del cuerpo en movimiento,

Cada vez tengo más conciencia del movimiento de los omóplatos y veo que poco a poco ese mov. es más claro y amplio (DA.003.M.--1.EP.026).

[...] me lleva hacia mi propia expresión corporal. En estos meses de sesiones me he encontrado con diversas dificultades, he experimentado agradables sorpresas y sobre todo he evolucionado en el uso de mi cuerpo como herramienta de expresión. (IR.001.H+.1.EP.078).

6.2. Análisis y resultados de los datos una vez finalizada la asignatura

En el epígrafe anterior se ha descrito cómo el alumnado desarrolló su propio trabajo creativo a partir de las herramientas corporales, espaciales y temporales, activando su imaginación y creatividad para inventar una gramática corporal propia, sin estereotipos. A continuación se expondrá el análisis de los datos obtenidos a partir de los grupos de discusión o debate realizados una vez concluida la enseñanza de la asignatura y que proporcionaron otro punto de vista de la misma. Tal y como ha quedado expuesto en el capítulo 5, las preguntas realizadas a estos grupos partieron de las categorías de análisis establecidas en el estudio preliminar a esta investigación, por lo que la información reflejó las capacidades que los estudiantes manifestaban que habían desarrollado con los contenidos dados en la asignatura y lo que estos les habían aportado. Igualmente, se interpretó la presencia de otros valores como el progreso en la confianza en uno mismo, la aceptación y la tolerancia a la crítica y al fracaso, así como el aumento de la disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo. Por otra parte, en el transcurso de la entrevista grupal ampliaron estos valores señalando cómo aplicaban los contenidos aprendidos, transformándolos en herramientas útiles para sus estudios y para su quehacer artístico. Por último, plasmaron su visión sobre la metodología empleada en la asignatura. Como resumen de las 401 referencias obtenidas a partir de las opiniones manifestadas por los estudiantes se realizó la Figura 50, en la que se plasma el total de reseñas por categorías y subcategorías. También, en el análisis de cada una de las categorías se elaboraron gráficas con las que se realizó una comparativa de las narrativas obtenidas entre grupos. A este respecto se quiere remarcar que el número de referencias no se traduce en la mayor o menor importancia que los grupos dieron a cada tema tratado, sino que se utilizaron para observar qué capacidades se instalaron y consolidaron a largo plazo. Las narrativas que se fueron seleccionando en cada subcategoría fueron las que se consideraron más relevantes para ilustrar los comentarios realizados por los estudiantes.

| METACATEGORÍAS | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. |
|------------------------------|--|--------------------------------|------|
| CAPACIDADES DEL ACTOR/ACTRIZ | Control y dominio de los recursos corporales expresivos | Control y dominio | 27 |
| | | Propiocepción | 36 |
| | TOTAL | | 63 |
| | Comunicación a través del cuerpo en movimiento y en el silencio | Comunicación en el movimiento | 32 |
| | | Silencio | 12 |
| | TOTAL | | 44 |
| | Expresión a través del lenguaje corporal | Expresión | 18 |
| | Transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones | Transmisión de emociones | 43 |
| | Imaginación y creatividad en el trabajo interpretativo | Imaginación y creatividad | 10 |
| | Concentración en el trabajo | Concentración | 15 |
| | Equilibrio psicofísico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal | Equilibrio psicofísico | 8 |
| TOTAL | | 201 | |
| OTROS VALORES | Confianza en uno mismo en el trabajo creativo | Confianza | 17 |
| | Aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso | Aceptación | 32 |
| | Disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo. | Disciplina | 16 |
| TOTAL | | 65 | |
| APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE | Transformación de los contenidos en herramientas actorales | Herramientas para la actuación | 49 |
| | En sus estudios y en la actividad artística | Aplicación | 68 |
| TOTAL | | 117 | |
| METODOLOGÍA | Valoración de la metodología empleada en la asignatura | Metodología | 18 |
| TOTAL | | 401 | |

Figura 50. Distribución de referencias analizadas de los grupos de discusión o debate

6.2.1. *Qué capacidades piensa el alumnado que ha desarrollado con la asignatura y qué les aporta*

En este apartado se mostrará el análisis y resultados de los datos obtenidos sobre el desarrollo de las capacidades que están directamente relacionadas con las competencias

específicas de la asignatura de EC, realizando y comparando el análisis grupo a grupo. El total de referencias para la misma es de 201, repartidas en las siete categorías que se explican en los siguientes epígrafes.

Control y dominio de los recursos corporales expresivos

En la recogida de datos que se realizó con respecto a esta categoría se añadieron todas las referencias relacionadas con el desarrollo del *sentido propioceptivo* que el alumnado fue destacando. Esto se estableció así porque todos los grupos hicieron referencia a la *propiocepción* al expresar sus ideas sobre la importancia del *control y dominio corporal*. De esta manera se reunieron 63 transcripciones.

a. Control y dominio corporal y b. Propiocepción

En el GDD de primero se evidencia la importancia del conocimiento profundo y desde la vivencia del cuerpo, aunque algunos no lo supieran expresar correctamente, pero sí de manera muy significativa: “nosotros mismos con nosotros” (GDD.01:039).

El alumnado que había practicado otras disciplinas artísticas, relacionadas con el cuerpo en movimiento, manifestó que en el trabajo que habían realizado se partía de la imitación, por lo que muchos procedimientos eran entendidos desde procesos intelectuales, y no desde los corporales cómo habían experimentado en la asignatura de EC. No habían realizado una toma de conciencia de su cuerpo. El hecho de que durante el curso la preparación corporal viniera desde la conexión psicofísica, hizo que el alumnado fuera descubriendo su propio cuerpo, descubrimiento que partía de la *sensibilización* y la *toma de conciencia* del mismo y, por lo tanto, entendían, que se había trabajado respetando sus propias posibilidades y desarrollando sus capacidades.

Pero de cara a sentir, esta asignatura ayuda mucho a sentir y luego reflejar con el cuerpo (GDD.01:050).

Lo entendía teóricamente, lo que me decía, pero yo no era capaz y no era consciente, no era consciente, y entonces a partir de esta asignatura me he dado cuenta de muchas cosas que ella me pedía (hablaba de otra profesora en otra disciplina) (GDD.01:109).

En el GDD de segundo curso los estudiantes puntualizaron que, antes de entrar a trabajar con el *espacio* y el *tiempo*, debían calibrar cómo estaba su cuerpo. Por eso destacaron las primeras clases de Expresión Corporal en las que, recordaron, se trabajaba el propio cuerpo, las tensiones que tenían, cómo eran los movimientos, cómo sentían la musculatura. Rememoraron ese trabajo como algo importante porque en el presente, al realizar cualquier calentamiento, en la práctica de distintos ejercicios de trabajo corporal e

interpretativo, consideran básico e imprescindible saber cómo está su cuerpo, hasta dónde pueden llegar, cómo lo pueden usar y cómo no.

[...] en tomar conciencia, en el tiempo que te puedes permitir a ti mismo para tomar conciencia y para llegar a un movimiento completamente orgánico (GDD.02:061).

En este mismo grupo no solo hablaron de la importancia del desarrollo del *sentido propioceptivo* como sistema de captación de estímulos corporales, sino que lo relacionan con sus prácticas y vivencias en el escenario y con la construcción y creación de personajes.

Tú cuando te pones en un escenario tienes que saber cómo estás, no vale salir y ya está, tienes que tener una consciencia corporal y saber cómo estás continuamente, controlar tu cuerpo vamos (GDD.02:012).

[...] para expresar con el cuerpo hay que controlarlo, ser consciente del mismo y yo creo que luego eso nos sirve como herramientas.[...] Entonces es muy importante controlar el cuerpo para dar forma y vida a un personaje antes de que hable y yo creo que eso es básico. Es así nuestra carrera, es verdad que igual se queda un poco corta, porque luego en cuarto no se tiene nada de cuerpo y creo que ahí se queda un poco cojo (GDD.02:018).

Una de las alumnas destaca el paso del tiempo para percibir su propio cuerpo, dejando constancia así de que los procesos personales recorren caminos diferentes y necesitan tiempos diferentes.

[...] yo, la verdad que en cuanto a la percepción del propio cuerpo... yo creo que lo sentí más este año que el año pasado (GDD.02:091).

El alumnado de tercero, en el GDD, destacó que el trabajo propioceptivo era fundamental para el *control y dominio del cuerpo*, como una herramienta para el futuro, para seguir conociéndose como actores/actrices, ya que consideraban que ese *control y dominio corporal* desde la *propiocepción* se iba desarrollando y seguía creciendo conforme lo mezclaban con otras experiencias. Por esta razón, empezar su formación como actores/actrices con un trabajo de *toma de conciencia del cuerpo* les parecía fundamental, y la base de un aprendizaje que se seguirá desarrollando en el tiempo.

Hasta que no tomas conciencia, tumbarte en el suelo y estirar la espalda, al principio puede ser hasta un poco pesado. Después cuando tomas conciencia te das cuenta de que hace falta saber hacer esto (GDD.03:046).

Tú alcanzas una propiocepción pero siempre la vas a tener como herramienta para un futuro para seguir conociendo, se va desarrollando, sigue creciendo al infinito.... conforme lo mezclas con otras experiencias te va sirviendo (GDD.03:103).

[...] es lo que decía..., cuando te lo cuentan, cuando empiezas a experimentarlo tú es cómo poner una semillita, pero al cabo del tiempo es cuando ya lo vas asimilando... información propia y exterior (GDD.03:111).

El trabajo propioceptivo fue uno de los contenidos que también apareció en el grupo del alumnado de cuarto. Aunque en el tiempo era el grupo más distanciado de la práctica de esta asignatura, recordaron cómo había sido el inicio y el encuentro con los contenidos de la EC y la ayuda que les proporcionó para su trabajo actoral.

Yo sí que había hecho cosas antes de empezar la escuela y eran parecidas, (comillas con los dedos), le llamaban expresión corporal, pero sí que era imitación de la profesora y lo repetíamos y yo no era consciente de nada, o sea, yo llegué a la escuela y estaba igual que si no hubiese hecho nada porque yo había repetido lo que me habían enseñado y bueno, pero no aprendes, en realidad no sabes lo que estas moviendo, un omóplato, un hombro.... porque tú lo has trabajado imitando, entonces para mí sí que fue un cambio de saber, de conocer y de educar a tu cuerpo (GDD.04:83).

Y eso lo noto que va conmigo, va con mi vida, y el ser consciente de eso me ayuda muchísimo (GDD.04:193).

En cuarto matizaron, que después de Expresión Corporal habían cursado otras asignaturas de movimiento; y que dichas asignaturas también les habían servido para conocer su cuerpo y el movimiento de otras maneras. Pero recuerdan que la EC les sorprendió y les descubrió las posibilidades corporales que cada uno tenía.

Bueno es que es diferente, porque no solo tuvimos expresión corporal en primero, también luego tuvimos Mimo contigo y otras asignaturas de cuerpo que te hace que básicamente te vas entrenando más pero vamos yo flipé en primero, no sabía qué podía hacer tanto (GDD.04:047).

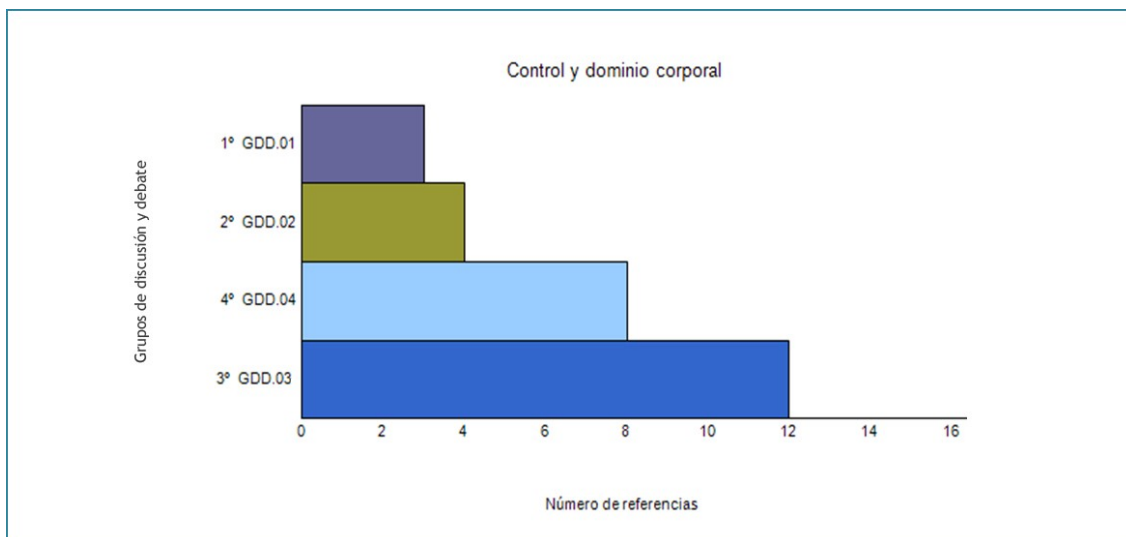
[...] con respecto a la propioceptividad, yo creo que es un cambio brutal. Yo no comparo para nada mi cuerpo, mi situación actual, con primero (GDD.04:083).

Tanto en el grupo de primero como en el de cuarto, los estudiantes dejaron constancia de cómo percibían su *postura* y esquema corporal antes y después de haber cursado la asignatura.

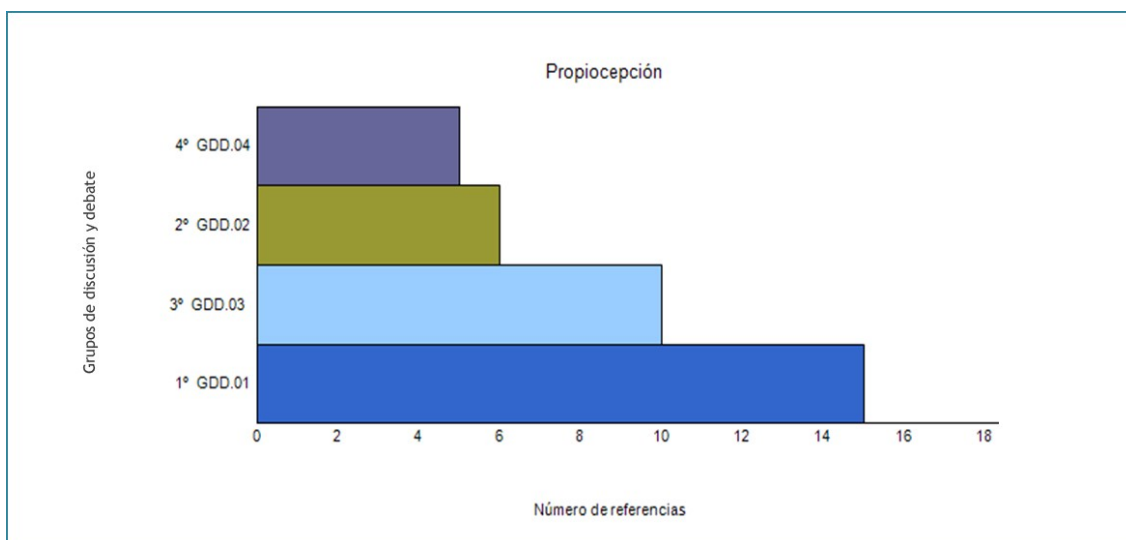
[...] Yo pensaba que caminaba derecho, pero ahora he tenido que aprender lo que es estar derecho y aprender esa sensación nueva (GDD.01:127).

Una cosa que incide muchísimo es la posición. Me ayuda muchísimo ponerme en la pared para ser consciente de mi espalda y eso me resultaba básico. Me da más seguridad física en danza, me agarra más al suelo, el no estar cerrada, no estar así. (Hace un gesto de apertura de omóplatos con flexión de columna) (GDD.04:191).

A continuación se exponen dos gráficas en las que se representan el número de referencias de cada grupo por subcategoría. Estas quedaron distribuidas en 27 narrativas para *control y dominio corporal* y 36 para *propiocepción*, dando un total de 63 reseñas en la categoría de *control y dominio corporal de los recursos corporales expresivos*.



Gráfica 1. Distribución de referencias para la subcategoría *control y dominio corporal* en los cuatro grupos de discusión



Gráfica 2. Referencias para la subcategoría *propiocepción* en los cuatro grupos de discusión

Estas dos gráficas reflejan cómo cada grupo concretó sus ideas sobre el desarrollo de la capacidad *control y dominio de los recursos corporales expresivos*. Para los cuatro grupos hablar de *control corporal* iba unido a *propiocepción*, sin embargo unos grupos hacían mayor referencia al desarrollo de este sentido que otros. En las gráficas se aprecia que el

grupo de primero fue el que más incidió en el desarrollo de la *propiocepción* y el que menos en *control y dominio corporal*, probablemente debido a la cercanía temporal del transcurso de la asignatura y a tener más presente las vivencias propioceptivas experimentadas. Que el alumnado relacionara el *control y dominio corporal* con el desarrollo propioceptivo y, con ello, con la *toma de conciencia del cuerpo* reflejó la integración del método Schinca en la asignatura de EC.

Comunicación a través del cuerpo en movimiento y en el silencio

En la transcripción de las entrevistas aparecieron un total de 44 comentarios sobre esta categoría que, a su vez, recogía 32 para la subcategoría *comunicación en el movimiento* y 12 para la subcategoría *silencio*.

a. Comunicación en el movimiento

En el grupo de discusión de primero, uno de los aspectos más interesantes de la asignatura fue desarrollar la “escucha”. La calificaron como una capacidad importante para poder dialogar, así como imprescindible en la *comunicación*. El principio de comunicación del “dar y recibir” fue utilizado en las improvisaciones y creaciones de dúos, tríos o en grupo.

A mí, la capacidad con la que más contento estoy es la de ser capaz de no solamente expresar sino de escuchar a los demás, lo que dicen y en su caso de dialogar. Bueno, porque sobre todo en momentos que te pones un poco tenso, tiendes a cerrarte, cuando algo se te olvida tiendes a cerrarte buscando dentro de ti y a veces no está dentro. Entonces,... yo [...] capaz de escuchar al otro, de ver lo que hace, de leer lo que hace y en su caso de dialogar. Los primeros ejercicios que hacíamos, al final de la clase, yo estaba más preocupado de... ahora voy hacer este movimiento, ahora voy a hacer lo otro... que cuando estaba con el otro haciendo, yo estaba pensando en él, qué siente, que hacer para no hacer lo mismo (GDD.01:095).

Sí, a partir del estímulo pues tú...al principio yo solo lanzaba estímulos y no recibía ninguno porque estaba cerrado, y luego ya, de alguna manera lo que haces es básicamente lo contrario, recibir y escuchar más (GDD.01:099).

Uno de los aspectos interesantes fue la aparición del concepto de comunicación con uno mismo que se contempló como primer nivel de *comunicación* y de complicación.

Primero tuve que concentrarme conmigo mismo, que me cuesta, y después empezar a escuchar a los demás y todavía me sigue costando pero, es un proceso que, la verdad, lleva su tiempo (GDD.01:105).

Sin embargo, la escucha no era para ellos un contenido exclusivo de la EC. En gran parte de las asignaturas del currículo esa “escucha actoral”, entendida como una comunicación con

los otros, en la que a veces la palabra no forma parte del mensaje entre el emisor y el receptor, se imponía como requisito imprescindible en el proceso de trabajo.

El tema de la escucha también se trabaja más...porque en el ámbito que estamos, en todas las asignaturas se nos exige eso, en todas se nos ha hablado de la escucha. También es algo que ahora lo tenemos más presente, o sea que nos ha influido no solo en esta asignatura sino en todo lo que estamos haciendo (GDD.01:104).

Y es que es muy curioso porque te comunicas con él no verbalmente, con el cuerpo y eso te da muchas posibilidades en el mundo del teatro (GDD.01:66).

Así los futuros actores/actrices consideraron el cuerpo como un transmisor eficaz, como aparece en el grupo de segundo curso.

El cuerpo lo dice todo (GDD.02:020).

En este grupo vuelve a presentarse la escucha “con uno mismo” como elemento imprescindible para poder comunicarse con los demás. Por otro lado, destacan la importancia de la escucha que hay que desarrollar durante el propio proceso de creación: la escucha de las pautas que la profesora iba dando exteroceptivamente.

Yo creo que a mí me ayudó a abrirme más, no sé... dejarme enseñar... tanto la comunicación con los compañeros como con la comunicación conmigo misma, de saber lo que estoy haciendo (GDD.02:045).

La escucha en primero era contigo misma y luego ya abrías el campo y ya empieza la relación con otro o con otros, el espacio, el tiempo en otro cuerpo con el que tú trabajabas... y a mí me parece muy importante (GDD.02:047).

La escucha también con respecto a lo que te dicen y cómo responde tu cuerpo tanto escuchando a la profesora lo que te dice.... como con los compañeros haciendo un trabajo sin decir nada, esa comunicación con el cuerpo, con los demás, que se escucha y es importante (GDD.02:041).

El segundo nivel de *comunicación*, es decir la comunicación con los demás, se encontró en el curso de segundo con el *factor espacial*, en concreto en el desarrollo del *espacio interpersonal*.

[...] a través del desarrollo de mi kinesfera, saber que está la kinesfera de los demás, trabajos grupales que te llevan a un nivel de escucha que tienes que ir adquiriendo (GDD.02:030).

Yo creo que el nivel de escucha tanto con el espacio, como con el resto de tus compañeros es imprescindible para poder hacer (GDD.02:031).

El espacio.... yo creo que todos desarrollamos la escucha (GDD.02:034).

En el análisis del grupo de discusión de tercero de nuevo se incidió en la comunicación con uno mismo como paso previo a la comunicación con los demás y, por lo tanto, a la capacidad de escucha para poder crear y compartir.

Esa comunicación contigo mismo, que eres tú mismo, esa tranquilidad de estar contigo mismo y luego en pareja, en trío, te implica esa biopsia como lo han definido de confrontamiento...y que sea un nivel de confianza.... si somos capaces de darle la vuelta a eso y conseguir entre ambas personas la comunicación es cuando se crea una explosión máxima de creación, de verdad (GDD.03.148).

En este grupo, la *comunicación* a través del *movimiento corporal* se entendió como la percepción del "otro" a través de una *comunicación* sin barreras.

Apertura social. Por escuchar al compañero, tocar al compañero. En la vida normal no toca mucho a la gente y eso también para muchos es un paso (GDD.03:047).

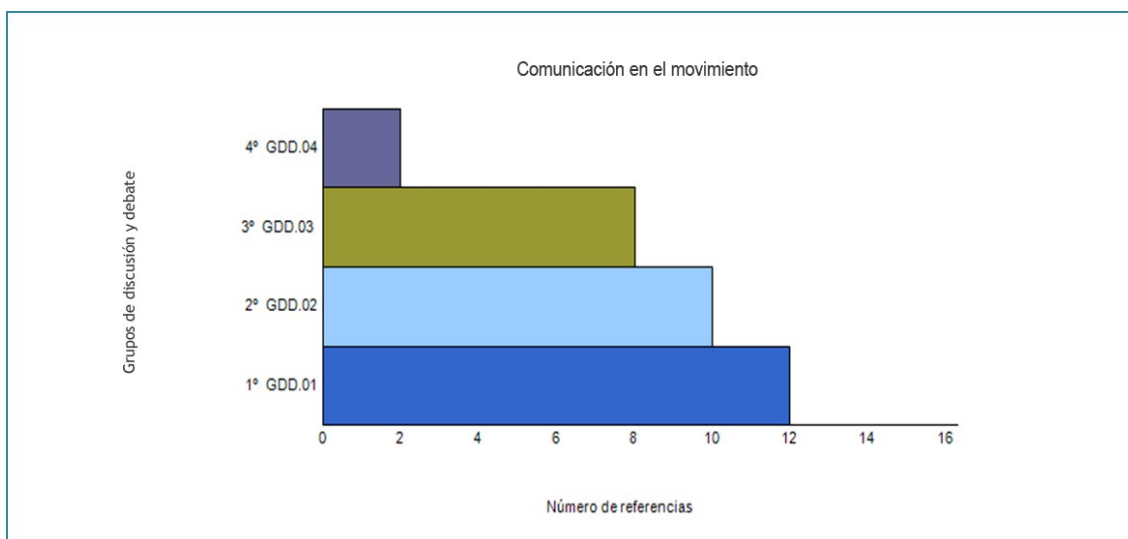
Sí, desarrollo de la comunicación, de la comunicación no verbal y de escucha porque percibes a tus compañeros (GDD.03:049).

Pero creo que esa clave y esa barrera de conseguir una comunicación real verdadera en expresión corporal,... ahí nace la verdadera comunicación, ahí no hay barreras (GDD.03:148).

Para el alumnado de cuarto, la *comunicación* volvió a estar ligada al *espacio*, pero, en este caso, a la relación *antagonista* entre *cuerpo* y *espacio*. A ese respecto una alumna explicó que, cuando descubrió las distintas densidades espaciales, apareció la *comunicación*.

A mí la comunicación me llegó cuando descubrí que existe el espacio. Sí, podía tener diferentes consistencia y ahí se me abrió un mundo (GDD.04:118).

La distribución de las referencias para esta categoría se pueden observar en la gráfica siguiente, donde la diferencia más notable es la menor incidencia de narrativas para el grupo de cuarto.



Gráfica 3. Distribución de referencias para la subcategoría comunicación en el movimiento en los cuatro grupos de discusión

No obstante, en este punto hay que destacar el contenido *silencio*. Este contenido, que en el método Schinca se sitúa dentro del *factor tiempo*, se reveló en el grupo de cuarto como un elemento imprescindible para la comunicación con el otro o los otros. Este grupo de alumnado de último curso, destacó cómo en la inmovilidad el cuerpo recibe y se encuentra. El movimiento era el cambio, la inmovilidad vivida era el reencuentro con el significado.

[...] eso que estás parado pero tu cuerpo por dentro está moviéndose y todo se asienta (GDD.04:093).

A la pregunta de si recordaban haber trabajado los *silencios corporales* en la asignatura de EC, todos los miembros del grupo dijeron que sí o asintieron con la cabeza.

Sí, yo lo recuerdo porque en primero llevas muchas ganas de hacer cosas y tus historias. Hacer más silencios, más pausas (GDD.04:096).

Es como una energía, está ocurriendo. Haces un silencio porque está ocurriendo algo (GDD.04:100).

b. *Silencio*

Al tratar con los alumnos/as de cuarto sobre la importancia del *silencio* en el lenguaje corporal, se les preguntó si a partir de la asignatura de EC lo utilizaron durante su formación. Fueron explicando cómo lo integraban en sus trabajos dentro y fuera de la escuela. Una persona dijo que este contenido lo relacionaba más con las asignaturas de voz, pero el resto incidió en los silencios necesarios para estar en escena. Hablaron del

silencio “interno”, de la presencia del actor/actriz que permanece durante largo tiempo en la escena sin hablar, de su experiencia en el curso anterior, en concreto cuando trabajaron autores como García Lorca. Expresaron la importancia de los *silencios* “cargados” de expresividad y de significado. Silencios que representan también la importancia de la comunicación con el espectador.

[...] hay un silencio, es un silencio interno. Yo lo único que noto por dentro es un silencio por dentro y como se extiende y luego vuelve otra vez (GDD.04:102).

El año pasado en Lorca, que había muchos silencios, que tu cuerpo está ahí parado, pero bueno, son los silencios cargados (GDD.04:103).

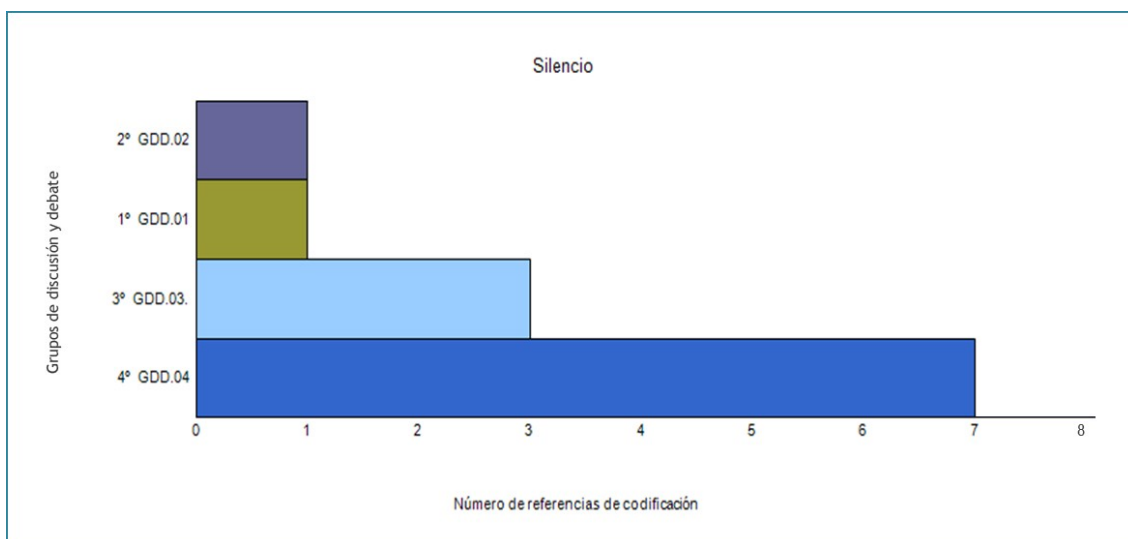
El darse cuenta del no movimiento, es decir, de los *silencios corporales* que el cuerpo realizaba, siempre estaba dotado, o debería estarlo, de intención, de carga expresiva. Los estudiantes comentaron que la acción se retiene dentro del actor/actriz. Esta acción en el tiempo, que queda dentro, se manifestaba a través de una inmovilidad recorrida y cargada con la máxima tensión, una energía especial que no estaba determinada por un exceso de vitalidad ni de movimientos. Era una inmovilidad vivida, una detención del movimiento en el vértice de la tensión, una inmovilidad que no era estática e inerte sino dinámica. En este estado de inmovilidad, de *silencio corporal*, podían sentir y proyectar sentimientos, emociones, actitudes, con una gran carga expresiva. Es en el *silencio* en donde se reencontraban con la emoción y en donde exteriorizaban todo lo que sus cuerpos sentían y vivían creando e imaginando. Así era percibido el *silencio* en los trabajos que realizaban.

Bueno, yo en concreto estoy haciendo ahora una obra en la que hago de maniquí. No hago nada, hago de maniquí y pienso mucho. Y claro sí que lo he relacionado. Soy un maniquí pero tengo que tener algo, no soy un monigote que no hace nada. Entonces sí que relacioné, me acuerdo de esos silencios (GDD.03:109).

Volviendo a centrar la conversación en la categoría comunicación, un alumno, al igual que lo hiciera el resto de los grupos, evidenció la importancia del “dar y recibir” como proceso de *comunicación*. En ese dar y recibir el *silencio* es la base de ese “absorber” lo que el otro o los otros quieren expresar.

[...] a veces el silencio es..., es mucho recibir (GDD.04:112).

El *silencio* fue el aspecto más importante a desarrollar por los miembros del grupo de cuarto, seguido de tercero y, en igualdad de referencias, primero y segundo, tal y como se muestra en la siguiente gráfica:



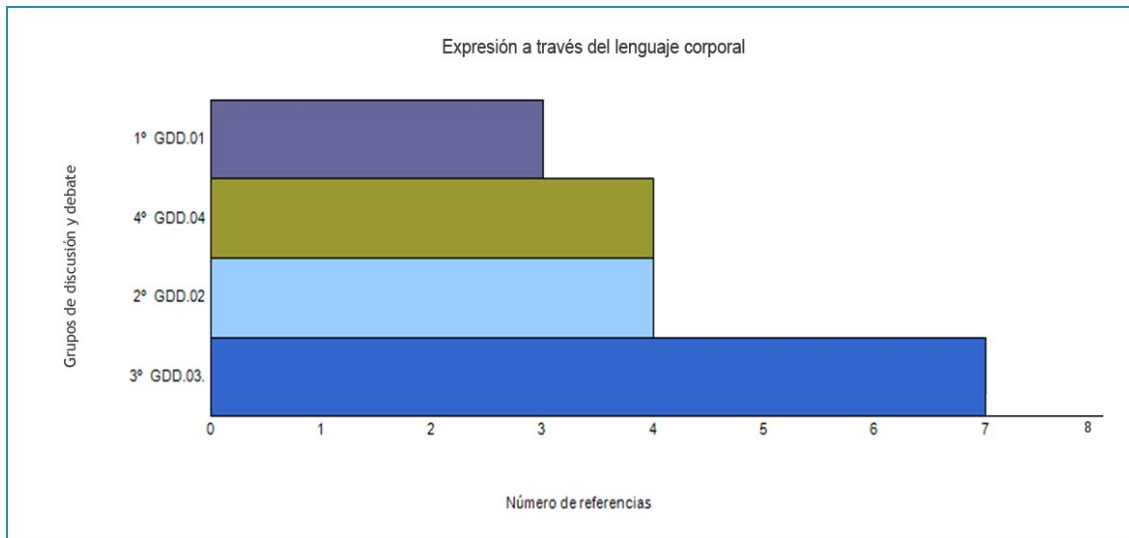
Gráfica 4. Distribución de referencias para la subcategoría *silencio* en los cuatro grupos de discusión

Sin embargo, es interesante recordar que en el desarrollo de la subcategoría *comunicación en el movimiento*, el orden de segmentos codificados, va de más a menos, de primero a cuarto, respectivamente, siguiendo el nivel de los cursos. Esta diferencia puede reflejar un aspecto interesante en la formación actoral. Cuando los estudiantes comienzan su aprendizaje en la asignatura de EC, la *comunicación* se comprende como el entendimiento en el movimiento y en la acción. Con el transcurso del tiempo y con la maduración en la formación, al *silencio* y a la escucha activa, se le da más valor apreciándose como una capacidad importante del “buen actor”.

Expresión a través del lenguaje corporal

El desarrollo de la capacidad expresiva se trató en los cuatro grupos. Los participantes manifestaron que la asignatura de EC aportaba *expresividad* a los cuerpos y al movimiento que estos realizaban. La nombraban junto con la capacidad de *comunicación* y con la de *transmisión de sentimientos y emociones* en los 18 comentarios recogidos al respecto.

En la gráfica elaborada para esta categoría se puede observar que el grupo de tercero fue el que aportó más opiniones en torno a la misma, seguido de segundo, cuarto y primero.



Gráfica 5. Distribución de referencias de la categoría *expresión a través del lenguaje corporal* en los cuatro grupos de discusión

En primero, una persona destacó la importancia de encontrar la propia *expresividad* a través de las herramientas corporales que la asignatura le ofrecía. Investigar desde el movimiento antes de querer ir directamente a una emoción desde el pensamiento y luego transformarla en diferentes *diseños* o composiciones *corporales*.

[...] y comprendí que tenía que empezar a moverme y empezar a utilizar pequeñas herramientas del cuerpo, sin necesidad de buscar ninguna emoción y a partir de ahí yo ya las iré encontrando. (GDD.01:232).

A este respecto, una persona del grupo de segundo subrayó que, cuando investigaban con el movimiento y su propio vocabulario, se podía llegar a expresar ideas abstractas.

Sobre todo expresar ideas abstractas. Expresar una idea abstracta que no tiene forma, que no tiene cuerpo, que muchas veces es complicado... en los trabajos grupales... salían ideas así... (Con las manos hace gesto de mucho) y sentimientos que si los buscas directamente, igual es más complicado (GDD.02:053).

Porque tú veas el compañero que se expresaba algo. Igual todo el mundo no vea lo mismo, pero expresaba, yo creía que eso era impensable (GDD.02:057).

Se matizó también que el cuerpo expresivo no requería grandes movimiento. Los matices en la *expresión*, los pequeños cambios corporales, transformaban al personaje. Lo cual dejaba constancia de que el contenido *focos expresivos* había sido entendido y utilizado en su práctica cotidiana.

Cualquier pequeño movimiento, cambia totalmente el personaje y no sólo con movimiento grande sino pequeños movimientos utilizando pequeños cambios en movimiento cambia todo el personaje... (GDD.02:135).

Tercero fue el grupo en el que se dieron más referencias en torno a la categoría *expresión*. La *toma de conciencia* de su cuerpo en movimiento, manifestándose al exterior, diferenciaba para ellos a la EC de la Danza y la acercaba al teatro gestual. Quisieron distinguir la Expresión Corporal del lenguaje no verbal, entendiendo este como el lenguaje que cualquier ser humano posee, ya que el cuerpo tiene esa capacidad de expresar. No obstante, matizaron que el actor/actriz debe transformar su *expresividad* de acuerdo al personaje, situación o atmósfera que interpreta. Por lo tanto, el trabajo de conseguir un cuerpo neutro desde el que transformarse para *expresar* de una manera diferente, era para ellos/as fundamental en la preparación del actor/actriz.

Una parte de la conciencia manifestada hacia el exterior, una expresión que adquiere una diferencia a nivel dancístico y lo veo más interconectado y la importancia del teatro gestual (GDD.03:020).

Nosotros tenemos que darle esa vuelta de rosca. Cualquiera se expresa pero nosotros tenemos que expresar algo concreto. Conocer nuestro cuerpo te ayuda y te empuja a llegar (GDD.03:020).

En el grupo de cuarto se vuelve a hacer referencia a la capacidad de *expresión* desarrollada y aplicada a la escena. Como se verá a lo largo de este análisis, este grupo de cuarto vincula constantemente las capacidades que ellos entienden haber desarrollado en EC con su labor en escena, en el taller de fin de estudios o en trabajos que comienzan a realizar fuera de la escuela.

La expresividad que... que el cuerpo tiene en escena. El cuerpo puede ser más expresivo, menos expresivo y con la Expresión Corporal, yo creo, hacemos nuestro cuerpo más expresivo (GDD.04:003).

Transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones

A la pregunta realizada sobre qué contenidos de la asignatura les ayudaban en su trabajo como actores/actrices para *transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones*, todos los grupos apuntaron en primer lugar la *toma de conciencia del cuerpo* y las *calidades de movimiento y acciones básicas de esfuerzo*. Siguió con los contenidos pertenecientes al *factor espacio*, a excepción del grupo de tercero que antes hizo alusión a la Independización zonal y por lo tanto a la *toma de conciencia del cuerpo*, y el grupo de cuarto que no fue detallando los contenidos de este factor aisladamente, sino que lo

destacó como *espacio*. Siguieron enunciando el *factor tiempo*, los *modos de movimiento*, las *formas de caminar* y el trabajo con *objetos*². Destacar que el contenido *cubo de Laban* y *silencio* aparece en los cuatro grupos y que *planos de movimiento* se destaca en primero, segundo y tercero y no se menciona en cuarto. Un total de 43 comentarios quedaron recogidos en esta categoría. La distribución de los contenidos destacados por cada grupo, quedó reflejada en la figura que se presenta en la siguiente página.

| 1º | 2º | 3º | 4º |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Consciencia corporal | Consciencia corporal | Consciencia corporal | Consciencia corporal |
| | | Independización. Disociación | |
| | | Contramovimiento | Contramovimiento |
| | | | Espacio |
| | Kinesfera | Kinesfera | |
| Movimientos directos- indirectos | | Movimientos directos- indirectos | |
| | Niveles | | |
| Planos del movimiento | Planos del movimientos | Planos del movimientos | |
| Cubo de Laban | Cubo de Laban | Cubo de Laban | Cubo de Laban |
| Trayectorias | Trayectorias | | |
| | Ritmo | | Ritmo |
| Silencios | Silencios | Silencios | Silencios |
| Modos de movimiento | | Modos de movimiento | |
| Formas de caminar | | | |
| | | Cuerpo- objeto | |
| Calidades. ABE | Calidades. ABE | Calidades. ABE | Calidades. ABE |

Figura 51. Comparativa de los contenidos entre los 4 cursos. Se muestran sombreados de más oscuro a más claro, según la mayor frecuencia de aparición de los contenidos en los 4 grupos

Al hablar de los contenidos, que sabían que utilizaban en su trabajo interpretativo, algunos alumnos hicieron referencia al procedimiento con el que generaban esas emociones o vivían esas situaciones.

Para mí el ritmo es esencial en todo....para mí el año pasado el ritmo era una de las cosas, todavía hoy, es una de las cosas que no entiendo al cien por cien, ¿qué pasa?, digo en teatro.

² Los contenidos dados por los estudiantes se corresponden con los del método Schinca integrado en la asignatura y con las categorías y subcategorías utilizadas en el análisis de datos de la investigación.

Pero sin embargo cuando empieza tu cuerpo a encontrar ese ritmo y sabes cómo estás haciendo el ritmo, cómo puedes cambiar... en escena eso se nota con los compañeros y contigo misma, sin tener que decir el texto más rápido sino con el ritmo que hay.... En la vida (GDD.03:112).

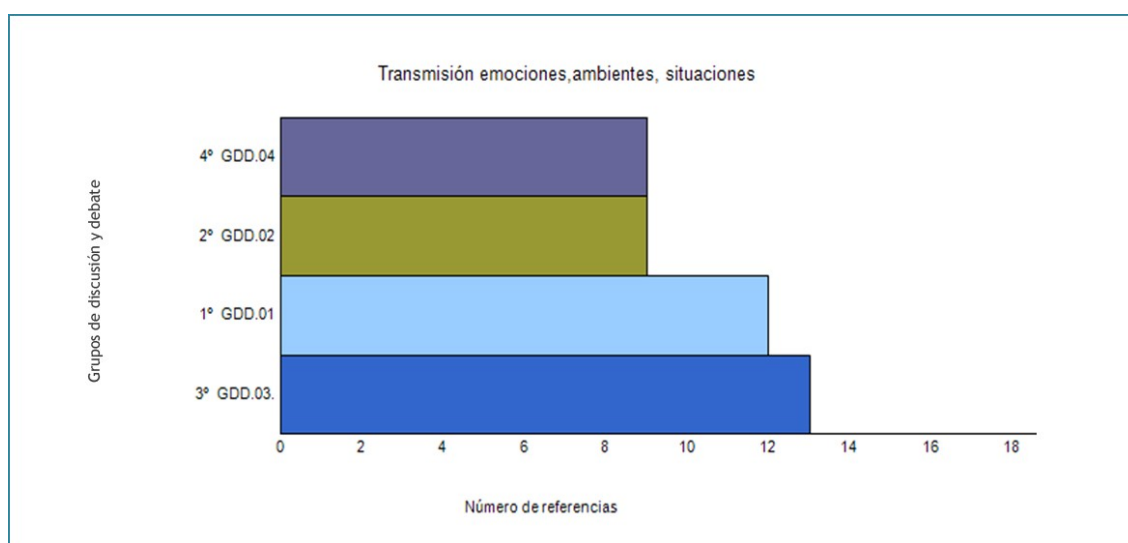
Y los silencios, el tema de los silencios, como tú decías, para crear estados, ambientes... (GDD.03:1279).

En vez desde dentro hacia fuera yo puedo llegar a la emoción desde fuera, desde su movimiento. Qué hago con el cuerpo (GDD.04:129).

Dos reseñas destacaron sobre las demás por mostrar que gran parte de lo aprendido en la asignatura es utilizado constantemente. Una de estas referencias reconoce todo lo aprendido como realmente asimilado o integrado; otra expone que utiliza las herramientas propias de la asignatura sin haber sido consciente de ello.

[...] es algo que tenemos nosotros, que salta como un resorte, es lo que nos da una seguridad para que el cuerpo lo reciba y responda, por eso digo que lo utilizamos en todo seguro, en cualquier cosa para estados emocionales... (GDD.02:102).

Yo estoy recordando cosas de expresión corporal que uso, pero que no me acordaba que estaban ahí, el ritmo.... las calidades de movimiento (GDD.04:162).



Gráfica 6. Distribución de referencias de la categoría *Transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones* en los cuatro grupos de discusión

En esta gráfica, realizada para estudiar las referencias dadas por los cuatro grupos, se aprecia que es tercero el que más comentarios realiza sobre la categoría *transmisión de emociones, ambientes y situaciones*, seguido de primero, segundo y cuarto. Aunque la diferencia entre grupos no es lo más relevante, es de destacar que tercero fue el grupo que

más contenidos matizó para el desarrollo de esta categoría, siendo el único que recordó los contenidos de *independización segmentaria* y el trabajo de *cuerpo-objeto*.

Creatividad en el trabajo interpretativo

En los cuatro grupos se trata el tema de la *creatividad*, ya que destacaron que una de las capacidades que la asignatura desarrollaba era la capacidad de crear, realizando 10 comentarios sobre la misma. De los cuatro grupos se resalta el comentario realizado por una estudiante de segundo curso, la cual diferenció el momento de la creación en un camino de ida y vuelta. El camino de ida comienza en una imagen que se expande hacia el cuerpo en movimiento; el de vuelta tenía su inicio en el propio cuerpo para pasar luego a una imagen que desembocaba en una emoción. Este proceso de creación se producía desde la relación psicofísica que durante todo el curso se potenció en el trabajo expresivo de la asignatura y que daba lugar a las *resonancias* personales que el método Schinca contempla.

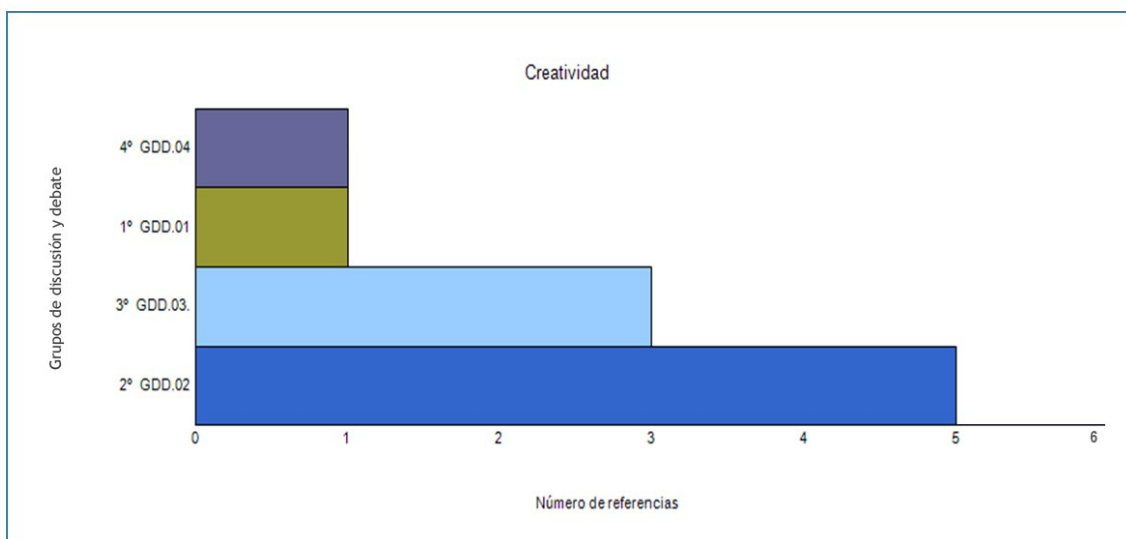
[...] cómo llegar a esas diferentes maneras de llevar a cabo la creatividad, porque había veces que salía desde una imagen pasando por tu cuerpo, pero otras veces era completamente al revés, desde tu cuerpo pasando a una imagen o a una emoción (GDD.02:087).

