

“Radio.Me”: Educación Física a través del teatro físico para la promoción de la salud mental adolescente

“Radio.Me”: Physical Education through physical theatre promote adolescent mental health

*Nicoletta Cappello, **David Rodriguez, ***Clara Boj, ****Dolors Cañabate

*Università di Catania (Italy), ** Co-director of Dance&Creative Wellness Foundation (Switzerland), ***Universitat Politècnica de València, Red Plana (Spain) ****Universitat de Girona (Spain)

Resumen. El presente estudio aborda la importancia de conectar cuerpo y mente para mejorar la salud mental en adolescentes desde la Educación Física. El objetivo principal es presentar y analizar el impacto de la experiencia didáctica “Radio.Me”, basada en una intervención que utiliza el teatro físico y la escritura somática para promover el bienestar emocional y la creatividad corporal en estudiantes de secundaria. El estudio emplea una metodología artística y cualitativa, integrando técnicas de expresión corporal, dramatización y danza, evaluadas mediante observación participante, diarios reflexivos y entrevistas. El proyecto se desarrolló a través de la Red Plana, de Arte y Escuela, en el Instituto Bóvalar de Castellón, involucrando a 6 docentes y 50 estudiantes entre 15 y 18 años. Los resultados destacan que la intervención ayudó a los adolescentes a expresar y gestionar emociones complejas, promoviendo la autorreflexión y el autoconocimiento. Además, la actividad fomentó la empatía y mejoró la convivencia entre estudiantes y docentes. El artículo concluye que la integración de prácticas artísticas en la educación física puede ser una herramienta eficaz para enfrentar los desafíos de salud mental en la adolescencia, al ofrecer un espacio donde cuerpo y mente se exploran de manera conjunta, facilitando el bienestar emocional y físico.

Palabras clave: teatro físico, adolescencia, educación física, salud mental, escritura somática, educación secundaria, metodologías artísticas

Abstract. This study addresses the importance of connecting body and mind to improve mental health in adolescents through Physical Education. The main objective is to present and analyze the impact of the educational experience “Radio.Me”, based on an intervention that uses physical theater and somatic writing to promote emotional well-being and body creativity in high school students. The study uses an artistic and qualitative methodology, integrating body expression techniques, dramatization and dance, evaluated through participant observation, reflective diaries and interviews. The project was developed at the Bóvalar Institute in Castellón, involving 6 teachers and 50 students between 15 and 18 years old. The results highlight that the intervention helped adolescents to express and manage complex emotions, promoting self-reflection and self-knowledge. In addition, the activity fostered empathy and improved coexistence between students and teachers. The article concludes that the integration of artistic practices in physical education can be an effective tool to address mental health challenges in adolescence, by offering a space where body and mind are explored together, facilitating emotional and physical well-being.

Keywords: physical theatre, adolescence, physical education, mental health, somatic writing, secondary school, artistic methodologies

Fecha recepción: 03-10-24. Fecha de aceptación: 16-10-24

Nicoletta Cappello
nicappello@gmail.com

Introducción

La adolescencia es una etapa de cambios profundos en los ámbitos físico, emocional y social. Estudios recientes indican que entre el 15% y el 30% de los adolescentes enfrentan problemas de salud mental, tales como ansiedad y depresión, que están estrechamente relacionados con la autoimagen y la percepción del propio cuerpo (Machado Santana et al., 2024).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la adolescencia es un momento crucial para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades a corto y largo plazo. Durante esta etapa, la neuro-plasticidad del cerebro ofrece una oportunidad única para intervenir antes de que surjan la mayoría de los problemas de salud mental y los comportamientos de riesgo (World Health Organization, 2021). De acuerdo con Erikson (1968), uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los adolescentes es la construcción de su identidad personal: descubrir quiénes son, hacia dónde desean dirigir su vida y cómo encajan en la sociedad. Diversos autores, como Twenge (2017), Masca-

yano (2015) y Jiménez Fajardo (2022), han destacado la influencia de las redes sociales, que promueven comparaciones constantes, lo que liga la autoestima y la felicidad a la aprobación y reconocimiento de los demás.