Otro de los comentarios matizaba que esta capacidad se desarrollaba primero en la individualidad y más tarde en la *comunicación* con el otro o los otros. También en el grupo de tercero se destacó que, si se da una *comunicación* verdadera con los otros, se produce un momento de creación imprescindible en la interpretación dramática.

Esa comunicación contigo mismo, que eres tú mismo, esa tranquilidad de estar contigo mismo y luego en pareja, en trío, te implica esa biopsia como lo han definido de confrontamiento...y que sea un nivel de confianza.... si somos capaces de darle la vuelta a eso y conseguir entre ambas personas la comunicación es cuando se crea una explosión máxima de creación, de verdad (GDD.03:148).

Sí, como vas poco a poco....Movimientos directo, flexible,... se facilita, puedes crear poco a poco. (GDD.04:171).

La gráfica elaborada para *creatividad* apunta que fue en el grupo de segundo en el que dicha categoría desglosó más comentarios. En cuarto y primero se extrajo una referencia y en tercero fueron tres los comentarios realizados.



Gráfica 7. Distribución de referencias de la categoría *Creatividad en el trabajo interpretativo* en los cuatro grupos de discusión

Es necesario destacar que, si solo se contempla el número de referencias aportadas por esta categoría, se oscurecería el valor y el peso de la interpretación de las narrativas, las cuales aluden, fundamentalmente, a la fuerza e importancia del estudio de las *resonancias* y el significado que tienen para el trabajo y desarrollo del futuro actor/actriz, cuestión fundamental en el método Schinca, y en general en la disciplina de la EC aplicada a la formación actoral.

Concentración en el trabajo

En esta categoría se recopilamos 15 narrativas que describían cómo los procesos de trabajos lentos y continuados, requeridos por la asignatura, fueron recordados en todos los grupos de discusión, sobre todo al hablar de la *toma de conciencia del cuerpo* y del desarrollo *propioceptivo*. Esta *concentración* fue destacada en el curso de primero.

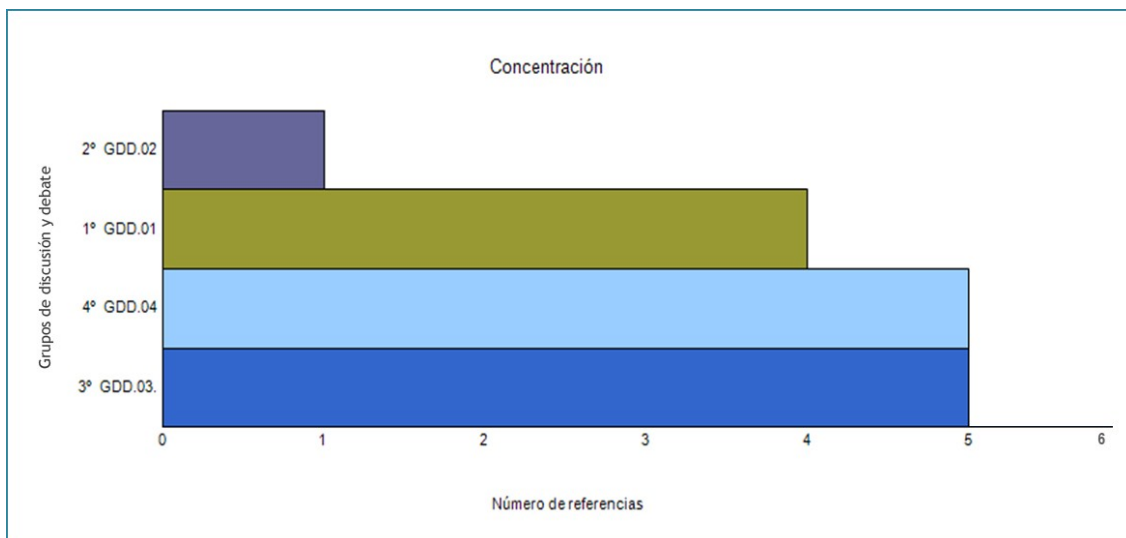
[...] en mí,...el trabajar concentrada. Mucho (GDD.01:083).

Lo cual les ayudó al desarrollo del *control y dominio corporal*:

[...] la concentración al principio no era muy buena... Pero después fui adquiriendo esa concentración y sí que después el cuerpo es cuando se mantiene totalmente controlado (GDD.01:277).

Como queda reflejado en la gráfica realizada al respecto (véase Gráfica 8), tanto el grupo de tercero como el de cuarto realizaron el mismo número de comentarios sobre esta categoría, seguidos de primero. Esta vez, el curso de segundo fue el que menos opiniones aportó. Solo una participante hizo referencia a la concentración cuando hablaron sobre los

contenidos de la asignatura y, en concreto, al referirse a los procesos de trabajo de *improvisación pautada*. Sin embargo, todas las asistentes del grupo de segundo, a la pregunta realizada por la entrevistadora: “¿es un método que os ha ayudado a concentraros en el trabajo?”, respondieron un sí unánime.



Gráfica 8. Distribución de referencias de la categoría *Concentración en el trabajo* en los cuatro grupos de discusión

Por otra parte, el grupo de tercero se acercó más a la labor escénica, comentando la importancia del desarrollo de la *concentración* para la interpretación.

El estar en escena..., limpiar y dejar fuera los asuntos de casa, te ayuda a estar en lo que estás en el aquí y el ahora y me parece que es fundamental (GDD.03:313).

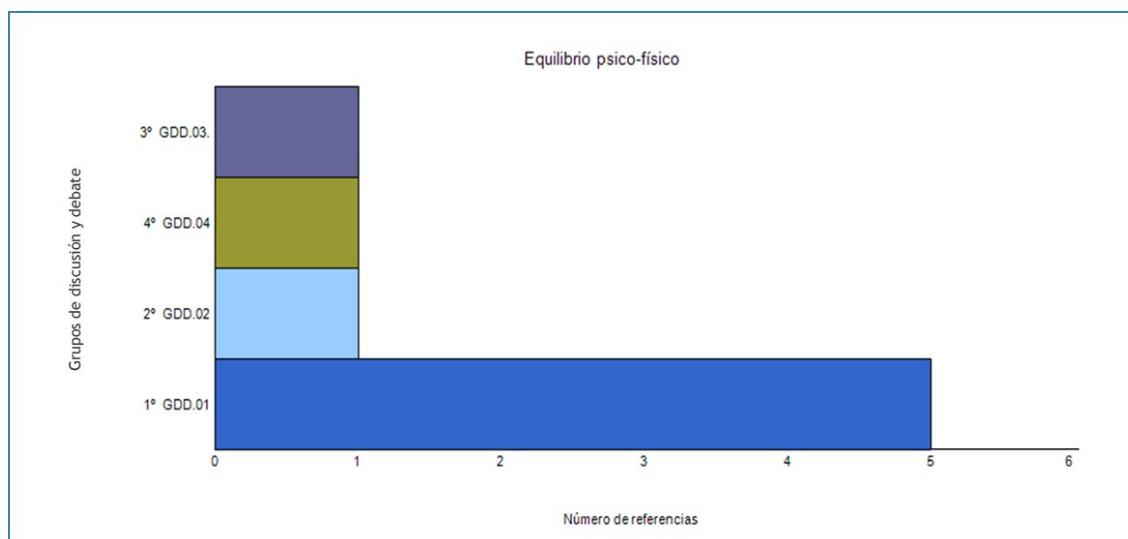
También destacaron que esta primera concentración individual se fue extendiendo al trabajo en grupo. Para algunos estudiantes, al principio de curso era difícil mantener la escucha y la *concentración* en los trabajos de grupo. A medida que se repetían estos procesos de escucha y de creación, la *concentración* se fue desarrollando y la capacidad para mantenerla también.

[...] el trabajo individual al repetirlo no me desconcentraba. Pero sí en el trabajo grupal, que en principio te cuesta, te da la risa, pero poco a poco vas encontrando... y a la vez estás escuchando a los demás, estás transmitiendo (GDD.04:184).

Equilibrio psicofísico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal

Todos los participantes de los grupos admitieron que, en los procesos de trabajo realizados en la asignatura de EC, sí encontraban la conexión *psicofísica* que favorecía la

creación, reflejándolo en 8 comentarios. Estos se pueden observar distribuidas por cursos en la gráfica que se expone a continuación.



Gráfica 9. Distribución de referencias de la categoría *Equilibrio psicofísico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal* en los cuatro grupos de discusión

El grupo de estudiantes de primero habló de la relación entre lo físico y lo psíquico que requería la asignatura desde el trabajo de *gimnasia consciente* hasta el de creación. Dos estudiantes, uno de este grupo y otro de segundo curso, realizaron una exposición bastante extensa de cómo habían vivido esa relación. Para estos alumnos/as, el hecho de haber comenzado el trabajo desde el *vocabulario corporal* para luego dejar que las *resonancias* personales condujeran el trabajo de creación, fue algo novedoso; no haber tenido un personaje o un texto desde el cual crear era algo nuevo para ellos. Estas personas nunca habían creado desde el vocabulario corporal y eso les proporcionó una nueva manera de hacer.

Yo por ejemplo, a principio de curso, me llamaba la atención la parte de creación, me bloqueaba muchas veces, veía como me transmitían los demás, y a mí... no me está llegando nada, no... y comprendí que tenía que empezar a moverme y empezar a utilizar pequeñas herramientas del cuerpo, sin necesidad de buscar ninguna emoción y a partir de ahí, yo, ya las iré encontrando. Pero al principio sólo quería transmitir, sentirme no sé qué. Y, oye, había días que no me llegaba absolutamente nada y era como un muro delante mía (sic) y... simplemente utilizando lo corporal lo encontré (GDD.01:232).

De hecho a mí es como me gustaba trabajar, porque, como por lo general suele ser al revés... Tú tienes un objetivo al que tienes que llegar y buscar el camino y el procedimiento para llegar. Pero hay pocas veces que te lo den así, ponerte y decir, mira, investiga, ponte a moverte, ponte a trabajar y a ver qué sale. Una vez, no recuerdo que estábamos trabajando... ah sí, los planos,... trabajando con Laura, tuve una lucha, además, tú, desde fuera, nos lo dijiste.

Vosotras erais unos dioses, con las cabezas... Ese trabajo me quedó grabado, porque la sensación que tuve de, partir de 0, ponte, relájate, que salga, muévete y llegar a una escena tan clara, que quedara tan evidente. Me llamó mucho la atención porque nunca había trabajado así, siempre había trabajado al revés, nunca pensé que se pudiera llegar a un resultado tan exacto, tan conciso (GDD.02:119).

En la interpretación de las palabras de esta alumna de segundo se resaltan dos ideas: una, a la que ya se ha hecho referencia, es la de la satisfacción que siente al trabajar desde el *vocabulario corporal*, aunque sus palabras concretas son “[...] partir de 0, ponte, relájate, que salga, muévete [...]”. La segunda idea, que complementa a esta primera, es que, aunque la expresión de la alumna para este tipo de proceso creativo sea: “[...] ponte a trabajar y a ver qué sale”, lo cual puede dar a entender que se trabajaba desde un movimiento libre, en una improvisación sin ningún tipo de contenido concreto con el que investigar, lo cierto es que ella misma recuerda que el contenido con el que estaban trabajando eran los *planos de movimiento*. Todo esto refleja que el trabajo creativo y de investigación que se realizaba en el aula siempre iba unido al desarrollo de un contenido de movimiento, en este caso concreto unido al *factor espacio*.

En el grupo de tercero se profundizó en cómo realizar esa conexión psicofísica desde el personaje a interpretar. Aquí evidenciaron la diferencia entre la EC como herramienta del actor y la EC como lenguaje no verbal.

Yo es que lo aplicaría al contrario. A lo que no siento. Como te lo llevas al personaje... es la forma de que estés expresando algo que no es tuyo, es del personaje, te lo llevas a ti y lo transformas y lo expresas (GDD.03:169).

Esta cuestión se reveló como un tema fundamental, ya que a principio de curso el alumnado definía la EC como el lenguaje verbal antes que como herramienta actoral. Esta cuestión se tratará más adelante en el epígrafe que describe los comentarios realizados por los grupos sobre la definición de Expresión Corporal.

En el grupo de cuarto, antes de llegar a la formulación de la pregunta en torno a la relación *psicofísica*, una persona ya había expresado que en la asignatura era habitual que se trabajara desde esa conexión, describiéndola como herramienta actoral.

Bueno para mí es una técnica, una herramienta que te ayuda a transmitir a través de tu cuerpo, no... Siempre como muy ligado al psicofísico, como hemos hecho muchas veces (GDD.04:032).

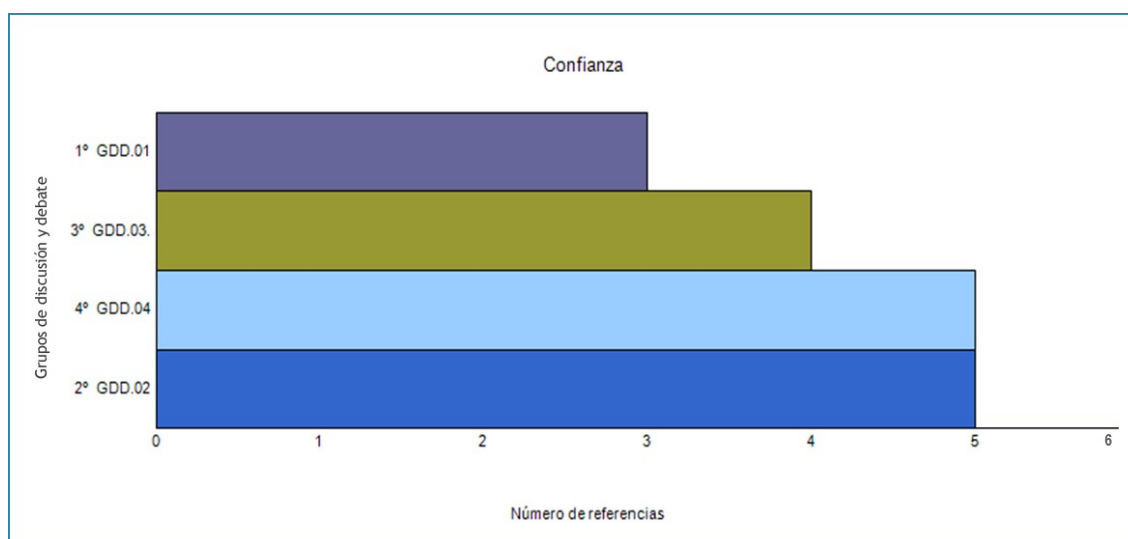
Excepto en primero, grupo en el que hubo más intervenciones, no se realizaron muchos comentarios al respecto. Sin embargo, los tres comentarios recogidos en el resto de los cursos se valoraron como relevantes para la investigación.

6.2.2. Otros valores que aporta la asignatura

En el análisis de los datos vertidos por los grupos de discusión aparecieron otros valores que la asignatura había desarrollado, a saber, *confianza en uno mismo en la creación, aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso y, por último, disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo*. La confianza en uno mismo y la disciplina en el trabajo aparecieron durante la conversación, antes de que la moderadora preguntara por estos valores. La aceptación a la crítica y tolerancia al fracaso se trató una vez planteada la pregunta al grupo. Finalmente, hubo unos pocos comentarios en torno al desarrollo de las inteligencias espaciales y corporales. Estos comentarios configuraron 65 narraciones.

Confianza en uno mismo en el trabajo creativo

Todos los miembros de los grupos afirmaron que la asignatura les había dado *confianza* en el trabajo creativo. Tal y como queda expuesto en la siguiente gráfica, no todos los participantes aportaron comentarios. Sin embargo, al igual que sucedió en el grupo de segundo al hablar de la *concentración*, los participantes dieron un sí unánime a la pregunta realizada por la entrevistadora. El total de opiniones recogidas fue de 17. El grupo de segundo y cuarto reunió el mismo número de referencias seguidos de tercero y primero. Como se puede apreciar en la gráfica 10, las diferencias se apreciaron como mínimas y los comentarios de los grupos eran similares, por lo que se hizo una interpretación de los mismos atendiendo a su significado y no por grupos de discusión.



Gráfica 10. Distribución de referencias de la categoría *Confianza en uno mismo en el trabajo creativo* en los cuatro grupos de discusión

En primero, todos consideraron que la asignatura les fue proporcionando confianza en los trabajos que desarrollaban en la escuela. En concreto, una alumna destacó que le dio seguridad para afrontar nuevos retos y saber que podía enfrentarse a ellos con confianza.

En los otros tres grupos se señalaron los procesos de evaluación y autoevaluación realizados durante el curso. Como se ha descrito en anteriores capítulos, en estos procesos se visionaban los trabajos grabados y se reflexionaba sobre los niveles de adquisición de los objetivos de la asignatura. Los participantes destacaron que esto les había ayudado mucho a trabajar la *confianza* en ellos mismos. El hecho de ver lo que habían creado y de ajustar sus sensaciones con lo que se veía desde el exterior fue un procedimiento positivo.

Nos ayudó mucho irnos viendo en vídeo y coger confianza (GDD.02:071).

La creación individual y su posterior análisis constituyeron un reto con el que esforzarse en investigar, elaborar, elegir y componer a través de secuencias de movimiento. Debían tomar decisiones y eso les fue dando mayor confianza en su trabajo.

[...] desarrolla tu capacidad de elección, de elegir (GDD.03:052).

[...] y luego cuando lo tienes que hacer, pasar por la experiencia... que está bien en solitario, porque estás abandonado, tienes que hacerlo solo y solo dispones de ti y tus conocimientos y eso es importante, en primero además (GDD.03:133).

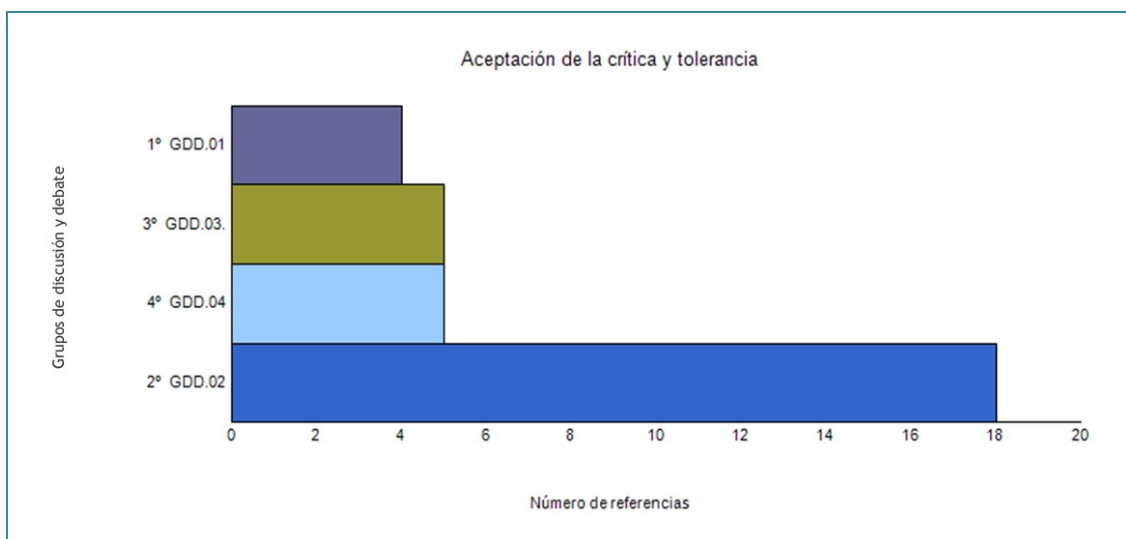
Me dio mucha confianza y seguridad (GDD.04:148).

En este apartado es importante destacar que el alumnado de cuarto valoró muy positivamente la confianza que la asignatura les había dado para enfrentarse al trabajo creativo fuera de la escuela.

Sobre todo a la hora de hacer las cosas, no sólo en la escuela si no fuera de la escuela (GDD.04:199).

Aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso

Aceptación de la crítica y tolerancia al fracaso fue la categoría en la que más opiniones se recopilaron dentro de la metacategoría *otros valores*, con un total de 32 narraciones. El grupo de segundo realizó 18 comentarios sobre la misma, cuestión a destacar ya que se diferenció considerablemente de los otros grupos. Los de tercero y cuarto reunieron cinco comentarios cada uno y el de primero cuatro (véase en la Gráfica 11).



Gráfica 11. Distribución de referencias de la categoría *Aceptación a la crítica y tolerancia al fracaso* en los cuatro grupos de discusión

Por otra parte, en el análisis de esta categoría apareció una división de opiniones entre el grupo de primero y el resto de los cursos. En primero, esta categoría se llevó hacia la autocrítica, o la inseguridad personal, los participantes hablaron sobre la valía de lo que cada uno hace como intérprete.

Es curioso. En mi caso me vale más mi opinión negativa que veinte buenas de los compañeros (GDD.01:292).

[...] crítico, pero ya no ser crítico, a juzgarme más y a perder el rollo de esto es... o sea esto que estás haciendo es una tontería, esto que estás haciendo es ridículo... (GDD.01:295).

En el resto de los grupos se destacaron de forma unánime dos aspectos: en primer lugar, y como sucedió en la categoría *confianza*, se destacó que el análisis de los trabajos de creación grabados en clase les ayudaba a ser conscientes de lo que hacían, y por tanto, a diferenciar y aceptar lo que estaba bien de lo que no.

Yo creo que lo de los videos era fundamental, era importante para ser consciente (GDD.02:067).

Al grabar luego lo veíamos (GDD.04:205).

No era nada humillante (GDD.04:206).

El segundo aspecto a subrayar fue que se valoraron como positivas las correcciones personales realizadas por parte de la profesora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yo recuerdo más, y lo agradezco, el saber qué es lo que tenía mal y qué tenía que hacer. En otras asignaturas no tenía muy claro qué era lo que me faltaba, entonces tener muy claro lo que tienes que mejorar, lo que tienes que trabajar,... yo eso lo valoro muchísimo (GDD.04:203).

Esto propició que en el curso de segundo, en un principio, se interpretara que estas ayudas pedagógicas habían servido, más que para asimilar el fracaso, para asimilar errores. Errores que debían corregir.

Más que asimilar el fracaso.... yo diría corregir los errores, asimilar los errores, es decir esto hay que mejorarlo.... era algo que se daba por la asignatura, ser consciente de lo que estaba bien y de lo que estaba mal para corregirlo (GDD.02:179).

Es que fracaso no... yo creo que es aprender del fracaso... (GDD.02:180).

A buscar un por qué (GDD.02:181).

Además yo creo que es una asignatura de ensayo- error, no te da miedo a equivocarte (GDD.02:182).

Yo creo que a base de equivocarme y de sentir que no hacer las cosas bien.... me ayudó a analizar... a querer avanzar más (GDD.02:183).

Este mismo grupo, en el transcurso de la conversación, fue recordando momentos de la clase de EC, apareciendo aspectos interesantes sobre este tema. Se observó que la frustración llegaba muchas veces como parte de los procesos de trabajo. El propio grupo, en el transcurso del debate, entendió que muchas veces el “querer ir más rápido”, el no respetar los tiempos de adquisición de nuevas herramientas, les causaba una frustración que creían que solo se resolvía con el trabajo y el esfuerzo.

Bueno, yo a veces, puede ser un poco frustrante. No el hecho de que te lo digan, sino que parece que no avanzas.... Pero es parte un poco del proceso de trabajo y del proceso de cualquier tipo de creación, es frustrante... (GDD.02:193).

No, a veces dices, vale voy a intentar cambiarlo y otras veces quieres llegar más rápido de lo que tú realmente puedes llegar y por eso era un poquito frustrante, pero es un proceso en el que tú tarde o temprano vas a llegar o deberías llegar (GDD.02:196).

[...] es que cuando estás frustrado estás como encerrado, estas bloqueado y piensas que de ahí no sales... y llegas a un punto en el que dices ¿qué hago?, ¿estoy perdiendo el tiempo?... tengo que sacar este trabajo adelante (GDD.02:201).

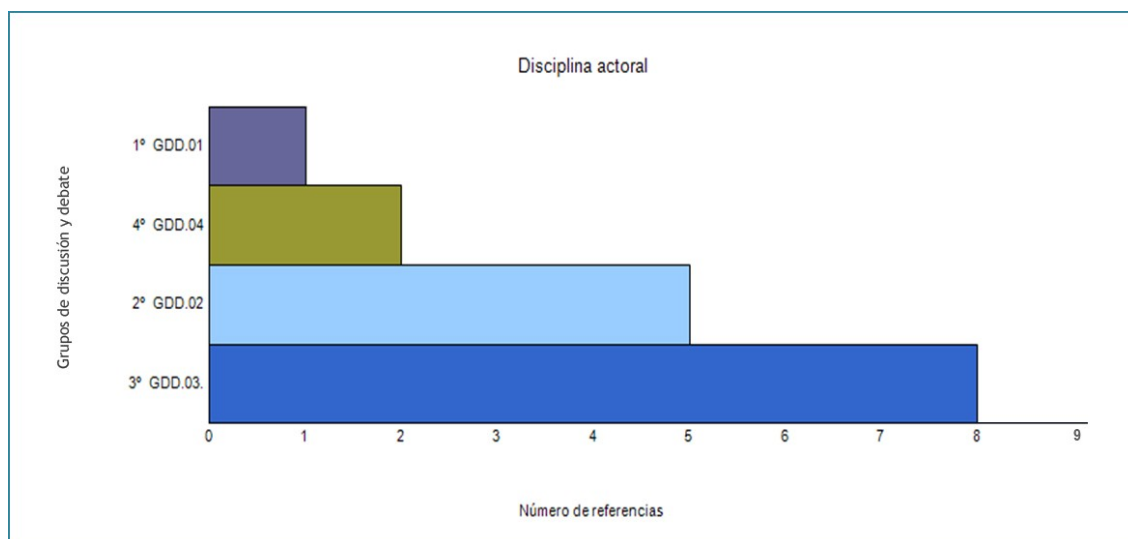
También manifestaron que, cuando el trabajo de creación individual llegaba a su fin, valoraban mucho el poder verlo y analizarlo. La asignatura les daba recursos para superar esa frustración.

Me ayudaba muchísimo, porque el momento de la frustración es una parte del proceso, nada más. Tú me das unas pautas para seguir trabajando y luego al verme y ver lo que había sido capaz de hacer me ayudaba muchísimo (GDD.02:205).

[...] lo que salga de mí para enseñárselo a los demás, verlo y decir mira bueno ahí está lo que he hecho y si he hecho eso podré hacer otra cosa y otra ha hecho algo distinto y te das cuenta que puedes llegar y esa frustración ha ido bajando (GDD.02:216).

Disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo

En el análisis realizado sobre la *disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo* se obtuvieron 16 narrativas. El grupo que más referencias aportó fue el de tercero, tal y como se recoge en la siguiente gráfica



Gráfica 12. Distribución de referencias de la categoría *Disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo* en los cuatro grupos de discusión

Este grupo destacó la importancia de tener una asignatura en primero en la que se inculcara *disciplina en el trabajo*, entendiendo la misma como un conocimiento del cuerpo, un orden en los contenidos, así como saber aprovechar el tiempo. También comentaron que la propia dinámica de la asignatura les servía de ejemplo. Los cuatro grupos estaban de acuerdo en que la asignatura les había aportado disciplina en el trabajo aunque los comentarios realizados no fueron extensos.

La disciplina se aprende y me parece muy importante que se dé y como expresión corporal se da en primero... luego va quedando y es importante que se plantee en ese curso, porque esa disciplina que se utiliza para conocer tu cuerpo es la que queda asociada a eso al conocimiento y cuidado del cuerpo (GDD.03.327).

La única vez en mi vida que he sido ordenada en algo y he hecho una libreta (GDD 04:220).

Además, ayuda a recordar los contenidos, al principio recuerdo todos tumbados luego ya nos levantamos y luego al final acabamos con la parte creativa. El orden de las sesiones también me ha ayudado a hacerlo yo más ordenada (GDD.04:222).

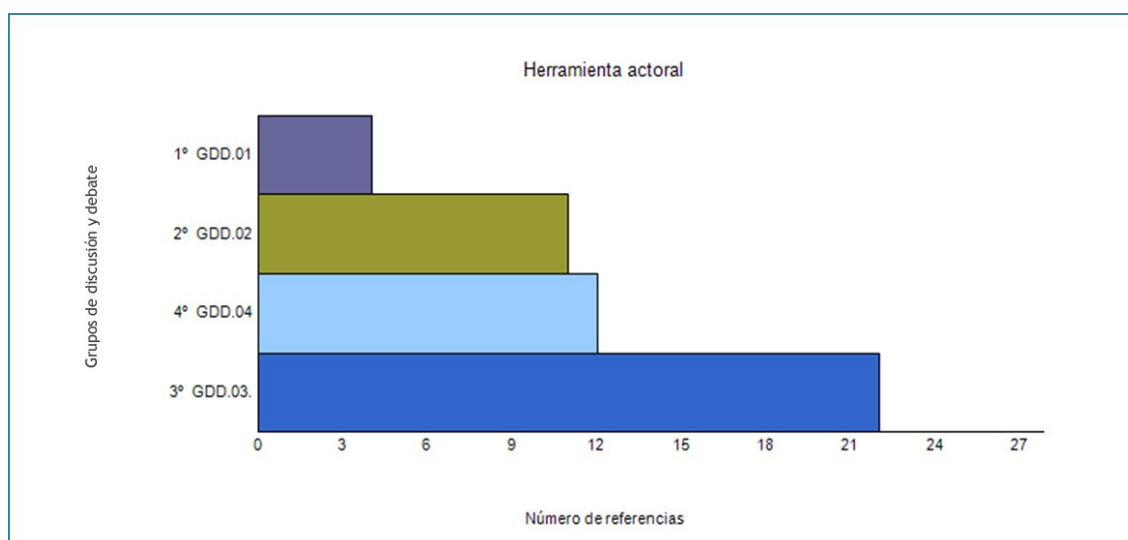
6.2.3. Aplicación del aprendizaje

En el transcurso de la entrevista se preguntó a los cuatro grupos si creían que los contenidos aprendidos en la asignatura de EC se iban transformando en herramientas actorales y si los aplicaban en su actividad artística. Esta pregunta generó un total de 117 comentarios, lo cual se consideró como muy relevante, ya que era la metacategoría o tema con más respuestas dadas después de *capacidades del actor/actriz*.

Transformación de los contenidos de la asignatura en herramientas actorales

Una vez expuestas las capacidades que el alumnado consideraba habían desarrollado con la asignatura y vistos los contenidos que habían contribuido en dicha capacitación, se analizó cómo esos contenidos se iban transformando en *herramientas actorales*, entendiendo estas herramientas como la técnica adquirida en el transcurso de las clases de EC y que utilizaban en su labor artística.

En la gráfica siguiente se observa la distribución de referencias acumuladas sobre esa transformación de los contenidos de la asignatura en *herramientas actorales*. El grupo de tercero aportó 22 comentarios, casi el doble del grupo de cuarto del que se extrajeron 12 y del de segundo que proporcionó 11. Por último, el grupo de primero fue el que menos comentarios hizo al respecto.



Gráfica 13. Distribución de referencias de la categoría *Transformación de los contenidos de la asignatura en herramientas actorales* en los cuatro grupos de discusión

En el grupo de primero, todos los contenidos referidos al conocimiento del cuerpo, a la *toma de conciencia* del mismo, les permitió corregir posturas y tensiones acumuladas. Los estudiantes destacaron la importancia de vivenciar su cuerpo para posteriormente utilizarlo en la interpretación.

Cada uno es diferente y cada uno crea en base a lo que su cuerpo le permite (GDD.01:120).

Por otra parte también consideraron los contenidos dados en EC como *herramientas* básicas para cursar otras asignaturas del currículo.

[...] creo que nos da muchas herramientas para las siguientes asignaturas que vamos a tener como danza, esgrima...(GDD.01:208).

El conjunto de los estudiantes de este grupo consideró el cuerpo del actor/actriz como su materia prima. Opinaban que la primera información que recibe el público sobre un personaje, ambiente o situación la da la construcción corporal.

El grupo de segundo estaba de acuerdo en que ser conscientes de su cuerpo les permitía utilizarlo para expresar. Esta *consciencia del cuerpo* en el movimiento y en la inmovilidad les proporcionaba la *herramienta* necesaria para ser expresivos, añadiendo que, por lo tanto, les aportaba presencia en el escenario.

Cada personaje tiene una corporalidad distinta entonces puedes irlo trabajando desde ahí, desde el cuerpo (GDD.02:022)

Sirve mucho a la hora de estar en escena para la presencia, es fundamental (GDD.02:109)

El grupo de tercero también reflejó, en primer lugar, la importancia del conocimiento de su propio cuerpo y añadió el uso del mismo en el *espacio* y la *fuerza de la gravedad*. Ampliaron la exposición explicando que, con lo aprendido y asimilado, podían ser más versátiles en la actuación.

Te da la capacidad de versatilidad, de poder adaptarte a diferentes lenguajes o textos (GDD.03:055).

El ser capaces de analizar el movimiento, a través de los contenidos dados en EC, se transformó en una *herramienta de trabajo actoral*. Podían analizar el movimiento y comportamiento de personas de la vida real para luego llevarlo a su terreno y explorar con los personajes a interpretar. Tenían las *herramientas* necesarias para descubrir cómo esa persona se desplaza, utiliza apoyos en las paradas, realiza movimientos más pesados o livianos, más directos o flexibles.

Sí, saber la posición, es como decías tú según hay momentos, estados anímicos y eso se transmiten con el cuerpo,... tus estados anímicos y ahora lo sabes identificar tanto en ti como los demás (GDD.03:182).

Sí, es una concepción del movimiento... y voy por la calle y veo a una persona y analizó... (GDD.03: 180).

Sí, tienes que analizarlo porque si no, luego, es difícil mantener esa construcción corporal durante toda la obra (GDD.03:197).

Por último, destacaron que en el transcurso de la asignatura los contenidos quedaban muy claros, pero que había que seguir trabajándolos, profundizando.

El grupo de cuarto también subrayó, en primer lugar, la *toma de conciencia del cuerpo* para potenciar su expresividad. Este conocimiento del cuerpo se transformaba en *herramienta* porque sabían colocarse en una posición neutra, desde la que comenzar a construir un personaje. Asimismo destacaron que este conocimiento del cuerpo y del movimiento de uno mismo se transformó en una *herramienta* necesaria para la *comunicación* en la interpretación.

Y yo sé lo que tengo que corregir, que si aquí la lordosis y el paralelo, los hombros, el cuello, la cabeza desde ahí la neutralidad de Marta mientras se pasa al personaje (GDD.04:087).

Para mí la expresión corporal es una herramienta de..., una herramienta que potencia la comunicación corporal, que me ha servido sobre todo para eso. Una herramienta que potencia el sentido comunicativo que yo quiero emplear en todas las obras de teatro que yo hago (GDD.04:026).

En los cuatro cursos se valoró que la Expresión Corporal en la formación actoral era fundamental. Dejaron de diferenciar los contenidos para transformar la propia asignatura en *herramienta del actor/actriz*.

Para mí es un instrumento básico para la interpretación (GDD.04, 011).

Ha sido una de las muchas herramientas que hemos utilizado... Pero me parece la fundamental, sobre todo con el cuerpo porque no somos solo texto, ni solo gesto, ni solo imagen, somos un conjunto, y... yo creo que ha sido fundamental sí (GDD.04:026).

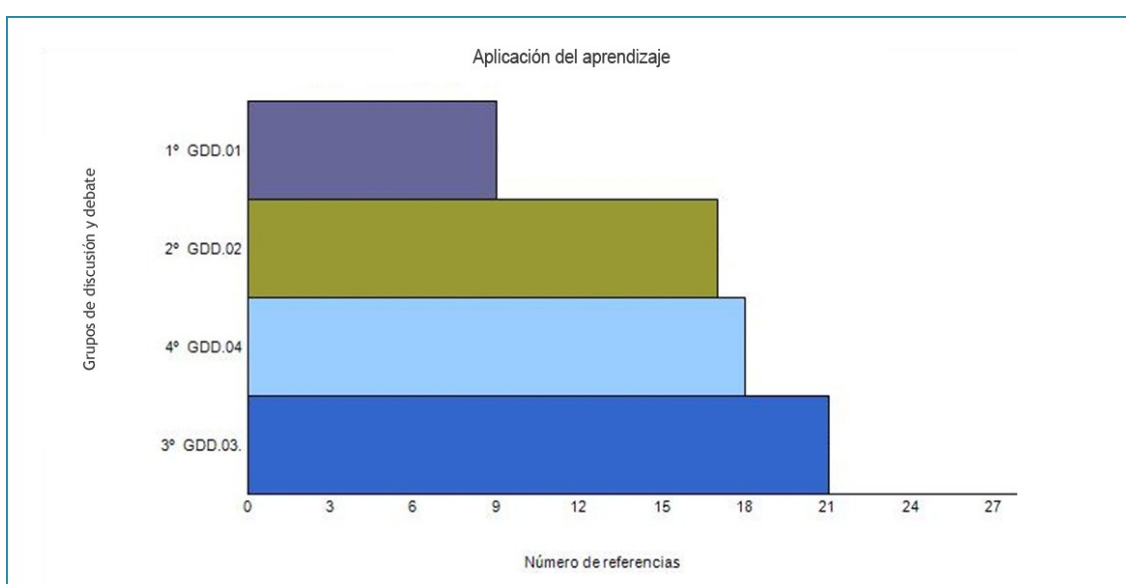
Bueno para mí es una técnica, una herramienta que te ayuda a transmitir a través de tu cuerpo, no ...siempre como muy ligado al psicofísico, [...] (GDD.04:032).

La expresión corporal te ayuda a conocerte corporalmente, dentro de escena, fuera de escena, cómo puede funcionar tu cuerpo, qué es lo que tienes que trabajar más. No solamente que sea educarlo, sino proporcionarle herramientas para luego utilizarlas... ayudar a extraer todo lo que puedas aprender para ir segmentando y aplicando como ayuda metodológica en ciertos momentos (GDD.04:035).

Yo por ejemplo, los movimientos ondulatorios o algo cuando lo tengo que utilizar para un personaje, me quedo solo con la sensación, no con el movimiento completo. Y ya la sensación esa, ya me da un poco de libertad con respecto a ese movimiento y se ve dentro de la intención de la interpretación (GDD.04:037).

Aplicación del aprendizaje durante los estudios y en su quehacer artístico

A la pregunta de si aplicaban lo aprendido en EC en otras asignaturas del currículo o en trabajos externos a la escuela, todos los participantes de los grupos de discusión respondieron afirmativamente. De hecho, esta pregunta originó 68 comentarios y, de nuevo, el grupo de tercero fue el que más valoraciones dio, aunque no se distanció tanto como en la anterior categoría del resto de los grupos. En general, es primero quien se desmarca de los demás con menos referencias, precisamente por ser quienes están empezando en el quehacer artístico. Esto se observó con claridad con la elaboración de la gráfica siguiente.



Gráfica 14. Distribución de referencias de la categoría *Aplicación del aprendizaje durante los estudios y en su quehacer artístico* en los cuatro grupos de discusión

Todos los grupos añadieron que no solo utilizan los conocimientos adquiridos en su labor artística sino en la vida diaria. Resaltaban que el aprendizaje realizado sobre su cuerpo había sido profundo y había despertado una consciencia que les quedaría para siempre. En primero surgieron muchos comentarios sobre cómo aplicaban el aprendizaje de esta asignatura en la materia de Voz y en Interpretación. Uno de los estudiantes aportó que, para él, la EC había favorecido la adquisición de una mayor autoestima.

Sí, soy consciente de ello, andando por la calle, cuando me siento, cuando me levanto de la cama. Y luego me sirvió también un poco por ganar autoestima. Yo siempre pensé que era un poco tocho, y esas cosas y bueno pues,... y ahora empiezas a pensar, pues igual no, porque te ves...y luego en claqué también y lo hago de una manera que quiero hacerlo, no es que salga porque sí. A mí me ayuda, me ayuda muchísimo. Hasta impartiendo clase, en el trabajo (GDD.01:205).

También el grupo de segundo relacionó lo aprendido en EC con el resto de las asignaturas de la titulación, con su vida cotidiana y con otras actividades artísticas que realizaban fuera de la escuela.

Yo también, ahora que voy a trabajos de circo.... se utilizan muchos ejercicios que hice en expresión corporal, y utilizamos mucho la independización del cuerpo, entonces esto lo dimos mucho en expresión corporal, es decir muevo una mano y muevo una mano, no todo el cuerpo (GDD.02:159).

Es que no es sólo que lo utilizamos dentro de la escuela, en las signaturas y las cosas que tenemos que hacer, si no que lo aplicamos fuera, en nuestra vida cotidiana (GDD.02:103).

En tercero, todos los participantes realizaron uno o varios comentarios al respecto. Algunos de ellos ya trabajaban con becas o en colaboraciones de la escuela en trabajos remunerados. En este mundo profesional también reconocieron utilizar lo que la asignatura les proporcionó y no habían olvidado. Tres de los ocho alumnos de este grupo realizaban colaboraciones en trabajos operísticos y comentaron cómo se beneficiaban de la colocación y expresión de su cuerpo para cantar.

Yo creo que está siempre presente. Por ejemplo, yo me di cuenta cuando uno empieza un ensayo y empieza calentando, ese despertar del cuerpo vuelve a tener presente eso de la columna, los movimientos... (GDD.03:216).

Lo primero que haces bueno, lo que hacemos es recordar el esquema corporal del personaje y a partir de ahí haces lo demás, pero lo primero el esquema corporal (GDD.03:217).

Yo soy consciente de moverme por el espacio y de cuando estoy parado y cantando hacer los movimientos completos y más grandes y sobre todo el movimiento de recorrido (GDD.03:298).

Sí, saber la posición, es como decías tú según hay momentos, estados anímicos y eso se transmite con el cuerpo,.. .tus estados anímicos y ahora lo sabes identificar tanto en ti como en los demás (GDD.03:182).

En el proceso de interpretación siempre (GDD.03:205).

En el grupo de discusión de cuarto, los siete participantes señalaron que, en la preparación del personaje o los personajes que tenían que interpretar en el taller de fin de carrera, la Expresión Corporal estaba presente.

En el taller cada actor hacia varios personajes. A la hora de plantearse lo que quería hacer, sin crear un tipo, con cambiar un detalle del cuerpo ya cambiaba todo. 4º (GDD.04:122).

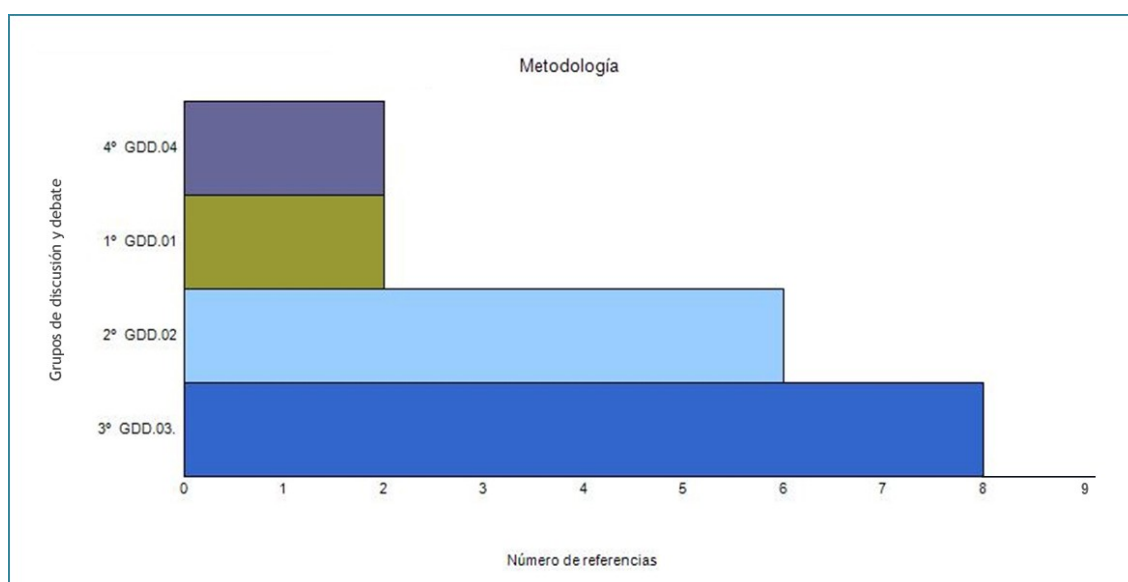
En tercero, el año pasado y este año, en cuarto claro. En interpretación. Pero todo desde lo que aprendí en 1º. Yo sé el movimiento que tengo que hacer para entrar en la emoción (GDD.04:131).

Es difícil, si no llegamos a trabajar nuestro cuerpo en expresión corporal entrar en otras asignaturas de movimiento (GDD.04:166).

En todas menos las teóricas (GDD.04:189).

6.2.4. Valoración de la metodología empleada en la asignatura

Por último, la valoración de la *metodología* empleada en la asignatura reunió 18 reseñas. De nuevo, el grupo de tercero fue el que más comentarios hizo al respecto, seguido del de segundo. Tanto el grupo de cuarto como el de primero aportaron dos comentarios. En la interpretación de esta categoría, dado el contenido de las narrativas recogidas, se ha optado por ordenarlas según los aspectos más destacados en lugar de realizarlo curso a curso como se ha venido haciendo hasta ahora.



Gráfica 15. Distribución de referencias de la categoría *Valoración de la Metodología empleada en la asignatura* en los cuatro grupos de discusión

Lo que más se valoró de la metodología empleada en las clases de Expresión Corporal, fue que permitiera el descubrimiento del propio cuerpo y con ello la *toma de conciencia del mismo* y de sus posibilidades en la creación teatral. Este descubrimiento individual y dirigido era apreciado por encima de la enseñanza “por imitación”, metodología a la que estaban más acostumbrados.

A mí me parece que el hecho de que no tengas que copiar al profesor hace que cada alumno tenga una experiencia única con respecto a su trabajo, a su descubrimiento... con respecto a todo, realmente el alumno por sí mismo descubre cosas que tal vez si fuera otro tipo de metodología no descubriría, no lo haría, realmente es un método experiencial (GDD.03:101).

En segundo lugar, se añadió la práctica de las improvisaciones dirigidas, las cuales facilitaban el aprendizaje.

Improvisaciones dirigidas más fáciles... es como si te enseñasen unas palabras y luego te enseñan a hacer frases (GDD.01:036).

Opinaban que en la práctica de las improvisaciones pautadas se daban las claves necesarias para la creación.

Sí, además tienes más libertad, porque das la clave a través de la cual tú lo encuentras, pero no dices primero cómo lo vamos a encontrar (GDD.03:096).

Tras lo cual se destacó el orden tanto de los contenidos de la asignatura como del de las sesiones.

La asignatura totalmente ordenada... (GDD.01:025).

En el grupo de tercero, una alumna quiso redundar en este orden, explicando que, si no se hubiera dado esa secuenciación de contenidos y procesos de trabajo, ella sería incapaz de recordar los términos, enunciar los contenidos y exponer lo que la asignatura le había aportado dos años después de haberla cursado. Expresó que esto mostraba que había existido un orden en las sesiones. Otra alumna recalcó que el año anterior había cursado Interpretación en otra Escuela de Arte Dramático y que, aunque también se trabajaban procesos corporales similares, la asignatura no tenía el orden y secuenciación tan clara como la que ella había experimentado en la ESAD de Asturias.

En el mismo grupo el alumnado resaltó que los trabajos de reflexión, que habían realizado durante el curso, le servían para recapitular y ordenar los contenidos que se iban trabajando en cada sesión.

[...] en los trabajos teóricos la reflexión y luego los trabajos prácticos, porque en los teóricos te quedan los conceptos claros (GDD.03:131).

Opinaban que estos contenidos iban escalonados y se integraban poco a poco unos con otros, permitiendo un aprendizaje secuenciado.

Por último, en todos los cursos a excepción de cuarto se matizó que poseer un vocabulario corporal les permitía poder expresar oralmente o por escrito de una forma adecuada y correcta. Además, facilitaba la redacción de los trabajos de investigación en el ámbito de la creación corporal.

Sí. ... soy capaz luego de poder apuntarlo para poder retomarlo al día siguiente, porque antes lo que me pasaba es que creaba se perdía y al día siguiente no era capaz de retomarlo (GDD.01:308).

6.3. Definición de Expresión Corporal. Al comienzo de la asignatura y una vez cursada

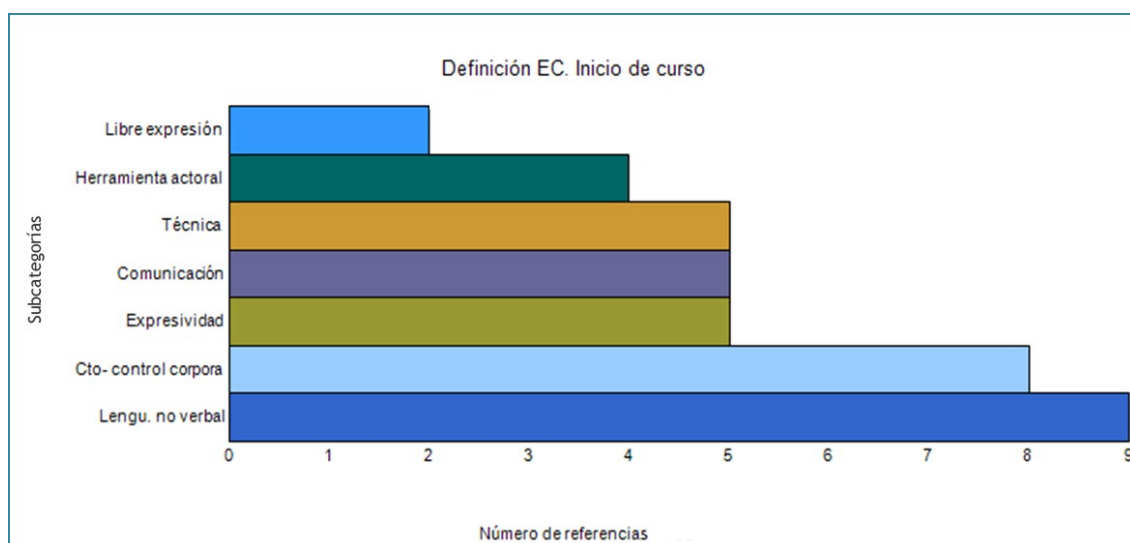
La definición de Expresión Corporal se estableció como una categoría que se subdividió en definición de EC antes de cursar la asignatura y definición de EC después de cursar la asignatura. En el análisis de cada una de estas categorías se identificaron 7 y 12 subcategorías, respectivamente, para el total de la muestra. Estas hacían alusión a los componentes que se iban incluyendo en la propia definición de EC. Cuatro elementos se dieron de forma repetida, antes y después de haber cursado la asignatura. Señalar que aunque la subcategoría *lenguaje no verbal* aparece antes y después, sin embargo lo relevante es que solo aparece en el grupo de discusión de primer curso y solo una vez. A saber, *control y dominio corporal, expresión, comunicación y herramienta del actor/actriz*. Dos de ellos, *expresión* y *comunicación*, tuvieron diferentes connotaciones en el antes y el después del aprendizaje. Antes de cursar la asignatura, se vincularon a una expresión y una comunicación propia del ser humano. Una vez realizado el primer curso de Arte Dramático estos elementos se insertaron en la necesidad actoral de expresar y comunicar a través de diferentes personajes, ambientes o situaciones. El resto de subcategorías fueron transmitiendo los diferentes elementos que el alumnado destacaba en las distintas definiciones.

| METACATEGORÍA | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | REF. |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------|
| DEFINICIÓN DE EXPRESIÓN CORPORAL | Antes de cursar la asignatura | Lenguaje no verbal | 9 |
| | | Control y dominio corporal | 8 |
| | | Expresión de sentimientos | 5 |
| | | Forma de comunicación | 5 |
| | | Técnica | 5 |
| | | Herramienta del actor/actriz | 4 |
| | | Libre expresión | 2 |
| | | Total | 38 |
| | Después de cursar la asignatura | Propiocepción | 14 |
| | | Comunicación | 10 |
| | | Control y dominio corporal | 33 |
| | | No codificado | 4 |
| | | Expresividad | 8 |
| | | Inteligencia corporal | 3 |
| | | Lenguaje no verbal | 1 |
| | | Control de la energía | 2 |
| | | Herramienta del actor/actriz | 21 |
| | | Control Espacio y Tiempo | 5 |
| | | Diferencia con la Danza | 2 |
| | Terapéutico | 1 | |
| | TOTAL | 104 | |

Figura 52. Distribución de referencias sobre las definiciones de Expresión Corporal dadas por el alumnado. Las subcategorías coincidentes, antes y después de cursar la asignatura, aparecen sombreadas

6.3.1. Definición de Expresión Corporal antes de cursar la signatura

La pregunta formulada al comienzo de los cursos y registrada en el cuaderno de la profesora, sobre la definición de Expresión Corporal, sumó un total de 38 respuestas. En dichas definiciones la EC hacía referencia al “lenguaje no verbal”, precisando que era como un “hablar con el cuerpo”, un lenguaje natural e intrínseco con el que la persona se expresa en la vida diaria sin usar las palabras. Otras repuestas hacían mención a la “expresión de sentimientos o sensaciones” y, de esta manera, expresar “lo que llevas por dentro”. También se aclaraba que, controlando el cuerpo y sabiéndolo utilizar, se podía transmitir con él lo que se siente. Se hacía alusión a que era necesario un “conocimiento y control corporal” para poder “expresar lo que se siente”. La EC era vista como una forma de comunicación del ser humano para poder expresar sus sentimientos. Así mismo, surgieron reseñas sobre la EC en el ámbito actoral desde dos vertientes, una en donde se enfocaba como la técnica que te permite “hacer movimientos correctos y limpios. Ejercicios de equilibrio, cambios de peso, giros y todo esto con conocimiento para no lesionarse”; y otra en la cual se aprecia como una “asignatura fundamental” que te enseña a “construir un personaje a través del cuerpo” y que, además, es “el arte del actor” y un modo de comunicación para este. Completaban estas definiciones la visión que tenían dos estudiantes de la EC como una forma de expresión libre “Liberar tu cuerpo. Ser tú mismo”, visión que refrendaron algunos compañeros asintiendo con la cabeza. Véase gráfica 16 para consultar la distribución.



Gráfica 16. Distribución de subcategorías en la definición de EC al inicio de los cursos

Como se pudo comprobar, en las definiciones dadas por los estudiantes, algunas de estas se acercaron a otros ámbitos de la EC, como el lenguaje no verbal utilizado en el movimiento cotidiano y la espontaneidad de la expresión en la búsqueda de un movimiento libre y personal.

6.3.2. Definición de Expresión Corporal después de cursar la signatura

El alumnado que acababa de cursar primero destacó, durante toda la entrevista grupal, la importancia de conocer el cuerpo desde el trabajo propioceptivo; es decir, de reconocer el movimiento desde la vivencia del mismo y desde la *toma de conciencia del cuerpo*.

Sí, yo al principio, antes de entrar en la asignatura, pensaba que era más espontáneo todo, más dejarte llevar por los sentimientos. Pero luego, cuando ya entramos de lleno en el trabajo, me di cuenta que era también un conocimiento corporal y conocer primero tu propio sistema antes de aprender a transmitir a un público. Pensaba que era más espontáneo, pero luego ya vi la importancia de la propiocepción (G.D. 01: 006).

Dejaron constancia de la importancia de conocer primero el propio cuerpo, de sentirlo, para luego poder *comunicar*, ya que consideraron que cada persona se mueve de una forma determinada porque cada cuerpo es diferente. Para el grupo en general cada persona debe conocer su cuerpo y saber en cada momento como utilizarlo, para así poder improvisar. Matizaron que entendían la improvisación como una técnica dirigida y pautada en donde el profesor/a o director/a te guía en el desarrollo de un trabajo de creación.

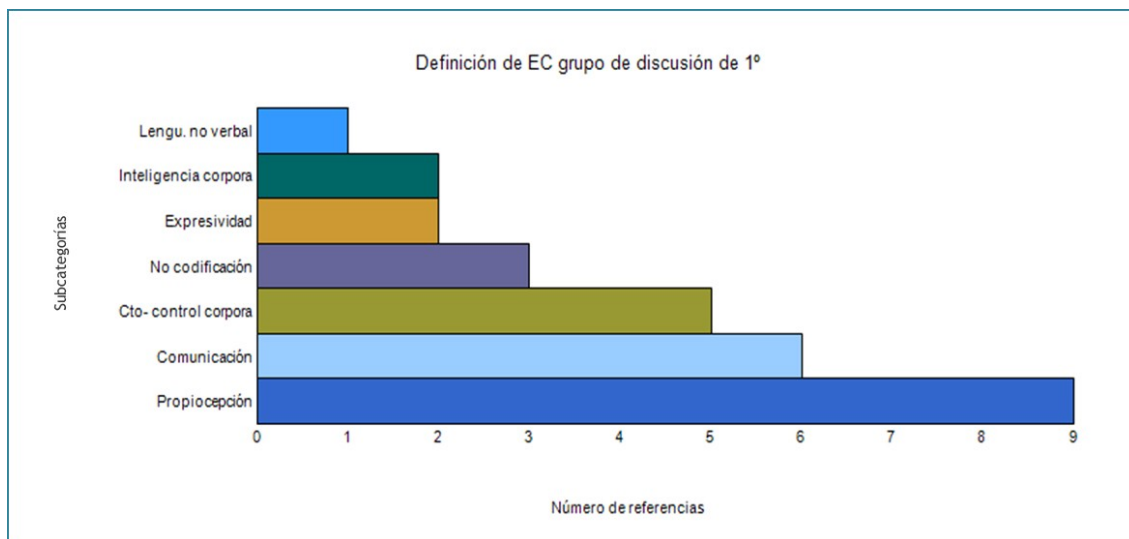
Yo creo que nadie puede improvisar sobre algo que no conoce, por lo menos hasta cierto punto. Entonces primero es un trabajo más de precisión, no trabajo de precisión, como decías tú..., más ordenado. Por lógica y luego ya eso te puede dar pie a improvisar (G.D. 01:024).

El grupo dio mucha importancia al hecho de trabajar “sin imitar”, sin mirarse al espejo. No necesitar comprobar desde la imagen externa el movimiento que se realiza y cómo se realiza.

[...] pero es que en las artes marciales yo... hice Wing Tsun y también es pura imitación. Estoy pensando y...excepto en expresión corporal, porque ya lo he vivido y no por imitación,... en atletismo, en otros deportes... es una imitación. Yo cuando hacia carreras de relevos sabía cómo tenía que ponerme en la posición, cómo tenía que correr pero no sabía por qué. Lo sabía porque mi profesor me había enseñado, y en las artes marciales también. Tu sabes cuál es la posición.... porque tu profesor hace contigo y tú lo imitas después (G.D. 01:044).

A través de la EC descubrían las posibilidades de su cuerpo en movimiento y la oportunidad de expresar de forma personal, sin codificación del movimiento, transmitiendo *sentimientos y emociones*. Opinaron que de esta manera se construye un lenguaje no verbal con una gramática propia muy útil para el actor/actriz, al mismo tiempo que se desarrollaba la inteligencia corporal.

[...] yo estaba aplicando lo que habíamos dado en clase, pero hasta que yo posteriormente no lo reflexionaba... no era consciente de ello, con lo cual mi cuerpo si lo aprende y lo aprende antes que mi propia cabeza (G.D. 01:060).



Gráfica 17. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 1º de Interpretación

En el grupo de discusión realizado con el curso de segundo de Interpretación también predominó el *conocimiento y control corporal* a través del trabajo propioceptivo como uno de los aspectos más importantes de la EC. De la misma manera fue destacada como *herramienta actoral*, una herramienta que permitía trabajar con el cuerpo consciente.

[...] también la concepción del cuerpo no sólo por fuera sino también por dentro, de todos los mecanismos que te van a llevar a mover una mano [...] (G.D. 02:016).

Una de las participantes aclaraba que, el cuerpo, es lo primero que se ve en el escenario, la primera información que el público recibe de un personaje.

Entonces es muy importante controlar el cuerpo para dar forma y vida a un personaje antes de que hable [...] (G.D. 02:011).

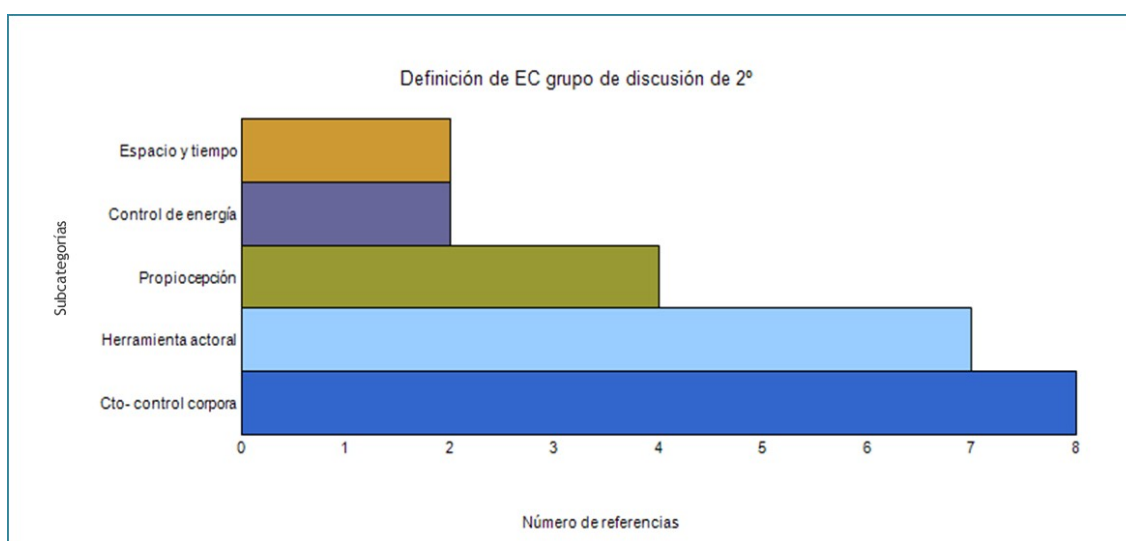
Todo el grupo estaba de acuerdo con esta idea subrayando la importancia del *cuerpo consciente*, preparado para crear. La manera de construir un personaje la definían desde el

conocimiento del propio cuerpo, la afinación del mismo, para poder transformarse en el personaje en acción, una acción que utiliza un *espacio* y un *tiempo*. Esto también apareció reflejado durante la entrevista, ser conscientes del espacio en el que se desarrolla el movimiento y la temporalidad del mismo.

Y lo que estás comentando del espacio, del tiempo yo en mi caso lo considero por niveles, porque antes de meterme en el espacio y en el tiempo, tengo que meterme primero en mí [...] (G.D. 02:014).

Estos aspectos de la EC se vieron complementados con la opinión de dos participantes que añadía, por un lado la importancia del control de la energía, y por otro la *toma de conciencia del cuerpo* en el cuerpo cotidiano, en el día a día.

Yo quiero decir una cosa...aunque aquí está centrado en... estamos hablando del cuerpo en el escenario, yo también lo notaba en la vida diaria, cotidiana, en cuanto a cómo coger un peso..... se nota mucho cómo llegamos en primero, se nota muchísimo el principio de primero y el principio de segundo en cómo llevar nuestra vida más saludable por la consciencia del cuerpo (G.D. 02:019).



Gráfica 18. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 2º de Interpretación

En el tercer grupo de discusión, al igual que en los dos anteriores, aparece el *control y dominio corporal* como uno de los aspectos más destacados en las definiciones de la EC, así como el desarrollo del *sentido propioceptivo* y la concepción de la EC como una *herramienta actoral*.

A mí, por ejemplo, para creación de personajes, lo veo muy útil por las diferentes formas de colocar el cuerpo, si es pesado, si no es pesado, movimiento más directo o no, lo que expresa...

y visualmente me da una cosa u otra. Y yo siempre lo he tenido en cuenta a la hora de crear personajes (G.D. 03:014).

La *comunicación*, la *expresividad* y la *toma de conciencia del espacio* volvieron a salir como elementos importantes. A esto se añadieron nuevas categorías a resaltar. Una de ellas era la definición de la Expresión Corporal como un *arte independiente diferente a la Danza*.

Sí, yo también lo veo como que es un arte aparte de su aplicación. A diferencia de la danza, que tiene un código específico, la expresión corporal crea una expresión artística corporal diferente, que aunque esté asociada a nivel dancístico o actoral, también se puede crear solo con la expresión corporal. Como un arte nuevo, con el que se puede crear un espectáculo. Un arte nuevo, [...] (G.D. 03:021).

Esta *diferencia de la Expresión Corporal con la Danza* se apreció en dos referencias cuando el grupo hablaba sobre la definición de EC. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la entrevista grupal aparecieron trece reseñas más en donde se manifestaba esta apreciación. El alumnado de este grupo, que había cursado la asignatura de Danza en segundo y tercero, razonó la diferencia entre las dos disciplinas y, aunque surgieron opiniones en las que se manifestaba que a veces era difícil separar un arte de otro, el grupo consideró que la diferencia existía.

Para mí la diferencia fundamental es esa que hay un trasfondo mucho más profundo sobre lo que estás intentando transmitir a través del cuerpo, y la danza es una disciplina más formal y estilizada (GDD.063).

Yo creo que hay un pequeño matiz corporal quizá en el hecho de que lo que se comunica a través de la danza es más abstracto mientras que la expresión corporal nos define una cosa más tangible, [...] (GDD.066).

La Expresión Corporal fue valorada como arte pero también como la base de otras disciplinas corporales artísticas. En conexión con esta idea se dieron explicaciones como la siguiente:

Yo creo que la expresión corporal es como la materia bruta y la danza es como un refinamiento de esa materia bruta que es la expresión corporal, que es el movimiento desde los sentimientos y desde lo más profundo, que después se puede pulir hacia la danza, hacia comedia del arte, hacia varias cosas [...] (GDD.081).

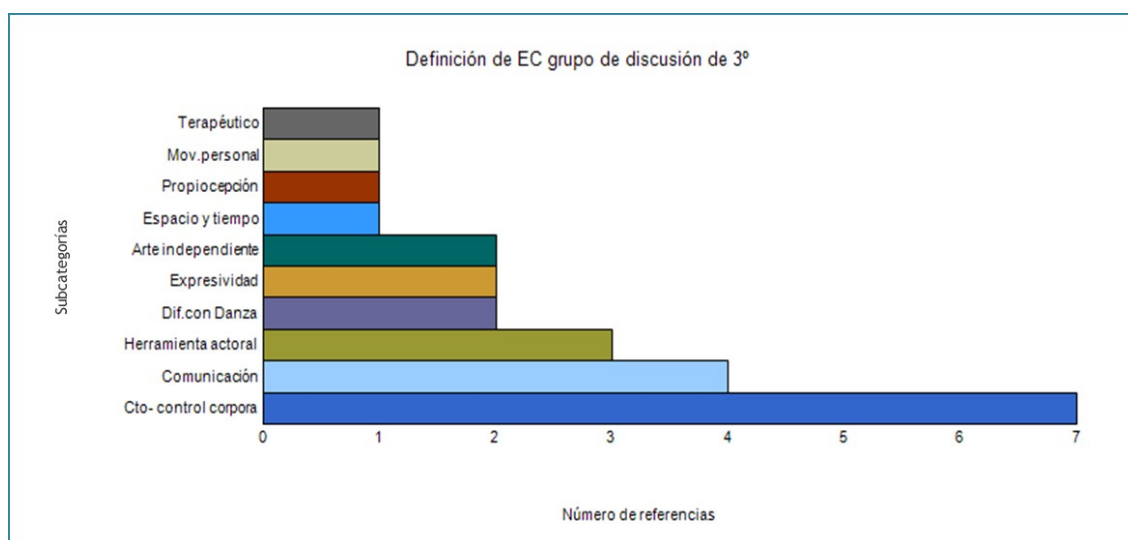
Este concepto de la EC iba unido al desarrollo de un movimiento personal alejado de códigos preestablecidos.

Para mí es una disciplina corporal cuyos objetivos son el control de nuestro cuerpo, de nuestros movimientos corporales y del control de las expresiones o las emociones que

añadimos al cuerpo. La diferencia básica con la danza es esa, la expresión de emociones y de movimientos con una carga expresiva que no sea una técnica, es formal pero esa formalidad de movimiento tradicional respecto a lo bello, lo limpio, pero va más allá (G.D. 03:031).

Por último, una alumna agregó que, para ella, al ser una disciplina relacionada con lo físico, es también *terapéutica*, lo cual resaltaba la relación psicofísica que se trabajaba en la asignatura,

[...] es terapéutico para mí también. Todo lo físico para mí al sacar cosas dentro siempre es terapéutico (G.D. 040).



Gráfica 19. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 3º de Interpretación

En el análisis del grupo de discusión de cuarto vuelven a aparecer, en las distintas definiciones que dan de la EC, los elementos ya mencionados en los grupos anteriores como Conocimiento y control corporal, Expresividad y Propiocepción. También, al igual que en el grupo de primero, destacan el desarrollo de la Inteligencia corporal.

Sí yo también estoy de acuerdo y sobre todo, volviendo a la primera vez que nos preguntaste en primero, ah... te das cuenta con los años, que al igual que la voz, hasta que no pasa un año o dos no te vas a dar cuenta de la evolución, pero sí que llegas a ser consciente de que tu cuerpo actúa solo...y yo sí que lo veo básico, es decir la voz y el cuerpo para mí son imprescindibles (G.D.04:027).

Lo más relevante, en este grupo, fue que constantemente reconocían la EC como una *herramienta* fundamental para el actor: “para mí la expresión corporal es una herramienta [...]”. Los participantes de este grupo se alejaron de dar una definición de la Expresión Corporal, centrandó la reflexión en el provecho de la misma, es decir, en la utilidad de la

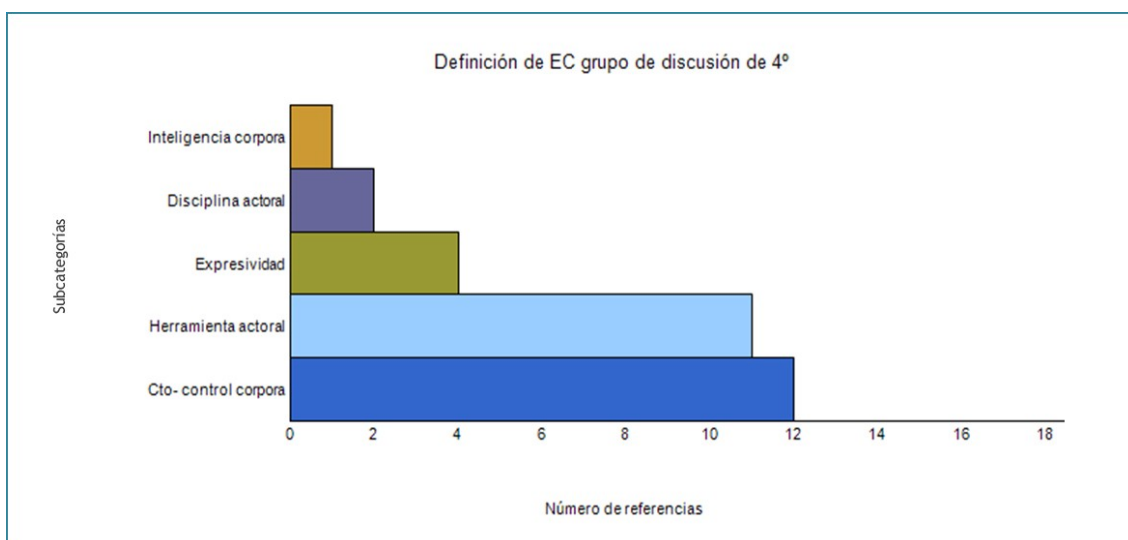
Expresión Corporal como *herramienta del actor/actriz* y en la *disciplina* que esta les aportaba.

[...] porque yo por lo menos para este cuarto sí que pensaba este personaje qué tipo de movimientos hace. (Mueve muchos los brazos en movimientos flexibles) (G.D.04:024).

La expresión corporal te ayuda a conocerte corporalmente, dentro de escena, fuera de escena, cómo puede funcionar tu cuerpo, qué es lo que tienes que trabajar más. No solamente que sea educarlo, sino proporcionarle herramientas para luego utilizarlas... ayudar a extraer todo lo que puedas aprender para ir segmentando y aplicando como ayuda metodológica en ciertos momentos (G.D.04:035).

Si porque, yo por ejemplo, los movimientos ondulatorios o algo cuando lo tengo que utilizar para un personaje, me quedo solo con la sensación, no con el movimiento completo y ya la sensación esa, ya me da un poco de libertad con respecto a ese movimiento y se ve dentro de la intención de la interpretación (G.D.04:037).

Uno de los estudiantes incidió en lo bueno que sería que el profesorado de interpretación conociera este método de trabajo. También destacaron que la asignatura de EC se tendría que dar en más cursos. La consideraban importante ya que aseguraron haber utilizado procedimientos aprendidos en Expresión Corporal a lo largo de los años de formación en la escuela y fuera de ella, cuando han tenido la oportunidad de subirse a un escenario. Para este grupo era importante la aplicación que hacían del aprendizaje en trabajos fuera de la escuela, algunos de ellos en compañías profesionales.



Gráfica 20. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 4º de Interpretación

Como se puede observar desde el análisis de referencias dadas a lo largo de los cuatro grupos de discusión, aparece una variedad de subcategorías que reflejan los contenidos

cursados en la asignatura. Dichas subcategorías no se enunciaron en ninguno de los grupos antes de cursarla. A saber: *no codificado*, en el grupo de primero, *inteligencia corporal*, en primero y cuarto, *control de la energía*, en segundo solamente, *control espacio y tiempo*, en segundo y tercero, *diferencia con la Danza y valor terapéutico* en tercero. Se exceptúa *lenguaje no verbal* que, como se ha dicho al inicio de este epígrafe, desaparece después de cursar la asignatura, apreciándose en el grupo de primero, pues una vez cursada, el alumnado aprecia que los signos corporales convencionales utilizados en la vida cotidiana no son la esencia de la disciplina de la Expresión Corporal en la formación actoral.



Respecto a la comparativa de la interpretación de los comentarios realizados por los cuatro grupos de estudiantes se aprecia que la categoría *control y dominio corporal de los recursos corporales expresivos* es la más destacada en todos los grupos. Tal y como se puede observar en las gráficas 17, 18, 19 y 20 en el número de referencias representado conjuntamente por las subcategorías *control y dominio* y *propiocepción*. Por este motivo se considera esta capacidad como la categoría más valorada, independientemente de la distancia temporal en la que se haya cursado la asignatura. También es interesante destacar que la subcategoría *propiocepción* no aparece antes de cursar la asignatura y sí en tres de los cuatro cursos, primero, segundo y tercero, una vez cursada la misma. En concreto esta valoración se ve corroborada por los datos obtenidos en el análisis realizado de los instrumentos generados durante el aprendizaje de la asignatura (véase figura 40).

La segunda subcategoría más destacada en tres de los cuatro cursos fue la consideración de la Expresión Corporal como *herramienta del actor/actriz*, siendo en primero en donde esta subcategoría no aparece. Esto se puede interpretar como un signo de la transformación a lo largo del tiempo de los contenidos aprendidos en la asignatura como herramientas de la profesión.

El análisis de datos y la obtención de resultados estuvieron siempre guiados por los objetivos de la investigación. De esta manera se pudo describir cómo se integró el método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal de los estudios de Arte Dramático desde la perspectiva del alumnado, se conocieron los contenidos propios de la asignatura y el proceso de aprendizaje de los mismos. Por último, los resultados también mostraron cómo estos contenidos se fueron transformando en herramientas de trabajo actoral, herramientas que permitieron a los estudiantes desarrollar las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título.

Gibbs (2012) establece que las tablas cualitativas de exposición de resultados muestran los textos procedentes de todo el conjunto de datos utilizados en una investigación, de

forma que las comparaciones sistemáticas se reflejan de una manera más sencilla. Esta es la razón por la que, para finalizar este apartado, se expone a continuación una figura-resumen en la que se puede apreciar la relación entre los contenidos y procedimientos trabajados en las clases de Expresión Corporal, las capacidades necesarias a desarrollar y la descripción de las competencias propias del título en Interpretación en los estudios superiores de Arte Dramático. Para la elaboración de la misma se han revisado todas las narrativas extraídas de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

| CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS TRABAJADOS EN LA ASIGNATURA CON EL FIN DE  | DESARROLLAR LAS CAPACIDADES NECESARIAS PARA  | ADQUIRIR LAS COMPETENCIAS PROPIAS DEL TÍTULO |
|---|--|---|
| <p>En el trabajo realizado en la asignatura, la introducción de cada uno de los movimientos lleva aparejada una atenta escucha de lo que sentimos al ejecutarlos las primeras veces. Prestar atención al contacto entre las diferentes partes del cuerpo o de éste con elementos ajenos como el suelo o las paredes, resulta fundamental en el aprendizaje del movimiento en cuestión (IR.001.H+.1.EP.014).</p> <p>Ser consciente de los distintos pasos del movimiento y sentir como reacciona el cuerpo al mismo (DA.010.H--.4.EN.018).</p> | <p>El hecho de conocer tu cuerpo y las posibilidades biomecánicas. El movimiento que tiene tu propio cuerpo. Conocerte a ti mismo. Yo creo que es lo principal para luego saber cómo usarlo. Esto es lo que yo más destacaría de esta asignatura (GDD.04:043).</p> <p>Pero de cara a sentir, esta asignatura ayuda mucho a sentir y luego reflejar con el cuerpo (GDD.01:050).</p> <p>[...] una percepción interna, un control del cuerpo y un conocimiento de cómo hacer las cosas con conocimiento de las técnicas, de las herramientas (GDD.03:051).</p> | <p>Dominar, a través de la práctica de la expresión corporal, los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.</p> |
| <p>A partir del análisis de mis experiencias con el antagonismo, de mi contacto con el espacio, el tiempo y la gravedad, pude llegar a distinguir cómo, alternando y combinando estos factores, podemos conseguir una expresión corporal muy completa, con la que transmitir emociones, sentimientos, acciones... entendiendo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace (IR.009.M--.3.EP.044).</p> <p>Nos desplazamos por el espacio con movimiento segmentado, con pausas y cambios de tempo y ritmo. Me gusta jugar con el tempo y ritmo porque le da varios tipos de actitudes a la acción (DA.002.M--.1.EN.068).</p> <p>Es muy importante el tiempo de nuestros mvts. ya que nos dan diferentes sensaciones y damos</p> | <p>Yo sé que cuando estoy en escena y me voy situando, me voy moviendo en qué plano estoy, en qué posición... (GDD.01:174).</p> <p>Este concepto de “foco expresivo” ya intento utilizarlo e investigarlo en todas las creaciones de movimiento que hacemos,[...] (IR.003.M--.1.EP.055).</p> <p>Personalmente pude sentir aflorar una sensibilidad especial en el trabajo en común que fue creciendo y afianzándose a medida que el grupo avanzaba y se comprometía gradualmente más y más generando una especie de inercia (IR.014.H.+3.EP.149).</p> <p>Además con este movimiento trabajé mucho los</p> | <p>Participar en la creación e interpretar la partitura y/o personaje, a través del dominio de los elementos espacio-temporales y emocionales, que forman parte de la expresión corporal.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>diferentes sensaciones, son imprescindibles a la hora de caracterizar un personaje (DA.010.H--.4.EN.064).</p> <p>Diseño espacial y temporal. Cada trayectoria tiene diferentes resonancias, incluso más de una en una misma trayectoria (DA.005.M.=.2.EP.095).</p> | <p>silencios corporales porque me parecían interesantísimos, le daban al movimiento una teatralidad y una contención muy expresiva (IR.003.M.--.1.EP.051).</p> | |
| <p>[...] el trabajo me ha parecido muy interesante: a contraluz, de manera que nuestros cuerpos se proyectaban en unos paneles blancos iluminados con unos focos, creando figuras y volúmenes realmente interesantes. Creo que es una manera de realzar el movimiento, de dotarlo de expresividad para que llegase con fuerza al espectador: y así fue (DA.003.M.-.1.EP.135).</p> <p>TRABAJO con Objetos/Otorga herramientas para vestir Personajes, recibir Cualidades "Trabajo con PALO. Ceñirse a lo que aporta el objeto. Algo que sujeta a lo que hay que volver. El cuerpo aprende adaptándose a la situación (DA.007.H.+3.EP.217-220).</p> | <p>[...] cada uno es diferente y cada uno crea en base a lo que su cuerpo le permite (GDD.01:120).</p> <p>Porque cuando haces expresión corporal se centra más todo desde un impulso personal, no por una disciplina impuesta, por un movimiento determinado (GDD.04:049).</p> <p>[...] tenemos que llegar también un poco como en expresión corporal, desde nosotros mismos, intentar integrarlo, intentar llegar a algo que es único, porque somos nosotros, cada uno tenemos nuestro camino para llegar a eso y tiene que ser nuestro de verdad (GDD.02:065).</p> | <p>Interaccionar desde el descubrimiento de su propia expresión corporal con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.</p> |
| <p>Incluso en un no-movimiento el cuerpo nos transmite un determinado mensaje y una tensión concreta (IR.005.M.+2.139).</p> <p>En cuanto a la combinación de los cuatro materiales con los tipos directos y flexibles, resulta sorprendente la facilidad con la que surgen movimientos muy expresivos. Así voy desarrollando mi creatividad y obtengo sensaciones internas (DA.001.H.+1.EP 164).</p> <p>Lo mismo ocurre con las acciones básicas de movimiento. Una vez adquirida la libertad de movimientos y establecer su relación con las</p> | <p>[...] a mí, por ejemplo, para creación de personajes, lo veo muy útil por las diferentes formas de colocar el cuerpo, si es pesado, si no es pesado, movimiento más directo o no, lo que expresa... y visualmente me da una cosa u otra (GDD.03:022).</p> <p>Los pasos que seguí para crear el ejercicio fueron a partir de un tipo de movimiento y partiendo de lo físico ir creando (DA.004.M.--.2.EP.041).</p> <p>El hecho de encontrar la armonía implícita dentro de estos movimientos, en muchas ocasiones con una gran carga de belleza o expresividad, me ha</p> | <p>Estudiar para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto por lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>emociones, es el momento de componer cualquier secuencia, sin olvidarnos nunca de los silencios, los cambios de niveles, el ritmo, el tempo, el uso del espacio, etc. (IR.009.M--.3.EP.56).</p> | <p>sorprendido reconociendo en la aparente simpleza un importante potencial (IR.007.H.+3.EP.037).</p> | |
| <p>Nos imaginamos que somos animales, felinos, insectos, acuáticos, aves, nos movemos según cada animal. Luego elegimos uno y nos quedamos con él, nos emparejamos y trabajamos, yo trabajo con Christian, es un colibrí y yo un león. Yo quería jugar y él tenía miedo, al final consigo que confíe en mí, pero termino matándolo sin querer (DA.006.M.=.2.EP.194).</p> | <p>Hay movimientos de mi cuerpo que sé que si los hago me llevan a una a sensación. Cerrar el cuerpo un poquitín y me da....Sólo con un gesto que hago ya me lleva a mí. En vez desde dentro hacia fuera yo puedo llegar a la emoción desde fuera de su movimiento. Qué hago con el cuerpo (GDD.04:129).</p> <p>En un trabajo que hice para las noches mágicas del botánico, que tenía que pasar de un personaje a otro muy diferentes y ahí fui consciente de que utilicé la plástica corporal (GDD.04:166).</p> | <p>Desarrollar el control y dominio del cuerpo, en las manifestaciones artísticas, utilizando la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.</p> |
| <p>En este trabajo colectivo, es importante la escucha y trabajar con las propuestas de los compañeros (IR.006.M.=.2.EP.041).</p> <p>La comunicación es muy fluida y agradable cuando todos conocemos el idioma (DA.001.H.+1.EP.075).</p> <p>Escuchar es comunicación. Fundamentales silencios (DA.007.H.+3.EP.046).</p> <p>Hemos seguido con la secuencia de movimientos, luego lo hacemos de uno en uno pero enlazando las secuencias, comunicándonos sin palabras (DA.008.M--.3.EP.068).</p> <p>La premisa era que las partículas se iban separando</p> | <p>[...] ser capaz de no solamente expresar sino de escuchar a los demás, lo que dicen y en su caso de dialogar (GDD.01:095).</p> <p>[...] a través del desarrollo de mi kinesfera saber que está la kinesfera de los demás (GDD.02:030).</p> <p>[...] pero creo que esa clave y esa barrera de conseguir una comunicación real verdadera en expresión corporal,... nace ahí nace la verdadera comunicación, ahí no hay barreras (GDD.03:148).</p> <p>[...] a mí la comunicación me llegó cuando descubrí que existe el espacio. Sí, podía tener diferentes consistencias y ahí se me abrió un mundo (GDD.04:118).</p> | <p>Conocer a los demás desde la creación corporal común favoreciendo las relaciones interpersonales y resolviendo las dificultades en la comunicación.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>para [...] la creación del universo. Debíamos tener una constante comunicación entre nosotros (DA.009.M--.3.EP.083).</p> <p>Una vez que teníamos, más o menos, investigados nuestros movimientos, nos relacionamos con los demás. Al principio cuesta un poco comunicarse, pero luego comienza a haber cierta escucha, suelen ser como movimientos de pregunta respuesta, [...] (DA.010.H--.4.EN.037).</p> | <p>En este momento pensé que ésta era la forma, que la comunicación en ese momento para trabajar no debía pasar por nuestras bocas en forma de palabras que forman proposiciones vacías, sino que el movimiento debía ser quien nos comunicase la provocación de uno en el otro (IR.015.048).</p> | |
| <p>En el trabajo de creación me sentí árbol la mayor parte del tiempo. En ocasiones fui piedra que quiere moverse, otras veces barro que se desliza por el suelo. Incluso busque simultánea de dos tipos de material en distintas partes del cuerpo, como alambre de cintura hacia arriba y piedra en extremidades inferiores (DA.001.H.+1.EP.140).</p> <p>Los tempos diferentes combinados con las trayectorias producen sensaciones diferentes e imágenes muy distintas (DA.005.M.=2.EP.092).</p> | <p>Lo primero que haces bueno, lo que hacemos es recordar el esquema corporal del personaje y a partir de ahí haces lo demás, pero lo primero el esquema corporal (GDD.03:217).</p> <p>[...] y comprendí que tenía que empezar a moverme y empezar a utilizar pequeñas herramientas del cuerpo, sin necesidad de buscar ninguna emoción y a partir de ahí yo ya las iría encontrando, [...] (GDD.01:232).</p> | <p>Descubrir los elementos que posibilitan un equilibrio psico-físico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal.</p> |

Figura 53. Resumen de la relación entre los contenidos y procedimientos trabajados en las clases de Expresión Corporal para desarrollar las capacidades necesarias en la adquisición de las competencias propias del título en Interpretación Textual en los estudios superiores de Arte Dramático.



CAPÍTULO

7

Conclusiones

La investigación detallada en estas páginas nació con la idea de describir cómo se había integrado el método Schinca en la formación actoral en la ESAD de Asturias, formación que se desarrolló en el contexto de la enseñanza reglada en el marco Europeo de Educación Superior. Para ello se hizo imprescindible recabar toda la información posible sobre lo que la Expresión Corporal representaba en el currículo de los estudios superiores de Arte Dramático, así como explicar la estructura y contenidos del método objeto de estudio y cómo este pasó a formar parte de la guía docente de la asignatura inserta en la especialidad de Interpretación. Para un cierre parcial de esta investigación, ya que existe la intención de transitar nuevas vías, se requiere deducir y extraer las conclusiones y aportaciones a la enseñanza de la Expresión Corporal en los estudios de Arte Dramático, así como comprobar el alcance de los objetivos enunciados al inicio de la tesis.

En los tres capítulos de la primera parte de esta investigación se resuelven los tres primeros objetivos planteados correspondientes al marco teórico. A saber:

- Delimitar el ámbito y las características de la Expresión Corporal en la formación actoral.
- Clarificar y describir cómo se fueron implantando los estudios de Arte Dramático, tanto a nivel nacional como autonómico, en la normativa legal.
- Situar la asignatura de Expresión Corporal en los estudios de Arte Dramático y, en concreto, en la especialidad de Interpretación Textual, pues sobre ella versa esta tesis.

7.1. Sobre la Expresión Corporal en el ámbito de la formación actoral

A lo largo del primer capítulo se ha observado una cierta carencia de estudios sobre la Expresión Corporal en el ámbito teatral y, en concreto, en la formación actoral de nivel superior, lo que supuso un aliciente para plantear este trabajo. Se ha constatado la presencia de esta disciplina en diversos ámbitos y, a su vez, se ha evidenciado la ausencia de investigaciones sobre la EC como disciplina actoral. En las páginas precedentes se ha tratado y profundizado sobre la importancia y la forma de trabajar la Expresión Corporal en la formación de actores/actrices, pues esta ha sido poco estudiada, y se ha construido un primer peldaño para cubrir las carencias detectadas.

La Expresión Corporal se ha mostrado como una disciplina explorada en otros ámbitos, sobre todo en el de la Educación Física, pues también forma parte del currículo de estas enseñanzas. En los últimos años el profesorado de Educación Física se ha preocupado e interesado por actualizar su formación en esta área concediéndole gran importancia a la

formación especializada. Sin embargo, en el ámbito artístico o escénico no se ha prestado especial atención a esta asignatura, cuestión que resulta difícil de entender si se tiene en cuenta que el cuerpo del actor/actriz es la materia prima con la que trabaja, incluyendo la voz dentro de este instrumento fundamental para la actuación. Desde el terreno artístico los trabajos e investigaciones que se interesan por la formación corporal del actor/actriz se centran en el teatro físico y en los métodos relacionados con las acciones físicas o con el Mimo corpóreo.

Por esta razón, se ha procurado un acercamiento entre los contenidos propios de la EC, en el ámbito actoral, y los aspectos de la formación corporal del actor/actriz que nacieron en los comienzos del siglo XX con los diferentes métodos o escuelas de interpretación. Estas escuelas se preocuparon por acondicionar el cuerpo del intérprete para que este pudiera construir distintos personajes y encarnar y reproducir las distintas emociones del ser humano. Por tanto, el presente estudio ha querido acercar y relacionar a los autores y directores de escena más reconocidos del ámbito puramente teatral, así como a las escuelas europeas que continúan el legado de Meyerhold (Rusia), Grotowsky (Polonia), Barba (Italia y Noruega), Decroux (Francia), Leqoc (Francia) y Chéjov (Inglaterra) que, como ya se ha mencionado, acuñan el término de “entrenamiento, formación física del actor” o “training actoral”, con otros autores que tradicionalmente se habían ubicado en el campo de la danza, la música y la gimnasia expresiva. Concretamente estos autores son Delsarte, Dalcroze, Laban y Bode. Esta relación se hizo evidente a través del estudio de los fundamentos y raíces del método, transmitidos a Schinca por Inge Bayerthal en Uruguay, que se desarrolla en España en el contexto de los estudios superiores de Arte Dramático y en el estudio que Schinca crea para la investigación y desarrollo de la *técnica y expresión del movimiento*.