Los estudios también subrayan la significativa relación entre la educación y la salud mental en la adolescencia, siendo la escuela un espacio idóneo para prevenir problemas y promover el bienestar integral (Cañabate et al., 2020; Macaya & Vicente, 2020; Silerio et al., 2023) fomentando el desarrollo integral de la persona (Bassachs et al., 2020; Bisquerra, 2018; Cañabate et al., 2024), que abarca su capacidad para amar, crear y realizarse en su contexto social (Macaya & Vicente, 2020). Sin embargo, algunos autores como Águila Soto y López Vargas (2018) señalan que, en ciertos casos, la educación sigue sin incorporar la dimensión corporal como un elemento clave para el desarrollo integral. Critican un enfoque educativo dominado por el dualismo cartesiano, donde se privilegia la mente sobre el cuerpo (S. Macrine & Fugate, 2022; S. L. Macrine & Fugate, 2021). Este enfoque reduccionista del cuerpo relega su educación explícita a la clase de Educación Física, la cual,

en su versión tradicional, también adopta una visión cartesiana, dualista, racionalista, reduccionista y tecnicista, con un carácter esencialmente "incorpóreo" (Águila & López, 2018). Esta visión niega el valor epistémico del movimiento (Spatz, 2015), desvalorando la unicidad de cada cuerpo y favoreciendo la discriminación hacia aquellos que no cumplen con los estándares normativos, lo que impacta negativamente en la imagen corporal y la autoestima del alumnado (Balaguer et al., 2018; Martín Sánchez et al., 2023).

Por otro lado, investigaciones recientes en el ámbito de la Educación Física (Cañabate & Colomer, 2020; Standal et al., 2023; Standal & Bratten, 2021) proponen un enfoque que toma en cuenta la vivencia del movimiento y centra la corporeidad como aspecto fundamental del desarrollo personal e identidad, considerando no solo los aspectos motores, sino también los emocionales, afectivos y sociales.

Desde una perspectiva fenomenológica, la corporeidad es el medio a través del cual conocemos e interactuamos con el entorno, siendo el cuerpo el mediador de nuestras experiencias directas (Merleau-Ponty, 2000). En este sentido, un mayor nivel de actividad física se asocia con una menor probabilidad de padecer trastornos mentales, especialmente cuando se considera tanto lo físico como lo psicofísico, lo que contribuye a la reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, al tiempo que mejora la gestión emocional, la autoconfianza y la vitalidad (Díaz-Tejerina & Fernández-Río, 2023; López et al., 2023). Cuando la actividad motriz se conecta con los aspectos emocionales y afectivos, se experimenta un incremento en las emociones positivas percibidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañabate et al., 2020).

En particular, las actividades que integran los aspectos somáticos y estéticos del movimiento pueden mejorar el uso y la experiencia del propio cuerpo, promoviendo una mayor conciencia corporal y satisfacción con el movimiento (Shusterman, 1999, 2006; Standal et al., 2023). Este enfoque permite desarrollar una conciencia corporal profunda que impacta positivamente en la salud mental del alumnado (Cañabate et al., 2018; Standal & Bratten, 2021). La separación entre mente y cuerpo no refleja la realidad de nuestra experiencia humana, y la corporalidad es clave para una comprensión más completa de la salud mental y la interacción con el entorno (Cook-Cottone, 2019).

En una sociedad que privilegia lo mental sobre lo corporal, es necesario revalorizar la unión cuerpo-mente, especialmente al abordar temas de salud mental y el bienestar integral (Díaz-Tejerina & Fernández-Río, 2023). Para retar las concepciones sociales dominantes y promover el desarrollo personal de manera efectiva, la educación física puede apoyarse en técnicas como la dramatización, la expresión corporal y la danza, centrando el concepto de corporeidad. Estas prácticas contribuyen a reducir la alienación y desconexión corporal que promueve el paradigma cartesiano, favoreciendo una visión unificada de cuerpo y mente (Garre Rubio, 2003; Zarrilli, 2002), y basan su enseñanza en la sensibilidad del movimiento, en conexión con las emociones (Rodríguez, 2017; Zarrilli, 2020). En este sentido, cabe

destacar la relevancia de la creatividad motora (Torrents et al., 2010, 2021) promovida mediante una pedagogía basada en la comprensión, más que en la demostración y repetición (Tinning, 2010). Esto fomenta una conexión significativa entre los aprendizajes y la vida cotidiana (Águila Soto & López Vargas, 2018; Garcías De Ves & Mateu Serra, 2023).

La danza, la dramatización y la expresión corporal, que buscan que el alumnado escuche su cuerpo y se mueva en diálogo con sus sensaciones, vivencias, impulsos internos y recuerdos (Adler, 2002; Rodríguez, 2017), tienen un gran potencial para mejorar diversos indicadores de salud mental como los estados de ánimo (depresión, niveles de energía, estrés, ansiedad, angustia, preocupación), las relaciones sociales y familiares, la autoestima, las emociones negativas, el bienestar, la salud auto-percibida, la confianza en sí mismo, la autoimagen corporal y la calidad de vida (Moledo & Coterón, 2013). Además, actividades como la danza, la expresión corporal y la dramatización, integradas con la escritura somática, pueden apoyar la capacidad de reflexividad corporal al unir contenidos pre-reflectivos como sensaciones, emociones e imágenes con la reflexión (Anttila, 2007; Standal et al., 2023). Este enfoque mejora la conexión con el cuerpo en el camino hacia la salud mental (Murgerwa & Holden, 2012). Estas técnicas también favorecen el desarrollo de la creatividad como un fenómeno corporal basado en la imaginación, entendida como un proceso kinestésico (XXX et. al, en prensa). Imaginar no es una actividad puramente visual, sino una respuesta kinestésica a un estímulo que moviliza las energías psico-físicas del alumnado. La actividad imaginativa a través del movimiento creativo fomenta una conexión entre cuerpo y mente (Garre Rubio, 2003), fortaleciendo así la creatividad corporal.

El presente artículo tiene como objetivo presentar y analizar el Proyecto "Radio.ME", una intervención pedagógica aplicada en la Educación Física a nivel de secundaria, orientada a promover la salud mental mediante la conexión entre cuerpo y mente, así como mejorar la reflexividad y creatividad corporal. El enfoque del proyecto está en el teatro y la expresión corporal, partiendo de una reflexión sobre la identidad personal, la salud mental y la adolescencia. Asimismo, el proyecto pretende fomentar la "gobernanza" del propio alumnado a través de claves como la iniciativa, la autonomía, el autocontrol y la voz propia del alumnado. Para ello, se han utilizado prácticas artísticas como el teatro físico y la escritura somática.

La propuesta se presenta desde la perspectiva fenomenológica de la performance (Zahavi, 2019; Zarrilli, 2020), donde la educación física ofrece un espacio de autoexploración emocional y desarrollo personal. En esta experiencia didáctica se han reconocido los objetivos artísticos de las técnicas de dramatización, danza y expresión corporal, reorientándolos hacia el contexto educativo y la salud mental, con el fin de generar una motricidad conectada con la experiencia emocional, reflexiva y creativa del propio cuerpo. Al mismo tiempo, esta intervención artístico-educativa ha buscado enriquecer y facilitar una reflexión

verbal compartida sobre la salud mental en la adolescencia, vinculándola de manera crítica y situada (Haraway, 1988) al mundo emocional, creativo y somático del alumnado (Pentikäinen, 2022).

Material y Método

El proyecto de “Radio.Me” es un proyecto de arte y educación que se centró en la creación y emisión de un guion de radioteatro y un podcast, utilizando como base el teatro físico, e incluyendo actividades de dramatización, expresión corporal y danza.

Esta propuesta combina una metodología artística con un enfoque cualitativo. Desde la perspectiva de la investigación artística (Lilja, 2015), la arte-educadora se considera una artista (Pfeifer, 2020) cuyo objetivo es ahondar en los conocimientos tácitos implícitos en su práctica artística para articular su potencial pedagógico a través de la creación de herramientas artístico-educativas que en sí mismas se consideran parte del resultado de la investigación, que se presentan en formato artístico.