A través del conocimiento de los citados autores, Schinca incorpora el concepto de “movimiento expresivo” a la formación corporal del actor, alejándose de los conceptos de *training* o entrenamiento corporal de las escuelas europeas mencionadas. Conocedora de la importancia que Laban daba a la teoría de los mecanismos de la Expresión Corporal y del trabajo que realizó con actores y directores del ámbito teatral, Schinca estudia, transforma y adapta las investigaciones que realiza Laban, construyendo su propio método de movimiento expresivo. Este movimiento refleja el modo en que el actor/actriz transforma su cuerpo, siendo consciente de este cambio y utilizando para ello el lenguaje visual y rítmico que su propio cuerpo le permite. Por otra parte, se sirve de la vivencia del ritmo propuesta por Dalcroze, desarrolla los principios de sucesión, oposición y correspondencia enunciados por Delsarte y profundiza en el movimiento orgánico iniciado por Bode. De esta manera, Schinca estructura los contenidos de la Expresión Corporal

concediendo gran importancia al desarrollo del movimiento expresivo personal e individual, entendiendo por individual el movimiento que cada persona, en función de sus características morfológicas y psicológicas, puede ofrecer.

La personalidad impresa en el dibujo que cada cuerpo diseña es el elemento que interesa y define esta Expresión Corporal, la cual se ofrece al intérprete como una herramienta independiente de otras artes del movimiento como el Mimo o la Danza. En realidad todas ellas requieren de la EC en el momento de la creación; pero la división es clara en los estudios y como asignaturas para la formación actoral. La no codificación de la EC frente al lenguaje codificado o sistematizado de la Danza y el Mimo la diferencia de estas artes y la consolidan como instrumento del actor/actriz. La obediencia en la repetición que reclama Decroux se representa como una educación corporal limitada frente a los procesos de trabajo del método Schinca, en el que se aprehende, es decir, se capta de forma consciente cada uno de los movimientos y la transformación de los mismos.

7.2. Sobre la Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático

La Expresión Corporal es una asignatura relativamente joven, ya que no se incorpora a los planes de estudios de Arte Dramático hasta el año 1974 en la especialidad de Interpretación. Querer situar esta asignatura y conocer la importancia de la misma propició el estudio y análisis del camino recorrido por las enseñanzas artísticas, desde la inauguración del primer Conservatorio de Música y Declamación hasta la actualidad. En este recorrido se destaca la aparición conjunta de los estudios de Música y Declamación y la separación de los mismos en 1952, año en el que las enseñanzas musicales se reservan a los Conservatorios de Música, y las enseñanzas de Declamación a las Escuelas de Arte Dramático, en las cuales se incluye las enseñanzas de Baile, por lo que los estudios de Arte Dramático quedan de nuevo vinculadas a otras enseñanzas artísticas como la Danza hasta 1990, año en el que se separan definitivamente. Es decir, las enseñanzas correspondientes a la formación actoral, que se inician en 1830, no tienen una total autonomía, especificidad e independencia hasta el último tercio del siglo XX.

En cuanto al nivel de enseñanza que corresponde a estos estudios, es la Ley Moyano la que, en 1857, dispuso las enseñanzas artísticas como enseñanzas especiales, tras lo cual en 1970, la Ley General de Educación da un paso importante queriendo incorporarlas a la enseñanza universitaria. La LOGSE, en 1990, establece la equivalencia del título superior de Arte Dramático al de Licenciado Universitario; y por último, en 2006, la LOE le otorga el carácter de educación superior y, al igual que la LOGSE, equipara el título superior en Arte

Dramático con el título universitario de Licenciado o el título de Grado. Estas leyes no sólo ratifican que estas enseñanzas son estudios superiores sino que los equiparan con los universitarios al aplicarles idénticos requisitos de acceso para estudiantes y profesorado. Los estudiantes que cursan estas enseñanzas obtienen un título que les permite acceder a los nuevos másteres y doctorados. Sin embargo, tal y como se ha explicado en el segundo capítulo, la situación y consideración de estos estudios todavía queda en ocasiones cuestionada; y los profesionales del ámbito artístico-educativo reclaman un lugar propio, independiente de los estamentos que regulan la educación secundaria. Los argumentos actuales sobre la idoneidad de situar a estos estudios donde les corresponde vienen sustentados por el nuevo espacio europeo de educación, en el que la creatividad y la innovación se desarrollan desde las competencias y habilidades que se requiere del nuevo alumnado. Estas competencias, transversales, generales y específicas, que forman parte de los planes de estudio de Arte Dramático al igual que en cualquier grado universitario, promueven que los estudiantes y futuros profesionales sean innovadores, creativos, autónomos y con capacidad para automotivarse en nuevas empresas y proyectos, tal y como lo manifiestan Alsina *et al.* (2009). Y estas competencias, que son relativamente nuevas en el ámbito universitario, han sido los objetivos que desde las Escuelas Superiores de Arte Dramático se han promovido, ya que la profesión actoral lleva impresa en su naturaleza ese pensamiento creativo tan valorado en esta última década. En concreto, en los estudios de Interpretación, el perfil profesional, objeto de estas competencias, es el de un creador/a, intérprete y comunicador/a de signos que se tiene a sí mismo como instrumento, utilizando su cuerpo, su voz y sus recursos cognitivos y emocionales como un conjunto integrado. Igualmente, se potencia la visión artística personal con capacidad para participar en proyectos con otros artistas.

En consonancia con este perfil profesional, la formación del cuerpo del intérprete como instrumento de creación, es el centro de interés de la asignatura de Expresión Corporal, asignatura que, como se ha reflejado, forma parte de los planes de estudios con esta denominación desde hace tan solo dos décadas. En 1974 se impartía en tres de los cuatro cursos de Interpretación, si bien en segundo y tercero cedía un cuatrimestre a las asignaturas de Esgrima y Danza. El plan de estudios de 1992 reduce las horas de esta asignatura, situándola en el curso de primero y dejando en segundo y tercero espacio para otras de la materia de Movimiento. Esta situación se mantiene hasta 2010, año en el que las distintas escuelas reorganizan sus planes de estudio. En el análisis que se realizó sobre la presencia de la Expresión Corporal en las escuelas superiores de Arte Dramático del territorio español se observó la diferencia de denominación, créditos y cursos que de esta asignatura se hace en las distintas escuelas. En cuanto a la denominación, las escuelas de Barcelona y Valencia varían el término, acuñando el de *Moviment y Tècnica I creativitat*

corporal respectivamente, mientras que la escuela de Galicia añade la asignatura *Movimiento expresivo* en primero, manteniendo la Expresión Corporal en segundo. Mayor variación se da en el número de créditos que se conceden y los cursos en los que se imparte la asignatura de Expresión Corporal. En concreto, la ESAD de Asturias es una de las escuelas que menor número de horas y créditos le confiere, junto con las de Extremadura y Castilla y León. Igualmente, los cursos en los que se imparte la asignatura se reducen a primero en la ESAD de Asturias y Extremadura.

7.3. Sobre las aportaciones de Marta Schinca a la Expresión Corporal en las enseñanzas regladas de Arte Dramático

Al abordar la relación de Marta Schinca con la enseñanza de la Expresión Corporal en España y constatar su colaboración en el diseño de los contenidos de la misma, se ha hecho evidente que esta primera catedrática tiene un lugar reservado en la historia de la formación de actores y que esta investigación ha empezado a indagar en ello.

Efectivamente, la labor que Marta Schinca desempeñaba en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, como catedrática de la asignatura de Expresión Corporal, la situó como la persona indicada para enunciar, a través del departamento de Movimiento de dicha escuela, los contenidos del temario de las pruebas de selección del profesorado que debía impartir esta asignatura en las escuelas superiores de Arte Dramático. Desde 1980 Schinca realiza programas y busca definiciones apropiadas para la Expresión Corporal como asignatura independiente del resto de asignaturas que se impartían en la RESAD, examinando su ámbito específico sin interferir en el terreno de otras técnicas corporales.

Schinca elabora los temarios de los años 1986 y 1991, aportando aspectos específicos del vocabulario corporal, diferenciándolos así del primer programa de 1982 en el que aparecían aspectos del yoga, del teatro de acciones físicas y del Mimo y la Pantomima.

Existía un temario que era bastante ecléctico, en el que se mezclaban conceptos y técnicas diferentes, como si la asignatura de Expresión corporal no tuviese entidad propia. Creo que eso es lo que se desprendía de aquel temario donde se mezclaba el yoga con la pantomima, el dominio del cuerpo como "dominio postural", con la "concentración y sus opuestos", etc.¹.

Los nuevos temarios planteaban un concepto diferente sobre la asignatura. A partir de ese momento el profesorado de EC debía conocer el cuerpo humano y la consciencia que de él

¹ Entrevista a Marta Schinca, septiembre de 2014. Véase completa en Anexo VII.

debe tener el actor/actriz, el espacio como elemento de creación en donde se desarrolla el movimiento en los distintos diseños espaciales, el tiempo como factor del movimiento implicado en la creación de los distintos diseños temporales y, por último, el movimiento significativo y expresivo que proporciona el estudio de las calidades de movimiento. También el cuestionario de 1998 y 2002 avanzó en el desarrollo de los contenidos propios de la Expresión Corporal y, contándose para la elaboración de los mismos, con las aportaciones de Helena Ferrari, también profesora de la RESAD y del Estudio Schinca. En ellos se formularon las categorías de movimiento y su división en subcategorías, las cuales dan origen a innumerables procesos de expresión.

El análisis de estos temarios proporcionó al presente estudio la idea de que la Expresión Corporal, en el contexto de las escuelas superiores de Arte Dramático, se configuró como una asignatura en la que el futuro actor/actriz aprende y desarrolla las técnicas y herramientas corporales necesarias para la creación de movimientos expresivos y significativos. Por esta razón, el profesorado de Expresión Corporal debe estar preparado en el trabajo, no solo físico del movimiento, sino también en el expresivo y comunicativo del mismo. Debe saber guiar y dirigir al alumnado desde su propio vocabulario corporal hasta la expresión más sincera en la creación e interpretación actoral.

Schinca y el equipo de profesores que con ella trabajan, y que constituyen el Estudio Schinca, han aportado una sistematización de los principios, conceptos, herramientas y metodología que son propios de la asignatura de EC. En este sentido el estudio Schinca ha actuado como laboratorio de investigación y experimentación que ha hecho avanzar los conocimientos en este ámbito, tal y como se puede desprender de este estudio y de la tesis de Ferrari (2014). Asimismo, este equipo profundiza en la formación del profesorado y realiza un trabajo de reflexión sobre el corpus teórico de la materia y su sistematización didáctica, con el fin de asegurar un proceso formativo riguroso. El estudio Schinca ha desarrollado un proyecto didáctico sólido, avalado por su experiencia profesional e investigaciones y estudios académicos, para la formación de profesores de Expresión Corporal en el método Schinca. A esta formación han accedido numerosos pedagogos que lo integran en los ámbitos de las enseñanzas artísticas, especialmente en el Arte Dramático. La entrevista realizada a Marta Schinca, en septiembre de 2014, proporcionó un listado de profesionales del ámbito de las artes escénicas que se habían formado en su método. De esta manera, se pudo conocer al profesorado que reconocía que utilizaba el método Schinca en sus clases en diferentes escuelas oficiales: Alicia Rabadán profesora de Interpretación y Arantxa Azagra profesora de Mimo y Pantomima de la Escuela Municipal de Teatro de Zaragoza, Miguel Ángel García López profesor de Expresión Corporal en ESAD de Córdoba, Francisco Javier Hernández profesor de Escena Lírica en el

Conservatorio Superior de Música de Málaga, Rakel Jiménez profesora del departamento de Movimientos de la ESAD de Extremadura, Ricardo Solveira profesor de Expresión Corporal en la ESAD de Vigo, Juan José Cuesta profesor del departamento de Movimiento en el Instituto del Teatro de Barcelona y Paula Miguélez como profesora de Expresión Corporal en la RESAD. También existen docentes formados en el Estudio que imparten clases en Centros no oficiales.

Con esta información se pudo colegir que, desde un núcleo educativo, Marta Schinca y su Estudio, los conocimientos de EC se extienden en un efecto cascada de difusión de los mismos, ya que aportan al profesorado de las escuelas superiores de enseñanzas artísticas un orden sistemático para la impartición de sus asignaturas, dotando al profesor de conocimientos y de un estudiado planteamiento didáctico. Asimismo, se ha manifestado que la integración del método Schinca en la ESAD de Asturias no es un caso aislado y que este estudio podría ser un elemento motivador para otras investigaciones.

7.4. Sobre la Expresión Corporal en el método Schinca

La Expresión Corporal en la formación superior de los actores/actrices tiene unos objetivos, contenidos y una metodología diferentes a la Expresión Corporal que se trabajan en otros ámbitos.

En el capítulo tres ha quedado expuesto que el método Schinca no se centra exclusivamente en el nivel superior de enseñanza, sino que abarca otros ámbitos y niveles educativos. Sin embargo, el hecho de que la creadora del método y el resto de profesores que forman parte del Estudio Schinca sean docentes en escuelas superiores ha propiciado que conozcan las necesidades de los estudiantes, futuros actores y actrices.

El estudio y conocimiento de la Expresión Corporal que desarrolla el método Schinca saca a la luz dos aspectos fundamentales en la formación corporal del actor/actriz. El primero hace referencia al concepto de *independización muscular y articular* ; el segundo al *factor de movimiento fuerza*.

La *independización muscular y articular* se trabaja desde la vivencia y reconocimiento del movimiento orgánico. El movimiento global y la relación que se establece entre las distintas partes del cuerpo en el movimiento fisiológico es la base para el aprendizaje y control de la independización de las distintas zonas corporales. Este aprendizaje permite que la persona realice movimientos independientes con distintas partes de su cuerpo y poder ejecutar así el movimiento que Schinca denominó como *modo de movimiento*

segmentado. La segmentación no es una forma de movimiento exclusiva del método Schinca, otros métodos o escuelas lo desarrollan, especialmente las escuelas de Mimo que surgen a partir del trabajo de Decroux. No obstante, el aprendizaje del movimiento segmentado que se realiza desde el método Schinca parte de la vivencia de la independización de distintas zonas corporales y no desde el aprendizaje por imitación.

Por otra parte, lo que esta investigación quiere clarificar es que el dominio en la realización del movimiento independiente, de las distintas zonas corporales, no siempre va ligado al movimiento segmentado. Este requiere, en palabras de Marta Shinca (2010, 37) “inhibir o frenar las zonas que deben permanecer inmóviles, para que sólo se mueva la zona elegida”. En el movimiento segmentado esas zonas inhibidas requieren una gran activación de la musculatura que permite esa inhibición. Sin embargo, el movimiento independiente de una zona corporal, como por ejemplo la pelvis, aunque también deja en la inmovilidad parte de la columna y piernas, no requiere de ellas fuerza muscular, sino una pasividad que muchas veces puede estar resuelta con el aflojamiento muscular total, el aprovechamiento del peso de las zonas inhibidas y la activación muscular de la zona que se quiera mover. Es decir, que hablar de independización del movimiento no es símil de segmentación.

En cuanto al factor de movimiento *fuerza*, los pedagogos Rafael Ruiz y Helena Ferrari han dedicado gran parte de su labor docente e investigadora a analizar y diferenciar, en el trabajo y formación corporal, la fuerza de la gravedad (peso) y la fuerza muscular (antagonismo), llegando a la conclusión de que ambas *fuerzas* se pueden trabajar independientemente. Por esta razón, en el estudio de las *acciones básicas de esfuerzo* que Schinca desarrolla, estos autores añaden que el *antagonismo* (fuerza muscular), junto con el *espacio* y el *tiempo* son los factores determinantes del movimiento; y que la fuerza de la gravedad, es decir el *peso*, es una variante del *factor fuerza*, tal y como lo concibe la Física. Por lo tanto, las *ocho acciones básicas de esfuerzo*, introducidas por Laban, pueden realizarse con la utilización del peso o no peso, en un movimiento pesado o liviano.

Resulta importante destacar que, en el transcurso de la investigación, el término interno-externo, tan empleado al realizar discursos que versan sobre la formación y creación actoral, ha ido fundiéndose hasta tal punto que la expresión “interno” se fue sustituyendo por personal, mundo personal o universo personal. Schinca, aun usando esta terminología, defiende la fusión de cuerpo-mente rompiendo con el pensamiento cartesiano y se acerca al término psicofísico sin llegar a refugiarse en trabajos de otras culturas o en técnicas más relacionadas con lo espiritual. Su metodología no busca la espiritualidad, su objetivo está relacionado directamente con la creación y la expresión. Esta investigación quiere sacar a

relucir esta concepción que desde el Estudio Schinca se trabaja: la fusión cuerpo-mente como entidad capaz de generar movimientos expresivos y significativos.

Finalmente, los cuatro últimos subepígrafes de la enseñanza de la Expresión Corporal a través del método Schinca, con los que se da por terminada la primera parte de esta investigación, en unión a los capítulos quinto y sexto de la segunda parte justificarán el logro de los objetivos planteados para el marco empírico de la tesis. A saber:

- Especificar los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en los estudios superiores de Arte Dramático.
- Describir cómo se integra el método Schinca en la asignatura de Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado.
- Detallar las herramientas que la asignatura de Expresión Corporal proporciona al estudiante de Arte Dramático desde el punto de vista del alumno/a.
- Exponer cómo el alumnado va incorporando los contenidos de la asignatura como herramientas del trabajo actoral.
- Presentar la forma en que el alumnado desarrolla las capacidades necesarias para la adquisición de las competencias propias del título.
- Conocer qué herramientas del método utilizan los estudiantes al término de la asignatura, durante el resto de los años de formación y en los trabajos que comienzan a realizar fuera de la escuela en el campo amateur o profesional.
- Mejorar la práctica docente de la investigadora y con ello la formación de los estudiantes.
- Aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar.

7.5. Sobre los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias y su transformación en herramientas actorales

Los contenidos desarrollados en la asignatura de EC en la ESAD de Asturias se resumen en dos grandes apartados: *bases físicas* y *expresión*. Las *bases físicas* incluyeron la *toma de conciencia del cuerpo* y la *expresión* abarcó el conocimiento de los *factores del movimiento*, los *procesos expresivos* y los *temas universales de expresión*. Estos contenidos se han descrito a través del análisis de los mismos, que traducidos en metacategorías, categorías y subcategorías, enmarcaron el análisis e interpretación de la información aportada por el

alumnado. De esta manera se vio que con la integración del método Schinca se otorgó un orden a los contenidos y al proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando un sentido al conjunto de operaciones y pasos puestos en marcha en la experiencia práctica del aula. Tanto los contenidos como los procesos que en ella se siguieron poseían un orden sistemático con un enfoque constructivista del aprendizaje, ya que, desde la práctica y la experiencia personal, cada alumno/a fue construyendo nuevos saberes realizando así un aprendizaje significativo. Además, esta experiencia práctica favoreció la riqueza personal, la creatividad y la actitud personal del alumnado (Roget *et al.* 2014)

En la exposición de los resultados del análisis e interpretación de la información proporcionada por los diferentes instrumentos de recogida de datos, y a través de la relación de las distintas narrativas y comentarios dados por el alumnado, así como con el análisis de las imágenes grabadas, se pudieron especificar los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal impartidos en los cuatro cursos que reúne la investigación, resumidos en:

- *Bases físicas*, que en el método Schinca incluyen, como aspecto fundamental y sin el cual no se entiende todo el desarrollo del método, la *toma de conciencia del cuerpo*. El desarrollo de la *conciencia corporal* aportó a los estudiantes *control y dominio corporal*, herramienta imprescindible en el trabajo actoral.
- *Expresión*, que engloba las *bases expresivas*, los *procesos expresivos* y los *temas universales de expresión*.
 - *Bases expresivas*, en las que se estudió y trabajó con los factores de movimiento *espacio, tiempo y fuerza*, incluyendo dicha fuerza, de forma diferenciada, la fuerza muscular, es decir, el *antagonismo*, y la fuerza de la gravedad, es decir, *peso*.
 - *Procesos expresivos* a través de los cuales se aprendieron los *cuatro modos de movimiento*. Estos se asociaron a la rítmica corporal, y, en concreto, a la transformación de las figuras y los conceptos de *ligado y picado* propios del lenguaje musical, aportando a los futuros actores/actrices la plasticidad corporal necesaria para crear ricos y diferentes *diseños corporales*.

Estos *procesos expresivos* también incluyeron las *calidades de movimiento* imprescindibles para el estudio de las *ocho acciones básicas de esfuerzo*. Los estudiantes manifestaron cómo el uso de las imágenes de los materiales, perfectamente diseñado por Schinca, ayudó y favoreció la adquisición de un mayor *control corporal* en la utilización del *factor fuerza*, diferenciando el *peso* del

antagonismo muscular en la realización de los trabajos del aula y en los de creación propia.

La planificación que Schinca realiza en el uso de la imagen de distintos materiales para la experimentación y transformación de las *ocho acciones básicas de esfuerzo* se revela en esta investigación como una de las aportaciones más importantes en el aprendizaje de la Expresión Corporal. Hay que destacar que el alumnado describe en varias ocasiones la ayuda que este recurso les ofrece, no por la imitación del material que se da como imagen, sino por las pautas de transformación del *factor fuerza*, es decir, del *peso* y del *antagonismo* que se proponen durante el proceso de trabajo. Esto, unido al aprendizaje de las *ocho acciones básicas de esfuerzo* a través de la transformación de los *factores del movimiento* (véase figura 20) son dos aspectos que esta investigación quiere destacar como procesos propios del método Schinca, procesos que reflejan la claridad y precisión que el mismo tiene en la enseñanza-aprendizaje de un vocabulario corporal que requiere de un control y un dominio corporal que solo se puede alcanzar con el trabajo constante y prolongado de la *toma de conciencia del cuerpo*, del *espacio* y del *tiempo* (Schinca 2010).

El espacio y el tiempo son herramientas que tiene la sensibilidad para edificar mundos aparentes, mundos que se muestran. La sensibilidad, construye una realidad en un momento determinado, en un espacio y un tiempo concreto. No se trata de que la sensibilidad reciba de forma mecánica una imagen, sino de que la construya, no es pasiva sino activa. Ser *consciente del cuerpo* en un *espacio* y en un *tiempo* es el objetivo del aprendizaje de la Expresión Corporal a través del método Schinca. Por todo ello, son tres los ejes, *cuerpo*, *espacio* y *tiempo* (Schinca 2010) que, aunque se enuncian y analizan por separado desde el conocimiento teórico, en la práctica y aprendizaje de la EC siempre se experimentan como un todo, sería imposible trabajar con ellos de forma aislada. Todo esto sin olvidar la *fuerza de la gravedad* y la *fuerza muscular* (Ruiz Núñez 2011, Ferrari 2014): cualquier trabajo, cualquier movimiento, depende de estas fuerzas.

El método Schinca estudia y reconoce estas relaciones y las aplica no solo en la práctica de las *ocho acciones básicas de esfuerzo*, sino también en el uso de las mismas como contenido a enseñar en la formación actoral y que el alumnado transforma en herramienta de su profesión: la interpretación.

Temas universales de expresión. Estos contenidos no se trabajaron en los cuatro cursos que participaron en la investigación. Las formas de *caminar* y *cuerpo-objeto* se impartieron de forma desigual. Las dos restantes, *Animalidad* y *Abstracción del movimiento*, no se

incluyeron nunca. Tanto la diferencia en la impartición de estos contenidos como la ausencia de los mismos fue debido al número de horas y créditos que le corresponde a la asignatura. A este respecto hay que destacar que en los grupos de discusión y debate los estudiantes manifestaron su disconformidad con el tiempo y créditos que esta asignatura tiene asignados y reclamaban que se diera en más cursos. Por lo que una de las cuestiones que de esta investigación se puede desprender es la necesidad de ofertar una nueva asignatura que permita desarrollar los *temas universales de expresión*. Esto sería conveniente ya que, una vez que el alumnado desarrolla la capacidad de controlar y dominar los recursos corporales expresivos para la creación, es capaz de reconocer los elementos espacio-temporales; descubrir su propia expresión; comunicar y transmitir, a través de su cuerpo en movimiento, distintos estados emocionales, ambientes y situaciones; conocer a los compañeros desde la creación corporal y desarrollar un equilibrio psico-físico para la creación². Sería muy motivador y beneficioso para su formación trabajar con los *temas universales de expresión*, los cuales reciben esa denominación por la universalidad que tienen en los distintos métodos de interpretación, sea este textual o gestual.

Los estudiantes de Interpretación fueron conscientes de lo que aprendían, por lo que lo aprendido se desveló como herramientas que facilitaban la adquisición de los contenidos de otras asignaturas, así como para la utilización de las mismas en la actuación. Estas herramientas son para Rafael Ruiz (2011) la técnica propia de la Expresión Corporal.

El hecho de ser capaces de transformar su propio movimiento y gestualidad también propició la capacidad de analizar el movimiento de los otros y así utilizarlos para la construcción de los personajes que tienen que interpretar, para la expresión de las emociones que quieren transmitir.

Sin embargo, en esta investigación se puede destacar cómo el contenido de la *respiración*, contenido relevante e importante en el método Schinca, no ha ocupado el lugar que se merece en los cuatro cursos objeto de estudio. En algunas narrativas el alumnado refiere que la profesora da la pauta de que la respiración sea natural y que se adapte al movimiento que se va realizando, pero no se determinó ninguna categoría o subcategoría para tal contenido. Lo cierto es que el trabajo respiratorio no tuvo la entidad que tal trabajo requiere, sobre todo si se tiene en cuenta los postulados que defiende Susana Bloch en los que se afirma que el actor/actriz, como persona, tiene la capacidad de “percibir la corporalidad de los estados emocionales”, siempre que les preste atención. A

² Véase figura 53 en la que aparecen estas capacidades en las competencias propias del título relacionadas con los contenidos de la asignatura.

su vez, puede inducir un estado emocional a partir de la ejecución voluntaria de la *respiración*, cuestión relevante en el ámbito de la interpretación escénica (Bloch 2007, 41). Esta conclusión repercutirá en las futuras guías docentes de la asignatura y, sobre todo, en la planificación de los procesos y procedimientos de trabajo en el aula.

7.6. Sobre la metodología empleada en la asignatura de Expresión Corporal

La metodología empleada en la asignatura de EC en la ESAD de Asturias se ha podido conocer a través de la exposición realizada en el capítulo quinto, exposición apoyada en las guías docentes del centro y en los cuadernos de la docente autora de esta investigación. Sin embargo, no fueron las únicas fuentes de información utilizadas, pues el análisis de los diarios del alumnado, de los informes reflexivos, de las imágenes grabadas y de los grupos de discusión proporcionaron una descripción densa y personal sobre cómo el alumno percibía esta metodología y la valoración que esta les merecía.

De tal manera, se pudo apreciar que la misma permite el descubrimiento del propio cuerpo y la *toma de conciencia* del mismo a través de la “no imitación” del movimiento de un referente. El no poner ejemplos de movimiento a los que hay que llegar, la ausencia de imitación del profesor/a, hace que cada sujeto experimente y sienta su propio cuerpo. Esta individualidad se observó en las referencias de las que se iba haciendo acopio en la lectura y visualización de los documentos ya que cada estudiante registró, de forma personal, el trabajo que iba realizando, dando más importancia a unos aspectos que a otros y describiendo a su vez la forma de trabajar más intuitiva, más racional o más sensorial, de cada estudiante. Por esta razón, se constata que esta metodología es respetuosa con la personalidad de cada estudiante, permitiendo que, individualmente, los futuros actores/actrices puedan experimentar y aprender desde su propio ser, sin anular su personalidad; y que esto enriquezca el trabajo grupal.

Otro aspecto a resaltar son los procedimientos que se utilizan en los procesos de trabajo que requieren de la improvisación y de la creación individual y grupal. En ellos, el orden de la secuenciación de los contenidos proporciona un soporte con el que investigar, probar y experimentar. En cada sesión, los estudiantes conocen un nuevo contenido que, a su vez, se entreteje con los previamente aprendidos, en un proceso de aprendizaje significativo. Aunque, en un principio, el pensar en hacer “bien” lo que aprenden en la sesión les limita y coarta la espontaneidad, cuando pasa un tiempo los contenidos van apareciendo transformados en movimientos comenzando a dominar la inteligencia corporal, dejando el

razonamiento para el final de cada sesión en el que se requiere una reflexión del trabajo realizado.

Las reflexiones que se realizan al acabar las sesiones, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta metodología. En el momento de la reflexión se ordena y se da sentido al conjunto de operaciones y pasos que se han puesto en marcha durante la clase.

Asimismo, esta metodología ayuda a trabajar con todos los sentidos puestos en la labor de la creación con la que el futuro actor/actriz trabaja de forma concentrada cuando dispone de las herramientas adecuadas. Cuando estas herramientas no existen, la concentración disminuye porque el principiante pone el interés en que las cosas salgan “bien”, “no caerme”, “no bloquear” o “no perder el equilibrio”. En estos casos el estudiante está muy pendiente de lo que hace y de dónde está y sigue analizando y juzgando su movimiento, lo que le impide conectar con su universo personal, no permitiendo la aparición de *resonancias*. Sin embargo, cuando se tiene un objetivo claro de creación, una búsqueda de soluciones a un problema de movimiento, la concentración aumenta. Esto se declaró como imprescindible sobre todo al principio del aprendizaje para no bloquear y no anular la expresividad de cada persona.

Por otra parte, cuando se deja de atender a las preocupaciones por algo que se cree “sale siempre mal” y se atiende a otros aspectos como por ejemplo la comunicación con el resto de actores/actrices, la preocupación por hacerlo “bien” o “mal” desaparece y fluye la expresividad y la creatividad, desapareciendo los bloqueos creativos. (A este respecto véase la página 248, en los resultados de la subcategoría *ritmo*)

En la metodología utilizada en la asignatura en la que se integró el método Schinca, la técnica no estuvo restringida al virtuosismo en el movimiento corporal, sino al *control y dominio de cuerpo* y, por lo tanto, a la *consciencia corporal* junto al manejo y dominio de los *factores expresivos* que incluyen esa *comunicación* a través del *espacio*, el *tiempo* y la *fuerza*. En el aprendizaje del trabajo actoral, así como en otros trabajos artísticos, la interrelación entre la técnica y la creatividad personal se representa como un tema complicado. A veces el miedo a superar cuestiones técnicas produce un bloqueo corporal y emocional que demanda recurrir a otros aspectos de la EC para superar dichos bloqueos, como por ejemplo la *comunicación* entre compañeros.

Para finalizar este apartado de conclusiones es relevante matizar que esta metodología diferencia el aprendizaje de la Danza y el de la Expresión Corporal. En concreto, el uso restringido de la música propicia establecer una musicalidad personal a cada movimiento,

algo que conecta directamente con la interpretación de personajes, ideas o emociones, creando desde los ecos personales y no desde las emociones provocadas por la música.

En resumen, se puede decir que la metodología empleada en la asignatura de Expresión Corporal proporcionó al alumnado de Interpretación Textual un vocabulario de movimiento, entendiendo este no solo como un vocabulario anatómico de su propio cuerpo sino como un vocabulario de contenidos específicos del "actor/actriz en el movimiento expresivo" desarrollando de esta manera su inteligencia corporal. Por otra parte, poseer este vocabulario permite al alumnado registrar los trabajos prácticos y creativos de forma escrita, lo cual facilitaba el estudio autónomo que la asignatura requiere y que se solicita desde el nuevo espacio europeo de educación.

7.7. Sobre la mejora en la práctica docente de la investigadora

Todo lo enunciado, analizado, interpretado y resumido en estas páginas se ha quedado en la memoria de la persona que realizó esta investigación, es decir en la docente que imparte la asignatura de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias. A lo largo de los últimos seis años su "manera de hacer" y de enseñar, el proceso de enseñanza-aprendizaje por ella planificado y realizado, se ha modificado en función de los descubrimientos que realizaba durante el proceso de la investigación. En primer lugar con el estudio preliminar realizado durante los años 2009-2011, luego con el proyecto artístico de aplicación de lo aprendido en la asignatura en un espectáculo gestual, del cual no se pudo realizar la investigación rigurosa y sistemática que una tesis requiere, pero que se estrenó y proporcionó documentos escritos y audiovisuales que se retomarán en futuros trabajos y, por último, en esta tesis que proporciona unos resultados y unas conclusiones que se espera también sean de interés para el contexto de las enseñanzas superiores de Arte Dramático.

Tal y como formulan Carmen González y Javier Fernández-Río (2004), es necesario que el profesorado conozca de la manera más fidedigna posible lo que ocurre en el aula y así mejorar la práctica del día a día, reflexionando continuamente sobre los procesos educativos que construye. Este tipo de reflexión requiere de investigaciones que no solo tengan en cuenta los resultados conseguidos, sino que reconozcan como elemento fundamental los procesos que han posibilitado dichos resultados. La elección de una metodología cualitativa-constructivista, en la que el paradigma interpretativo propició la selección del estudio de caso como método, favoreció el conocimiento en profundidad de la propia experiencia educativa de la investigadora y con ello la posibilidad de poder mejorar su práctica diaria y la formación de los estudiantes con los que trabaja. A través del estudio del material generado por el alumnado, así como por la realización de los

grupos de discusión, los estudiantes tuvieron voz propia para explicar lo que habían aprendido, lo cual le aportó una mayor comprensión de su quehacer educativo. Los resultados del estudio fueron parte del contexto investigado favoreciendo una mejora de la práctica docente (Sandín 2003, 136). Los cuadernos de la docente ofrecieron el orden en la secuenciación de los contenidos de la asignatura, así como diversas reflexiones sobre el desarrollo de las sesiones; los diarios del alumnado aportaron las vivencias personales, los descubrimientos individuales, desvelando gran parte de la personalidad creativa del alumno/a; los informes reflexivos desvelaron qué contenidos hacía que el alumnado desarrollara determinadas capacidades y con qué contenido las descubrían; los fragmentos de imágenes audiovisuales dejaban constancia de la utilización de los contenidos propios de la asignatura en el movimiento expresivo; y, por último, los grupos de discusión proporcionaron información de la asignatura a través del paso del tiempo.

Esta es una de las conclusiones más relevantes para su práctica educativa y, en concreto, para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de su propia autoevaluación: afianzar estos instrumentos de recogida de información como instrumentos de recolección de datos que le permitan valorar y calificar el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias que la asignatura requiere, así como su propia práctica docente.

Por otro lado, se pudo apreciar que, aunque se aplicara en su conjunto el método Schinca, todo docente imprime su modo de hacer y, en este caso, la profesora que impartía la asignatura de EC introducía términos no utilizados en el método Schinca como *derrumbe pélvico* en lugar de *derrumbe de columna* o *motor del movimiento* al referirse a los *centros pulsores de movimiento*, términos que provienen de su formación en Mimo y Pantomima y que el alumnado fue integrando en su vocabulario corporal, tal y como lo reflejan diversas narrativas y comentarios en el capítulo seis. Desde la reflexión personal, esta mezcla de vocabulario entre una y otra asignatura debería de evitarse, puesto que es importante que cada asignatura y método utilice su propio vocabulario con el fin de ofrecer al alumnado, de la manera más clara posible, los contenidos y terminología que los mismos conllevan y, que sea el propio alumnado el que recoja, sintetice, reelabore lo aprendido, siendo el protagonista de su propio aprendizaje.

Por último, destacar que este trabajo redundará en una mayor reflexión sobre los contenidos que no se han impartido de una forma proporcionada, como es el contenido de la *respiración*, relatado al final del epígrafe 7.5. En relación a este contenido, aparece la emisión del sonido desde la respiración que surge con el *movimiento orgánico*. El sonido vocal es un recurso que no se ha aprovechado con la estima que se merece, quizá provocado por el cuidado en no abordar temas que competen a otras asignaturas. Sin

embargo, se debería contemplar más su trabajo en las clases de Expresión Corporal y, por otra parte, propiciar mayor interrelación con las asignaturas de voz.

Otro contenido sobre el que reflexionar es el *espacio intracorporal* en relación al *espacio total*. En las narraciones analizadas no aparecieron referencias a esta correspondencia entre los dos tipos de *espacios*. Sin embargo, en la vivencia del *espacio total* el *espacio intracorporal* se puede sentir de forma clara y evidente y proporciona al intérprete una referencia espacial relevante en el trabajo en escena.

En cuanto a los *procesos expresivos* se ha destacado la importancia de las *ocho acciones básicas de esfuerzo* como herramienta que el alumnado recuerda y utiliza en el desarrollo de las muestras de Interpretación y en su trabajo profesional. Sin embargo, el desarrollo máximo de este contenido, a través de los *temas universales de expresión*, es breve y escaso debido al número de créditos y horas establecidos para la asignatura, por lo que se trabajará en la oferta de una asignatura optativa que cubra estos contenidos. Las reflexiones y conclusiones a las que se están llegando repercutirán positivamente en la elaboración de la guía docente de esta asignatura.

7.8. Sobre las aportaciones de la investigación al método Schinca

El último objetivo enunciado es aportar al método Schinca nuevas formas de hacer e investigar, objetivo que debía responder a la pregunta ¿el método Schinca proporciona herramientas para adquirir las competencias específicas de la asignatura de EC y del título en Interpretación?, pregunta que se considera se puede contestar afirmativamente. Esta respuesta se ha obtenido con la realización de una investigación que, con un diseño flexible, ha ido organizando y secuenciando los pasos a seguir y que ahora queda como ejemplo y, se espera, como fuente de información para futuros trabajos de investigación sobre el método Schinca dentro y fuera del estudio que lleva su nombre.

Asimismo, este diseño se desarrolló en un continuo camino de ida y vuelta, en un proceso cíclico de análisis e interpretación en el que se llegaban a unos resultados que revertían en un nuevo análisis. Esto ocasionó que continuamente se tuviera que tomar decisiones que dirigieran las acciones y que definieran los procedimientos adecuados para no alejar el estudio de los objetivos planteados. Estas decisiones dejaron otros caminos sin recorrer, caminos que en este momento se contemplan y se plantean como futuras líneas de investigación. Como ejemplo de las mismas se dan unas pinceladas con las que dejarlas esbozadas para una futura definición y concreción.

- A partir de la comparación realizada en el capítulo dos sobre la denominación de los distintos departamentos, créditos y cursos asignados para la asignatura de Expresión Corporal, en las escuelas superiores de Arte Dramático del territorio español, se abre la puerta a un estudio comparado de los diferentes métodos utilizados en ellas, pudiéndose realizar un estudio de caso con las catorce escuelas y con el profesorado de la asignatura.
- La enseñanza-aprendizaje desarrollada por el método Schinca y, en concreto, la didáctica de la Expresión Corporal que el Estudio ha diseñado invita a la profundización en torno a la teoría del aprendizaje por descubrimiento progresivo.
- La aportación del método pedagógico Schinca a la formación actoral ofrece unos contenidos muy claros que pueden ser entendidos desde la inteligencia lógica y racional, pero que implican también a otras inteligencias como son las estudiadas en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En este estudio se ha podido comprobar cómo los estudiantes que participaron en el mismo utilizaron cinco de las siete inteligencias estudiadas por este autor, de manera que percibieron su cuerpo en movimiento y lo utilizaron en la interpretación gestual y textual (inteligencia corporal-cinestésica), vivenciaron el tempo y ritmo propio, del grupo o el proporcionado por fuentes musicales (inteligencia musical), situaron su cuerpo en el espacio y lo utilizaron para sus composiciones (inteligencia espacial), se relacionaron con los demás comunicándose y creando (inteligencia interpersonal) y, por último, recurrían a sus emociones para la creación (inteligencia intrapersonal) con las que son capaces de transmitir distintos estados anímicos y situaciones emocionales. De tal manera que se podría estudiar cómo se desarrollan estas inteligencias desde la Expresión Corporal. Todo esto iría en favor del crecimiento no solo del actor o de la actriz sino también de estos como personas, a la vez que podría aplicarse en otras etapas del aprendizaje y en otros niveles educativos.
- Una vez más, destacar la necesidad y el interés de realizar una investigación en la que la experiencia artística sea el objeto de la misma, de tal manera que a partir de este estudio, se pueda comprobar cómo se aplican, en la creación de un espectáculo de teatro de movimiento, las herramientas propias del método Schinca. Este tipo de estudio no ha tenido hasta el momento mucha proyección, pero a partir de los nuevos planes de estudios y, en concreto, de los trabajos de fin de estudios que los estudiantes de las disciplinas artísticas deben realizar, se desvela la necesidad de que el profesorado de estas enseñanzas de nivel superior sea capaz de tutorar y guiar unos trabajos creativos autónomos en los cuales la propia práctica artística sea el objeto de estudio. Destacar en este punto que esta tesis ha utilizado una metodología útil para este tipo de

investigación. En concreto, la perspectiva interpretativa de la misma y la elección del estudio de caso se presentan como líneas adecuadas a seguir en las investigaciones artísticas.

- Otra vía de trabajo de investigación interesante y necesaria es la evaluación académica de los aprendizajes artísticos ya que, si bien en este estudio se ha hecho referencia a las capacidades que los estudiantes desarrollan en la asignatura de EC, no se ha constatado el nivel de ese desarrollo, es decir en qué medida el alumnado ha conseguido desarrollar esas capacidades y su traducción en unas calificaciones cualitativas y cuantitativas que reflejen las competencias adquiridas al finalizar el curso en los estudios superiores.

Para finalizar y siendo fiel a la metodología utilizada en esta investigación en la que ha primado el sentido circular, y con el ánimo de seguir revisando todo lo que en estas páginas se ha escrito, se ha recurrido a un término musical que en dos palabras resume esta idea:

DA CAPO



Fuentes de información

1. Referencias bibliográficas

- Abreu, José Luis. «La Relación Entre El Marco Teórico, Las Preguntas de Investigación y los Objetivos de la Investigación.» *Spenta University México*. Julio de 2012. (Último acceso: 7 de junio de 2015). [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf).
- Adam, Sisi, Martha Plante, Molly Plante de Ramírez y Nora Mares de Blay. *Ese cuerpo es suyo*. Buenos Aires: Hachette, 1983.
- Ajuriaguerra, Julian De, (Dir). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson, 1996.
- Alexander, F. Matthias. *El uso de sí mismo*. Barcelona: Ediciones Urano, 1995.
- Alexander, Gerda. La eutonía. *Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica, 1983.
- Alfonso, José. *Expresión y creatividad corporal. Documentos para una Pedagogía en el Tiempo Libre Nº 1*. Valencia: Grup Dissbate, 1985.
- Alsina, Pep, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez y Gotzón Ibarretxe. *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó, 2009.
- Álvarez Álvarez, Carmen y José Luis San Fabián Maroto. «La elección del estudio de caso en investigación educativa.» *Gaceta de Antropología*, nº 28 (junio 2012). UGR. Universidad de Granada. (Último acceso: 27 de noviembre de 2014). <http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644#.VdiwFSXtmkq>.
- Álvarez Puente, Inmaculada. «*El cuerpo en el espacio. Cuestiones sobre el análisis del movimiento en la teoría de la danza.*» Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 1994.
- Álvarez, Leticia. «Blanca del Barrio, asistente personal del gran Marcel Marceau.» *El Comercio*, 10 de diciembre de 2005.
- Anguera, M^a Teresa. *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.
- Appia, Adolphe. *La música y la puesta en escena. La obra de arte viva*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, 2014.
- Archilla Prat, M^a Teresa. «*Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria.*» Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2013.
- Archilla Prat, M^a Teresa y Dario Pérez Brunicardi. «Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria.» *EmásF. Revista Digital de Educación Física* 3, nº 14 (enero-febrero 2012): 176-190. (Último acceso: 8 de agosto de 2014). http://emasf2.webcindario.com/EMASF_NUMERO_14_EXPRESION_CORPORAL.pdf.
- Artaud, Antonin. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa, 1986.
- Arteaga Checa, Milagros. *Fundamentos de la expresión corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo editorial universitario, 2003.
- Aslan, Odette. *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

- Baltés, Blanca. «Copeau: el actor consciente.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 87 (2001): 43-48.
- Banks, Marcus. *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- Bara, André. *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones búsqueda, 1975.
- Barba, Eugenio. «Training: de "aprender" a "aprender a aprender".» En *Anatomía del actor. Diccionario de antropología teatral*, coordinado por Barba y Savarese. México: Grupo Editorial Gaceta/International School of theatre Anthropology, 1988.
- Barba, Eugenio y Nicola Savarese, Coords. *Anatomía del actor. Diccionario de antropología teatral*. México: Grupo Editorial Gaceta/International School Theatre Anthropology, 1988.
- Barbour, Rosaline. *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2013.
- Baril, Jacques. *La danza moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987.
- Barlow, Wilfred. *El principio de Matthias Alexander*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- Bendier, L. *Análisis del movimiento*. París: P.U.F, 1995.
- Benito Vallejo, Joaquín. *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Barcelona: INDE Publicaciones, 2001.
- *Cuerpo, mente, comunicación. Bienestar integral en las personas mayores*. Salamanca: Amarú, 2005.
- Berge, Yvonne. *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea, 1985.
- Bernard, Michel. *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Bisquerra Alzina, Rafael, Coord. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla, 2009.
- Blasco Mira, Josefa E. y Santiago Mengual Andrés. «Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación.» En *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnolo*, editado por Rosabel Roig Vila y M. Fioruci, 71-84. Alcoy - Roma: Marfil - TRE Università degli studi., 2010.
- Bloch, Susane. *El alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones*. Santiago, Chile: Uqbar Editores, 2007.
- Blouin Le Baron, Jacquelin. «L'expression corporelle.» *Éducation Physique et Sport*, nº 178 (s.f.): 58_62.
- Boal, Augusto. *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, 2002.
- Borrás Castanyer, Laura. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000.
- Bossu, Henri , y Claude Chalaguier. *La Expresión Corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez, 1986.

- Boulch, Jean Le. *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1982.
- Brook, Peter. *El espacio vacío*. Barcelona: Ediciones Península, 2001.
- Brozas Polo, M^a Paz. «*La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX*.» Tesis doctoral. Universidad de León, 1996.
- *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo xx*. Ciudad Real: Ñaque, 2003.
- Caballer, Antonio, M. Jesús Oliver y José Manuel Gil. «Escala de expresión/comunicación corporal para estudiantes universitarios.» *Revista de Investigación Educativa* 23, n^o 1 (2005): 7-22.
- Cachadiña Cascos, Pilar. «*Expresión corporal y creatividad, métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*.» Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, 2004.
- Calais-Germain, Blandine. *Anatomía para el movimiento*. I y II vols. Barcelona: Los libros de La liebre de marzo, 1994.
- *La respiración. Anatomía para el movimiento*. IV vol. Barcelona: Los libros de La liebre de marzo, 2005.
- Cardona Linares, Antonio J. «*Patricia Stokoe. Vida y obra. La creadora de la expresión corporal-danza*.» Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2009.
- Castillejo, Luis y Elena Santiago, Coord. «Las enseñanzas artísticas ante el proceso de Bolonia.» *Trabajadores/as de la Enseñanza CCOO*, n^o 305 (septiembre 2009).
- Castronuovo, Julio. *Lecciones de pantomima*. Madrid: Fundamentos, 2008.
- Chejov, Michael. *Al actor. Sobre la Técnica de Actuación*. Buenos Aires: Quetzal, 1987.
- Choque, Jacques. *La expresión corporal: 300 ejercicios de expresión corporal, mimo y juego teatral*. Barcelona: Ma non troppo, 2013.
- Chouinard, Normand. «La formación profesional del actor: ¿adaptación a la realidad o motor del cambio?» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, n^o 92 (septiembre-octubre 2002): 134-138.
- Civardi, Giovanni. *Dibujo de la anatomía y estudio del movimiento*. Madrid: El Drac, 2004.
- Cohen, Robert. *Acting Power*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2013.
- Colomé, Delfín. *El indiscreto encanto de la danza*. Madrid: ediciones Turner, 1989.
- Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2006-2007. *Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. s.f. (Último acceso: 4 de enero de 2015).
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/csea/informe-anual-sobre-el-estado-y-situacion-de-las-eeaacurso-2006-07.pdf?documentId=0901e72b800f2051>
- Consejo, Superior de Enseñanzas Artísticas. *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.

- Contin, Claudia. *Los habitantes de Arlequina*. El Entrego-Asturias: Oris Teatro, 2003.
- *Viaje de un actor por la Comedia del Arte*. El Entrego- Asturias: Oris Teatro, 2001.
- Contreras Jordán, Onofre Ricardo. «La expresión corporal.» En *Enseñanzas artísticas y técnicas*, dirigido por Víctor García Hoz, 166-188. Madrid: Ediciones Rialp, 1996.
- Coterón López, F.Javier. «*Los contenidos de educación física en los manuales escolares: la expresión corporal en la primera etapa de educación general básica (1970-1980)*.» Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, 2007.
- Coterón López, Javier y Galo Sánchez Sánchez. «Educación artística por el movimiento. La expresión corporal en educación física.» *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 16 (2010): 113-134. (Último acceso: 20 de julio de 2014). http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7436/8479
- Coterón, Javier y Sánchez, Galo. «Ana funda escuela. Aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la Expresión Corporal.» *Educación y biblioteca*, nº 160 (2007): 92-96. (Disponible en <http://hdl.handle.net/10366/119388>).
- Cruciani, Fabrizio. «Aprendizaje: ejemplos occidentales.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 92 (septiembre-octubre 2002): 130-133.
- Cuéllar Moreno, María Jesús y Pestano Pérez, Manuel Avelino. «Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física.» *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 24 (2013): 123-128.
- Cuesta- Benjumea, Carmen de la. «La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa.» *Fundación Dialnet. Universidad de la Rioja*. 2001. (Último acceso: 20 de agosto de 2015). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4482503>.
- Damasio, Antonio R. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996.
- Davis, Flora. *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Decroux, Étienne. *Palabras sobre el mimo*. México: El Milagro, 2000.
- Demarchi, Élide M. de e Iris Fiore de Cedro. *Expresión corporal*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- Dennis, Anne. *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid: Fundamentos. Colección Arte. Publicaciones de la RESAD, 2014.
- Deno, Peter. «Método de expresión corporal para el teatro y la danza.» *NH ediciones del nuevo humanismo*. 2012. (Último acceso: 15 de julio de 2014). <http://www.libreriahumanista.com/p/metodo-de-expresion-corporal-para-el-teatro-y-la-danza-peter-deno/>
- Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1989.
- Díaz Alcaraz, Francisco. *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.
- Diderot, Denis. *La paradoja del comediante*. Madrid: Ediciones del dragón, 1986.

- Doat, Jan. *La expresión corporal en el comediante*. Buenos Aires: Eudeba, 1976.
- Domingo Roget, Ángeles y M. Victoria Gómez Serés. *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea, 2014.
- Du, Jean Le. *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Vol.10. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- Espenak, Liljan. *Dance Therapy, Theory and Application*. Illinois: Charles C. Thomas, 1981.
- Farreny, M^a Teresa. *Pedagogía de la Expresión con Carme Aymerich*. Ciudad Real: Ñaque, 2001.
- Feldenkrais, Moshé. *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós, 1997.
- *El poder del yo. La autotransformación a través del yo*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Fernández Almena, Mariano G. «Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento.» En *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*, coordinado por Cristina Moral Santaella, 243-270. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010.
- Fernández Arrieta, Jesús Ángel. *Psicomotricidad y Creatividad Dinámica*. Madrid: Bruño, 1990.
- Ferrari Schinca, Helena. «Análisis de escenas y espectáculos de teatro de movimiento.» *Cuadernos Estudio Schinca. Revista de investigación del arte del movimiento*, nº 0 (octubre 2011): 67-82.
- «*Schinca, Teatro de Movimiento*.» Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos, 2014.
- Fischer-Lichte, Erika. *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco/Libro, 1999.
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.
- García Hoz, Víctor, Dir. *Tratado de educación personalizada. Enseñanzas Artísticas y Técnicas*. Madrid: Rialp, 1996.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2011.
- *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.
- Garre, Sol e Itziar Pascual, Eds. *Cuerpos en escena*. Madrid: Fundamentos. Colección Arte, 2008.
- Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss. *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Transaction, 2012.
- Gómes de Lucena, Neide M. «Análisis de un programa de intervención motriz (expresión corporal) como factor de desarrollo motor y eficacia laboral en un centro especial de empleo de trabajadores adultos con retraso mental.» Tesis doctoral. Universidad de Granada, 1998.

- Gómez Muntané, Maricarmen, Fernando Hernández Hernández y Hector Pérez López, Coords. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Editado por Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006.
- González González de Mesa, Carmen y Javier Fernández-Río. «La investigación-acción y la metodología cooperativa: perspectiva innovadora en educación física.» *ResearchGate*. Abril de 2004. (Último acceso: 8 de junio de 2015).
<http://www.researchgate.net/publication/39211964>.
- Gordon Craig, Edward. *El arte del teatro*. México: Gaceta, 1987.
- Granda, Juan José. «RESAD, historia de una escuela centenaria.» *TEORÍA (Real Escuela Superior de Arte Dramático)*, nº 7 (2000): 5-36.
- Grotowski, Jerzy. *Teatro laboratorio*. Barcelona: Tusquets, 1971.
- Hagen, Uta y Frankel Haskel. *El arte de actuar*. México: Árbol Editorial, 1990.
- Hemilse Acevedo, Mariela. «La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades.» *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. 2011. (Último acceso: 20 de agosto de 2015). <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/mha3.htm>
- Hodgson, John, y Valerie Preston-Dunlop. *Rudolf Laban: an introduction to his work and influence*. Londres: Northcote House Pub Ltd , 1990.
- Hopkins, David. *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.
- Idla, Ernst. *Movimiento y ritmo. Juego y recreación*. Vol. 3. Buenos Aires: Paidós, 1973.
- Jové Peres, Juan José. «Vygotsky y la Educación Artística.» Congreso de Educación Artística. “Los valores del arte en la enseñanza”. *Universitat de València*. Junio de 2000. (Último acceso: 15 de junio de 2015). <http://www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf>.
- Jovellanos, Gaspar Melchor De. *Espectáculos y diversiones públicas/ Informe sobre la ley agraria*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.
- Kalmar, Deborah. *Qué es la expresión corporal: a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Argentina: Lumen Humanitas, 2006.
- Knapp, Mark L. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.
- Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1980.
- Laban, Rudolf Von. *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica. Técnicas y lenguajes corporales, 1984.
- *Danza educativa moderna. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.*
- *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos, 1987.
- Labaree, David F. «Educational Researchers: Living with a Lesser Form of Knowledge.» *Stanford University*. Noviembre de 1998. (Último acceso: 26 de abril de 2015 de Abril de 2015). <http://eric.ed.gov/?id=EJ583024>.

- Laferrière, Georges. «El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria.» Tesis doctoral. Universitat de València, 1997.
- Laferrière, Georges. «El perfil del profesor de arte dramático.» *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, nº 12 (1996): 105-112.
- Langlade, Alberto, y Nelly Rey de Langlade. *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- Latorre, Antonio, Delio Del Rincón y Justo Arnal. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia, 1996.
- Layton, William. *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos, 1990.
- Learreta Ramos, Begoña. «Los contenidos de Expresión corporal en el área de Educación física en enseñanza primaria.» Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- Lecoq, Jacques. *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Editorial, 2003.
- Lizarraga Gómez, Iraitz. «Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de Etienne Decroux y el análisis de movimiento de Rudolf Laban.» Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2013.
- Llopis, Ramón. *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC, 2004.
- López Tejada, Antonio. «El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal.» Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- Lora Risco, Josefa. *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo, 1991.
- Losada, Luis y Rafael López-Feal. *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, 2003.
- Maestro, Jesús. *Didáctica y teoría del teatro. Signo y método*. Servicio de publicaciones del Principado de Asturias, 1996.
- Marinis, Marco De. *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna, 2005.
- Marradi, Alberto. «Método como arte.» *Papers. Revista de sociología*, nº 67 (2002): 107-127.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina. «El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica.» *Pensamiento y gestión*, nº 20 (2006): 165-193.
- Martínez Díaz, Carmen María Luisa. «El desarrollo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro.» Tesis doctoral. Universitat de València, 2012.
- Martínez Roger, Ángel. «Lo gestual, el figurín y la pintura de vanguardia: París hacia 1917, el retorno al orden.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 66-67 (1998): 180-183.
- Matho, Pinok. *Expresión Corporal y pensamiento*. París: Vrin, 1976.
- McMillan, James H., y Sally Schumacher. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education, 2005.

- Meyerdold, Vsévolod. *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos, 1986.
- Miguel Díaz, Mario De, (Dir.). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones, 1993.
- Miles Matthew y Huberman, Michael. *Manejo de datos y métodos de análisis*, 1994.
- Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd, 1994.
- Mitchell, Roanna. «Seen but not heard: an embodied account of the (student) actor's aesthetic labour.» *Theatre, Dance and Performance Training*, (enero 2014): 59-73.
- Montávez, Mar. «*La Expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba.*» Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, 2012.
- Montesinos Ayala, Diego. *La expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE, 2004.
- Moral Santaella, Cristina. «Criterios de validez en la investigación cualitativa actual.» *Revista de Investigación Educativa* 24, nº 1 (2006): 147-164.
- *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Pirámida, 2010.
- Motos Teruel, Tomás. *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas, 1983.
- *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas, 1985.
- Motos Teruel, Tomás y Leopoldo García Aranda. *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque, 2001.
- Murcia, Raymond y M^a Ángeles Roca Martínez. «Psicomotricidad y eutonía.» *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 0 (Noviembre 2000): 16-24.
- Ñeco Morote, Leticia. «*Programa de optimización del movimiento (Pro-M): compañía Cienfuegos Danza.*» Tesis doctoral. Universitat de València, 2014.
- Oida, Yoshi y Lorna Marshall. *El actor invisible*. Barcelona: Alba Editorial, 2010.
- Ortíz Ballesteros, Consuelo. «Un paseo por palacio a través del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.» *Música. 2MILII:6 (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid)*, nº 12-13 (2005-2006): 13-44.
- Ortuño, P. «Mi querido Fedro, ¿A dónde vas y de dónde vienes?» *Ars Dramática*, nº 4 (2011): 24-28.
- Osses Bustingorry, Sonia, Ingrid Sánchez Tapia y Flor Marina Ibáñez Mansilla. «Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico.» *Revistas Electrónicas UACH. Estudios pedagógicos*. 2006. (Último acceso: 9 de abril de 2015).
http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso

- Padilla Molero, Carmen «Fundamentación y Conceptualización de la Expresión Corporal.» *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, nº 10 (1993): 111-126.
- Palacios Vicario, Beatriz, y Andrea y Sánchez Gómez, M^a Cruz Andrea Gutiérrez García. «NVIVO 10: Una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación.» *Fundación Dialnet. Universidad de la Rioja*. 2013. (Último acceso: 20 de agosto de 2015). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4230552.pdf>.
- Pascual, Pilar. *El método Dalcroze*. Madrid: Pearson, 2002.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Peace, Allan. *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Peña Lombao, María. «Transcribir el gesto. Descripción del movimiento en el arte.» Tesis doctoral. Universidad de Vigo, 2008.
- Pérez de Amézaga, Ana M^a. «El tempo y el ritmo en la expresión corporal.» *Ars dramática*, nº 2 (2009): 40-42.
- «Técnica y expresión del movimiento. Entrevista a Marta Schinca.» *Ars dramática*, nº 0 (2007): 32-38.
- Pérez Ordás, Raquel, Mónica Haro Gonzáles, y Alejandro Fuentes Aragón. «El mimo como recurso en Expresión Corporal a nivel educativo y recreativo.» *Emás, Revista Digital de Educación Física* 3, nº 14 (enero febrero 2012): 27-38. (Último acceso: 15 de julio de 2014). http://emasf.webcindario.com/El_%20mimo_como_recurso_en_expresion_corporal.pdf
- Peshkin, Alan. «In Search of Subjectivity—One's Own.» *Educational Researcher*. 1988. (Último acceso: 17 de febrero de 2015). <http://www.uk.sagepub.com/millsandbirks/study/Journal%20Articles/EDUCATIONALE%20RESEARCHER-1988-Peshkin-17-21.pdf>.
- Piaget, Jean. *Introducción a la Epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- Puc, Jan. «The Body as Expression. A Creative Gesture According to Merleau- Ponty and Its Revision Based on Experiencing the Improvisation.» *Filozofia*, nº 5 (2013): 367-375.
- Rabadán de la Puente, Alicia. «Las Acciones Básicas del Esfuerzo como recurso técnico en la pedagogía actoral: sus resonancias.» *RECERCAT. Dipòsit de la Recerca de Catalunya*. 2010. (Último acceso: 4 de julio de 2015). <http://hdl.handle.net/2072/97223>.
- Real Academia Española. «Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*.» 2012. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Reca, Maralia. *Tortura y trauma. Danza/movimiento terapia en la reconstrucción del mundo de sobrevivientes de tortura por causas políticas*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio, y M^a Cruz Sánchez Gómez. «Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación.» *Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*. 2003. (Último acceso: 8 junio de 2011). http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm.
- Richards, Thomas. *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba Editorial, 2005.

- Rico, José. «No somos más que un cuerpo.» *La Ratonera. Revista asturiana de teatro*, nº 18 (septiembre 2006): 16-20.
- Ridocci, Mercedes. *Creatividad corporal*. Ciudad real: Ñaque, 2005.
- Rincón Igea, Delio Del, Justo Arnal, Antonio Latorre y Antoni Sans. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.
- Riveiro Holgado, Leonardo y Marta Schinca Quereilhac. *Expresión Corporal: optativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Rodríguez Fernández, Alfonso. «*Teatro físico: análisis de los elementos que intervienen en el entrenamiento del actor*.» Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 2013.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez y Juan Etxebarria Murgiondo. *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: aquad y nudist*. Barcelona: PPU, 1995.
- Rodríguez-Martín, Alejandro y Emilio Álvarez-Arregui. «Metodologías y recursos en los estudios de Grado: Perspectiva de estudiantes y responsables institucionales.» *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16, nº 2 (2013): 105-120. (Último acceso: 25 de enero de 2015). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180861>.
- Romero Martín, M^a Rosario. «¿Quo vadis Expresión Corporal?» En *El movimiento expresivo. II congreso internacional de expresión corporal y educación*, coordinado por Galo Sánchez, Javier Coterón, Javier Gil y Antonio Sánchez, 106-116. Salamanca: Amarú Ediciones, 2008.
- «Los contenidos de la expresión corporal.» *VI Jornadas provinciales de Educación Física. Gobierno de Aragón*. 1992. (Último acceso: 22 de agosto 2015). <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/los.htm>.
- Root-Bernstein, Robert y Michèle Root-Bernstein. *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós, 2002.
- Ruano Arriaga, M^a Teresa. «*Influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*.» Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, 2004.
- Rubio Jiménez, Jesús. «Los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales en los siglos XVIII y XIX.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 92 (septiembre-octubre 2002): 120-129.
- Ruiz Berrio, Julio. *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1970.
- Ruiz Núñez, Rafael. «Actualización de Rudolf Laban.» *Cuadernos Estudio Schinca. Revista de investigación del arte del movimiento*, nº 0 (octubre 2011): 16-30.
- «Fundamentos de la Expresión Corporal.» *Cuadernos Estudio Schinca. Revista de investigación del arte del movimiento*, nº 0 (octubre 2011): 3-15.

- «La escritura en el teatro de movimiento.» *Cuadernos Estudio Schinca. Revista de investigación del arte del movimiento*, nº 0 (octubre 2011): 57-66.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2009.
- Ruiz Osante, Borja. *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico práctico por las vanguardias (Teoría y Práctica)*. Bilbao: Artezblai, 2008.
- Sánchez, Galo. «La metodología en las clases de expresión corporal.» Ponencia realizada en *VI Jornadas provinciales de Educación Física. Gobierno de Aragón*. 8 de Julio de 1992. (Último acceso: 26 de mayo de 2014).
<http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/la4.htm>.
- Sánchez, Galo y Francisco Javier Coterón López. *La expresión corporal en la enseñanza universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2012.
- Sánchez, José Antonio. «Pensando con el cuerpo.» *Archivo virtual de Artes Escénicas*. 2007. (Último acceso: 15 de agosto de 2014).
<http://artesescenicas.uclm.es/index.php?sec=texto&id=83>
- «Teatro y artes del cuerpo.» *Archivo virtual de Artes Escénicas*. 2010. (Último acceso: 20 de agosto de 2014). <http://artesescenicas.uclm.es/index.php?sec=texto&id=284>.
- Sandín Esteban, M^a. Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana en España, 2003.
- .«Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad.» *Revista de Investigación Educativa*, nº 1 (2000): 223-242.
- Santiago Martínez, Paloma. *Expresión Corporal y Comunicación. Teoría y Práctica de un Programa*. Salamanca: Amarú, 2004.
- Sarget Ros, M^a Ángeles. «Rol modélico del Conservatorio de Madrid II (1868-1901).» *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 17 (2002): 149-176.
- Saura, Jorge, Coord. *Actores y actuación. Antología de textos sobre la interpretación*. Volumen I (429 a.C. -1858). Madrid: Fundamentos. Ensayos y Manuales RESAD, 2006.
- Savarese, Nicola. *El teatro más allá del mar*. México: Grupo Editorial Gaceta, 1992.
- Savarese, Nicola. «Training y el punto de partida.» En *Anatomía del actor, diccionario de antropología teatral*, coordinado por Barba y Savarese, 222-227. México: Grupo Editorial Gaceta/International School Theatre Anthropology, 1988.
- Schinca Quereilhac, Marta. «Arte, Expresión Corporal y Psicomotricidad.» *Cuadernos Estudio Schinca. Revista de investigación del arte del movimiento*, nº 0 (octubre 2011): 31-36.
- «El lugar de las técnicas corporales en la formación actoral.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 92 (septiembre-octubre 2002): 144-149.
- *Expresión corporal. (Bases para una programación Teórico-práctica)*. Madrid: Escuela Española, 1988.
- *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Cisspraxis, 2002.

- *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Madrid: Wolters Kluwer España, 2010.
- «La enseñanza de la música desde la expresión corporal.» *Danza en escena*, nº 20 (2008): 36.
- *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Wolters Kluwer España, 2011.
- *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española, 1989.
- Schinka Quereilhac, Marta, Beatriz Peña y Javier Navarrete. *La preparación del actor ciego*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España, 1997.
- Segni- Jaffé, Louisa di. «Jaques- Dalcroze y el teatro.» *ADE/TEATRO. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 87 (2001): 57-61.
- Sierra Bravo, Restituto. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1987.
- Sierra Monsalve, Sergio Hernán. «*Acciones corporales dinámicas ACD, metodología del movimiento físico para intérpretes escénicos inspirada en el principio de alteración del equilibrio*.» Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- Sierra Zamorano, Miguel Ángel. «La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física.» Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Simons, Helen. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Soria Tomás, Guadalupe. «Antonio Pizarroso y la enseñanza de la Declamación en el Madrid del sexenio democrático (1868-1874).» *Pygmalion*, nº 0 (2009): 89-107.
- «*La formación actoral en España desde las tentativas ilustradas de la ley de Moyano: la escuela de Declamación*.» Tesis doctoral. Universidad Carlos III, 2008.
- Souza Vieira, Marcilio. «Bodies unbuilt in the dance-theater or Pina Bausch.» *Staps 95*, nº 1 (2012): 55-65.
- Stake, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2010.
- Stanislavski, Constantin. *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- *Manual del actor*. México: Editorial Diana, 1984.
- *Un actor se prepara*. México: Editorial Constancia, 1999.
- Stokoe, Patricia. *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Hvmánitas. Instituto de ciencias sociales aplicadas, 1987.
- Strasberg, Lee. *Un sueño de pasión. El desarrollo del método*. Barcelona: Icaria, 1990.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- Toro, Fernando De. *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna, 2008.

- Torregrosa Salcedo, Elvira. «Taller de prácticas docentes como propuesta innovadora de las Enseñanzas Superiores de Danza: estudio de casos.» Tesis doctoral. Universidad de Alicante, 2013.
- Torres, Javier. *Las mil caras del mimo*. Madrid: Fundamentos, 1999.
- Turina, José Luis. «El estado actual de las enseñanzas.» *Arte, Individuo y Sociedad. Revistas Científicas Complutenses*, nº 6 (1994): 87-106. (Último acceso: 2 de julio de 2014). <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9494110087A/6018>
- Uribe, M^a de la Luz. *La comedia del arte*. Barcelona: Ediciones Destino. Colección destinolibro, 1983.
- Valles, Miguel S. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 2007.
- Vieites García, Manuel Francisco. «Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria.» *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 19, nº1 (enero-abril de 2015): 496-514. (Último acceso: 20 de junio de 2015). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL12.pdf>.
- «Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI.» *Don Galán. Revista audiovisual de investigación teatral*, nº 2 (2012). (Último acceso: 20 de junio de 2015). http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4.
 - «Educación teatral. Una propuesta de sistematización.» *Teoría de la Educación* 26, (enero 2014): 77-101.
 - «Gaspar Melchor de Jovellanos en los inicios de la política educativa, cultural y teatral en España.» *ADE/Teatro. Revista de la asociación de directores de escena de España*, nº 138 (2011): 41-49.
 - «La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica.» *Revista española de pedagogía*, nº 256 (septiembre-diciembre 2013): 493-508.
 - «La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación.» *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 33 (2014): 325-350.
- Villada Hurtado, Purificación. «La expresión corporal en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los currícula de las universidades española.» Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, 2006.
- Visauta Vinacua, Bienvenido. *Técnicas de investigación social. I: recogida de datos*. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.
- Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.
- Vygotsky, Lev. *Psicología del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.
- Wigman, Mary. *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul, 2002.
- Willems, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Studio, 1981.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós Ibérica, 1987.

Wright, Georg Henrik Von. *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

Zimmermann, Susane. *El laboratoto de danza y movimiento creativo*. Buenos Aires: Hvmanitas, 1983.

2. Fuentes audiovisuales

Estudio Schinca. Clases. Movimiento orgánico. s.f. <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> (Último acceso: 1 de junio de 2015).

— Cuerpo objeto. (2009-2010) <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> (Último acceso: 1 de junio de 2015).

— La voz del cuerpo (2013-2014). <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> (Último acceso: 1 de junio de 2015).

— Planos del movimiento. <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> (Último acceso: 1 de junio de 2015).

— Vídeos de alumnos de Expresión Corporal. s.f. <http://estudioschinca.com/Videos-expresion-corporal-alumnos.html> (Último acceso: 17 de junio de 2015).

Pina Bausch, Lissabon Wuppertal Lisboa. www.youtube.com/watch?v=LR6T4Fb7ucg (Último acceso: 15 de junio de 2015).

3. Normativa legal

3.1. Normativa de carácter nacional

Gaceta de Madrid nº 89, de 24 de julio de 1830.

Gaceta de Madrid nº 103, de 26 de agosto de 1830.

Real Orden estableciendo el Conservatorio Real de Música con el título de María Cristina, de 14 de noviembre de 1830, Ministerio de Hacienda, en *Gaceta de Madrid* nº 144, de 25 de noviembre de 1830.

Gaceta de Madrid nº 113, de 19 de septiembre de 1830.

Gaceta de Madrid nº 124, de 14 de octubre de 1830.

Gaceta de Madrid nº 136, de 9 de noviembre de 1830.

Real Orden de 6 de mayo de 1831, en *Gaceta de Madrid* nº 61, de 17 de mayo de 1831.

Decreto de 15 de diciembre de 1868, Disolución del Conservatorio de Música, Ministerio de Fomento, en *Gaceta de Madrid* nº 355, de 20 de diciembre de 1868.

Decreto de 28 de agosto de 1874, por el que se reabren las cátedras de Declamación y se vuelve a implantar la denominada Escuela nacional de Música y Declamación, Ministerio de Fomento, en *Gaceta de Madrid* nº 241, de 29 de agosto de 1874, 521-522.

Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, reformando la Escuela nacional de Música y Declamación y aprobando el adjunto reglamento orgánico del Conservatorio de Música

- y Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 258, de 15 de septiembre de 1901, 1359-1361.
- Real Decreto de 13 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 257, de 14 de septiembre de 1911, 690-701.
- Real Decreto de 25 de agosto de 1917, por el que se establece el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Diploma de Capacidad de Declamación, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Gaceta de Madrid* nº 242, de 30 de agosto de 1917, 545-551.
- Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, Ministerio de Educación Nacional, en *Boletín Oficial del Estado* nº 185, de 4 de julio de 1942, 4838-4840.
- Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios, Ministerio de Educación Nacional, en *Boletín Oficial del Estado* nº 92, de 1 de abril de 1952, 1484-1485.
- Decreto 604/1967, de 16 de marzo, sobre transformación de la Real Escuela Superior de Arte Dramático en Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 78, de 1 de abril de 1967, 4365.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Disposición Transitoria 2ª, apartado 4, en *Boletín Oficial del Estado* nº 187, de 6 de agosto de 1970, 12543.
- Decreto 2596/1974, de 9 de agosto, por el que se establece el plan de estudios de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid en la sección de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 222, de 16 de septiembre de 1974, 19037-19038.
- Orden de 28 de junio de 1982 por la que se publican los programas que han de regir el concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Profesores Auxiliares y Cuerpo de Profesores Especiales Numerarios de Conservatorios de Música y Declamación y Escuela Superior de Canto, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 63, de 9 de julio de 1982, 18743-18745.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 159, de 4 de julio de 1985, 21011.
- Orden de 21 de marzo de 1986 por la que se convocan pruebas selectivas para acceso a diversos Cuerpos de Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 77, de 31 de marzo de 1986, 11403-11429.
- Real Decreto 2732/1986, de 24 de diciembre, sobre órganos de gobierno de los centros públicos de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 8, de 9 de enero de 1987, 414-478.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en *Boletín Oficial del Estado* nº 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

- Orden de 4 de abril de 1991 por la que se aprueba el contenido de los cuestionarios que han de regir en los procedimientos selectivos de ingreso en los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 85, de 9 de abril de 1991, 10631.
- Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 151, de 25 de junio de 1991, 20928- 20933.
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 102, de 28 de abril de 1992, 14153- 14159.
- Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de Arte Dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 178, de 25 de julio de 1992, 25845-25851.
- Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 204, de 25 de agosto de 1992, 29526-29548.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, en *Boletín Oficial del Estado* nº 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651-33665.
- Real Decreto 770/1997, de 30 de mayo, por el que se determina las equivalencias de los títulos y diplomas de Arte Dramático anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, con el título superior de Arte Dramático establecido en la misma, Ministerio de Educación y Cultura, en *Boletín Oficial del Estado* nº 147, de 20 de junio de 1997, 19089- 19090.
- Orden de 27 de noviembre de 1998 por la que se aprueban los temarios que han de regir, para determinadas especialidades, en los procedimientos selectivos para ingreso y accesos a los Cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de los mencionados Cuerpos, Ministerio de Educación y Cultura, en *Boletín Oficial del Estado* nº 296, de 11 de diciembre de 1998, 41180.
- Orden ECD/310/2002 de 15 de febrero por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Estado* nº 43, de 19 de febrero de 2002, 6532-6610.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Estado* nº 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 167, de 14 julio 2006.

Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, Ministerio de Educación y Ciencia, en *Boletín Oficial del Estado* nº 81, de 4 de abril de 2007, 14669-14671.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 259, de 27 de octubre de 2009, 89743-89752.

Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación, en *Boletín Oficial del Estado* nº 137, de 5 de junio de 2010, 48467-48479.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en *Boletín Oficial del Estado* nº 185, de 3 de agosto de 2011.

Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad Educativa, en *Boletín Oficial del Estado* nº 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

3.2. Normativa del Principado de Asturias

Decreto 52/1985, de 16 de mayo, por el que se crea el Instituto del Teatro y de las Artes Escénicas de Asturias, Consejería de Educación Cultura y Deporte, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 119, de 25 de mayo de 1985, 1891.

Decreto 107/2002, de 1 de agosto, por el que se crea la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias con sede en Gijón, Consejería de Educación y Cultura, en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 196, de 23 de agosto de 2002, 11075.

Resolución de 3 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece el procedimiento a seguir para la implantación de las enseñanzas superiores de Arte Dramático y se regula la admisión de alumnado y la prueba de acceso a la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias (Gijón), en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 254, de 2 de noviembre de 2002, 13631-13634.

Resolución de 5 de abril de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros públicos superiores de enseñanzas artísticas, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº99, de 30 de abril de 2005.

Decreto 57/2005, de 9 de junio, por el que se extingue el Instituto del Teatro y las Artes Escénicas, Consejería de Educación y Ciencia, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº145, de 24 de junio de 2005, 11495.

Decreto 109/2009, de 5 de agosto, por el que se crea la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza del Principado de Asturias, por transformación de la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias, en Boletín Oficial del Principado de Asturias, de 10 de agosto de 2009.

Resolución de 5 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la implantación de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático en la Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza (Gijón), en *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 180, de 4 de agosto de 2010.

Resolución de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático impartidas en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº 173, de 27 de julio de 2010.

Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº 121 de 27 de mayo de 2011.

Resolución de 3 de mayo de 2012, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se modifica la Resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático impartidas en la Escuela Superior de Arte Dramático de Gijón, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº118, de 23 de mayo de 2012.

Decreto 43/2014, de 14 de mayo, por el que se establece y desarrolla el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático en el Principado de Asturias, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, en Boletín Oficial del Principado de Asturias nº 117, de 22 de mayo de 2014.

4. Fuentes inéditas

Apuntes del Estudio Schinca

Cuadernos de la Profesora

Diarios del alumnado (DVD adjunto)

Informes reflexivos del alumnado (DVD adjunto)

Grupos de discusión y debate (DVD adjunto)

Documentos multimedia (DVD adjunto)

ACRÓNIMOS

ABE: Acciones Básicas de Esfuerzo

CD: Cuadernos de la docente

DA: Diarios del alumnado

DM: Documentos multimedia

DMA: Documentos multimedia aula

DMTP: Documento multimedia trabajo práctico

EC: Expresión Corporal

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ESAD: Escuela Superior de Arte Dramático

GD: Guía Docente

GDD: Grupos de Discusión y Debate

IR: informes reflexivos

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOPEG: Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes

RD: Real Decreto

RESAD: Real Escuela Superior de Arte Dramático

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|---------|
| Figura 1. La Expresión Corporal: un ámbito de conocimiento y una asignatura en la formación actoral | 4 |
| Figura 2. Ámbitos en dónde se inserta la EC. Elaboración propia basada en la clasificación de Arteaga (2003) y Romero (1992, 2008) | 15 |
| Figura 3. Representación Salve Venere, salve Marte | 20 |
| Figura 4. Representación Salve Venere, salve Marte | 33 |
| Figura 5. Especialidades de los estudios superiores de Arte Dramático a partir de 1992 | 63 |
| Figura 6. Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias ©Ana Pérez de Amézaga | 68 |
| Figura 7. Vestíbulo de la ESAD de Asturias ©Ana Pérez de Amézaga | 70 |
| Figura 8. Calendario de implantación y extinción de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Arte Dramático en la ESAD de Asturias reguladas por Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo | 75 |
| Figura 9. Elementos de la programación y de guía docente. Elaboración propia..... | 76 |
| Figura 10. Plan de estudio de la ESAD de Asturias. Cada curso académico el estudiante debe superar 60 créditos. Total de 240 créditos en los 4 cursos..... | 80 y 81 |
| Figura 11. Situación de la asignatura de EC en los distintos planes de estudios de las Escuelas Superiores de Arte Dramático. Elaboración propia..... | 84 |
| Figura 12. Programa de Expresión Corporal correspondiente al año 1982 | 86 |
| Figura 13. Cuestionario de Expresión Corporal correspondiente al año 1986 | 88 |
| Figura 14. Cuestionario de Expresión Corporal correspondiente al año 1991 | 89 |
| Figura 15. Temario de Expresión Corporal correspondiente a los años 1998 y 2002 | 92 |
| Figura 16. Recreación de La mesa verde, de Kurt Joos..... | 93 |
| Figura 17. Marta Schinca en la ESAD de Asturias | 98 |
| Figura 18. Imagen de la representación Future Archaeology | 108 |
| Figura 19. Trabajo con la fuerza de la gravedad y la fuerza muscular hacia las calidades de movimiento. (Elaboración propia)..... | 123 |
| Figura 20. Transformación de las 8 ABE a través de la modificación de los factores del movimiento. Elaboración propia | 125 |
| Figura 21. Imagen de movimiento expresivo y significativo en la naturaleza | 134 |
| Figura 22. Clase de Expresión Corporal en la ESAD de Asturias..... | 144 |
| Figura 23. Relación de las preguntas de la investigación con los objetivos propuestos | 151 |
| Figura 25. Aula Étienne Decroux | 160 |

| | |
|---|-----|
| Figura 26. Aula Martha Graham©Pérez de Amézaga | 160 |
| Figura 27. Muestra definitiva de estudiantes seleccionados | 164 |
| Figura 28. Relación de los contenidos de la asignatura de Expresión Corporal de 1º de Interpretación Textual y los contenidos del método Schinca | 167 |
| Figura 29. Secuenciación y temporalización de los contenidos de la asignatura de EC. | 168 |
| Figura 30. Primera etapa: estudio preliminar | 171 |
| Figura 31. Segunda etapa de la investigación..... | 172 |
| Figura 32. Total de instrumentos de recogida de información | 174 |
| Figura 34. De arriba abajo, los cuatro grupos de discusión o debate de 1º, 2º, 3º y 4º..... | 182 |
| Figura 35. Categorización organizada a partir del estudio preliminar (1ª etapa investigación)..... | 188 |
| Figura 36. Categorización realizada a partir del Método Schinca (2ª etapa investigación)..... | 189 |
| Figura 37. Sistema del análisis de los instrumentos de recogida de datos..... | 191 |
| Figura 38. Categorización realizada a partir de las definiciones de Expresión Corporal antes y después de cursar la asignatura (2ª etapa investigación) | 192 |
| Figura 39. Referencias de identificación. Para la realización de estas etiquetas se tomó como ejemplo las referencias de identificación diseñadas por Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2013, 109)..... | 195 |
| Figura 40. Distribución de referencias analizadas de los instrumentos generados en la práctica docente..... | 206 |
| Figura 41. Distribución de referencias para la metacategoría <i>Bases físicas. Toma de conciencia del cuerpo</i> | 207 |
| Figura 42. Posición de silla para comenzar a realizar el <i>ejercicio maestro lomo-silla</i> | 211 |
| Figura 43. Diario de alumnado donde se refleja el contenido <i>centrífugo-centrípeto</i> | 218 |
| Figura 44. Distribución de referencias para la metacategoría <i>Bases expresivas. Factores expresivos</i> | 225 |
| Figura 45. Imagen del DMTP.01. Comunicación interpersonal | 230 |
| Figura 46. Distribución de referencias para la metacategoría <i>Procesos expresivos</i> | 252 |
| Figura 47. Imágenes del DMTP.04. Niveles de adquisición..... | 264 |
| Figura 48. Distribución de referencias para la metacategoría <i>Temas universales de expresión</i> | 265 |
| Figura 49. Distribución de referencias para la metacategoría <i>Trabajo desarrollado por el alumnado</i> | 267 |
| Figura 50. Distribución de referencias analizadas de los grupos de discusión o debate | 272 |

| | |
|--|-----|
| Figura 51. Comparativa de los contenidos entre los 4 cursos. Se muestran sombreados de más oscuro a más claro, según la mayor frecuencia de aparición de los contenidos en los 4 grupos..... | 285 |
| Figura 52. Distribución de referencias sobre las definiciones de Expresión Corporal dadas por el alumnado. Las subcategorías coincidentes, antes y después de cursar la asignatura, aparecen sombreadas | 304 |
| Figura 53. Resumen de la relación entre los contenidos y procedimientos trabajados en las clases de Expresión Corporal para desarrollar las capacidades necesarias en la adquisición de las competencias propias del título en Interpretación Textual en los estudios superiores de Arte Dramático | 317 |

ÍNDICE DE GRÁFICAS

| | |
|--|-----|
| Gráfica 1. Distribución de referencias para la subcategoría <i>control y dominio corporal</i> en los cuatro grupos de discusión | 276 |
| Gráfica 2. Referencias para la subcategoría <i>propiocepción</i> en los cuatro grupos de discusión | 276 |
| Gráfica 3. Distribución de referencias para la subcategoría <i>comunicación en el movimiento</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 280 |
| Gráfica 4. Distribución de referencias para la subcategoría <i>silencio</i> en los cuatro grupos de discusión | 282 |
| Gráfica 5. Distribución de referencias de la categoría <i>expresión a través del lenguaje corporal</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 283 |
| Gráfica 6. Distribución de referencias de la categoría <i>transmisión de distintos estados emocionales, ambientes y situaciones</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 286 |
| Gráfica 7. Distribución de referencias de la categoría <i>creatividad en el trabajo interpretativo</i> en los cuatro grupos de discusión | 288 |
| Gráfica 8. Distribución de referencias de la categoría <i>concentración en el trabajo</i> en los cuatro grupos de discusión | 289 |
| Gráfica 9. Distribución de referencias de la categoría <i>equilibrio psicofísico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal</i> en los cuatro grupos de discusión | 290 |
| Gráfica 10. Distribución de referencias de la categoría <i>confianza en uno mismo en el trabajo creativo</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 292 |
| Gráfica 11. Distribución de referencias de la categoría <i>aceptación a la crítica y tolerancia al fracaso</i> en los cuatro grupos de discusión | 294 |
| Gráfica 12. Distribución de referencias de la categoría <i>disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo</i> en los cuatro grupos de discusión | 296 |
| Gráfica 13. Distribución de referencias de la categoría <i>transformación de los contenidos de la asignatura en herramientas actorales</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 297 |
| Gráfica 14. Distribución de referencias de la categoría <i>aplicación del aprendizaje durante los estudios y en su quehacer artístico</i> en los cuatro grupos de discusión..... | 300 |
| Gráfica 15. Distribución de referencias de la categoría <i>valoración de la Metodología empleada en la asignatura</i> en los cuatro grupos de discusión | 302 |
| Gráfica 16. Distribución de subcategorías en la definición de EC al inicio de los cursos | 305 |
| Gráfica 17. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 1º de Interpretación..... | 307 |

| | |
|---|-----|
| Gráfica 18. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 2º de Interpretación..... | 308 |
| Gráfica 19. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 3º de Interpretación..... | 310 |
| Gráfica 20. Distribución de subcategorías en la definición de EC en el grupo de 4º de Interpretación..... | 311 |

Anexos

A continuación se presentan en soporte papel los anexos que corresponden a las entrevistas, conversaciones y documentos personales aportados para esta investigación.

El resto de anexos aparecen recogidos en el DVD que se adjunta a este documento.

ANEXO I

Carta de Schinca a la subdirección de Enseñanzas Artísticas 1999

(DEFENSA de la EC ante su desaparición en el decreto de especialidades, en la que figuraba como "Movimiento")

Madrid, 21 de mayo de 1999

Dña. Rosa Alonso.

Consejera Técnica.

Subdirección de Enseñanzas Artísticas.

Asunto: Decreto de Especialidades.

La materia Movimiento engloba varias técnicas concretas: Esgrima, Danza, Acrobacia, Expresión corporal, Mimo y Pantomima.

Todas estas asignaturas poseen contenidos específicos y objetivos diferentes, formando en su conjunto la base de la formación corporal del actor.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, quiero expresar nuestra disconformidad con la exclusión, en el borrador último del Decreto de Especialidades, de la Expresión corporal, sustituida en dicho decreto, por el nombre genérico de Movimiento.

La Expresión corporal, tal como es entendida entre los profesionales del teatro, los pedagogos de técnicas corporales y los actores que se dedican al Teatro del gesto, posee una diferencia sustancial de objetivos con otras técnicas que aspiran a una codificación del trabajo corporal. Los objetivos de la Expresión corporal, o, como debería llamarse más exactamente, "Técnica y Expresión del movimiento", básicamente pretenden dotar al actor de la más completa percepción, conciencia y control del cuerpo para que pueda hacer de él un verdadero instrumento de trasmisión de las emociones a través del personaje que encarne.

La relación del actor con su cuerpo no debe basarse solamente en formas codificadas preestablecidas, sino en la vivencia y conciencia del cuerpo para llegar a encontrar su propio lenguaje expresivo, personal e intransferible. Esto sólo puede llegar a encontrarse mediante una técnica que conjugue dos aspectos importantes: por un lado, la técnica del movimiento debe ser la que corresponde al movimiento fisiológico, (que se basa en los

principios de sucesión articular, de oposición y de correspondencia) y, por otro lado, el estudio y análisis vivido de los factores que hacen del movimiento un vehículo expresivo, trabajados de una manera progresiva, pautada, sistematizada, y en conexión con los procesos internos.

Estos factores, trabajados de un modo preciso y claro, canalizan y otorgan herramientas tanto al actor textual como gestual: la espacialidad del gesto y sus implicaciones, la musicalidad del movimiento y las acciones, las calidades de movimiento que traducen las escalas emocionales del actor que busca su verdad y su forma de manifestarla.

Defendemos el territorio de la Expresión corporal como un ámbito irremplazable puesto que, aunque otras técnicas corporales codificadas son muy importantes en su formación, la Expresión corporal incita al futuro actor a entrar en contacto consigo mismo (importantísimo para la Interpretación), a través de un cuerpo vivido y dominado pero sin formas preestablecidas, para que encuentre su propia “gramática” corporal, sin estereotipos.

Es la técnica más apropiada para la funcionalidad psico-física del actor, en la que la plasticidad y la forma existen, pero nacen de la organicidad y de la búsqueda de la autenticidad y no de la forma previa.

Es la técnica corporal más apropiada para la formación del actor, pues le dota de verdaderas herramientas que él debe modelar con su talento, su sensibilidad y su capacidad de dominio corporal, encontrando sus mecanismos subjetivos, sin corsés de movimiento aprendido formalmente. Asimismo, le dará las herramientas apropiadas a la creación psico-física de los diversos personajes, su presencia, actitudes, teatralidad, una precisa percepción del espacio que comparte con los otros y con los objetos. Comprenderá y pondrá en práctica los mecanismos de la comunicación, y le otorgará el sentido de la poética del movimiento, con la necesaria ductilidad para encarnar los diferentes estilos teatrales: realista, poético, simbólico, narrativo; farsa, tragedia, comedia.

Históricamente, el nacimiento del estudio de la “Expresión del movimiento” se debe a François Delsarte (1811-1871) que trabajó exclusivamente con actores investigando las correspondencias entre los sentimientos y sus manifestaciones expresivas. A partir de este pionero, Dalcroze, y luego von Laban, muy especialmente, sentaron las bases de lo que en principio se llamó Danza libre o movimiento expresivo (actualmente Expresión corporal), que fue experimentado por bailarines y sobre todo por actores.

Transcribo el pensamiento de Laban: *“El valor educacional de esta nueva técnica que estimula el dominio del movimiento en todos sus aspectos corporales y mentales, puede atribuirse en gran medida a la universalidad de las formas de movimiento que se estudian y dominan en el aspecto contemporáneo de este arte.*

El enfoque metódico de las formas universales del movimiento es, por fuerza, diferente al requerido para el dominio de una estilización especial que abarca sólo una parte relativamente pequeña de la expresión del movimiento humano. En esta técnica, en lugar de estudiar cada movimiento como forma estilizada de danza se puede comprender y practicar el principio del movimiento. Este enfoque implica una concepción específica del movimiento y los elementos que lo hacen expresivo, y ofrece la posibilidad de enseñar sistemáticamente sus principios básicos y al mismo tiempo su dominio consciente”¹

Por otro lado la desaparición de esta especialidad supondría una contradicción con la Logse que abogó por su constitución como materia formativa optativa en la enseñanza media, de la cual existe un Diseño Curricular, del que fui co-autora, encargado y publicado por el propio Ministerio de Educación.

También existen en la Universidad los Departamentos de Expresión musical, plástica y corporal y se desarrolla esta enseñanza en diversos estamentos educativos oficiales y no oficiales. No podemos pensar que pueda existir desinformación sobre programaciones, contenidos y bibliografía específica.

Toda esta fundamentación nos lleva a pedir que la materia MOVIMIENTO, nombre genérico que no acota suficientemente los contenidos antes expresados, pase a llamarse TÉCNICA Y EXPRESIÓN DEL MOVIMIENTO (o en su defecto que siga con el nombre de EXPRESIÓN CORPORAL), ya que el primero conlleva dos términos, técnica y expresión, que responden con más precisión a los contenidos de la materia.

Este tema ha sido ampliamente debatido en el Dto. de movimiento y éstas han sido las conclusiones que trasmito por ser titular de esta especialidad.

Quedando a su entera disposición.

La saluda atentamente,

Marta Schinca

Catedrática de Expresión corporal en la RESAD

¹ Rudolf von Laban “Danza educativa moderna” (Del capítulo 1: Introducción)

ANEXO II

Lección inaugural curso 2012-13 en la ESAD de Asturias

Por MARTA SCHINCA QUEREILHAC

Ante todo quiero agradecer al director de la Escuela, a las autoridades aquí presentes, profesores y alumnos, haberme hecho el honor de invitarme a impartir la lección inaugural del curso 2012-13.