De manera concurrente, a la hora de evaluar la experiencia didáctica, la investigación adopta una metodología cualitativa basada en la observación participante, lo que permitió un enfoque inmersivo en el que se capturaron tanto las experiencias de los estudiantes como las reflexiones de la artista y educadora, quien fue la encargada de llevar a cabo la intervención educativa. Se utilizaron diarios reflexivos, tanto por parte de los estudiantes como de la artista y educadora, con el fin de documentar el proceso creativo, así como las reflexiones emergentes en torno a la conexión cuerpo-mente.

Al finalizar el proyecto, se realizó un grupo focal compuesto por la dirección del centro y profesores de diferentes áreas de conocimiento, quienes participaron como observadores no participantes. Este grupo focal permitió evaluar de forma transversal la percepción de la intervención artística en el contexto escolar y enriqueció la reflexión.

Contexto

El proyecto se llevó a cabo a través de la Planea, Red de Arte y Escuela, en el Instituto Bóvalar de Castellón, con la participación de cuatro clases en horario lectivo, abarcando diversas asignaturas como Filosofía, Valenciano, Psicología y Comunicación y Lenguaje. Desde el inicio, los docentes valoraron de manera muy positiva la transversalidad del proyecto, centrado en tres ejes temáticos: salud mental, identidad personal, y adolescencia. El enfoque en la salud mental fue especialmente bien recibido, ya que uno de los grupos ya estaba trabajando sobre esta temática. Asimismo, para otros docentes, como los de Filosofía y Valenciano, los temas abordados se integraban de manera coherente en su marco teórico y curricular, particularmente en lo relacionado con el tratamiento de la literatura y los relatos psicológicos. La muestra estuvo compuesta por seis docentes, de las cuatro son profesoras tutoras, y

de las que una era integrante el equipo directivo, la artista y educadora responsable del proyecto y 50 estudiantes de entre 15 y 18 años. Este grupo incluyó dos clases de 4º de la ESO, una clase de la unidad CIL (dirigida a alumnado con necesidades educativas especiales), y una clase de 2º de Bachillerato. El estudio se desarrolló durante el curso 2022-2023, con la colaboración del equipo directivo del instituto para acceder a la muestra. Todos los participantes, así como sus tutores legales cuando fue necesario, otorgaron su consentimiento informado para formar parte del estudio.

Instrumentos de evaluación

La evaluación utilizó los siguientes instrumentos:

- **Diarios reflexivos:** Cada estudiante mantuvo un diario personal en el que registraba sus pensamientos, sensaciones y reflexiones al finalizar cada sesión. Estos diarios permitieron rastrear la evolución en la percepción que los estudiantes tenían de su cuerpo y sus emociones a lo largo del proyecto. También la arte-educadora llevó un diario reflexivo, documentando sus observaciones tanto como facilitadora como participante activa en el proceso.

- **Feedback continuado:** al final de cada una de las partes de las sesiones el alumnado venía invitado a registrar sus pensamientos, sensaciones y reflexiones, así como al finalizar cada sesión. El registro de estas intervenciones permitió rastrear la evolución en la percepción que los estudiantes tenían de su cuerpo y sus emociones a lo largo del proyecto, así como ajustar el progreso de las actividades y del propio proceso de acuerdo con las reacciones del alumnado.

- **Entrevistas semi-estructuradas:** Se realizaron entrevistas tanto a los estudiantes como a los docentes al inicio y al final de la intervención. Estas entrevistas tenían como objetivo conocer la reflexión crítica sobre la experiencia vivida durante el proceso, donde el cuerpo actúa como medio de autoconocimiento y exploración emocional de los participantes.

- **Observación participante:** La arte-educadora, en su rol de investigadora y facilitadora, realizó una observación directa de las reacciones, comportamientos y cambios en la expresión corporal y verbal de los estudiantes en relación al objetivo del estudio durante todo el proceso. Este enfoque permitió captar en tiempo real las dinámicas grupales y la interacción emocional entre los participantes, ofreciendo una perspectiva más profunda sobre el proceso colectivo.