Al pensar en el modo de encarar esta lección confieso que he tenido varias dudas porque sé que casi todos los alumnos conocen muy bien mi trabajo a través de Ana Pérez de Amézaga, profesora de esta Escuela, y también del Estudio que dirijo. Por otro lado estarán presentes algunos profesores que han trabajado conmigo en la RESAD, o sea que mi auditorio en este caso no es neófito en mi campo educativo y artístico. Por tanto quisiera más que dar una lección explicativa, comentarles cómo veo los diferentes elementos del trabajo corporal y su aplicación.

Quisiera poder transmitir la importancia que según mi experiencia personal tiene el Arte del movimiento en el contexto de la formación del actor y en su proyección al ámbito artístico.

También me gustaría expresar todo lo que es capaz de remover este *trabajo en su fase formativa*, tanto para uno mismo como para la relación con los demás; un trabajo que en apariencia es “físico” pero que involucra al ser entero, con todas sus facetas.

Creo sinceramente que es engañoso cuando se habla de un trabajo “desde fuera” o “desde dentro”: no hay nada más interno que las vivencias, sensaciones e impulsos que encierra nuestro cuerpo, cómo éste es capaz de despertar mundos interiores y desenterrar el imaginario personal con sólo ser estimulado por medio de herramientas concretas que ayudan a canalizar sus manifestaciones. Alguien dijo muy acertadamente: “No hay nada más íntimo que la piel”.

Y es que nuestro cuerpo está íntimamente ligado a nuestra psiquis, el cuerpo es la psiquis.

La psicología dejó atrás las creencias obsoletas que heredamos de una cultura occidental que dividía al hombre en carne y alma, en materia indigna y espíritu como sublimación de la misma.

Afortunadamente estamos a años luz de esas ideas.

Ortega y Gasset dijo: “El cuerpo es la realidad del espíritu”. Y también: “El cuerpo vivo no es como el mineral: pura materia. El cuerpo vivo es carne y la carne es sensibilidad y expresión. Una mano, una mejilla, un bello dicen siempre algo; son esencialmente ademanes, cápsulas de espíritu, exteriorización de esta esencial intimidad que llamamos psique. La corporeidad es santa porque tiene una misión trascendente: simbolizar el espíritu”.

Esta íntima unión es lo que nos permitirá entender lo que quiero decir cuando hablo de la formación del actor a través de un trabajo corporal profundo, que desde lo físico abra canales hacia el conocimiento de uno mismo, que descubra lo que de personal llevamos dentro; pero también ayude a comprender a los demás, hechos de la misma materia, con semejantes deseos, miedos, ansias, alegrías y tristezas; con quienes es necesario poder comunicarse, para más adelante, al estar en escena, comunicarse con el “público”.

Pero no todo trabajo corporal tiene estas características. Se habla demasiado a menudo de entrenamiento “psico-físico”; las palabras demasiado usadas pierden su sentido último sin atender verdaderamente a su significado. Muchas veces el trabajo corporal se banaliza, se convierte en “adiestramiento”, en adquisición de habilidades, en entrenamientos repetitivos que a fuerza de repetición se hacen mecánicos, sin alma, sin sello personal. El cuerpo pasa a ser fisicidad pura.

Yo abogo por un trabajo en el que tenemos que estar conscientes de nuestra realidad interior, estemos haciendo un ejercicio de movimiento orgánico o un desarrollo temático determinado, siempre con una mirada interna que abarque nuestro yo íntegro. Allí radica la concentración, la conciencia kinestésica, el placer de encontrar los sutiles mecanismos de las respuestas corporales al paso del movimiento; y lo más importante: sentirnos a nosotros mismos con la capacidad de poder percibir, sentir y crear. Poco a poco esta conciencia se traslada a todas las acciones del cuerpo en el espacio y percibimos nuestro yo manifestándose en totalidad, con sus potencialidades y sus obstáculos, sus luces y sus sombras.

Hay palabras en el ámbito pedagógico teatral que todos usamos, pero están gastadas porque se les da un significado difuso o ambiguo, y más que aclarar confunden.

Creo que el deber del pedagogo es hacer descubrir a los alumnos el verdadero significado de los conceptos que trabaja, otorgándoles sentido en su aplicación práctica diaria.

Me gusta el planteamiento en el que las palabras se transformen en herramientas aplicables concretamente, encontrando los estímulos apropiados que permitan la experiencia directa de los mismos; que los estudiantes puedan verdaderamente experimentar en una clase, sin pretensiones de ir más allá, *la generación o nacimiento de un lenguaje*, cuando un simple gesto se transforma en portador de un *mensaje en el aquí y ahora*; el valor y vivencia de un ritmo vital, surgido de la puesta en funcionamiento de algo tan sencillo como tensión-distensión; la subjetividad de un espacio creado, construido mediante formas que a su vez se transforman, se cierran o abren al otro, se comparten o se rechazan, pasan a ser materia expresiva que nos habla, que nos involucra porque lo físico ya no es sólo físico, *aparece un lenguaje nuevo*.

Me gusta que se pueda experimentar, aunque sea de manera efímera, la esencia de la *comunicación* por medio de un idioma no racional que involucra percepción e imaginación, pero que entronca con una esencia fundamentalmente teatral.

"Poesía en el espacio" le llamaba Artaud, o "poesía de los sentidos".

Probablemente lo planteado anteriormente se ubica en un ámbito parateatral o preteatral, pero lo importante es que prepara para la profesión del actor incentivando su capacidad de percepción, sus impulsos, sus respuestas; ese tipo de vivencia convierte el espacio en un elemento lleno de posibilidades y de incógnitas que hay que desvelar; convierte lo temporal en una urdimbre para la creación rítmica y musical; genera un ámbito en el que los cuerpos y las voces con sus cualidades de esfuerzos exploran los matices expresivos de ese lenguaje nuevo, diferente, no racional, que somos capaces de crear en el momento, aunque sea efímero. Y además prepara al actor para la comprensión de otras artes como la pintura, la escultura, la música, la poesía, es decir, la comprensión del fenómeno artístico en general.

No es lo mismo compartir un espacio con otro desde fuera siguiendo un mandato externo, que *crear* ese espacio desde dentro y desde dentro percibir aquello que se está generando, esculpiendo y viviendo de forma comunitaria.

No es lo mismo moverse con una música que moverse a partir del dictado de la propia música interior, percibir las diferentes duraciones, intensidades, modulaciones del gesto o de los recorridos del movimiento, elementos temporales puros, que despiertan el ser entero a la musicalidad.

Cuando varios cuerpos se orquestan rítmicamente en simultaneidad, sucesión o diálogo, permiten emerger lo musical no como algo que viene del exterior sino que emana directamente de las fuentes internas. También el descubrimiento de lo musical en lo verbal, la poesía y la prosa, las inflexiones sonoras con sus intencionalidades, las imágenes verbales en relación con las imágenes internas corporales, abren todo un mundo sonoro totalmente ligado al mundo corporal, que comparte casi todos los elementos expresivos del movimiento.

Finalmente, no es lo mismo basarse en códigos, formas preestablecidas, figuras a “rellenar” mediante la interpretación, que lo contrario. Es decir, que de la propia interpretación nazca la forma mediante combinaciones de elementos que son elegidos porque están celosamente guardados en el aprendizaje del actor.

El cuerpo actuante es orquesta, música y materia escultural al servicio de un tema dramático, simbólico o plástico.

Las experiencias vividas en las aulas, como estudiantes, no son pasajeras. Los docentes debemos saber e incentivar el hecho de que el estudiante por momentos se vuelve artista, y cuando ejerza su profesión, todo el bagaje de sus vivencias aflorará tanto de forma consciente como inconsciente.

En clase, los momentos de íntimo encuentro con uno mismo, con el otro o con el grupo son experiencias únicas que todos los alumnos en su fase de formación atesoran en su memoria; no siempre se da este tipo de comunicación, pero cuando sucede se recuerda como algo mágico.

Es lo que Pepe Estruch (profesor y director de teatro de gran prestigio, ya fallecido) y yo bautizamos como N+1, y que todo el equipo de profesores de mi Estudio usamos para definir un tipo de relación.

El n+ 1 se produce algunas veces, no siempre, y es el máximo de la comunicación verdadera; n= es el número de personas 1= es la voluntad común que surge en un proceso de trabajo, en el que nadie dirige pero todos se sienten “dirigidos”, creativos y libres.

Muchos de mis antiguos alumnos, actores o actrices, me lo han comentado. Creo que lo importante es el mundo que se abre (interno y externo) desde el trabajo corporal, que queda impreso en la persona para siempre.

HISTORIA

Antes de seguir adelante, haré un poco de historia:

Llegué a este camino a través de Inge Bayerthal, en Montevideo, Uruguay.

Sus raíces se remontan a principios del siglo XX, en Alemania, donde se estaban gestando las bases de un estudio y análisis profundo sobre el movimiento y los factores expresivos. Los pioneros que marcaron ese camino fueron:

Rudolf Bode en relación al movimiento orgánico, Emile- Jaques Dalcroze creador de la Rítmica , un método de aprendizaje musical por medio del movimiento corporal, y Rudolf von Laban, artista y teórico del Arte del movimiento, maestro de mi maestra.

Históricamente, el nacimiento del estudio de la “Expresión del movimiento” se debe a François Delsarte (1811-1871) que trabajó con actores, cantantes y oradores investigando las correspondencias entre los sentimientos y sus manifestaciones expresivas del cuerpo y la voz.

Laban (1879-1958) fue el padre del expresionismo alemán formulando, a través de sus investigaciones, varios principios sobre el Arte del movimiento que aún hoy en día siguen vigentes y se practican actualmente en numerosas escuelas y Centros de enseñanza.

Sus grandes hallazgos se centran en el estudio del cuerpo en el espacio y en el concepto “*esfuerzo*” del que surgen las cualidades expresivas del movimiento.

Laban sentó así las bases de lo que en principio se llamó *Danza libre* , *movimiento expresivo* o *Danza de expresión*, que fue aplicado al trabajo formativo del actor y el bailarín.

Es importante destacar que Laban fue también *director de teatro* y coreógrafo. Su producción fue inmensa con obras *pantomímicas*, dancísticas, corales, coreodramas, y fueron famosos sus “coros de movimiento”.

Mi trabajo en España

Al llegar a España, fui creando una metodología propia, asentada en los principios de Laban que me fueron transmitidos por Bayerthal, pero desarrollándolos de una forma personal más adecuada al trabajo del actor y al carácter español que marcó profundamente el alcance y la proyección de dicho método.

Los fundamentos del trabajo corporal que Bayerthal me transmitió fueron los cimientos sobre los que he ido edificando el edificio.

En mi trayectoria pedagógica fui poco a poco sistematizando el trabajo de forma secuenciada, analizando cada bloque temático, sus temas y subtemas, partiendo de la Técnica del movimiento para ir integrando y analizando los diferentes factores que afectan a dicho movimiento para hacerlo expresivo.

A medida que la sistematización se iba consolidando, los procedimientos de trabajo en los distintos parámetros de la gramática corporal se incorporaron a la creación escénica, de modo que la propia adquisición del lenguaje podía tener la finalidad de ser aplicada al teatro de movimiento, cuyo soporte es el cuerpo.

El hecho de no utilizar ninguna codificación previa que limitara su ámbito de acción no significaba una falta de técnica, al contrario, la técnica de base era el movimiento orgánico cuyas leyes responden a los principios básicos del mismo, y no a una determinada estilización.

Como paso siguiente al movimiento orgánico o de recorrido, la técnica se completa con otras formas o modos de movimiento no cotidianos que siendo más complejos en su ejecución, otorgan una mayor expresividad al cuerpo.

Esto me parecía y me parece fundamental para el trabajo con el actor; de esta manera se libra de movimientos aprendidos o estereotipados que no contribuyen a impulsar su creatividad corporal, tan importante en la composición de un personaje, de una partitura gestual, de un monólogo o diálogo.

Para llegar a expresar a través del movimiento, y sobre la base de la Técnica del mismo, hay que poner en juego una serie de “herramientas”, que surgen de los diversos factores. Hay que conocerlas, analizar sus diferentes matices, practicarlas, e incentivarlas.

Los factores del movimiento son fuentes infinitas de recursos porque como sabéis un elemento se subdivide en muchos subelementos, que a su vez se pueden combinar de múltiples y variadas formas, creando una verdadera gramática. Sus variantes son infinitas, presentando una analogía con el lenguaje verbal.

No voy a hablar ahora de esas “herramientas”, que dejo para la docencia en clase.

Pero sólo voy a dar un ejemplo para que los jóvenes estudiantes reflexionen.

En nuestro trabajo no hay ejercicios fijos. Hay procesos.

Un proceso tiene un desarrollo, y lo importante es que su final es impredecible. ¿Por qué? Porque depende absolutamente de la persona o personas que lo *trabajan*. *Estos procesos pueden darse en el término de una clase o de varias, incluso en la gestación de un espectáculo.*

Al mismo tiempo de los procesos que se desarrollan en cada clase, existen otro tipo de procesos más amplios, invisibles en principio para el estudiante, que abarcan muchos meses de asimilación. En estos procesos hay una conexión subterránea entre lo inmediato y los mecanismos que se activan para llegar, en fases sucesivas, a comprender las verdaderas herramientas expresivas. Es decir que para "comprender con el cuerpo", hace falta un camino previo de sensibilización hacia los elementos del vocabulario gestual.

Ejemplo práctico que todos reconocerán:

Trabajando por ejemplo las sensaciones táctiles de cualquier zona del cuerpo con el suelo, la tierra, la gravedad activa o pasiva, se exploran los contactos, las distintas superficies de apoyo, los grados de presión, intensidad, abandono, fragilidad, debilidad, fuerzaComo estudiante sientes, exploras, lo vives.....

Sin embargo no sabes que en ese trabajo primario de sensibilización táctil y kinestésica, se encuentran los principios activos de una semilla de la que saldrá el árbol: toda la gama de emociones manifestadas corporalmente a través del tono y la tensión muscular, que más tarde tendrás que utilizar en tu actuación:

Desde la sutileza de la ternura a la fuerza de la violencia y la ira, desde el peso de la depresión a la liviandad de la alegría....¿Acaso las calidades de movimiento no presentan la gama emocional del actor? ¿No comenzamos a entender la relación de la tonicidad con los estados desde esos procesos iniciales, en la relación con el suelo, el espacio, el otro?

Allí, en esa sesión de exploración de sensaciones que nos parecen primarias, se está cuajando el crisol de las emociones que anidan en nuestro cuerpo, y que se va concretando en gamas de infinitos matices.

Todas esas gamas de infinitos matices de que hablamos surgen del concepto "*esfuerzo*", acuñado por Laban, el gran hallazgo que abre la llave a la expresión.

El *esfuerzo* no es un elemento físico; corresponde a las fuentes interiores de donde surge el movimiento, su motivación e intención, y se traduce por una serie de parámetros que se combinan entre sí para crear las acciones básicas.

Las acciones básicas de esfuerzo compendian toda la gama de cualidades subjetivas y emocionales del movimiento.

El legado de Laban ha sido y es para mi Estudio (equipo de profesores y yo) una fuente de análisis y de recursos tanto pedagógicos como escénicos. Hemos ido meticulosamente diseccionando sus componentes para, desde una visión pedagógica nuestra, poder aplicarlos a la práctica escénica.

Quiero destacar que la elaboración del método de trabajo no fue sólo una elaboración mía. Las personas que trabajaron desde siempre conmigo y que ahora forman parte de mi equipo en el Estudio Schinca, colaboraron en la práctica y en la teoría para que se pudiese consolidar esa sistematización. Su constante análisis y aportación tanto en lo pedagógico como en lo artístico han marcado la trayectoria del método.

EL MOVIMIENTO ESCÉNICO en el teatro textual y gestual

El cuerpo y el movimiento son medios fundamentales de todo trabajo escénico y su manifestación se concreta tanto en el

actor de la palabra o texto, del gesto, de la danza, del canto, del sonido. Constituyen el fundamento de la interpretación y de la comunicación teatral.

Por eso es importante que el actor no aplique un tipo particular de movimiento sino que estudie las leyes básicas del mismo para poder extraer su propio lenguaje, libre de connotaciones artificiales. Hubo épocas en que en el teatro se codificaron gestos con sus correspondientes significados que produjeron un enorme acartonamiento en la expresión. Desde hace ya muchas décadas este tipo de preparación actoral no nos sirve.

Cada estudiante irá indagando en sí mismo para ir encontrando su propio lenguaje, su sello, que tendrá que ver con su personalidad en sus múltiples facetas. Este lenguaje nunca será fijo, inamovible, irá transformándose según lo que quiera significar y la plástica o formalización que sea en cada circunstancia artística.

Me detendré un poco en los

Factores del movimiento, uso del espacio y musicalidad en su aplicación al teatro.

La presencia de un actor en escena hace que su cuerpo sea vehículo de sus manifestaciones más íntimas, ya sea en la inmovilidad, por medio de la actitud, o por el movimiento transformado en gesto.

Digamos que todo lo que interiorice en relación al personaje, la situación, las relaciones en el espacio y las relaciones emocionales con los otros personajes, se plasman o irradian al exterior mediante las gamas de esfuerzo, el uso del espacio y del tiempo.

La capacidad del actor de transformar sus cualidades de esfuerzo variando los elementos que las constituyen resulta la esencia vital-corporal de su actuación.

Comprender el esfuerzo en su esencia y encontrar los patrones de esfuerzo de un personaje, de una emoción, con sus transformaciones, es el núcleo del juego escénico.

LA UTILIZACIÓN DEL ESPACIO

Es un factor importante a tener en cuenta como herramienta creativa en el lenguaje gestual.

El espacio físico hace visible al movimiento, le da sustrato, pero a la vez es un factor expresivo: "El espacio cobra un valor emocional cambiante según su uso y la vivencia que se tenga de él. Puede ser un lugar íntimo, cerrado; puede ser un espacio abierto a la comunicación; puede ser un elemento separador o de encuentro con el otro u otros" El espacio puede estrecharse, ampliarse, dilatar el movimiento, proyectarlo o frenarlo.

El diseño espacial del movimiento expone una poética que forma parte del lenguaje.

Todo lenguaje, cuando se va gestando el espectáculo, va generando también su propia plástica, su propia arquitectura espacial.

Esa "arquitectura" tiene la peculiaridad de que no es estática, sino que se transforma constantemente.

Me refiero al espacio con los cuerpos y los objetos, si los hubiese

El otro elemento creativo importante es EL ELEMENTO TEMPORAL O MUSICAL.

El movimiento se plasma en el espacio pero se desarrolla en el tiempo.

El cuerpo humano en sus movimientos y silencios, genera música visual. Es decir que la música de los cuerpos se ve, no se oye, entra "por los ojos".

Es por eso que tanto en el teatro de la palabra como en el teatro del gesto son válidos los mismos principios.

Nuestra trayectoria artística en el Teatro de movimiento

La compañía que dirijo nació en 1977 como una necesidad de un grupo de personas que desde hacía mucho tiempo veníamos investigando juntas el lenguaje corporal.

Los componentes del grupo Schinca, que así se llamó en sus comienzos, provenían de ámbitos profesionales distintos y creo que esa diversidad fue muy determinante y enriquecedora. Entre varios surgió la idea de mostrar el trabajo que veníamos realizando porque nos parecía muy interesantes nuestros hallazgos en el campo de la comunicación y la expresión. Así lo hicimos, en el teatro del Instituto Alemán, donde trabajábamos; le llamamos "Taller de encuentros", y no pretendíamos que fuese un espectáculo, sino una muestra de un trabajo experimental.

En esa época en varios países se investigaban otras formas de hacer teatro, había una especie de revolución buscando otros puntos de partida centrados en el cuerpo y la voz . Todos conocemos el Teatro-laboratorio de Grotowsky, y el mismo Peter Brook, en los años 70 formó un grupo investigativo para ahondar sobre el tema de la verdadera comunicación, y lo explica de esta forma, para mí muy divertida : "En el teatro inglés de entonces, comunicación significaba palabras, de modo que nuestra primera investigación se centró en lo que queda cuando se quitan las palabras" ¹

Artaud, en esos momentos, removió los cimientos de todos los que investigábamos teatralmente sobre el lenguaje escénico del movimiento.

Todos leíamos "El teatro y su doble" con fruición, y veíamos en él la expresión de los objetivos que queríamos alcanzar ; un lenguaje escénico específico en el que el cuerpo y la voz del actor fuesen el soporte de la actuación.

Era como encontrar que no estábamos en un camino equivocado. La frase de Artaud:

"Saber que el alma tiene una expresión corporal, permite al actor alcanzar el alma en sentido inverso" fue hecha nuestra.

¹ Brook, Peter. "Hilos de tiempo" Siruela. Madrid. 2000. Pág.181

A partir de esos años y las dos primeras "muestras", dirigí con mi grupo varios montajes basados en la Expresión corporal. Desde lo experimental fuimos pasando a una teatralidad escénica más depurada.

Quiero destacar especialmente que Helena Ferrari, mi hija, fue una de las integrantes fundadoras del Grupo, en esos momentos muy, muy joven, cuya aportación fue siempre fundamental, inestimable, y única.

Participó en todos los montajes, culminando en uno de los últimos donde fue intérprete solista: Nightmare. Yegua de la Noche, compuesta de 7 solos.

En este montaje Helena, según mi punto de vista, llegó a una enorme madurez artística en el empleo de ese lenguaje universal que es el arte del movimiento. Ella es quien ha podido dar forma a todo lo que yo, por mi parte, podía aspirar a alcanzar. Es la verdadera heredera de ese trabajo porque ha conseguido esencialmente dar el salto de las herramientas pedagógicas a la plasmación escénica en la creación.

Otro punto de inflexión importantísimo en la trayectoria del grupo fue la aportación de Rafael Ruiz en el campo interpretativo y escénico, que ayudó a dar a los montajes una teatralidad que en principio no nos parecía prioritaria ya que era un trabajo sólo basado en el cuerpo y el movimiento "puro".

El lenguaje del Teatro de movimiento, comparado con el lenguaje verbal, se acerca más a la poesía que a la prosa. El cuerpo se expresa metafóricamente.

La lógica de su lenguaje no es la lógica racional de la causa y su efecto, de la sucesión cronológica. El lenguaje del cuerpo llega a otros ámbitos que no son los del verbo: este lenguaje llena el espacio de símbolos visuales, sugerencias, imágenes, signos escénicos muchas veces polivalentes que se dirigen al campo emocional del espectador y requieren su participación sensible e inteligente.

Algo que quisiera destacar de nuestro trabajo artístico es la particularidad de que cada espectáculo se fue creando según diferentes reglas, pero todos tuvieron un denominador común: la preparación previa basada en los procesos comunicativos entre los actores.

Estos procesos propiciaban los mecanismos de la improvisación: con un entramado de pautas fijas que dejaban bastante libertad creativa a cada actor en cada representación.

Si al final de muchas funciones se había generado una coreografía, ésta nunca era exactamente la misma cada día.

Esta era la singularidad del trabajo, lo que le daba riesgo y a la vez rigor y fuerza, pues había que dominar las reglas de la gramática y la sintaxis en la propia escena, estar siempre activamente creativo y a la escucha de todos los intérpretes.

Parece paradójico que el dominio de una técnica conduzca a la libertad expresiva, pero así es.

Lo dijo muy claramente el escultor Rodin , refiriéndose a su arte: "Se precisa de una técnica consumada para disimular lo que se sabe"

Terminaré esta exposición con la frase de Artaud:

"Y el público creará en los sueños del teatro, si los acepta realmente como sueños y no como copia servil de la realidad"...

ANEXO III

Conversación con Marta Schinca

Fecha: 29 de septiembre de 2014.

Tema: Sobre la no codificación del movimiento en la Expresión Corporal.

Investigadora: Después de nuestra conversación, y revisando la suficiencia investigadora, vi que donde más destacas que la Expresión Corporal no se basa en un lenguaje codificado es en la defensa que haces de esta asignatura en 1999 en la carta que envías a Dña. Rosa Alonso.

Tú señalas siempre que el Método Schinca es un método de Expresión Corporal no codificado, bueno que la Expresión Corporal es un arte y una disciplina que no busca la codificación del movimiento. ¿Es así?

Schinca: Efectivamente. Al trabajar desde la percepción interna del cuerpo se desdeña el espejo, el verse desde fuera con el fin de alcanzar tal o cual postura o diseño. El cuerpo es un “material” cargado de ecos y memorias (tónico-subjetivas, plásticas, espaciales, musicales) que se nutre de ellas para crear su propio vocabulario cambiante, efímero.

Desde esa percepción interna del cuerpo la forma se crea sin responder a una estética prediseñada, en la que es muy importante llegar a un diseño modulado desde los cambios de intensidad y desde los factores espaciales y temporales que se estén trabajando. También está la influencia del “otro”, lo que uno percibe del cuerpo del otro que produce la reacción, la empatía, el trasvase, la acción siguiente. Ahí radica lo que nosotros llamamos el “diseño corporal” que tal vez no sea lo que en danza se entiende con el mismo nombre. Para nosotros no consiste en adquirir la forma desde fuera sino crearla desde dentro, a partir de sus parámetros de tonicidad, articulación, sucesión, en consonancia con lo que se quiere transmitir.

Investigadora: Creo que una de las cosas que más valoran los estudiantes de tu método es el poder encontrar un lenguaje corporal propio, sin códigos establecidos. Este es uno de los objetivos más importantes de tu trabajo. ¿Cómo crees que lo consigues?, ¿cómo crees que el método ayuda a descubrir este lenguaje propio de cada uno?

Schinca: El trabajo corporal planteado, de la manera que lo hacemos, incita al futuro actor a vivir su cuerpo, conectarlo con su mundo interno y dominarlo pero sin formas preestablecidas, para que encuentre su propia "gramática" corporal, sin estereotipos.

Por supuesto sin forma no hay contenido, es decir que éste debe formalizarse, pero esa formalización nace de la organicidad y de la búsqueda de la autenticidad y no de la forma previa. Entonces es allí donde nace el lenguaje propio, con características personales en cada individuo, aunque con raíces comunes para encontrar un modo de comunicación verdadero con el otro.

A la pregunta de cómo creo que lo consigo, (yo no, sino el propio alumno) lo consigue si este es capaz de despertar, a partir de las herramientas corporales, espaciales y temporales, sus propios mecanismos subjetivos, activando su imaginario y su creatividad, sin corsés de movimiento aprendidos.

Investigadora: ¿La Danza y el Mimo son, para ti, disciplinas con un lenguaje codificado?

Schinca: En principio sí. Es probable que esa codificación se encuentre en la base de la formación en esas técnicas, y que cuando el bailarín o el mimo se disponen a crear pueden romper algunos moldes, pero por debajo está el lenguaje aprendido.

La diferencia está en el enfoque. El enfoque en nuestra metodología ofrece la posibilidad de enseñar sistemáticamente los principios básicos del movimiento y al mismo tiempo su dominio consciente. No enseñamos formas a llenar interpretativamente sino cómo se desarrolla el movimiento dentro del cuerpo, cómo es ese recorrido, cómo se ejecuta una rotación, como un pequeño movimiento de una parte se puede transmitir a otras zonas o independizarlo, según lo que deseemos subrayar. Si a esto sumamos el uso de los factores que convierten el movimiento en gesto expresivo, entramos en el ámbito comunicativo, lejos de la coreografía prefijada, en una improvisación pautada. Porque eso sí, aunque no tengamos un estilo preconcebido, la "espontaneidad" del movimiento responde a esos principios y nuestras improvisaciones están regidas por pautas que restringen una "libertad caótica" o sin sentido. Es difícil de explicar e incluso de comprender para quienes no lo han experimentado.

ANEXO V

Entrevista a Estrella García. Bailarina y coreógrafa asturiana

Fechas: 31 de octubre de 2014

Estrella García realiza sus estudios de clásico y español en la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid y se diploma en Anatomía y Biomecánica aplicadas a la danza por la Universidad de Medicina de Alcalá de Henares.

Desarrolla su formación en danza contemporánea e improvisación entre España, Francia, Austria, Bélgica, Eslovaquia, Canadá y E.E.U.U., complementándola con estudios de Solfeo y Piano.

Desde 1987 ha realizado más de cincuenta coreografías en diferentes proyectos de teatro, danza, ópera, zarzuela y musical. En el año 2002 asume la Dirección artística de Zig Zag Danza, con la que ha llevado a cabo quince producciones.

Su extensa trayectoria como coreógrafa e intérprete le han aportado diferentes reconocimientos y menciones como el Premio Asturias de las Artes Escénicas o el Premio Oh! de las Artes escénicas.

Entrevistadora: La Real Academia Española define el término código como “Sistema de signos de reglas que permite formular y comprender un mensaje”. Según esta definición ¿crees que la danza es un lenguaje codificado?

Estrella García: Sí, lo es y es muy claro en el ballet clásico. En lenguajes de danza contemporáneos los signos y las reglas “compositivas” siempre se están reformulando en búsqueda de nuevos lenguajes.

E: ¿Quizás el término “danza” es demasiado amplio y tenemos que diferenciar danza clásica (Ballet) y contemporánea, y dentro de las contemporáneas distintas escuelas?

E.G: El término danza es muy amplio, y abarca estilos tan diversos y numerosos que la diferenciación se hace obligatoria para definir cada uno de ellos. Nada tiene que ver el ballet clásico con la danza española, el jazz con la danza contemporánea y así muchos géneros más; hablando de danza escénica y sin entrar en el rico y variado mundo del folclore o de las danzas preclásicas, es decir, de la Danza histórica renacentista y barroca.

El Ballet clásico se ajusta claramente a un código, los pasos tienen nombre, existe una nomenclatura, como si del lenguaje musical se tratase, que es de carácter universal. Incluso a partir del renacimiento con el origen de las danzas preclásicas, cuyos orígenes algunos autores sitúan en el medievo a partir del siglo XIII, encontramos sistemas de

escritura, Arbeau, Feuillet, Benesh Notation o Laban aunque ninguno de ellos es compatible con los demás y no se utilizan de forma generalizada. En el ballet clásico se da el fenómeno de que cada escuela, por ejemplo rusa, danesa, o inglesa tiene su metodología de aprendizaje y su sistema de notación para recoger su repertorio coreográfico.

Pero habiendo dicho esto vemos como el siglo XX ha puesto en escena a coreógrafos como Forsythe que partiendo del “código de la danza clásica” ha reinventado el ballet, incorporando variantes tanto técnicas como de estilo que lo han reformulado creando un lenguaje nuevo, reconocible y que ha influido sobre muchos otros coreógrafos coetáneos y posteriores.

Si nos vamos a la danza contemporánea y centrándonos en el modernismo y post modernismos vemos una generación de coreógrafos que han creado sistema como Graham, Limón o Cunningham, porque han creado, formulado y organizado una serie de movimientos, dando origen unos a un sistema de aprendizaje y otros a un lenguaje coreográfico. En contraposición tenemos a la precursora, Isadora Duncan, que aunque tenía un estilo de danza propio inspirado en la naturaleza y en las culturas clásicas no dejó legado alguno, al no haber analizado, organizado, su forma de bailar, que respondía más a la inspiración del momento y a lo que ella denominaba, visualización musical.

E: Los términos *tendú, fouetté, frappé, promenade, face, croisé, epaulée*, etc. ¿se utilizan en la danza contemporánea?

E.G: Depende, en el ámbito docente se utilizan algunos, principalmente los que se refieren a los ejercicios básicos, posiciones del cuerpo y posiciones en el espacio, los hemos heredado del ballet. Es algo residual ya que con los nuevos lenguajes hemos acuñado e incorporado nuevos términos propios de las técnicas de contemporáneo.

En la creación y coreografía depende también del coreógrafo, ya que la creación no se hace a base de combinar pasos ya creados, como en el clásico, de forma diferente, sino de inventar nuevos movimientos para construir un nuevo lenguaje en muchos casos. Aun con todo esto, se puede analizar una coreografía e incluso a simple vista descubrir quién es el coreógrafo y sus influencias. El código siempre existe cuando algo está creado.

E: Una cosa es la danza como lenguaje de expresión artística y otra el aprendizaje de la danza. Esto nos interesa más. Tú has sido profesora en la escuela de Arte Dramático y sigues impartiendo clases a muchos actores y actrices. ¿Se codifica la danza para enseñarla, aunque luego cada bailarín, bailarina, actor o actriz investiga y busca su propio lenguaje?

E.G: Sí, es necesario tener una hoja de ruta en vista a alcanzar unos objetivos. Es necesario organizar los contenidos y estructurar cada clase. La codificación es fundamental para la transmisión a otros y también para el estudio del lenguaje coreográfico.

E: ¿El aprendizaje de la danza se sigue basando en la imitación del profesor/a frente al espejo?

E.G: Generalmente sí, el modelo es el profesor o la figura del asistente (alumno de nivel u otro profesor que conoce esa técnica en profundidad) cuando se trabaja la técnica o se repone coreografía ya creada. En el campo de la creación y composición se huye del modelo, y solemos trabajar a base de técnicas de improvisación para obtener material coreográfico que en una segunda fase se organiza.

E: ¿Qué diferencia encuentras entre la danza y la expresión corporal?

E.G: Para mí la danza es expresión corporal en su definición más amplia, se vehicula a través del cuerpo, comunicándote con los demás mediante la expresión de tu cuerpo.

Lo que ocurre es que dependiendo de los estilos se manejan códigos muy diversos, que a su vez son muy reconocibles con una fuerte carga estética, como el del ballet clásico, o dentro del moderno, la Limón dance.

E: Muchas gracias por concederme esta entrevista, será de gran ayuda para la investigación que estoy realizando.

E.G: Gracias a ti.

ANEXO VI

Entrevista a Helena Ferrari

Fecha: 3 de noviembre de 2014

Entrevistadora: En la tesis que estás a punto de defender en la Universidad Rey Juan Carlos titulada “Schinca, Teatro de Movimiento”, realizas una investigación exhaustiva, bien ordenada y sistematizada sobre el Método Schinca. En ella se aprecia tu trabajo como docente del Método, pero sobre todo en la labor que como actriz has desempeñado en la compañía *Schinca, Teatro de Movimiento*. Con esta entrevista se pretende destacar tu trabajo como docente en el Estudio Schinca y también tu experiencia como profesora de Expresión Corporal en la RESAD de Madrid.

¿Qué consideras que has aportado y aportas al Estudio?

Helena Ferrari: Una visión actualizada sobre el lenguaje corporal, incluyendo los últimos estudios sobre anatomía aplicada al movimiento y a la terapia, así como una visión práctica de aquellas metodologías englobadas en el Teatro gestual, Teatro físico o Teatro-danza. En ocasiones, la falta de experiencia práctica de ciertas disciplinas hace que se idealicen. Me refiero, por ejemplo, a la Danza Butoh, la corriente de Pina Bauch, los sistemas que buscan un entrenamiento corporal del actor basados en técnicas asiáticas, entre otros. Este conocimiento práctico ha sido muy enriquecedor para poder comparar y reafirmarme en los preceptos que buscamos en el Estudio Schinca a través del Método de Marta Schinca. Por lo tanto, mi aportación es una reformulación práctica, a través de los espectáculos que he realizado como actriz dando “cuerpo” a ciertos conceptos y teorías desarrolladas en el método. Es decir, aplicar el sistema a la creación escénica desde este lenguaje puro de la Expresión corporal.

A su vez, otra de mis aportaciones es la reformulación de los conceptos teóricos, clarificando y diferenciando ciertos elementos del lenguaje corporal que actúan tanto en la pedagogía de la disciplina Expresión Corporal como en la pedagogía para la creación a través del Arte del Movimiento, así como en la creación escénica.

Esta reformulación ha sido elaborada conjuntamente por Rafael Ruiz y por mí. Estos son algunos ejemplos:

Bases físicas. Diferenciación y clarificación de los recursos físicos diferenciados de los recursos expresivos.

Nueva estructuración del método. Reformulación de los bloques: Bases físicas y Bases expresivas.

Ejemplo de reformulación de una categoría de movimiento: el Contramovimiento. Tres vertientes diferenciadas para el estudio del lenguaje corporal.

Investigación sobre “El paso de lo expresivo a lo dramático, de la Expresión Corporal a la Interpretación gestual”.

Dos nuevas especializaciones en el nuevo “Proyecto Educativo del Estudio Schinca”: curso de “Especialización Didáctica en Expresión Corporal, método de Marta Schinca” y “Teatro de Movimiento”.

Rafael Ruiz ha realizado un estudio exhaustivo sobre Laban llegando a reformular los elementos del movimiento que actúan sobre el cuerpo en cada acción básica de esfuerzo.¹En este profundo análisis sobre las teorías de Laban y las aportaciones de Schinca, Ruiz continua evolucionando los conceptos sobre el Factor Fuerza y la diferenciación entre antagonismo y gravedad; sobre el concepto del fluir del movimiento y la diferencia entre los conceptos complementarios súbito-sostenido y rápido-lento.

Ocho acciones básicas de esfuerzo (8ABE). Fundamentación teórica sobre el Factor Fuerza. Nueva ubicación del concepto Gravedad en el nuevo cuadro de las 8ABE.

Creo que esta reformulación ha permitido, por lo tanto, realizar el nuevo “Proyecto Educativo del Estudio Schinca” donde los cursos de “Especialización Didáctica en Expresión Corporal, método de Marta Schinca” y “Teatro de Movimiento” son otras de las aportaciones más importantes que Rafael Ruiz y yo hemos creado.

En la tesis doctoral que he elaborado con el nombre *Schinca, Teatro de Movimiento*, demuestro que el método de Expresión Corporal de Marta Schinca es un sistema. Mediante la aportación de un glosario propio de la disciplina y la metodología creativa elaborada por Schinca se comprueba que es un sistema pedagógico avalado científicamente y que puede ser un lenguaje corporal en sí mismo o puede ser empleado para la creación de espectáculos Gestuales. Finalmente, con esta investigación, apporto un modelo de análisis de espectáculos gestuales.

¹ Ruiz, Rafael. Ver el artículo: “Actualización de Laban”. *Cuadernos del Estudio Schinca*. Nº 0. Madrid, 2011.

Todo esto es importante, pero también explico que este sistema se forma como un conjunto de conocimientos que se van construyendo a lo largo de la historia con aportaciones de diferentes personas desde el siglo pasado. Es primordial comprender y nombrar a esas personas que desarrollan sus ideas en base a experiencias prácticas, imprescindible en una disciplina como esta. Esta trayectoria planteada acredita que el sistema tiene un recorrido a través de significativas personalidades representativas de la educación a través del movimiento como podrían ser François Delsarte y sus estudios sobre los tres principios fundamentales sobre los que se sustenta el movimiento expresivo; Rudolf Bode muy interesado en un nuevo concepto pedagógico sobre lo que él denominó Gimnasia de expresión o Expresión corporal, Jacques Dalcroze con La Rítmica comprobando que la enseñanza musical se puede hacer comprensible si se une al gesto, que contiene similares elementos; Rudolf Laban, quien propone el más completo análisis del Arte del Movimiento como él acuñó para identificar un nuevo modo de educar y comprender al ser humano y sus acciones y esfuerzos (físicos y mentales); Ingeborg Bayerthal, una gran pedagoga de la Expresión corporal que vivió en Montevideo y que fue alumna directa de Laban, Bode y Dalcroze, quien le transmitió la profundidad de esta disciplina a Marta Schinca.

El saber no es algo independiente de las personas y en lo relativo al lenguaje del cuerpo no hay verdades absolutas. Me impresiona como muchas hallazgos que Schinca fue realizando a través de su continua labor docente, registrada diariamente desde 1958 hasta la actualidad, ahora se consideran como verdades absolutas, como si antes no hubiera habido nadie que se cuestionara qué significa, por ejemplo, organicidad en el movimiento, qué es una calidad de movimiento y qué se diferencia de una cualidad de movimiento, que diferencia sustancial existe entre lo súbito-sostenido y lo rápido-lento o la teoría de los cuatro espacios elaborada por Schinca y que me he encontrado en libros en los que no consta su nombre en la bibliografía.

Concluyendo: con mi tesis compruebo que Marta Schinca es la pionera del Teatro gestual y la creadora de un método propio de enseñanza de la Expresión Corporal en Madrid y que su trabajo y el de la compañía han influido a nivel académico y artístico, tanto en pedagogos y creadores, desde los años 70 hasta la actualidad

E.: Siendo como eres hija de Marta Schinca, y habiéndote formado con ella y participado en la creación del método, ¿en algún momento de tu carrera profesional te fijaste en otros métodos de Expresión Corporal con los que poder compartir o contrastar?

H.F.: Desde luego. Empecé a tomar clases desde muy joven, en un grupo infantil y a los trece años me incorporé en un grupo de adultos. A los dieciséis años comencé a impartir las primeras clases de Gimnasia consciente y seguidamente clases de Expresión corporal. Era muy madura para mi edad pues desde muy joven adquirí responsabilidades propias de un adulto. Creo que me faltó vivir la etapa de adolescente como tal. Aunque los alumnos no percibían mi juventud, en mi interior quedaba pendiente vivir esos momentos de rebeldía y rechazo. Así fue como empecé a tomar todas las clases de Expresión corporal, danza clásica, teatro, mimo, kárate y todo tipo de técnicas. Primero fue para encontrar un sistema que superara lo que ya conocía (para encontrarle defectos, podría decir), posteriormente cuando ya se había apaciguado los mecanismos infantiloides pendientes continué indagando en nuevas disciplinas, pero ya desde el disfrute y la adquisición de conocimientos.

¿Qué me encontré en la Expresión Corporal? No me parece correcto nombrar los profesores con los que trabajé, pues considero que eran y son muy buenos profesionales que desarrollan trabajos muy serios y eficaces en determinados ámbitos, pero desde mi experiencia con el método Schinca te diré cuál era la impresión, si puedo lograrlo con palabras. En las clases con Marta me percibía a mí misma integrada, con mucha consciencia corporal, concentrada, sentía que siempre llegaba a un momento de trascendencia, de experiencia cumbre, que podía además comunicarme con otras personas desde la total sinceridad, sin pudor. En la mayor parte de experiencias en otras clases de Expresión corporal, en primer lugar no sabía qué se estaba empleando realmente como herramienta concreta de movimiento, sentía peticiones imaginativas sin enraizamiento en el cuerpo. El cuerpo era como algo empleado para proyectar una imagen, como una dramatización o una coreografía enmarcada en un espacio y un tiempo, pero no un elemento de movimiento al servicio de la comunicación, no me sentía creando, sino que buscaba resultados, por lo que me percibía a mí misma como sobreactuada e impostada.

¿Por qué esta sensación? Esta es una de mis aportaciones, encontrar los fundamentos teóricos que desarrollan esta impresión vivida en una teoría que demuestra por qué el método Schinca es realmente una metodología creativa.

E.: Por lo tanto, ¿qué crees que hace del Método Schinca un sistema creativo que educa?

H.F.: La clave del sistema de Marta Schinca es que enseña procesos de trabajo, no sólo se trata de entrenar recursos físicos o conceptos sobre el cuerpo o el movimiento y luego realizar improvisaciones. No. Este sistema no se sustenta sobre el juego o el “ejercicio de”. El alumno estudia el lenguaje del cuerpo desde la claridad del planteamiento de concretos

elementos técnicos y formales que constituyen los principios y categorías del movimiento y aprende procedimientos para el desarrollo expresivo. Schinca formula un elemento práctico del que podría hablar largo y tendido, pero que quizás no sea éste el momento adecuado, que es el puente entre lo formal y lo creativo. Este puente es un recurso pedagógico que Schinca domina, en el que consigue la magia creativa del alumno o alumno-actor.

E.: Leyendo tu tesis, a veces queda la sensación de que el trabajo de Marta Schinca no fue reconocido en sus orígenes ni en mucho tiempo. ¿Crees que ahora se conoce y reconoce más el trabajo de la autora?

H.F.: No lo suficiente. Ahora se manejan muchos términos y conceptos aportados por Schinca que no se reconocen en las fuentes. Paradójicamente, tanto en Arte Dramático como en Educación Física me consta que se emplean multitud de recursos, conceptos y aportaciones de Schinca, pero como dije antes, no se sabe su origen. ¿Es esto reconocimiento? No lo sé.

E.: ¿Fuiste alumna suya en la RESAD? ¿Cómo fue la experiencia?

H.F.: Cuando fui alumna de ella, en 1985. Yo ya había desarrollado el método, lo tenía incorporado en mi trabajo como actriz y pedagoga. Para mí fue un modo de volver a las bases. Es muy interesante volver a lo básico en todas las labores vitales. Lo más importante, de todas formas, era la comunicación con los compañeros. En estas clases podía relacionarme de verdad. Son unas clases que “unen”. Este comentario es habitual en los grupos de alumnos que estudian la carrera de Arte Dramático. Son grupos de alumnos que deben convivir cuatro años compartiendo muchas actividades creativas. Generalmente la formación artística y sobre todo la creación es una actividad solitaria, pero el Arte Dramático es un arte colectivo y se ponen en juego dinámicas grupales muy complejas. En las clases de Expresión corporal se consiguen relativizar las dificultades y se priorizan los valores personales. Las dinámicas grupales de adaptación y transmisión, por lo que nos sentimos incluidos, aceptados y valorados. Así viví estas clases, como un modo de comunión con los demás.

E.: Años más tarde entraste como profesora funcionaria al departamento de Movimiento de dicha escuela. ¿Cómo era trabajar con tu madre?

H.F.: La relación con ella era como siempre, como en el Estudio particular. Estábamos muy acostumbradas a trabajar juntas en base al respeto mutuo y la valoración. Lo difícil, en todo caso, era comprender la visión que los demás profesores o alumnos podrían hacerse

de nuestra relación. En principio no me molestaba ser “la hija de Marta Schinca”, el nombre que el entorno me dio. Para mí siempre será un motivo de orgullo, pero en ocasiones el ser humano consigue convertir algo bello en algo feo, para desprestigiar, subvalorar, destruir o hacer daño moral. Cuando se es joven, las inevitables comparaciones pueden acarrear ciertos conflictos con uno mismo, no puedo negar que esto lo he vivido. Con el tiempo descubrí que las personas que hacen lecturas sólo negativas de una relación profesional entre madre- hija, como la nuestra, suelen ser mediocres. En esta relación madre-hija profesional, institucional o particular, lo importante es que siempre ha habido respeto y carencia de rivalidad. Cada una hemos mantenido el lugar que nos corresponde en mutuo apoyo. Marta como mi maestra, pedagoga y directora teatral. Yo, como discípula, pedagoga y actriz gestual. Yo he convertido las ideas de Marta en una realidad escénica.

En la actitud de Marta, he de decir que ha demostrado una gran adaptabilidad a las nuevas propuestas para cambiar o evolucionar algún sector de su propio método. Ella nunca se obstinó. Hemos discutido, hemos disentido hasta llegar a nuevas fórmulas. Es algo admirable.

E.: Juntas realizasteis cosas importantes para la escuela e incluso para la asignatura en todo el territorio español, como los temarios de oposición para el profesorado de Expresión Corporal en los estudios de arte dramático. ¿Puedes explicarnos algo de estas aportaciones?

H.F.: Los temarios de oposiciones están elaborados desde la reforma de la LOGSE y yo no participé en ellos. Mi labor mayor ha sido en las programaciones y, actualmente, en el Plan Europeo de Bolonia, las nuevas Guías Docentes.

E.: ¿Las guías docentes de la asignatura de Expresión Corporal en Interpretación Textual y Gestual son diferentes?

H.F.: En el primer curso son idénticas, porque son las bases, comunes a todos los recorridos. En la RESAD de Madrid tenemos una misma Guía Docente para los tres primeros: Textual, Gestual y Musical. Es en segundo curso se introducen contenidos específicos para cada recorrido. En el recorrido de Interpretación Gestual también existe un tercer curso.

E.: En la actualidad, en la asignatura de Expresión Corporal, ¿se aplica el Método Schinca?, ¿o solo se trabaja con él en la especialidad de Gestual y no en la de Textual?

H.F.: Se aplica tanto en Interpretación Textual, como en Interpretación Gestual y en Interpretación en el Musical.

E.: Como profesora de Expresión Corporal en la RESAD, ¿te da seguridad trabajar con un método que organiza los objetivos, contenidos y procedimientos?

H.F.: Por supuesto. De hecho, es algo que busca todo profesor que imparte asignaturas tan complejas como las disciplinas corporales con objetivos creativos: Mimo, Danza o la propia Expresión corporal. Otra cosa son las asignaturas como Esgrima o acrobacia, que pudiendo incluir un apartado específico para Arte Dramático, su objetivo primordial no es desarrollar un lenguaje corporal creativo. Incluso, en el Departamento de Movimiento de la RESAD, desde hace unos 15 años, llegamos al acuerdo de que la asignatura de Danza se debe centrar en los aspectos específicos de la labor del actor que baila: que enmarque su movimiento en un espacio y un tiempo con precisión, para diferenciar esta disciplina de la Expresión corporal, que indaga en nuevos lenguajes corporales. De este modo el alumno enfoca su trabajo y no repite contenidos. Esto es muy importante porque en la formación corporal de los alumnos de Arte Dramático debe crearse un criterio sólido y no contribuir en el totum revolutum al que se llega en muchos Departamentos de Movimiento.

En este curso, en la RESAD, hemos tenido el privilegio de conocer a la maestra especialista en el método de Étienne Decroux, Anne Dennis. A su vez, en la editorial Fundamentos, Ensayos y Manuales de la RESAD, se ha editado su libro “El cuerpo elocuente, la formación física del actor”. Al igual que tú, en este momento, Anne Dennis también fue Jefa del Departamento de Movimiento de la Escuela Oficial de Arte Dramático de Londres. Anne Dennis, propone algo sobre lo que siempre hemos trabajado: una educación corporal para un actor no debe ser un entrenamiento gimnástico, ni deportivo, ni siquiera como habilidad dancística. Anne sugiere que un actor, si estudia danza, le vendrá muy bien, pero no es algo imprescindible. Sin embargo considera que un trabajo corporal específico para el actor debe aportarle una gramática, debe desarrollar un vocabulario y no un código cerrado y tan técnico como el de la danza, la esgrima, las artes marciales, etc. Aunque no le venga mal, no es específico.

Entre otras cosas muy interesantes comenta:

“Muchas de las tendencias actuales de la formación física del actor parecen no estar dirigidas a sus necesidades específicas. Demasiado a menudo vemos simplemente un despilfarro de energía: la energía elevada es lo primero junto a la producción de estamina, enmascaradas como una formación de movimiento. Dicho trabajo no es útil. No llevan a la

concienciación, identificación y mantenimiento de las sensaciones físicas, que a su vez conducen a la claridad física. Incluso en el trabajo de radio o televisión no se debe ignorar la necesidad de este tipo de conciencia física, puesto que es a través del cuerpo, con capacidad de respuesta como surgen los sonidos y las palabras del actor. Tampoco es un buen actor en sí mismo la persona alineada y en forma. Un actor debe aprender a hacer uso de su cuerpo. El detalle, la concentración y la precisión deben proporcionar la base de su trabajo [...]. El cuerpo con total capacidad de respuesta está ahí para expresar con precisión las intenciones del actor. Es importante que nunca se vea el trabajo de movimiento como una actividad de clase o como una entidad en sí misma.”²

Por lo tanto, el trabajo de Expresión Corporal, en una Escuela de Arte Dramático es la base imprescindible de la formación en el campo del movimiento y del gesto para un actor. Otras disciplinas corporales le van a complementar y aportar muchas cosas positivas, pero reitero la idea que el enfoque del trabajo corporal para el actor no tiene nada que ver con un enfoque de entrenamiento (ni siquiera actoral). Desde mi punto de vista las palabras son muy importantes y significantes. Entrenar tiene connotaciones similares a adiestrar. Se entrena un deportista, se adiestra a una foca o a un perro; el actor se forma, se educa o se prepara corporalmente.

E.: ¿Crees que tal como está ordenada y sistematizada la Expresión Corporal desde el Método Schinca, esta es una asignatura base de otras asignaturas del área de movimiento?

H.F.: Si. A nuestros cursos de Especialización Didáctica en el Método Schinca de Expresión Corporal asisten muchos profesores de enseñanzas corporales. Tanto a nivel institucional como a nivel privado. Profesores de Expresión Corporal aplicada al Arte Dramático, a la enseñanza especial, a la terapia psicológica; profesores de Música y movimiento o simplemente de Música, profesores de Danza, profesores de Interpretación, de Mimo, de Canto. Y como te podrás imaginar, multitud de profesores de Educación Física. Reproduzco textualmente: “quiero aprender Expresión corporal porque tengo que dar esta asignatura y como no tengo ni idea, acabo haciendo juegos dramáticos y danzas del mundo”.

E.: ¿Crees que el Método Schinca ayuda al alumnado de Arte Dramático a desarrollar las capacidades necesarias para adquirir las competencias que estos estudios requieren?

² DENNIS, Anne. *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Editorial Fundamentos. Colección Arte. Publicaciones de la RESAD. Madrid, 2014. Págs. 77-78.

H.F.: El método Schinca de Expresión Corporal, entre sus competencias, propone algunas importantísimas para la formación del actor en general, competencias muy relacionadas con las específicas de estos estudios.

E.: Muchas gracias por tus respuestas y tu saber.

H.F.: *Gracias.*

ANEXO VII

Entrevista a Marta Schinca

Fecha: 5 de septiembre de 2014

Entrevistadora.- Esta entrevista estará centrada en tu labor como profesora de la RESAD. En la investigación que realiza Helena Ferrari sobre el Método Schinca aparece información sobre tus inicios en la escuela y también sobre los cargos que ocupaste. ¿Sabes si tú eres la única catedrática de la asignatura de Expresión Corporal en España?

Marta Schinca: No tengo conocimiento de que exista otro catedrático/a en otra Comunidad Autónoma. (Me he fijado en las ESAD que más o menos conozco y no veo que haya catedráticos, pero no lo puedo asegurar al cien por cien)

E.: Como catedrática y dentro del departamento de movimiento de la RESAD te fueron encargados algunos temarios para las oposiciones de profesorado de la asignatura de Expresión Corporal. ¿Recuerdas en qué años?, ¿qué cambios introdujiste con respecto a los temarios anteriores?

M.S.: Yo entré como interina en 1978 y en el año 1982 hice las oposiciones para la Cátedra de Expresión corporal. Existía un temario que era bastante ecléctico, en el que se mezclaban conceptos y técnicas diferentes, como si la asignatura de Expresión corporal no tuviese entidad propia. Creo que eso es lo que se desprendía de aquel temario donde se mezclaba el yoga con la pantomima, el dominio del cuerpo como "dominio postural", con la "concentración y sus opuestos", etc.

En mi examen como opositora al puesto presenté una Memoria sobre la Expresión corporal como asignatura especializada, y las Bases para una programación teórico-práctica, que planteaban un nuevo concepto y rescataban la identidad propia de la misma. Esa Memoria fue muy valorada por el Tribunal y creo, modestamente, que fue en esos momentos en que la Expresión corporal pasó a ser una asignatura **con su propia técnica corporal y sus propios contenidos expresivos** a desarrollar a partir de los factores del movimiento.

A partir de 1982 me encargaron desde el Ministerio de Educación el temario para oposiciones (con el consenso por supuesto del Departamento de movimiento) que fue

publicado, que yo recuerde, en el BOE del 31 de marzo de 1986. Desde 1990 en adelante, año en el que entró como interina Helena Ferrari confeccionamos temarios conjuntamente. Fueron, si no me fallan los datos que he consultado, los del BOE del 31 de marzo de 1986, del BOE del 9 de abril de 1991, del BOE del 11 de diciembre de 1998.

En 1992 el Ministerio de Educación me encargó, junto a Leonardo Riveiro, el diseño curricular de la asignatura Expresión corporal para la optatividad en el ámbito de la Educación secundaria.

Los primeros temarios tenían sólo 10 temas porque así me los habían pedido, pero el de 1998 fue mucho más completo, con 25 temas, en el que se profundizaba mucho más en cada uno de los grandes bloques temáticos y los subtemas que lo conforman.

Los cambios introducidos fueron más que nada de profundización en las bases físicas del trabajo corporal y el desmenuzamiento de las temáticas correspondientes al estudio y práctica de los Factores que otorgan expresividad al movimiento. El hacer comprender que cada categoría de movimiento se subdivide en múltiples subcategorías y a su vez da origen a innumerables procesos de expresión, era uno de los objetivos del temario.

E.: ¿Realizaste también algún programa de la asignatura? ¿Este programa se debía impartir en todas las escuelas superiores de Arte Dramático españolas?

M.S.: Desde 1980 hice programas y busqué definiciones apropiadas para la Expresión corporal, como asignatura independiente del resto de asignaturas que se impartían en la RESAD, buscando su ámbito específico sin colapsar con el ámbito de las otras técnicas corporales.

Esos programas están entregados en la Escuela, y algunos tengo yo pero no tuve la precaución de fecharlos.

En cuanto a si esos programas eran utilizados en otras escuelas de Arte Dramático no tengo conocimiento de ello. Lo que sí te puedo decir es que no creo que hubiera obligación de impartir la materia mediante esta metodología, ya que cada profesor tenía su propia formación a partir de otras Escuelas o Centros.

E.: ¿Podrías hacerme un breve resumen de la evolución de la asignatura de Expresión Corporal, en los estudios superiores de Arte Dramático, desde tus comienzos hasta nuestros días?

M.S.: Creo que el punto de inflexión importante se produjo cuando se creó la especialidad de Interpretación gestual, porque hasta ese momento la asignatura se impartía en primer curso nada más y a veces algún tiempo limitado en segundo. Como te podrás imaginar no podía tener demasiada evolución porque cuando los alumnos comenzaban a ser bastante conscientes y autónomos en el manejo de las herramientas se cortaba el proceso. De ahí que pienso que no tenían suficiente experiencia para poder aplicar los conocimientos al ámbito interpretativo, no sabían cómo hacerlo, máxime si los profesores no aprovechaban dichos conocimientos del lenguaje corporal a la práctica en sus clases. En cambio, al implantar el recorrido Teatro del gesto, la asignatura se imparte en tres cursos, y empieza a tener un peso importante para el actor. Desde 1992 se puede desarrollar y profundizar en ella, y muchas veces el trabajo fue aplicado al montaje final del Taller de 4º curso (Maremagnum, Hades, Momo, El experimento de la doctora OX y otros en muestras de 2º y 3º).

Actualmente, habiéndome jubilado, Helena Ferrari en Expresión corporal y Rafael Ruiz en Interpretación, son quienes siguen desarrollando ese trabajo en la RESAD, enriqueciéndolo con nuevas aportaciones y aplicándolo.

E.: ¿Conoces el trabajo de otros docentes de Expresión Corporal, de escuelas superiores de Arte Dramático, que hayan desarrollado un método ordenado y sistematizado como el tuyo?

M.S.: Conozco docentes que utilizan mi método o aplican parte de él a sus materias, aunque no sean exactamente profesores de Expresión corporal, en diferentes Escuelas oficiales de España.

Puedo destacar: tú misma en ESAD de Asturias, Alicia Rabadán (Interpretación), Arantxa Azagra (Mimo y Pantomima) en ESAD de Zaragoza, Miguel Angel García López (Expresión corporal) en ESAD de Córdoba, Fco. Javier Hernández en Conservatorio Superior de Música de Málaga, Rakel Jiménez, ESAD de Extremadura, Ricardo Solveira en la ESAD de Vigo, Juan José Cuesta en el Instituto del Teatro de Barcelona (Cataluña), y en la propia RESAD se ha formado en el Estudio Schinca Paula Miguélez como profesora de Expresión corporal. También existen docentes formados por nuestro Estudio que imparten clases en Centros no oficiales.

En cuanto a si conozco trabajos de otros docentes que hayan desarrollado un método, puedo decirte que por ejemplo Diego Montesinos, profesor de Expresión corporal en ESAD de Murcia, aprobó oposiciones estando yo en el Tribunal y se había formado en la Escuela

de comunicación, expresión corporal y psicomotricidad de Barcelona, según él mismo destaca en su currículum. Es decir, los docentes cuyos casos conozco han tenido una educación en técnicas corporales variadas, incluido el Mimo, pero no conozco un método similar de Expresión corporal.

E.: Como profesora que fuiste de Interpretación gestual y textual, ¿podrías decirme qué diferencias ves entre una y otra especialidad en la asignatura de Expresión Corporal?, si es que las hay.

M.S.: Creo que no las hay en su esencia, pero sí en su aplicación. En términos generales la conciencia y percepción del cuerpo "desde dentro" como nosotros hacemos es igual para unos y otros. El trabajo sobre los factores del movimiento y los grandes bloques temáticos es el mismo, pero hay que tener en cuenta los objetivos. En gestual el cuerpo es el instrumento fundamental; será el trasmisor a través de una plástica especial, una musicalidad muy profunda, una comunicación con los otros actores muy perceptiva y activa, un uso de los diferentes parámetros del movimiento muy consciente, a la vez creativo y compositivo.

No quiere decir que en textual esos elementos no existan, pero están mucho más en el interior del actor, en el modo de encarnar el personaje y la relación con los demás personajes. Claro que tiene que percibir y reaccionar, pero por eso es importante para él la asignatura de Expresión corporal, para sensibilizarse, concienciarse y ser capaz de transmitir a través del cuerpo todo su bagaje interpretativo. Por todo esto es difícil pensar que hay una línea de separación en relación a la docencia de la asignatura, pero sí en la aplicación a la creación escénica.

E.: ¿Crees que la asignatura de Expresión Corporal ha ido creciendo o decreciendo en importancia en los estudios superiores?

M.S.: Creo que ha ido creciendo. Y creo, sinceramente, que se debe a la buena docencia impartida por personas como tú, como Helena, como Rafael, que le dan la importancia que merece y eso lo transmitís a los alumnos. Estos, a su vez, tienen cada vez más claro que las herramientas que se ofrecen en esta materia son imprescindibles y están muy sistematizadas a la hora de valerse de ellas de una forma consciente y que son a la vez estimulantes del imaginario personal, de la subjetividad de cada uno. Aplicables, por tanto a toda composición corporal y al hecho escénico en sus distintos estilos.

E: Muchas gracias Marta por dedicarme tu tiempo y tu saber.

Asignatura: Expresión corporal (1º)

Descripción del contenido:

Esta disciplina se dirige , mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, al encuentro del propio lenguaje corporal.

Los tres temas que configuran la base de este estudio son: la toma de conciencia del cuerpo, la del espacio y la del tiempo. El desarrollo de cada tema en sí y la interrelación de los tres, posibilita plantear los elementos de trabajo que serán asimilados y ejercitados por cada alumno para conseguir el lenguaje de su propia expresión y de la comunicación con los demás.

Orientaciones didácticas substanciales:

Teniendo en cuenta tres presupuestos básicos en el estudio de la expresión corporal, a saber:

- a) el propio cuerpo como objeto de conocimiento, vivencia, control y dominio
- b) el cuerpo como vehículo de expresión
- c) el cuerpo como vehículo de la comunicación

la orientación del trabajo eminentemente práctico se encamina a la obtención de los objetivos siguientes.

En el presupuesto a), la orientación del trabajo se dirige al desarrollo de la capacidad de concentración como medio para llegar a la autoconciencia psicósomática a través de las sensaciones propioceptivas y las sensaciones kinestésicas en el movimiento; el desarrollo de la percepción auditiva, el sentido rítmico, la percepción espacial.

En el presupuesto b)), la orientación del trabajo se dirige a la aplicación, en la manifestación corporal del movimiento y el gesto, de lo aprendido : el gesto se carga de contenido y es en sí mismo la expresión.

En el presupuesto c)), la orientación del trabajo se dirige a desarrollar la capacidad de relación de uno mismo con los demás. Respuesta y reacción a los diversos estímulos : gestuales (corporales), temporales (tempo, ritmo, sonido), espaciales (relación en el espacio, transmisión), imaginativos, simbólicos, anecdóticos, etc.

ANEXO XVI

Entrevista grupo de discusión o debate.

BIENVENIDA:

Agradecer la presencia de todos/as y su generosidad por participar en esta investigación.

Informar sobre el objetivo de la investigación y sobre la finalidad de la actividad que se va a realizar, grupo de discusión o debate.

Presentar a la directora de la tesis.

Exponer cómo va a ser el desarrollo de la sesión. Duración de la actividad, formas de intervenir, cantidad de preguntas.

GUÍA DE ENTREVISTA. PREGUNTAS.

Primera pregunta para romper el hielo. No exige valoraciones y es una pregunta abierta con la que se evita limitar la capacidad de respuesta de los sujetos.

1. ¿Qué es para ustedes la E.C.? (15')

(Esta pregunta enlaza con la que se les hizo el primer día del curso de E.C en 1º. Podría ser interesante para la investigación comparar las respuestas. Antes- después de cursar la asignatura.)

Preguntas abiertas con las que se vaya comprobando en qué medida las categorías que se utilizaron en la suficiencia investigadora, y que eran las capacidades que el alumnado de Arte Dramático debe adquirir en los estudios superiores, son reconocidas como herramientas de trabajo en su formación.

2. ¿Qué herramientas creen que les ha proporcionado esta asignatura? (15')

A partir de esta pregunta que es general ir concretando hacia las categorías (herramientas) utilizando técnicas como "*el embudo*": pasar de lo general a lo concreto o "*el sondeo*": replantear un tema sobre la marcha si se descubren matices interesantes por medio de preguntas abiertas.

3. Sobre la necesidad de tener un control y dominio del cuerpo en la creación. (Presencia- actitud en escena).
4. Nivel de escucha en el trabajo actoral. Comunicación.
5. Expresión de sentimientos, ideas y emociones. Equilibrio psicofísico. Cómo manifiesto lo que siento a través del movimiento.
6. En qué momentos creen que pueden abordar un trabajo porque han ampliado su plasticidad corporal.
7. Qué contenidos de la asignatura les permite transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones con imaginación y creatividad.
8. ¿Esta asignatura aporta un equilibrio psicofísico que favorece la creación?
9. ¿Esta asignatura aporta herramientas para la concentración en el trabajo? (45´)
Las 7 preguntas

Para ir finalizando se realizarán preguntas relacionadas con, la aplicación que las capacidades adquiridas en esta asignatura tienen en otras del currículum, y con la adquisición de valores más personales y de hábitos de trabajo

10. ¿Aplicas capacidades aprendidas en esta asignatura en otras que conforman estos estudios? ¿Y cuando ven espectáculos?
11. ¿La asignatura te ha ofrecido herramientas para tener más confianza en ti mismo a la hora de crear e interpretar?
12. ¿Y para aceptar la crítica y la tolerancia al fracaso?
13. El trabajo corporal, y en concreto el realizado en esta asignatura, ¿te ha dado mayor disciplina y responsabilidad en la organización del trabajo? (20´ las 4 preguntas)

ANEXO IX

DESARROLLO PLAN DE ESTUDIOS-ESPECIALIDAD INTERPRETACIÓN

MATERIA: Movimiento

Página n°: _____

ASIGNATURA: Expresión Corporal

CURSO: __1°__

| DESCRIPTORES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, como la manifestación integral de la persona y como instrumento para la expresión y la comunicación.2. Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Integración de los recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral.3. Reconocimiento y conciencia corporal. Descripción y vivencia del movimiento en las situaciones de creación y expresión de emociones, sentimientos e ideas.4. Preparación física y entrenamiento. Estudio del propio cuerpo como objeto de conocimiento. Aumento del control y dominio del cuerpo en la vivencia del movimiento orgánico como entrenamiento específico para el desarrollo de la plástica | <p>1.- Utilizar la posición y acción neutra como punto de partida a la hora de crear un personaje o ser.</p> <p>A través de este criterio se evaluará la capacidad del alumnado para alejarse de su propia personalidad y actitud corporal y componer una nueva identidad. Así como su preocupación ante el trabajo diario imprescindible en el cambio postural.</p> <p>2.- Aprender ejercicios de movimiento orgánico obteniendo, de forma progresiva, un mayor control corporal y expresivo.</p> <p>A partir de la realización diaria de los ejercicios de movimiento orgánico se evaluará la capacidad del alumno o alumna para realizar movimientos armónicos y orgánicos que puedan ser utilizados en la representación de mundos reales o imaginarios y en la interpretación gestual. Así como el interés y el esfuerzo diario por mejorar su movimiento.</p> <p>3.- Realizar, a través de la técnica de la improvisación, movimientos significativos que reflejen su capacidad para comprender psíquica y físicamente distintas situaciones, siendo capaz de empatizar con distintas situaciones y personalidades ajenas.</p> <p>Con este criterio se valorará, a partir de las pautas dadas por el profesorado, la capacidad del alumno o alumna para crear desde la improvisación de forma individual y colectiva, así como la facilidad para trabajar en grupo aportando su escucha y entendimiento al resto del alumnado. También la utilización, de forma eficaz, de su capacidad de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas;</p> |

| | |
|--|--|
| <p>corporal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con los elementos espacio- temporales en el desempeño de la labor artística. 6. Coreografía. Utilización, de forma eficiente, de los elementos y conceptos de la expresión corporal para tomar decisiones y solucionar problemas a la hora de crear secuencias de movimiento grupales. 7. El cuerpo como instrumento creativo. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. 8. Trabajo de distintas metodologías de investigación en el área del movimiento expresivo. Utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales. | <p>desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.</p> <p>4.- Modelar el cuerpo empleando los cuatro modos de movimiento: recorrido, ondulatorio, segmentado y articulado, en donde se empleen distintas gamas de tono muscular, realizando movimientos significativos y expresivos en donde la interpretación gestual transmita distintos sentimiento, emociones e ideas.</p> <p>Con este criterio, y a partir de los ejercicios de clase y los presentados individualmente, se valorará la capacidad del alumnado para transformar su movimiento a través de los cuatro modos practicados y del cambio tonal muscular, mostrando facilidad para la creación de distintos diseños corporales.</p> <p>5.- Interpretar partituras corporales expresivas, teniendo en cuenta los factores espaciales y temporales, utilizando las técnicas impartidas.</p> <p>Con este criterio se evaluará la capacidad del alumno o alumna para crear distintos ambientes, espacios y relaciones dramáticas a partir de los factores del tiempo y del espacio en donde los cambios de tempo- ritmo y espaciales modifiquen y evolucionen la creación y partitura gestual y/o el personaje.</p> <p>6.- Crear distintas secuencias corporales a través de las ocho acciones básicas de esfuerzo de Laban.</p> <p>A través de este criterio se valorará la capacidad del alumnado para modelar su cuerpo y crear distintas plásticas corporales en donde se visualicen diferentes calidades de movimiento y donde se aprecie el dominio de los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.</p> <p>7.-Utilizar el silencio corporal como reflejo de diferentes actitudes, en donde la relación psicofísica encuentra el gesto significativo.</p> <p>El sentido de este criterio es valorar, a partir de la correcta utilización del silencio corporal, la capacidad del alumno o alumna para encontrar, sentir y expresar distintas actitudes. Asimismo se comprobará en qué medida puede conectar su imagen interna y externa para llegar al espectador.</p> <p>8.- Analizar, desde la propia adquisición, la calidad de los hábitos posturales en los movimientos cotidianos y durante la realización de actividades específicas de interpretación gestual, buscando alternativas para su mejora.</p> <p>Se podrá valorar, a través de este criterio, el conocimiento del alumnado de su aparato</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>anatómico- fisiológico y de la importancia de la correcta utilización del mismo en las creaciones individuales y grupales que realice.</p> <p>9.- Exponer creaciones corporales grupales en donde se recreen distintos ambientes o situaciones utilizando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos.</p> <p>Se pondrá de manifiesto, a partir de este criterio, la capacidad del alumnado para crear, a través de la organización, el respeto por el trabajo y el diálogo, coreografías que comuniquen y transmitan distintas ideas, sentimientos o emociones, asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito.</p> <p>10.- Justificar documentalmente, haciendo un análisis comparativo entre su propio aprendizaje y las distintas fuentes de información, la importancia del trabajo corporal expresivo en el campo de la interpretación actoral</p> <p>Mediante este criterio se valorará, por un lado, en qué grado el alumno o alumna, haciendo uso de los recursos tecnológicos y documentales disponibles y de su trabajo autónomo, es capaz de exponer con claridad y rigor los valores de la preparación del cuerpo como elemento de comunicación y reflejo del carácter y actitudes de los personajes que interprete, y por otro su capacidad para recopilar, organizar, analizar y comprender información sobre las distintas formas de componer corporalmente un personaje . Se evaluará la capacidad para manejar fuentes diversas de la información.</p> |
|--|---|

EXPRESIÓN CORPORAL
PROGRAMACIÓN 2010- 2011

Departamento de Movimiento.

Cursos: 1º

Especialidad: INTERPRETACIÓN

PROFESORA:

Ana Mª Pérez de Amézaga Esteban

INDICE.

| | |
|---|----|
| I.- INTRODUCCIÓN | 2 |
| II.-COMPETENCIAS | 2 |
| II.1.- COMPETENCIAS TRANSVERSALES..... | 2 |
| II.2.- COMPETENCIAS GENERALES..... | 4 |
| II.3.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS..... | 5 |
| III.- OBJETIVOS | 6 |
| IV.- CONTENIDOS..... | 7 |
| V.- METODOLÓGIA. SECUENCIACIÓN Y PLAN DE TRABAJO | 13 |
| VI.-SISTEMA EVALUACIÓN..... | 15 |
| VI.1.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 15 |
| VI.2. - CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN | 19 |
| VI.3.- MECANISMOS DE RECUPERACIÓN..... | 21 |
| VII – MÍNIMOS EXIGIBLES. OBJETIVOS Y CONTENIDOS MÍNIMOS..... | 23 |
| VIII.- ACTIVIDADES INTERDEPARTAMENTALES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES | 25 |
| IX.- RECURSOS, BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN | 25 |

I.- INTRODUCCIÓN.

La Expresión Corporal es una asignatura perteneciente a la materia de Movimiento que se imparte en el primer curso académico de la especialidad de Interpretación. Esta asignatura posibilita, a través del estudio y la investigación en el empleo del propio cuerpo, un lenguaje personal. Este lenguaje corporal, no verbal y no codificado parte de lo físico y conecta con los aspectos internos de la persona, dando lugar a una expresión y comunicación creativa e individual.

La Expresión Corporal es una disciplina que requiere un trabajo riguroso y de búsqueda en donde, a partir de la aplicación de una técnica específica, surgen las herramientas que permiten a cada persona encontrar su propia expresividad y comunicarse y crear con los demás.

Es una asignatura básica y fundamental dado que el cuerpo es la materia prima con la que el actor y la actriz trabajan en la creación y la interpretación de distintos personajes, ambientes y situaciones.

II.- COMPETENCIAS

II.1.- COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza
4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
6. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
7. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
8. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
9. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
10. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.

11. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
12. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
13. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
14. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
15. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
16. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos

II.2.- COMPETENCIAS GENERALES.

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

2. Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizando de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

3. Potenciar la conciencia crítica, aplicando una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, desarrollando una ética profesional que establezca una relación adecuada entre los medios que utiliza y los fines que persigue.

4. Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.

5. Fomentar la expresión y creación personal, integrando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos; mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo; asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito social.

II.3.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

1. Dominar los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.

2. Participar en la creación e interpretar la partitura y/o personaje, a través del dominio de los elementos espacio-temporales y emocionales, que forman parte de la expresión corporal.

3. Interaccionar con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.

4. Estudiar para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto por lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.

5. Desarrollar el control y dominio del cuerpo, en las manifestaciones artísticas, utilizando la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.

6. Conocer a los demás desde la creación corporal común favoreciendo las relaciones interpersonales y resolviendo las dificultades en la comunicación.

7. Descubrir los elementos que posibilitan un equilibrio psico-físico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal.

III.- OBJETIVOS.

- Romper posturas corporales personales para llegar a la postura neutra como punto de partida conociendo el cuerpo real y su nivel pre-expresivo.

- Descubrir el propio cuerpo como herramienta expresiva, mediante el estudio del movimiento y el desarrollo de las aptitudes físicas y psíquicas.
- Descubrir y utilizar el movimiento natural orgánico de nuestro cuerpo.
- Conocer el lenguaje expresivo del cuerpo y su importancia en el trabajo interpretativo.
- Tener el cuerpo habituado a un entrenamiento corporal riguroso y eficaz para lograr una tonificación muscular y articular adecuada, así como mostrar una buena coordinación dinámica global.
- Expresar corporalmente a través de un movimiento fluido en donde unas partes del cuerpo responden a otras sin bloqueos de la energía.
- Transmitir distintos estados emocionales y climas colectivos utilizando de forma plástica su cuerpo para crear movimientos expresivos.
- Realizar movimientos controlados en donde manejar distintos tonos musculares desde la máxima tensión hasta la distensión controlada.
- Conocer la importancia del Espacio como elemento indispensable en la creación corporal utilizando el espacio personal y total y creando movimientos significativos teniendo como referencia el espacio.
- Utilizar el elemento temporal y rítmico a la hora de realizar trabajos de creación corporal controlando la energía en las manifestaciones rítmicas y adaptándose fácilmente al ritmo exterior.
- Buscar nuevas formas de expresión aplicando las ocho acciones básicas del movimiento de Rudolf Von Laban.
- Aprender el lenguaje técnico propio de la Expresión Corporal, dominando las nociones básicas del vocabulario de la asignatura de Expresión Corporal.

IV.- CONTENIDOS.

1.- Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, como la manifestación integral de la persona y como instrumento para la expresión y la comunicación. Diseño corporal.

Reconocimiento y conciencia corporal. Preparación física y entrenamiento. Estudio del propio cuerpo como objeto de conocimiento. Aumento del control y dominio del cuerpo en la vivencia del movimiento orgánico como entrenamiento específico para el desarrollo de la plástica corporal.

Contenidos conceptuales:

1.1. Propiocepción. Los músculos en movimiento: La contracción. La relajación total. La distensión controlada. La Respiración. La independencia e interrelación muscular.

1.2. El esquema corporal: imagen corporal. El centro de gravedad (la pelvis). Simetría y asimetría corporal.

1.3. El cuerpo en su totalidad y parcialidad del cuerpo: Modos del movimiento: recorrido o segmentación- articulación- ondulación.

1.4. La gama de la tensión muscular. Importancia expresiva y relación con los distintos estados de ánimo.

Contenidos procedimentales:

1.5. Experimentación sobre la contracción muscular-distensión y sobre la contracción-relajación, y su acción sobre los diferentes miembros o segmentos.

1.6. Investigación sobre la independencia segmentaria.

1.7- Descubrimiento de las respuestas corporales naturales a los impulsos motores. Encadenamiento articular-muscular.

1.8. Experimentación sobre el equilibrio postural a partir de los cambios tónicos.

1.9. Emisión del movimiento centrípeto y centrífugo. Centro de gravedad.

1.10. Experimentación con la gravedad y el equilibrio con desplazamiento del centro.

Contenidos actitudinales:

1.11. Valorar el cuerpo como instrumento expresivo.

1.12. Disposición favorable al trabajo y a la superación de la falta de destreza.

1.13. Encontrar placer en la concentración y en el descubrimiento de los mecanismos del movimiento orgánico.

2. Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Integración de los recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral. Diseño espacial. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento espacio en el desempeño de la labor artística. El Espacio. Percepción y estructuración del mismo.

Contenidos conceptuales:

- 2.1. Espacio parcial temporal: kinesfera. Planos corporales, estudio técnico. Tridimensionalidad.
- 2.2. Espacio intercorporal. Proyección del movimiento. Diseño espacial.
- 2.3. Cubo de Laban.
- 2.4. Espacio total. Trayectorias. El uso del espacio.
- 2.5. El caminar: modos de andar.

Contenidos procedimentales:

- 2.6. Diseño espacial. Creación de formas corporales y formas espaciales.
- 2.7. Reconocimiento de las direcciones y dimensiones de proyección del propio cuerpo.
- 2.8. Experimentación con el movimiento directo y flexible.
- 2.9. Percepción de la kinesfera y composición plástica de varias kinesferas.
- 2.10. Construcción de composiciones espaciales en grupo mediante objetos: palos, cuerdas,...
- 2.11. Composiciones figurativas en el espacio con imágenes pictóricas.
- 2.12. Contenido emocional del elemento espacio.

Contenidos actitudinales:

- 2.13. Integración de la imagen corporal interna con la imagen externa.
- 2.14. Sensibilización de las formas abstractas como vehículos de la expresividad.
- 2.15. Exteriorización de las sensaciones y vivencias superando obstáculos y bloqueos internos.

3. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento temporal en el desempeño de la labor artística.

Diseño temporal. El factor temporal. Tempo interior y Tempo exterior. Rítmica corporal. Coreografía.

Contenidos conceptuales:

- 3.1. Tempo. Tempo personal. Elementos temporales: Tempo, pulso, silencio.
- 3.2. El tempo y sus implicaciones emocionales.

3.3. Ritmo. Ritmo interior.

3.4. Musicalidad del movimiento. Melodía y rítmica corporal.

Contenidos procedimentales:

3.5. La exploración y vivencia del tempo personal. Adaptación al tempo exterior.

3.6. Vivencia y práctica del silencio.

3.7. Atmósferas anímicas. Experimentación y creación en grupo.

3.8. Secuencias corporales.

3.9. La creación de frases rítmicas con distintas calidades de movimiento.

3.10. La improvisación rítmica sobre una base binaria, ternaria o cuaternaria, integrando subdivisiones de valores temporales.

3.11. Diseño temporal.

Contenidos actitudinales:

3.12. La sensibilidad hacia la captación de mensajes correspondientes al lenguaje musical- corporal.

3.13. La apreciación de las distintas posibilidades de creación individual y colectiva con motivación musical.

4. La vivencia del movimiento en situaciones de creación y expresión de emociones, sentimientos e ideas. El cuerpo como instrumento creativo. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. El Movimiento. Expresión significativa.

Contenidos conceptuales:

4.1. El Movimiento. Expresión significativa.

4.2. Calidades de movimiento. Factores y combinaciones. Acciones de base y sus variantes según Laban.

4.3. La tonicidad muscular y su relación con los estados afectivos. Movimiento y gesto. Memoria gestual.

4.4. Estímulos imaginarios y su utilidad: objetos, animalidad, procesos de la naturaleza. Pintura y poesía como fuente del movimiento.

Contenidos procedimentales:

4.5. La investigación sobre el antagonismo cuerpo- espacio.

4.6. La transmisión de intenciones por la intensidad del gesto y sus variaciones.

4.7. El estudio teórico-práctico de las ocho acciones básicas del esfuerzo: Presionar, golpear, retorcer, hendir el aire, deslizar, dar toques leves, flotar, dar latigazos leves.

4.8. La experimentación en la transformación del cuerpo inspirándose en los elementos de la naturaleza y la animalidad.

4.9. La identificación con objetos.

Contenidos actitudinales:

4.10. La actuación y reacción espontánea a través del conocimiento de las bases del lenguaje corporal.

4.11. La confianza en uno mismo para relacionarse equilibradamente con los demás.

4.12. Vivencia de la dimensión corporal y de lo afectivo.

4.13. La unidad indivisible entre lo corporal y lo psíquico.

5. La investigación en el área del movimiento expresivo y sus distintas metodologías. La utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales.

Contenidos conceptuales:

5.1. Distintas fuentes de investigación.

5.2. Materiales y recursos.

5.3. La grabación audiovisual.

Contenidos procedimentales:

5.4. La relación y el análisis del trabajo personal con los distintos temas de la Expresión Corporal.

5.5. La exposición y presentación de los trabajos creativos personales y grupales.

Contenidos actitudinales:

5.6. La disposición y actitud respetuosa ante las manifestaciones artísticas de los otros.

V- METODOLOGÍA. SECUENCIACIÓN Y PLAN DE TRABAJO.

V.1.- METODOLOGÍA.

El **estudio esencialmente práctico de la asignatura** pretende sentar una base consciente sobre la capacidad expresiva personal de cada alumno o alumna a fin de que el actor-actriz aplique lo aprendido en otras disciplinas. Por ello este programa pretende desarrollar la búsqueda y experimentación del alumnado evitando las ejecuciones repetitivas y automáticas. El alumnado recibirá a través de un **método explicativo** los contenidos conceptuales y con un **método participativo, activo y de descubrimiento** los contenidos procedimentales y actitudinales.

El método concreto a utilizar es el método Schinca de técnica y expresión del movimiento. Otras metodologías servirán de apoyo: Feldenkrais de conciencia corporal, método Pilates de recolocación postural, método Alexander, trabajos de Blandine Calais- Germain sobre anatomía del movimiento, trabajo de Eugenio Barba sobre antropología teatral.

ACTIVIDADES.

Al **iniciar cada sesión** se trabajará la **conciencia corporal** a través de ejercicios de movimiento orgánico.

En **segundo lugar** se entrará en materia: el cuerpo, el tempo, el espacio. En expresión corporal las coordenadas que la configuran sólo se pueden trabajar aisladamente desde la teoría, no desde la práctica; cuando se trabaja alguno de estos elementos significa que el resto también participa aunque se atiende más al elemento de estudio.

En la **fase final** se trabaja de forma individual o grupal con **improvisaciones y/o creaciones propias**, donde el alumnado trata de aplicar los principios o técnicas aprendidas.

Durante el curso, y a través de las reuniones departamentales e interdepartamentales se programarán actividades en las que el alumnado

pueda desarrollar las técnicas específicas de las asignaturas de Movimiento con los procedimientos de otras asignaturas.

V.2.- TEMPORALIZACIÓN Y PLAN DE TRABAJO. ANEXO I

VI.- SISTEMA EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje tiene como **fin esencial determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos propuestos**, es decir, en que medida el alumnado ha adquirido las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que se marcan en la materia.

La evaluación tiene tres momentos: al comienzo del proceso, durante el mismo y al final. Lo que origina una distinción entre una evaluación **inicial**, otra **formativa** y, por último, una **sumativa o final**.

VI.1.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

1. Utilizar la posición y acción neutra como punto de partida a la hora de crear un personaje o ser.

A través de este criterio se evaluará la capacidad del alumnado para alejarse de su propia personalidad y actitud corporal y componer una nueva identidad. Así como su preocupación ante el trabajo diario imprescindible en el cambio postural.

2. Aprender ejercicios de movimiento orgánico obteniendo, de forma progresiva, un mayor control corporal y expresivo.

A partir de la realización diaria de los ejercicios de movimiento orgánico se evaluará la capacidad del alumno o alumna para realizar movimientos armónicos y orgánicos que puedan ser utilizados en la representación de mundos reales o imaginarios y en la interpretación gestual. Así como el interés y el esfuerzo diario por mejorar su movimiento.

3. Realizar, a través de la técnica de la improvisación, movimientos significativos que reflejen su capacidad para comprender psíquica y

físicamente distintas situaciones, siendo capaz de empatizar con distintos climas y personalidades ajenas.

Con este criterio se valorará, a partir de las pautas dadas por el profesorado, la capacidad del alumno o alumna para crear desde la improvisación de forma individual y colectiva, así como la facilidad para trabajar en grupo aportando su escucha y entendimiento al resto del alumnado. También la utilización, de forma eficaz, de su capacidad de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

4. Modelar el cuerpo empleando los cuatro modos de movimiento: recorrido, ondulatorio, segmentado y articulado, en donde se empleen distintas gamas de tono muscular, realizando movimientos significativos y expresivos en donde la interpretación gestual transmita distintos sentimientos, emociones e ideas.

Con este criterio, y a partir de los ejercicios de clase y los presentados individualmente, se valorará la capacidad del alumnado para transformar su movimiento a través de los cuatro modos practicados y del cambio tonal muscular, mostrando facilidad para la creación de distintos diseños corporales y actitudes.

5. Interpretar partituras corporales expresivas, teniendo en cuenta los factores espaciales y temporales, utilizando las técnicas impartidas.

Con este criterio se evaluará la capacidad del alumno o alumna para crear distintos ambientes, espacios y relaciones dramáticas a partir de los factores del tiempo y del espacio en donde los cambios de tempo- ritmo y espaciales modifiquen y evolucionen la creación y partitura gestual y/o el personaje.

6. Crear distintas secuencias corporales a través de las ocho acciones básicas de esfuerzo de Laban.

A través de este criterio se valorará la capacidad del alumnado para modelar su cuerpo y crear distintas plásticas corporales en donde se visualicen diferentes calidades de movimiento y donde se aprecie el dominio de los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.

7. Utilizar el silencio corporal como reflejo de diferentes actitudes, en donde la relación psicofísica encuentra el gesto significativo.

El sentido de este criterio es valorar, a partir de la correcta utilización del silencio corporal, la capacidad del alumno o alumna para encontrar, sentir y expresar distintas actitudes. Asimismo se comprobará en qué medida puede conectar su imagen interna y externa para llegar al espectador.

8. Analizar, desde la propia adquisición, la calidad de los hábitos posturales en los movimientos cotidianos y durante la realización de actividades específicas de interpretación gestual, buscando alternativas para su mejora.

Se podrá valorar, a través de este criterio, el conocimiento del alumnado de su aparato anatómico- fisiológico y de la importancia de la correcta utilización del mismo en las creaciones individuales y grupales que realice.

9. Exponer creaciones corporales grupales en donde se recreen distintos ambientes o situaciones utilizando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos.

Se pondrá de manifiesto, a partir de este criterio, la capacidad del alumnado para crear, a través de la organización, el respeto por el trabajo y el diálogo, coreografías que comuniquen y transmitan distintas ideas, sentimientos o emociones, asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito.

10. Justificar documentalmente, haciendo un análisis comparativo entre su propio aprendizaje y las distintas fuentes de información, la importancia del trabajo corporal expresivo en el campo de la interpretación actoral

Mediante este criterio se valorará, por un lado, en qué grado el alumno o alumna, haciendo uso de los recursos tecnológicos y documentales disponibles y de su trabajo autónomo, es capaz de exponer con claridad y rigor los valores de la preparación del cuerpo como elemento de comunicación y reflejo del carácter y actitudes de los personajes que interprete, y por otro su capacidad para recopilar, organizar, analizar y comprender información sobre las distintas formas de componer corporalmente un personaje . Se evaluará la capacidad para manejar fuentes diversas de la información.

VI.2. - CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN.

Han de **ser conocidos por los alumnos** porque de este modo mejora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si un alumno sabe cómo se le va a calificar, podrá hacer el esfuerzo necesario y en la dirección adecuada para alcanzar los objetivos propuestos. Para calificar se proponen los siguientes aspectos:

1.- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

- Diario de clase. (10%)
- Vocabulario específico de la asignatura. (5%)
- Trabajos de investigación. (15%)
- Pruebas prácticas después de cada tema. (35%)
- Observación directa: puntualidad, asistencia a clase, trabajo individual en el aula, atención en clase, improvisaciones individuales y grupales. (35%)

Es importante que se utilicen **estrategias para proporcionar información, tanto individual como colectiva, que aporten al alumnado una referencia clara respecto a su proceso de aprendizaje.** Los instrumentos que se proponen han de servir para medir exactamente lo que un alumno sabe, hace o cómo actúa.

2.- INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN:

1.- Observación y análisis de las tareas:

- Asistencia a clase.
- Actitud positiva y de esfuerzo constante en las actividades técnicas corporales.
- Trabajo, interés, orden y respeto dentro del grupo.

- Diario personal en el que el alumnado anota los datos de las explicaciones, las actividades y ejercicios propuestos. Su actualización y corrección habitual permiten evaluar el trabajo, el interés y el grado de seguimiento de las técnicas enseñadas.

2.- Pruebas control.

- Pruebas prácticas al terminar cada concepto en donde el alumno debe mostrar el grado de asimilación de los contenidos propuestos en la programación. Estas pruebas se grabarán en video, se visualizarán y servirán de instrumento de evaluación y de auto evaluación. En la visualización el profesor comentará y hará ver al alumno los problemas y dificultades, así como los logros de su trabajo corporal.

3.- Prueba final:

- Al final de curso individualmente o en pequeños grupos los alumnos y alumnas realizarán una creación en donde utilizará las técnicas aprendidas durante el curso.

4.- Investigaciones escritas sobre los temas trabajados:

- El alumnado entregará tres trabajos de investigación sobre contenidos de la materia.

VI.3.- MECANISMOS DE RECUPERACIÓN.

Entendemos que cada alumno ha de recuperar aquello en lo que no ha logrado los objetivos propuestos, de modo que deberá hacer o rehacer aquellos trabajos que no haya hecho en su momento o no los haya hecho de modo satisfactorio, volver a estudiar los contenidos conceptuales, volver a realizar los procedimentales si ésta es su insuficiencia.