Planteamiento de la propuesta

En esta experiencia didáctica se reorientaron las técnicas artísticas de dramatización, danza y expresión corporal hacia un contexto educativo enfocado en la salud mental. El objetivo principal fue generar una motricidad que conectara la experiencia emocional, reflexiva y creativa del propio cuerpo. Además, la intervención buscó facilitar una reflexión compartida sobre la salud mental en la adolescencia, vinculando esta temática con la producción verbal y crítica (Haraway, 1988; Pentikäinen, 2022). La intervención se estructuró en dos fases: la primera fase “Exploración corporal

y escritura somática” estuvo dedicada a la escritura somática mediante ejercicios de teatro físico y orientada a crear un texto teatral sobre adolescencia, identidad y salud mental a partir de las experiencias corporales y emocionales del alumnado. La segunda fase “Edición dramaturgica y emisión podcast”, consistió en la edición de los textos, su adaptación a un guion de radioteatro y su emisión en un podcast y programa de radio en vivo. Esta propuesta se centra la primera fase “Exploración corporal y escritura somática”, como una estrategia didáctica que aborda la salud mental desde el ámbito de la educación física en secundaria, vinculando los contenidos de dramatización, expresión corporal y danza a través del teatro físico.

Se utilizó el teatro físico como estrategia central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, explorando temas a través del movimiento y la escritura somática en lugar de partir de un guion predeterminado. La metodología se fundamentó en el bagaje artístico y técnico del grupo de investigación, así como en una investigación paralela sobre salud mental y adolescencia. Los ejercicios y partituras creativas se diseñaron siguiendo un enfoque de investigación corporal (Spatz, 2017) y análisis fenomenológico (Zarrilli, 2020), combinando diferentes técnicas de teatro físico aprendidas por la primera autora en su formación profesional como artista y pedagoga, incluyendo danza, dramatización y expresión corporal, como las de Checkhov (Checkhov, 2015; Garre Rubio, 2003), Lecoq (2009), Boal (Boal & Merlino, 2014), Laban a través del Método Schinca (Schinca, 2010), Stanislavski (C. Stanislavski, 2009; K. Stanislavski, 2008), Decroux (Leabhart, 2007), Linklater (Linklater, 2006), contact y partnering (Sarco-Thomas, 2020) y storytelling (Schulze, 2017).

Las actividades se desarrollaron a partir de instrucciones verbales más que de demostraciones visuales, lo que favoreció una exploración personal del vocabulario corporal, en lugar de la repetición de movimientos preestablecidos (Tinning, 2010). Este enfoque incrementó la conciencia del alumnado sobre su forma de moverse, reorganizando hábitos corporales y emocionales (Shusterman, 2019), y fomentando la creatividad motriz, donde el cuerpo se convirtió en parte del proceso creativo (Torrents et al., 2010). Las instrucciones verbales y los estados psicofísicos inducidos durante las actividades de movimiento actuaron como restricciones a la hora de estimular la creatividad motora y la imaginación (Rucińska & Gallagher, 2021; Torrents et al., 2021).

Para fomentar la reflexión corporal, se combinó la exploración en movimiento con la escritura somática, una forma de escritura creativa centrada en las experiencias corporales en primera persona (Pentikäinen, 2022). En el ámbito de las prácticas somáticas, el término "soma" hace referencia a una concepción del “yo” que integra cuerpo y mente. La práctica somática se enfoca en los procesos orgánicos y sensoriales del cuerpo, así como en sus patrones de movimiento, que pueden ser modificados mediante el trabajo somático (Hanna, 1995). A través de la práctica del movimiento creativo, se activan patrones físicos ligados a las

experiencias de vida que, mediante la neuroplasticidad, pueden ser transformados (Doidge, 2007). El cuerpo experiencial, o "soma", se percibe mediante la propiocepción inmediata y ofrece datos sensoriales únicos que pueden ser regulados y reinterpretados (Hanna, 1995). Al integrar el movimiento creativo con la *escritura performativa* (Pelias, 1999), se destacó una perspectiva en primera persona del cuerpo, en contraposición a las narrativas externas sobre la materialidad del cuerpo (Ng, 2018).