Por consiguiente, no puede haber un único mecanismo de recuperación, pues éste se ajustará a la realidad individual de los alumnos. Se acordará con ellos el momento más adecuado para la realización de las pruebas o trabajos necesarios. Aquellos que en junio no superen los objetivos planteados podrán presentarse a la **convocatoria extraordinaria**.

Alumnos con la materia pendiente.

El Departamento de Movimiento dispone para la recuperación de las asignaturas pendientes que:

- El alumnado asista a clase y cumpla con lo establecido en la programación.
- Si el alumnado no puede asistir, porque coincide en el horario con otra materia del curso en el que está matriculado, deberá realizar los siguientes trabajos:

- Asignaturas anuales:

Realizará tres trabajos prácticos que presentará en las siguientes fechas:

En diciembre, en marzo y en junio. Dos meses antes se dará al alumno por escrito los trabajos que deben realizar y la fecha concreta.

Los criterios de evaluación y de calificación y los objetivos y contenidos mínimos estarán definidos en los programas concretos de cada asignatura.

Alumnado con faltas de asistencia superior a 10%

El alumnado, que supere en un 10%(acuerdo de Claustro) el número de faltas de asistencia, deberá acudir a clase de forma continuada durante las tres semanas siguientes a su incorporación. En este periodo el profesor/a de la asignatura valorará en qué objetivos y contenidos, de la asignatura, debe trabajar el alumno/a para poder seguir la marcha general del curso. A partir de aquí se diseñarán actividades o pautas de trabajo a realizar por parte del alumnado.

Este proceso tendrá como objetivo que el alumno o alumna pueda demostrar que ha adquirido los contenidos y objetivos dados.

El alumnado que no asista a clase durante las tres semanas previstas podrá presentarse en junio con los contenidos pendientes, si aún así no consigue llegar a cumplir los objetivos y contenidos mínimos irá a la convocatoria extraordinaria.

Estas medidas de evaluación sólo se aplicarán al alumnado que justifique con certificado médico o similar su ausencia. Si el alumnado falta por voluntad propia podrá presentarse a las convocatorias ordinaria y extraordinaria.

VII. MÍNIMOS EXIGIBLES.

OBJETIVOS MÍNIMOS:

Al acabar el curso el alumnado:

- Conoce el cuerpo real y su nivel pre-expresivo.
- Domina las nociones básicas del vocabulario de la asignatura de Expresión Corporal.
- Realiza movimientos orgánicos.
- Tiene una buena coordinación.
- Maneja conceptos básicos de la anatomía del movimiento, fundamentales para la vivencia del mismo.
- Realiza distintos modos de movimiento.
- Controla las bases fisiológicas de las emociones.
- Realiza distintos movimientos con cada una de las ocho acciones básicas del esfuerzo según Rudol Von Laban.
- Analiza distintas dinámicas de la naturaleza como fuente de inspiración del movimiento, cuerpo poético.
- Experimenta la relación entre lo corporal y lo emocional. La relación de la colocación corporal, el gesto, la respiración y el tono muscular con el mundo de las emociones.
- Realiza varios trabajos de investigación, consultando diversas fuentes, sobre algún tema de la Expresión Corporal.
- Entrega en fecha el diario de clase con las correspondientes anotaciones.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Los **contenidos mínimos** de la asignatura de Expresión Corporal están definidos en la orden de 1 de agosto de 1992:

- Entrenamiento básico del cuerpo como instrumento actoral.
- Movimiento orgánico.
- Cuerpo expresivo y creativo.
- El tono muscular: laxitud y tensión excesiva.
- Cuerpo decidido y energía correcta para transmitir a través de él distintas emociones y sentimientos.
- Modos de movimiento.
- El espacio. Planos del movimiento. Movimiento intracorporal, intercorporal y total.
- Trayectorias.

- Modos de caminar.
- Tempo y ritmo.
- Las ocho acciones básicas de esfuerzo de Laban

VIII.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.

- Asistencia a las distintas actividades que realice la escuela fuera del propio recinto.
- Participar en actividades propuestas por el departamento de Promoción artística.
- Visita a Museos o salas de exposiciones que muestren trabajos relacionados con la programación del curso.

IX.- RECURSOS, BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

La **experimentación del alumno con el propio cuerpo es la herramienta esencial en los ejercicios de conocimiento corporal**. Los materiales con los que se podrá contar para la consecución de los objetivos propuestos son:

- **Bibliografía** sobre el tema que contenga tanto contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales. El texto proporciona al alumnado una fuente de información valiosa y les ayuda a adquirir un lenguaje específico y una información que complementa las explicaciones que se darán en clase.
- **Información preparada por el profesor- profesora** que complete algún aspecto de los temas.
- **Material audiovisual:** espejo, videos (grabación y visualización), equipo de audio con reproductor de CD, diapositivas, cuadros, música, materiales impresos (dibujos de anatomía humana).
- **Otros materiales** necesarios para las creaciones y ejercicios: colchonetas, sábanas, telas, picas, sillas, focos.
- **Diario de clase.**

BIBLIOGRAFÍA.

- ACKLAND, L.: 15 minutos de Pilates, Ediciones Tutor, Madrid, 2003.
- BARBA Eugenio; Savarese Nicola, Anatomía del actor, Roma, Bouffonneries, Contrastes, 1986.
- BENDIER, Lucien . Análisis del movimiento. París, P.U.F.,1995.

- BERNARD,M: El cuerpo. Un fenómeno ambivalente, Paidós, Barcelona, 1994.
- BENITO VALLEJO ,J. Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento. INDE Publicaciones, Barcelona, 2001.
- BENITO VALLEJO ,J. Cuerpo, mente, comunicación. Bienestar integral en las personas mayores, Amarú Ediciones, Salamanca, 2005.
- BOSSU, H; CHALAGUIER, C. La expresión corporal. Ediciones Martínez Roca, S.A. (1987)
- CALAIS-GERMAIN, Blandine; Lamotte Andrée, Anatomía para el movimiento I y II, Revel, Editorial Desiris, 1993.
- DEMENEY, George. Mecanismo y educación del movimiento. París, Alcan, 1924.
- FELDENKRAIS,M.: Autoconciencia por el movimiento, Paidós, Barcelona,1997.
- FELDENKRAIS,M: El poder del yo. La autotransformación a través del yo, Paidós, Barcelona, 1995.
- GARRE S., PASCUAL I. Cuerpos en escena, Ed. Fundamentos. Colección Arte, Madrid , 2008.
- HENRI BOSSU, Chalaguier,C.: La expresión corporal, Ediciones Martínez, 1986.
- LABAN, R. Danza educativa moderna. Ed. Paidós. Técnicas y lenguajes corporales. Barcelona. 1984.
- MOTOS Teruel, T; G. Aranda, L. Práctica de la Expresión Corporal. Ed. Ñaque. Ciudad Real. 2001.
- PINOK et MATHO, Expresión corporal y pensamiento. París. Editorial Vrin, 1976.
- RIDOCCI, M. Creatividad corporal, Ñaque Editora, Ciudad Real, 2005.
- SCHINCA, Marta: Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento, CISSPRAXIS, Barcelona, 2002.
- SHINCA, M.: Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal, Editorial Escuela Española,S.A., Madrid, 1989.

GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Consejería de Educación, Cultura y Deporte



Escuela Superior de Arte Dramático y Profesional de Danza

Principado de Asturias

Guía Docente

E.E.E.S

Asignatura obligatoria

EXPRESIÓN CORPORAL

C/ Luis Moya Blanco nº 261, Teléfono 985 18 55 40 – Fax. 985 18 55 54 – 33203.- GIJON

Correo: esad@educastur.princast.es

www.esadasturias.es

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| A) IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA..... | 2 |
| B) DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN EN EL MARCO DE LA TITULACIÓN..... | 2 |
| C) COMPETENCIAS..... | 2 |
| D) CONTENIDOS..... | 4 |
| E) METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE..... | 6 |
| F) RECURSOS, BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA..... | 8 |
| G) CRITERIOS DE EVALUACIÓN..... | 9 |
| H) SISTEMA DE CALIFICACIÓN..... | 11 |
| I) ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS..... | 12 |
| J) OTROS ASPECTOS..... | 12 |
| K) CALENDARIO Y CRONOGRAMA DE APLICACIÓN..... | 13 |



A) IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

| | |
|-----------------------|---|
| ASIGNATURA: | Expresión Corporal |
| TIPO: | Asignatura obligatoria de la especialidad |
| MATERIA: | Movimiento |
| DEPARTAMENTO: | Expresión Corporal |
| ESPECIALIDAD: | Interpretación |
| CURSO: | 1º Interpretación |
| CRÉDITOS ECTS: | 8 |
| PRELACIÓN: | Los necesarios para ingresar al grado |
| HORARIO: | 4 Horas semanales. 2 horas por sesión. |

Distribución en horas de los créditos ECTS:



B) DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN EN EL MARCO DE LA TITULACIÓN.

La Expresión Corporal es una asignatura perteneciente a la materia de Movimiento que se imparte en el primer curso académico de la especialidad de Interpretación. Esta asignatura posibilita, a través del estudio y la investigación en el empleo del propio cuerpo, un lenguaje personal. Este lenguaje no verbal y sin ningún tipo de codificación, utiliza el cuerpo como herramienta física y distintos aspectos internos de la persona (emociones, recuerdos, sensaciones,...) para dar lugar a una expresión y comunicación creativa e individual.

La Expresión Corporal es una disciplina que requiere un trabajo riguroso y de búsqueda en donde, a partir de la aplicación de una técnica específica, surgen las herramientas que permiten a cada persona encontrar su propia expresividad y comunicarse y crear con los demás.

Es una asignatura básica y fundamental dado que el cuerpo es la materia prima con la que el actor y la actriz trabajan en la creación y la interpretación de distintos personajes, ambientes y situaciones.

C) COMPETENCIAS

Real Decreto 630/2010

1. Competencias transversales:

- 1.1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- 1.2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- 1.3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza
- 1.4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- 1.5. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- 1.6. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.

- 1.7. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- 1.8. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- 1.9. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- 1.10. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- 1.11. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- 1.12. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- 1.13. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- 1.14. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos

2. Competencias generales:

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

2.2. Comprender psicológicamente y empatizar para entender y sentir las vidas, situaciones y personalidades ajenas, utilizando de manera eficaz sus capacidades de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo.

2.3. Potenciar la conciencia crítica, aplicando una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás, desarrollando una ética profesional que establezca una relación adecuada entre los medios que utiliza y los fines que persigue.

2.4. Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo, la integración en contextos culturales diversos y el uso de las nuevas tecnologías.

2.5. Fomentar la expresión y creación personal, integrando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos; mostrando sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo; asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito social.

3. Competencias específicas:

3.1. Dominar, a través de la práctica de la expresión corporal, los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación.

3.2. Participar en la creación e interpretar la partitura y/o personaje, a través del dominio de los elementos espacio-temporales y emocionales, que forman parte de la expresión corporal.

3.3. Interaccionar desde el descubrimiento de su propia expresión corporal con el resto de lenguajes que forman parte del espectáculo.

3.4. Estudiar para concebir y fundamentar el proceso creativo personal, tanto por lo que se refiere a la metodología de trabajo como a la renovación estética.

3.5. Desarrollar el control y dominio del cuerpo, en las manifestaciones artísticas, utilizando la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones.

3.6. Conocer a los demás desde la creación corporal común favoreciendo las relaciones interpersonales y resolviendo las dificultades en la comunicación.

3.7. Descubrir los elementos que posibilitan un equilibrio psico-físico que favorezca la creación, la imaginación y la expresión personal.

D) CONTENIDOS

D.1.- Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, como la manifestación integral de la persona y como instrumento para la expresión y la comunicación. Diseño corporal.

- 1.1. Propiocepción. Los músculos en movimiento: La contracción. La relajación total. La distensión controlada. La Respiración. La independencia e interrelación muscular.
- 1.2. El esquema corporal: imagen corporal. El centro de gravedad (la pelvis). Simetría y asimetría corporal.
- 1.3. Experimentación sobre la contracción muscular-distensión y sobre la contracción-relajación, y su acción sobre los diferentes miembros o segmentos.
- 1.4. La gama de la tensión muscular. Importancia expresiva y relación con los distintos estados de ánimo.
- 1.5. Investigación sobre: la independencia segmentaria.
- 1.6. Descubrimiento de las respuestas corporales naturales a los impulsos motores. Encadenamiento articular-muscular. La sucesión articular.
- 1.7. Emisión del movimiento centrípeto y centrífugo. Centro de gravedad.
- 1.8. Experimentación sobre el equilibrio postural a partir de los cambios tónicos.
- 1.9. Experimentación con la gravedad y el equilibrio con desplazamiento del centro.
- 1.10. El cuerpo en su totalidad y parcialidad del cuerpo. Modos del movimiento: recorrido o segmentación-articulación- ondulación.
- 1.11. Valoración del cuerpo como instrumento expresivo.

D.2.- Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados). Integración de los recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral. Diseño espacial. Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento espacio en el desempeño de la labor artística. El Espacio. Percepción y estructuración del mismo.

- 2.1. Espacio parcial temporal: kinesfera. Percepción de la kinesfera y composición plástica de varias kinesferas
- 2.2. Espacio intercorporal. Proyección del movimiento.
- 2.3. Cubo de Laban.
- 2.4. Espacio total. Trayectorias. El uso del espacio.
- 2.5. Planos corporales, estudio técnico. Tridimensionalidad.
- 2.6. El caminar: modos de andar.
- 2.7. Diseño espacial. Creación de formas corporales y formas espaciales.
- 2.8. Reconocimiento de las direcciones y dimensiones de proyección del propio cuerpo.
- 2.9. Experimentación con el movimiento directo y flexible.
- 2.10. Construcción de composiciones espaciales en grupo mediante objetos: palos, cuerdas,...
- 2.11. Composiciones figurativas en el espacio con imágenes pictóricas.
- 2.12. Contenido emocional del elemento espacio.

- 2.13. Integración de la imagen corporal interna con la imagen externa.
- 2.14. Sensibilización de las formas abstractas como vehículos de la expresividad.
- 2.15. Exteriorización de las sensaciones y vivencias superando obstáculos y bloqueos internos.

D.3.- Composición formal y significado del movimiento. Creación corporal y utilización del propio cuerpo con el elemento temporal en el desempeño de la labor artística. El Tiempo: Diseño temporal. El factor temporal. Tempo interior y Tempo exterior. Rítmica corporal. Coreografía.

- 3.1. Tempo. Tempo personal. Elementos temporales: Tempo, pulso, silencio.
- 3.2. La exploración y vivencia del tempo personal. Adaptación al tempo exterior.
- 3.3. El tempo y sus implicaciones emocionales.
- 3.4. Ritmo. Ritmo interior.
- 3.5. Musicalidad del movimiento. Melodía y rítmica corporal.
- 3.6. Vivencia y práctica del silencio.
- 3.7. Atmosferas anímicas. Experimentación y creación en grupo.
- 3.8. Secuencias corporales.
- 3.9. La creación de frases rítmicas con distintas calidades de movimiento.
- 3.10. La improvisación rítmica sobre una base binaria, ternaria o cuaternaria, integrando subdivisiones de valores temporales.
- 3.11. Diseño temporal.
- 3.12. La sensibilidad hacia la captación de mensajes correspondientes al lenguaje musical- corporal.
- 3.13. La apreciación de las distintas posibilidades de creación individual y colectiva con motivación musical.

D.4. La vivencia del movimiento en situaciones de creación y expresión de emociones, sentimientos e ideas. El cuerpo como instrumento creativo. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. El Movimiento. Expresión significativa.

- 4.1. El Movimiento. Expresión significativa.
- 4.2. Calidades de movimiento. Factores y combinaciones. Acciones de base y sus variantes según Laban.
- 4.3. La tonicidad muscular y su relación con los estados afectivos. Movimiento y gesto. Memoria gestual.
- 4.4. Estímulos imaginarios y su utilidad: objetos, animalidad, procesos de la naturaleza. Pintura y poesía como fuente del movimiento.
- 4.5. La transmisión de intenciones por la intensidad del gesto y sus variaciones.
- 4.6. El estudio teórico-práctico de las ocho acciones básicas del esfuerzo: Presionar, golpear, retorcer, hendir el aire, deslizar, dar toques leves, flotar, dar latigazos leves.
- 4.7. La experimentación en la transformación del cuerpo inspirándose en los elementos de la naturaleza y la animalidad.
- 4.8. La identificación con objetos.

- 4.9. La actuación y reacción espontánea a través del conocimiento de las bases del lenguaje corporal.
- 4.10. La confianza en uno mismo para relacionarse equilibradamente con los demás.
- 4.11. Vivencia de la dimensión corporal y de lo afectivo.
- 4.12. La unidad indivisible entre lo corporal y lo psíquico.

D.5. La investigación en el área del movimiento expresivo y sus distintas metodologías. La utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales.

- 5.1. Distintas fuentes de investigación.
- 5.2. Materiales y recursos.
- 5.3. La grabación audiovisual.
- 5.4. La relación y el análisis del trabajo personal con los distintos temas de la Expresión Corporal.
- 5.5. La exposición y presentación de los trabajos creativos personales y grupales.
- 5.6. La disposición y actitud respetuosa ante las manifestaciones artísticas de los otros.

E) METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

METODOLOGÍA.

El estudio esencialmente práctico de la asignatura pretende sentar una base consciente sobre la capacidad expresiva personal de cada alumno o alumna a fin de que el actor-actriz aplique lo aprendido en otras disciplinas. Por ello este programa pretende desarrollar la búsqueda y experimentación del alumnado evitando las ejecuciones repetitivas y automáticas. El alumnado recibirá a través de un **método explicativo** los contenidos conceptuales y con un **método participativo, activo y de descubrimiento** los contenidos procedimentales y actitudinales.

El método concreto a utilizar es el método Schinca de técnica y expresión del movimiento. Otras metodologías servirán de apoyo: Feldenkrais de conciencia corporal, método Pilates de recolocación postural, método Alexander, trabajos de Blandine Calais- Germain sobre anatomía del movimiento, trabajo de Eugenio Barba sobre antropología teatral.

Tutorías Individualizadas.

El seguimiento individual que requiere la asignatura se desarrollará a partir de las tutorías individualizadas en donde el profesorado y el alumnado realizarán una evaluación cualitativa del proceso de enseñanza- aprendizaje. En estas tutorías el profesorado atenderá a las necesidades de cada alumno/a dándole una atención personalizada.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Normativa aplicada: (BOPA. 121 Boletín Nº 121 de 27-5-2011)

Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado. (Artículos relacionados con asistencia, anulación, convocatorias etc.)

Artículo 13: *Anulación de matrícula a petición del estudiante...*

Artículo 14: *Anulación de oficio de la matrícula por inasistencia a las clases presenciales...*

Artículo 15: *Permanencia en régimen de dedicación a tiempo completo y a tiempo parcial...*

Artículo 16: *Convocatorias...*

SE DISPONDRÁ DE DOS CONVOCATORIAS POR AÑO ACADÉMICO:

1ª Convocatoria:

Se realizará al finalizar la materia.

2ª Convocatoria:

Se realizará en la primera quincena de Julio.

Es importante que se utilicen estrategias para proporcionar información, tanto individual como colectiva, que aporten al alumnado una referencia clara respecto a su proceso de aprendizaje. Los instrumentos que se proponen han de servir para medir exactamente lo que un alumno sabe, hace o cómo actúa.

1ª Convocatoria:

Se realizará al finalizar la materia.

1) A través de la observación sistemática y del registro escrito o audiovisual se evaluará:

- Asistencia a clase.

- Actitud positiva y de esfuerzo constante en las actividades de gimnasia consciente o movimiento orgánico, así como en el trabajo individual o colectivo de creación, expresión y comunicación.

- Trabajo, interés, orden y respeto dentro del grupo.

- Diario personal en el que el alumnado anota los datos de las explicaciones, las actividades y ejercicios propuestos. Su actualización y corrección habitual permiten evaluar el trabajo, el interés y el grado de seguimiento de las técnicas enseñadas.

2) Realización de pruebas en el contexto de la interpretación:

Pruebas prácticas en donde el alumno debe mostrar el grado de asimilación de los contenidos propuestos en la programación. Estas pruebas se grabarán en video, se visualizarán y servirán de instrumento de evaluación y de auto evaluación. En la visualización el profesor comentará y hará ver al alumno los problemas y dificultades, así como los logros de su trabajo corporal.

Pruebas:

2.1.- Representación de un ejercicio individual de creación en donde se utilicen las técnicas trabajadas en clase. Aproximadamente 2 m. de duración. (Finales de noviembre)

2.2.- Exposición de un ejercicio de creación en parejas o tríos, sobre los contenidos dados. (Desarrollo de un ejercicio iniciado durante las clases). (Febrero)

2.3.- Trabajo en grupo durante las sesiones de clase sobre musicalidad del movimiento. (Distintos ejercicios de improvisación pautados por la profesora)

2.4.- Presentación de un ejercicio individual sobre las ocho acciones básicas de esfuerzo (Laban). (Abril)

2.5.- Realización de un solo basado en la investigación y estudio de las posibilidades de movimiento que nos da la identificación corporal con un objeto. (Aproximadamente 3m. de duración). Mayo.

3) Investigaciones escritas sobre los temas trabajados:

- El alumnado entregará dos trabajos de investigación, uno al final del primer semestre (febrero) y otro en el segundo semestre (mayo) en donde relacione los contenidos de la expresión corporal con su aprendizaje y experiencias.

En estas investigaciones el alumnado realizará un resumen de cada uno de los contenidos y un estudio de relación personal entre dichos contenidos y los trabajos y ejercicios realizados en clase.

2ª Convocatoria:

Se realizará en la primera quincena de Julio.

En dicha prueba el alumnado presentará los trabajos prácticos que se hayan realizado durante el curso, así como los trabajos teóricos de investigación.

F) RECURSOS, BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

La experimentación del alumno con el propio cuerpo es la herramienta esencial en los ejercicios de conocimiento corporal. Los materiales con los que se podrá contar son:

- **Bibliografía** sobre el tema que contenga tanto contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales. El texto proporciona al alumnado una fuente de información valiosa y les ayuda a adquirir un lenguaje específico y una información que complementa las explicaciones que se darán en clase.
- **Información preparada por el profesor- profesora** que complete algún aspecto de los temas.
- **Material audiovisual:** espejo, videos (grabación y visualización), equipo de audio con reproductor de CD, diapositivas, cuadros, música, materiales impresos (dibujos de anatomía humana).
- **Otros materiales** necesarios para las creaciones y ejercicios: colchonetas, sábanas, telas, picas, sillas, focos.
- **Diario de clase.**

• BIBLIOGRAFÍA.

- BARBA Eugenio; Savarese Nicola, Anatomía del actor, Roma, Bouffonneries, Contrastes, 1986.
- BENDIER, Lucien. Análisis del movimiento. París, P.U.F., 1995.
- BERNARD, M: El cuerpo. Un fenómeno ambivalente, Paidós, Barcelona, 1994.
- BENITO VALLEJO, J. Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento. INDE Publicaciones, Barcelona, 2001.
- BENITO VALLEJO, J. Cuerpo, mente, comunicación. Bienestar integral en las personas mayores, Amarú Ediciones, Salamanca, 2005.
- BOSSU, H; CHALAGUIER, C. La expresión corporal. Ediciones Martínez Roca, S.A. (1987)

- BROZAS POLO, M. P. La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX. Ciudad Real: Ñaque Editora. (2003).
- CALAIS-GERMAIN, Blandine; Lamotte Andrée, Anatomía para el movimiento I y II, Revel, Editorial Desiris, 1993.
- DEMENEY, George. Mecanismo y educación del movimiento. París, Alcan, 1924.
- FELDENKRAIS, M.: Autoconciencia por el movimiento, Paidós, Barcelona, 1997.
- FELDENKRAIS, M: El poder del yo. La autotransformación a través del yo, Paidós, Barcelona, 1995.
- GARRE S., PASCUAL I. Cuerpos en escena, Ed. Fundamentos. Colección Arte, Madrid , 2008.
- HENRI BOSSU, Chalaguier,C.: La expresión corporal, Ediciones Martínez, 1986.
- LABAN, R. Danza educativa moderna. Barcelona, Ed. Paidós. Técnicas y lenguajes corporales.. 1984.
- LABAN, R. El dominio del movimiento. Madrid. Editorial Fundamentos, 1987.
- MOTOS Teruel, T; G. Aranda, L. Práctica de la Expresión Corporal. Ed. Ñaque. Ciudad Real. 2001
- OIDA, Y. y LORNA, M., El actor invisible, Barcelona, Ed. Alba. Colección Artes escénicas, 2010
- PINOK et MATHO, Expresión corporal y pensamiento. París. Editorial Vrin, 1976.
- RIDOCCI, M. Creatividad corporal, Ñaque Editora, Ciudad Real, 2005.
- SANTIAGO, P. *Expresión Corporal y Comunicación. Teoría y Práctica de un Programa.* (2ª ed.) Salamanca: Amaru. (2004).
- SCHINCA, MARTA, *Expresión corporal (Técnica y expresión del movimiento).* Wolters Kluwer. Madrid. 4ª edición. 2010
- SHINCA, M.: Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal, Editorial Escuela Española,S.A., Madrid, 1989.
- WIGMAN, MARY, El lenguaje de la danza. Barcelona. Ediciones del Aguazul, 2002.

G) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Utilizar la posición y acción neutra como punto de partida a la hora de crear un personaje o ser.

A través de este criterio, en las situaciones de interpretación, se evaluará la capacidad del alumnado para alejarse de su propia personalidad y actitud corporal y componer una nueva identidad. Así como su preocupación ante el trabajo diario imprescindible en el cambio postural y una correcta disposición corporal para la acción. (CG: 2.2; CE: 3.1 - 3.5 - 3.7.)

2. Aprender ejercicios de movimiento orgánico obteniendo, de forma progresiva, un mayor control corporal y expresivo.

A partir de la realización diaria de los ejercicios de movimiento orgánico se evaluará la capacidad del alumno o alumna para realizar movimientos armónicos y orgánicos que puedan ser utilizados en la representación de mundos reales o imaginarios y en la interpretación gestual. Así como el interés y el esfuerzo diario por mejorar su movimiento expresivo. (CT: 1.10; CG: 2.5; CE: 3.5 - 3.7)

3. Realizar, a través de la técnica de la improvisación, movimientos significativos que reflejen su capacidad para comprender psíquica y físicamente distintas situaciones, siendo capaz de empatizar con distintos climas y personalidades ajenas.

Con este criterio se valorará, a partir de las pautas dadas por el profesorado, la capacidad del alumno o alumna para crear desde la improvisación de forma individual y colectiva, así como la facilidad para trabajar en grupo aportando su escucha y entendimiento al resto del alumnado. También la utilización, de forma eficaz, de su capacidad de imaginación, intuición, inteligencia emocional y pensamiento creativo para la solución de problemas; desarrollando su habilidad para pensar y trabajar con flexibilidad, adaptándose a los demás y a las circunstancias cambiantes del trabajo, así como la conciencia y el uso saludable del propio cuerpo y del equilibrio necesario para responder a los requisitos psicológicos asociados al espectáculo. (CT: 1.1 - 1.3 - 1.8 - 1.12; CG: 2.1 - 2.2 - 2.4; CE: 3.2 - 3.5 - 3.7)

4. Modelar el cuerpo empleando los cuatro modos de movimiento: recorrido, ondulatorio, segmentado y articulado, en donde se empleen distintas gamas de tono muscular, realizando movimientos significativos y expresivos en donde la interpretación gestual transmita distintos sentimiento, emociones e ideas.

Con este criterio, y a partir de los ejercicios de clase y de las pruebas control presentadas individualmente, se valorará la capacidad del alumnado para transformar su movimiento a través de los cuatro modos practicados y del cambio tonal muscular, mostrando facilidad para la creación de distintos diseños corporales y actitudes. (CT: 1.1- 1.3- 1.10- 1.12; CG: 2.1- 2.5.; CE: 3.1- 3.5- 3.6)

5. Interpretar partituras corporales expresivas, teniendo en cuenta los factores espaciales y temporales, utilizando las técnicas impartidas

Con este criterio se evaluará, a través de la creación de movimientos plásticos y expresivos en las distintas pruebas control individuales o grupales, la capacidad del alumno o alumna para crear distintos ambientes, espacios y relaciones dramáticas a partir de los factores del tiempo y del espacio en donde los cambios de tempo- ritmo y espaciales modifiquen y evolucionen la creación y partitura gestual y/o el personaje. Así como su capacidad para crear distintos diseños corporales, espaciales y temporales. (CT: 1.1 - 1.2 - 1.3 - 1.6 - 1.7 - 1.9 - 1.10 - 1.12 -1.14; CG: 2.1 - 2.2 - 2.3 - 2.4 - 2.5; CE: 3.1 - 3.2 - 3.5 - 3.6 - 3.7)

6. Crear distintas secuencias corporales a través de las ocho acciones básicas de esfuerzo de Laban.

A través de este criterio se valorará la capacidad del alumnado para modelar su cuerpo y crear distintas plásticas corporales en donde se visualicen diferentes calidades de movimiento y donde se aprecie el dominio de los recursos corporales expresivos necesarios para el desarrollo de la interpretación. Para medir el grado de consecución de este criterio se utilizará la observación sistemática en los trabajos de clase así como la realización de una prueba individual de creación y exposición. (CT: 1.1 - 1.3 - 1.6 - 1.7 - 1.9 -1.10; CG: 2.1 - 2.2 - 2.3 - 2.4 - 2.5; CE: 3.1 - 3.2 - 3.4 - 3.5 - 3.6 - 3.7)

7. Utilizar el silencio corporal como reflejo de diferentes actitudes, en donde la relación psicofísica encuentra el gesto significativo.

El sentido de este criterio es valorar, a partir de la correcta utilización del silencio corporal, la capacidad del alumno o alumna para encontrar, sentir y expresar distintas actitudes. Asimismo se comprobará en qué medida puede conectar su imagen interna y externa para llegar al espectador. Se utilizará la observación sistemática en los trabajos de clase y las distintas pruebas control de todo el curso para medir el grado de consecución de este criterio. (CT: 1.10; CE: 3.1 - 3.2 - 3.5 - 3.6 - 3.7)

8. Analizar, desde la propia adquisición, la calidad de los hábitos posturales en los movimientos cotidianos y durante la realización de actividades específicas de interpretación gestual, buscando alternativas para su mejora.

Se podrá valorar, a través de este criterio, el conocimiento del alumnado de su aparato anatómico-fisiológico y de la importancia de la correcta utilización del mismo en las creaciones individuales y grupales que realice. (CG: 2.2; CE: 3.1 - 3.5 - 3.7)

9. Exponer creaciones corporales grupales en donde se recreen distintos ambientes o situaciones utilizando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos.

Se pondrá de manifiesto, a partir de este criterio, la capacidad del alumnado para crear, a través de la organización, el respeto por el trabajo y el diálogo, coreografías que comuniquen y transmitan distintas ideas, sentimientos o emociones, asumiendo el riesgo, tolerando el fracaso y valorando de manera equilibrada el éxito.(CT: 1.1 - 1.3 - 1.4 - 1.5 - 1.7 - 1.13; CG: 2.2 - 2.4 - 2.5; CE: 3.3 – 3.4 – 3.5 – 3.6)

10. Justificar documentalmente, haciendo un análisis comparativo entre su propio aprendizaje y las distintas fuentes de información, la importancia del trabajo corporal expresivo en el campo de la interpretación actoral

Mediante este criterio se valorará, por un lado, en qué grado el alumno o alumna, haciendo uso de los recursos tecnológicos y documentales disponibles y de su trabajo autónomo, es capaz de exponer con claridad y rigor los valores de la preparación del cuerpo como elemento de comunicación y reflejo del carácter y actitudes de los personajes que interprete, y por otro su capacidad para recopilar, organizar, analizar y comprender información sobre las distintas formas de componer corporalmente un personaje . Se evaluará la capacidad para manejar fuentes diversas de la información. Para ello el alumnado realizará tres trabajos escritos de investigación que entregará en formato impreso. (CT: 1.1 – 1.2 – 1.3 – 1.4 – 1.7 – 1.11 - 1.13 – 1.14; CG: 2.1 – 2.4; CE: 3.4)

H) SISTEMA DE CALIFICACIÓN

Las calificaciones irán de 0 a 10, según la siguiente escala:

- de 0 a 4,9: suspenso (SS)
- de 5 a 6´9: aprobado (AP)
- de 7 a 8´9: notable (NT)
- de 8´9 a 10: sobresaliente (SB)

PONDERACIÓN.

1ª Convocatoria:

Observación sistemática y análisis de las tareas:

- Puntualidad, asistencia a clase, atención en clase. Actitud positiva y de esfuerzo constante en las técnicas corporales. Trabajo, interés, orden y respeto dentro del grupo. Ejercicios de creación a partir de improvisaciones individuales y grupales. (30%).

- Diario personal en el que el alumnado anota los datos de las explicaciones, las actividades y ejercicios propuestos. Su actualización y corrección habitual permiten evaluar el trabajo, el interés y el grado de seguimiento de las técnicas enseñadas. (10%)

- Pruebas control. (Cinco pruebas a lo largo de todo el curso. Ver apartado procedimientos de evaluación del aprendizaje). (20%)

- Control y dominio corporal en la realización de los trabajos de clase y en la presentación de ejercicios.(20%)

- Vocabulario específico de la asignatura. Utilización del vocabulario específico de la expresión corporal en la libreta, trabajos escritos y exposiciones orales de clase. (5%)

- Trabajos de investigación. (15%)

2ª Convocatoria:

Trabajos de investigación. (20%).

Prueba práctica (80%).

REQUISITOS MÍNIMOS PARA LA SUPERACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Los requisitos mínimos para la superación de esta asignatura son los siguientes:

- 1) Conocer el cuerpo real y su nivel pre-expresivo. Siendo capaz de realizar movimientos orgánicos y coordinados.
- 2) Manejar conceptos básicos de la anatomía del movimiento, fundamentales para la vivencia del mismo, realizando distintos modos de movimiento.
- 3) Experimentar la relación entre lo corporal y lo emocional. La relación de la colocación corporal, el gesto, la respiración y el tono muscular con el mundo de las emociones controlando las bases fisiológicas de las emociones.
- 4) Controlar el espacio individual, el espacio de interrelación y el espacio total en los distintos planos del movimiento, siendo capaz de realizar distintos diseños espaciales.
- 5) Realizar de forma consciente y con dominio diferentes diseños corporales en donde se demuestre la rítmica y musicalidad del movimiento.
- 5) Realizar distintos movimientos con cada una de las ocho acciones básicas del esfuerzo según Rudol Von Laban.
- 6) Analizar distintas dinámicas de la naturaleza como fuente de inspiración del movimiento, cuerpo poético.
- 7) Utilizar diferentes formas de desplazamientos y formas de caminar en distintas trayectorias.
- 6) Dominar las nociones básicas del vocabulario de la asignatura de Expresión Corporal.
- 7) Realizar trabajos de investigación, consultando diversas fuentes, sobre algún tema de la Expresión Corporal.
- 8) Entregar en fecha el diario de clase con las correspondientes anotaciones.

I) ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Visitas a Laboral Centro de Arte.

Asistencia a espectáculos en donde se trabaje el cuerpo en movimiento.

Asistencia a clases abiertas de otras asignaturas de la especialidad.

J) OTROS ASPECTOS.

K) CALENDARIO Y CRONOGRAMA DE APLICACIÓN

PLAN DE TRABAJO

| TEMAS | HORAS TOTALES | TRABAJO PRESENCIAL | | | | | TRABAJO NO PRESENCIAL | | |
|---|------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| | | CLASES EXPOSITIVAS | PRÁCTICAS DE AULA | OTRAS ACTIVIDADES | SESIONES EVALUACIÓN | TOTAL PRESENCIALES | TRABAJO GRUPO | TRABAJO INDIVIDUAL | TOTAL NO PRESENCIALES |
| 1. Control y dominio del cuerpo, desde la vivencia interior del mismo, conciencia corporal. Movimiento orgánico | 38 | 2 | 22 | | 6 | 30 | | 8 | 8 |
| 2. Recursos y parámetros corporales expresivos para la interpretación teatral. Diseño espacial. El Espacio | 36 | 2 | 20 | | 6 | 28 | | 8 | 8 |
| 3. Composición formal y significado del movimiento. Diseño temporal. El factor temporal | 36 | 2 | 20 | | 6 | 28 | 8 | | 8 |
| 4. Desarrollo de la capacidad comunicadora del cuerpo en movimiento, capaz de transmitir distintos estados emocionales, ambientes y situaciones. | 36 | 2 | 20 | | 6 | 28 | | 8 | 8 |
| 5. El movimiento. Expresión significativa. Calidades de movimiento. Factores y combinaciones. Acciones de base y sus variantes según Laban. | 36 | 2 | 20 | | 6 | 28 | | 8 | 8 |
| 6. La investigación en el área del movimiento expresivo y sus distintas metodologías. La utilización de medios y recursos documentales y audiovisuales. | 18 | 2 | | | | 2 | | 16 | 16 |
| TOTALES | 200 | 12 | 102 | | 30 | 144 | 8 | 48 | 56 |

TEMPORALIZACIÓN

| MODALIDADES | | HORAS | % | TOTAL |
|------------------------|-------------------------------|--------------|----------|--------------|
| PRESENCIALES | CLASES EXPOSITIVA | 12 | 6 % | 144 |
| | PRÁCTICAS DE AULA | 102 | 54,69% | |
| | OTRAS ACTIVIDADES | 0 | 0% | |
| | SESIONES DE EVALUACIÓN | 30 | 11,31% | |
| NO PRESENCIALES | TRABAJO EN GRUPO | 8 | 4% | 56 |
| | TRABAJO INDIVIDUAL | 48 | 24% | |
| TOTAL | | 200 | 100% | 200 |

ANEXO XII

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

| ASIGNATURAS | TIPO ¹ | CRÉDITOS POR CURSO | | | | TOTAL CRÉDITOS | TOTAL HORAS LECTIVAS ² | MATERIAS |
|---|-------------------|--------------------|-----------|-----------|------------------|----------------|-----------------------------------|--|
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | | | |
| HISTORIA DE LAS ARTES ESPECTACULARES (I-II) | A | 3,5 | 3,5 | - | - | 7 | 108 | HISTORIA DE LAS ARTES DEL ESPECTÁCULO |
| PEDAGOGÍA APLICADA A LAS ARTES ESCÉNICAS | A | - | - | - | 5 ³ | 5 | 72 | PEDAGOGÍA |
| PRODUCCIÓN Y GESTIÓN | A | - | - | - | 5 ³ | 5 | 72 | PRODUCCIÓN Y GESTIÓN |
| SEMIOLOGÍA TEATRAL | A | - | - | 3,5 | - | 3,5 | 54 | TEORÍAS DEL ESPECTÁCULO Y LA COMUNICACIÓN |
| SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA TEATRAL | A | - | - | - | 3,5 ³ | 3,5 | 54 | TEORÍAS DEL ESPECTÁCULO Y LA COMUNICACIÓN |
| ACROBACIA Y LUCHA ESPECTACULAR | B | - | - | 4,5 | - | 4,5 | 72 | MOVIMIENTO |
| CANTO | B | - | - | 5,5 | - | 5,5 | 108 | MÚSICA Y CANTO |
| CARACTERIZACIÓN | B | 3,5 | - | - | - | 3,5 | 72 | DISEÑO DEL PERSONAJE |
| DANZA (I-II) | B | - | 4,5 | 5 | - | 9,5 | 162 | MOVIMIENTO |
| ESCENOGRAFÍA | B | - | - | - | 4,5 ³ | 4,5 | 72 | ESCENIFICACIÓN |
| ESGRIMA | B | - | 5 | - | - | 5 | 90 | MOVIMIENTO |
| EXPRESIÓN CORPORAL | B | 8 | - | - | - | 8 | 144 | MOVIMIENTO |
| EXPRESIÓN ORAL (I-II) | B | - | - | 6,5 | 7 ³ | 13,5 | 288 | VOZ |
| FUNDAMENTOS Y PRÁCTICA DEL MOVIMIENTO EXPRESIVO | B | 3,5 | - | - | - | 3,5 | 72 | MOVIMIENTO |
| HISTORIA DEL ARTE | B | - | 4 | - | - | 4 | 54 | HISTORIA DEL ARTE |
| INDUMENTARIA | B | - | 3,5 | - | - | 3,5 | 54 | DISEÑO DEL PERSONAJE |
| INICIACIÓN A LA DIRECCIÓN ESCÉNICA | B | - | - | 5 | - | 5 | 72 | ESCENIFICACIÓN |
| INTERPRETACIÓN (I-III) | B | 14 | 13 | 12 | - | 39 | 774 | PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN |
| LENGUAJE MUSICAL | B | 5 | - | - | - | 5 | 90 | MÚSICA Y CANTO |
| LENGUAJE MUSICAL Y CANTO | B | - | 6,5 | - | - | 6,5 | 144 | MÚSICA Y CANTO |
| LITERATURA DRAMÁTICA (I-II) | B | 4,5 | 4 | - | - | 8,5 | 126 | HISTORIA Y TEORÍA DE LA LITERATURA DRAMÁTICA |
| TALLER DE INTERPRETACIÓN ANTE LA CÁMARA | B | - | - | - | 5 ³ | 5 | 108 | SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN |
| TALLER DE INTERPRETACIÓN EN LAS NUEVAS DRAMATURGIAS | B | - | - | 7 | - | 7 | 144 | SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN |
| TALLER DE TEATRO DEL SIGLO DE ORO | B | - | 6 | - | - | 6 | 108 | SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN |
| TALLER ESCÉNICO FINAL | B | - | - | - | 14 ⁴ | 14 | 324 | PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN |
| TÉCNICA VOCAL (I-II) | B | 7 | 7 | - | - | 14 | 270 | VOZ |
| TEORÍA APLICADA DE LA INTERPRETACIÓN | B | 5 | - | - | - | 5 | 54 | SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN |
| TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ESCRITURA DRAMÁTICA (I-II) | B | - | - | 5 | 4 ⁴ | 9 | 144 | DRAMATURGIA |
| TEORÍA Y PRÁCTICA DEL VERSO | B | 6 | - | - | - | 6 | 108 | VOZ |
| OPTATIVAS | O | - | 3 | 6 | 6 ⁴ | 15 | 270 | A DETERMINAR SEGÚN OFERTA |
| TRABAJO FIN DE ESTUDIOS | | - | - | - | 6 ⁴ | 6 | 18 | - |
| TOTALES | | 60 | 60 | 60 | 60 | 240 | | |

¹ TIPOS DE ASIGNATURAS:

A: Asignaturas obligatorias de formación básica

B: Asignaturas obligatorias de la especialidad

O: Asignaturas optativas

² El centro docente, en el uso de su autonomía pedagógica y de acuerdo con los recursos disponibles, fijará en su proyecto educativo la distribución de horas lectivas de las asignaturas en cada uno de los cursos.

³ Se imparte en el primer semestre.

⁴ Se imparte en el segundo semestre.

ANEXO XIII
FICHA EXPRESIÓN CORPORAL

ESPECIALIDAD: INTERPRETACIÓN

MATERIA: MOVIMIENTO

ASIGNATURA: EXPRESIÓN CORPORAL

| | | | | | |
|---|------------|----|--|--|--|
| Tipo: A ¹ <input type="checkbox"/> B ² <input checked="" type="checkbox"/> | Cursos: | 1º | | | |
| | Niveles: | I | | | |
| | Créditos: | 8 | | | |
| | Prelación: | | | | |

Descripción:

La asignatura *Expresión corporal* posibilita, a través del estudio y la investigación en el empleo del propio cuerpo, un lenguaje personal. Este lenguaje corporal, no verbal y no codificado, parte de lo físico y conecta con los aspectos internos de la persona, dando lugar a una expresión y comunicación creativa e individual.

Competencias que se adquieren:

| | |
|---------------|--|
| TRANSVERSALES | CT-01, CT-02, CT-03, CT-04, CT-06, CT-07, CT-08, CT-09, CT-10, CT-13, CT-14, CT-15, CT-16, CT-17 |
| GENERALES | CG-01, CG-02, CG-03, CG-04, CG-05 |
| ESPECÍFICAS | CE-01, CE-02, CE-03, CE-04 |

CONTENIDOS

- Conocimiento anatómico-fisiológico del aparato motriz.
- Principios de la comunicación y expresión no verbal (lenguajes codificados y no codificados).
- Reconocimiento y conciencia corporal.
- Preparación física y entrenamiento.
- Composición formal y significado del movimiento.
- Coreografía.
- El cuerpo como instrumento creativo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar la posición y acción neutra como punto de partida a la hora de crear un personaje o ser.
- Ejecutar ejercicios de movimiento orgánico obteniendo, de forma progresiva, un mayor control corporal y expresivo.
- Realizar, a través de la técnica de la improvisación, movimientos significativos que reflejen su capacidad para comprender psíquica y físicamente distintas situaciones, siendo capaz de empatizar con distintos climas y personalidades ajenas.
- Modelar el cuerpo empleando los cuatro modos de movimiento: recorrido, ondulatorio, segmentado y articulado, en donde se empleen distintas gamas de tono muscular, realizando movimientos significativos y expresivos en donde la interpretación gestual transmita distintos sentimientos, emociones e ideas.
- Interpretar partituras corporales expresivas, individuales o colectivas, teniendo en cuenta los factores espaciales y temporales y utilizando las técnicas impartidas.
- Crear distintas secuencias corporales expresivas, individuales, en dúos, tríos o grupales, en donde a través de las ocho acciones básicas de esfuerzo de Laban se desarrollen trabajos creativos del ámbito de la interpretación.
- Utilizar el silencio corporal como reflejo de diferentes actitudes, en donde la relación psicofísica encuentra el gesto significativo.
- Analizar, desde la propia adquisición, la calidad de los hábitos posturales en los movimientos cotidianos y durante la realización de actividades específicas de interpretación gestual, buscando alternativas para su mejora.
- Exponer creaciones corporales grupales en donde se recreen distintos ambientes o situaciones utilizando los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos adquiridos y haciendo uso de otros lenguajes que forman parte del espectáculo.
- Justificar documentalmente la importancia del trabajo corporal expresivo en el campo de la interpretación actoral haciendo un análisis comparativo entre su propio aprendizaje y las distintas fuentes de información.

¹Asignatura obligatoria de formación básica.

²Asignatura obligatoria de la especialidad.