El enfoque creativo en esta intervención está arraigado en el concepto de soma-estética de Shusterman (1999), donde el cuerpo es el centro de la experiencia estética y motriz. En este contexto, la percepción sensorial no es pasiva, sino que implica un intercambio activo entre el cuerpo y su entorno, lo que influye en la autopercepción (Garre Rubio, 2012). Este proceso es clave en la creación artística, donde el movimiento se convierte en un vehículo para transformar la percepción y la memoria del cuerpo, expandiendo sus posibilidades creativas (Bachelard, 2014; XXX et al., en prensa).

El trabajo con técnicas de teatro físico, profundiza en la percepción somática desde una perspectiva creativa, permitiendo a los estudiantes explorar nuevas maneras de sentir y moverse, reorganizando sus patrones corporales y emocionales (Shusterman, 2019). A través de la imaginación corporal, los estudiantes no solo evocan recuerdos y movimientos pasados, sino que también exploran nuevos movimientos y significados que surgen del cuerpo en el proceso creativo (Barba, 1995; Garre Rubio, 2019). La imaginación corporal transforma la percepción y, mediante el movimiento creativo, es capaz de modificar la mente y el cuerpo, gracias a la neuroplasticidad. Este proceso no solo fomenta la creatividad, sino que también amplía la percepción y autopercepción, permitiendo a los estudiantes interactuar de manera más profunda con su propio cuerpo y el de los demás (Noë, 2004; Shusterman, 1999; Zarrilli, 2002). El enfoque somático y creativo no solo tiene implicaciones a nivel físico y emocional, sino que también se vincula directamente con la salud mental del alumnado. El movimiento creativo y la escritura somática ofrecen una vía para que los estudiantes exploren sus emociones, reorganicen sus patrones de pensamiento y desarrollen una mayor autoconciencia. Al trabajar sobre los tres temas centrales del proyecto —salud mental, identidad personal y adolescencia—, se facilita un espacio para la introspección y la autoexploración, generando un impacto positivo en el bienestar emocional de los participantes.

En resumen, esta propuesta didáctica utiliza el teatro físico y la escritura somática para conectar el cuerpo, la mente y las emociones en un proceso creativo que promueve la salud mental y el autoconocimiento. La intervención no solo permite a los estudiantes explorar sus propias vivencias corporales y emocionales, sino que también fomenta una mayor conciencia sobre la importancia del movimiento y la creatividad corporal en el desarrollo de una mente sana y equilibrada.

Presentación de la Propuesta

A la hora de indagar en el potencial pedagógico del teatro físico y presentar los recursos esta propuesta sigue una metodología de investigación artística y performativa (Borgdorff, 2012; Lilja, 2015) se usan los siguientes métodos artísticos: la *escritura performativa* (Pelias, 1999), y la *event score* o *pieza de instrucciones* (Hendricks, 1988) cuya combinación permite compartir no sólo los métodos de creación, sino también las instrucciones detalladas para facilitar su comprensión y replicación en el aula. Este enfoque busca difundir la experiencia de manera accesible, permitiendo que otros docentes puedan integrar estas técnicas en sus propias prácticas educativas.

El uso de una *pieza de instrucciones* (Hendricks, 1988) en esta investigación destaca por su capacidad para integrar arte y vida cotidiana, un concepto central en el arte de acción (Fischer-Lichte, 2008; Goldberg, 1979). Esta modalidad no solo permite analizar la vida a través del arte, sino también intervenir en aspectos cotidianos como la salud mental, especialmente en el ámbito educativo. La *pieza de instrucciones* es una forma textual característica del arte de acción que resulta especialmente útil para la difusión de esta experiencia, ya que combina una vocación pedagógica con una estructura similar a la de las instrucciones educativas. Al mismo tiempo, ofrece libertad creativa, invitando al lec-

tor, que en este caso es tanto docente como potencial artista, a transformar la lectura en una acción performativa y coreográfica.

El uso de este formato permite que la docente de educación física interprete y ejecute los movimientos y acciones artísticas sugeridas, utilizando su propia sensibilidad para crear una obra original a partir de las *piezas de instrucciones*. Las *piezas de instrucciones* no solo guían, sino que también incentiva la participación activa, proporcionando un espacio de creación donde el cuerpo y la mente del lector se conectan a través del movimiento y la performance. De esta manera, se facilita una transición desde la teoría a la práctica, donde la reflexión sobre la salud mental y el autoconocimiento se materializa a través del cuerpo y la expresión artística.

Desarrollo de la Experiencia

A continuación, se presenta el desarrollo del proyecto a través de una programación didáctica. En él se muestran las fases del proyecto: Fase 1: “Exploración corporal y escritura somática”; Fase 2: “Edición dramaturgica y emisión podcast”, incluyendo un ejemplo por bloque de actividades y detallando el título, el objetivo de aprendizaje, las herramientas adaptadas, la conceptualización introductoria, la temporización, y la modalidad de realización por cada actividad incluida. (Tabla 1).

Tabla 1.
Fases del proyecto: programación didáctica

1ª Fase: Exploración corporal y escritura somática. 8 sesiones de 1 h cada una					
Bloque de actividades 1					
Título	Objetivo de aprendizaje	Herramientas adaptadas	Conceptualización introductoria	Temporización	Modalidad:
Auto-chequeo	Entrar en contacto con los pensamientos, las emociones, las necesidades y deseos a través del cuerpo	“La Silla” Técnica de la tradición de Stanislavski aprendida de José Olmo en Estudio Corazza para el Actor (2012); “Centros y manos” técnica Lecoq aprendida con Mar Navarro en RESAD (2015)	La localización del alma dentro del cuerpo humano según el filósofo Platón; La Teoría Psicológica del “Self”	2 sesiones de 1 hora	Por pareja individual por grupo grande o pequeño
Bloque de actividades 2					
Título	Objetivo de aprendizaje	Herramientas adaptadas	Conceptualización introductoria	Temporización	Modalidad
Mi monstruo	Reconocer cómo las emociones difíciles se manifiestan en el cuerpo	“Cuerpo imaginario” y “atmósferas” de Checkov aprendida con Sol Garre en RESAD (2014); “Actitud como unidad psico-física” según el Método Schinca de Expresión Corporal aprendido con Elena Ferrari en RESAD (2013)	La idea de oscuridad como guía hacia el autoconocimiento según la filosofía satanista	2 sesiones de 1 hora	En grupo grande cada estudiante trabaja de manera individual al mismo tiempo
Bloque de actividades 3					
Título	Objetivo de aprendizaje	Herramientas adaptadas	Conceptualización introductoria	Temporización	Modalidad
Mis historias	Conectar y expresar las memorias corporales	“Storytelling” aprendido con Rafael Roldán (2019); “Estatuas” de Augusto Boal aprendidas con Laura Presa y Fernando Gallego (2018); ejercicio de voz el “Río de la vida” aprendido con Thomas Buts en FUDK (2016)	El concepto de identidad relacional de la filósofa Adriana Cavarero que se construye a través de cómo nos narramos a las demás personas. La memoria como fenómeno fluido.	2 sesiones de 1 hora	Comienzo en grupo grande y luego por parejas
Bloque de actividades 4					
Título	Objetivos de aprendizaje	Herramientas adaptadas	Conceptualización introductoria	Temporización	Modalidad
Vas a estar bien	Conectar con las emociones fáciles a través del cuerpo	Mimo y pantomima y descomposición del movimiento aprendido con Juanjo de la Fuente en RESAD (2015)	El movimiento creativo y la imaginación kinestésica como principios de unidad somática y psicofísica del cuerpo tal y como lo describe el director Eugenio Barba.	1 sesión de 1 hora	En grupo grande y luego en parejas o grupos pequeños

Bloque de actividades 5

Título	Objetivos de aprendizaje	Herramientas adaptadas	Conceptualización introductoria	Temporización	Modalidad
Te pongo una canción	Desarrollar la empatía como fenómeno kinestésico	Técnicas de partnering y composición coreográfica aprendidas con Leandro Kees en FUDK (2016)	El componente kinestésico de la empatía tal y como lo describe la filósofa Jaana Parviainen.	1 sesión de 1 hora	En parejas
2ª Fase:					
2.1 Edición dramaturgica					
5 sesiones de 1 h cada una					
2.2 Emisión podcast					
3 sesiones de 1h cada una					

Cada sesión está organizada en tres partes: 1ª parte “Despertar el cuerpo”, 2ª parte “Creación en movimiento” y 3ª Parte “Reflexión somática”. La primera parte tiene como objetivo aquello de “salir de la cabeza y conectar con el cuerpo”. La segunda parte es dónde se abordan las actividades de aprendizaje para el desarrollo creativo de los temas. La tercera fase y última es dónde se lleva a cabo de

escritura somática dónde los estudiantes relacionan los contenidos pre-reflectivos como sensaciones, emociones e imágenes a través de las palabras. Cada una de estas partes forman un todo con objetivo de poder desarrollar los objetivos planteados en cada una de las sesiones.

Tabla 2.
Partes de la sesión

1. Conexión corporal: despertar el cuerpo	2. Creación en movimiento: escenificación del yo emocional	3. Reflexión somática: Escritura somática guiada
Actividades de calentamiento basados en movimientos somático. La arte-educadora guía y reflexiona sobre la conexión de los alumnos con las emociones que sienten en ese momento mediante el movimiento. El alumnado reconoce las emociones que les atraviesan se manifiestan a través del cuerpo a través movimientos improvisados.	Creación de escenas y personajes a partir del movimiento, para explorar situaciones personales y emociones de partida. Se trabaja individualmente o en pequeños grupos. Después de las escenas, el alumnado reflexiona poniendo en común con el grupo las imágenes y sugerencias que la actividad creativa ha aportado a la comprensión de las emociones y las situaciones personales de partida.	En esta etapa, a través de ejercicios de escritura somática, el alumnado registra verbalmente en los diarios reflexivos las experiencias corporales, emociones y significados que se recolectaron en las partes anteriores, e incluyendo cómo se ha sentido el expresar esas emociones y cómo se las ha percibido con el cuerpo.

Ejemplos de Actividades

A continuación, se presenta una actividad representativa de cada uno de los bloques como a modo de ejemplo de los recursos didácticos utilizados en esta unidad didáctica. Desde la investigación artística presentamos las actividades en el formato “piezas de instrucción”, dónde se consideran que forman parte tanto del desarrollo metodológico de la investigación como de los resultados del proyecto artístico-educativo.

Las piezas de instrucciones verbales están destinadas a que el alumnado adolescente genere textos sobre salud mental mediante actividades de movimiento creativo. Estas piezas y actividades pueden ser bailadas y activadas con la mediación de la docente de educación física. Las instrucciones se presentan en formato textual, facilitando así el acceso, la difusión y la implementación de la propuesta didáctica en las clases de educación física. Cada actividad incluye preguntas, instrucciones y juegos performativos que han dado lugar a los textos, permitiendo que el estudiantado, a través de la guía del profesorado pueda reactivarlos, jugar de nuevo y responder en primera persona durante las clases de educación física.

Estas actividades creadas a partir de la experiencia didáctica de “Radio.Me”, actúan como obra de arte y recurso educativo.

Ejemplo Bloque 1. Actividad: Auto-chequeo

Introducción de la actividad por parte de la docente: Según la teoría psicológica del “Self” los seres humanos están hechos de diferentes partes. Tenemos una bola de luz en el centro del cuerpo, que representa nuestro ser más íntimo y amoroso, y una serie de caretas, que salen como ramas de

la bola de luz y que nos ponemos para enfrentarnos a diferentes situaciones. Tenemos tantas caretas como las voces que nos habitan, como los discursos que las sostienen. Sin embargo, nosotras no somos esas caretas, sino que somos la suma de todas las caretas y de la bola luminosa. La suma de las sombras que albergamos y de la luz que emitimos. A cuanto más sombra, tanta más luz. Platón dice que dentro del cuerpo los pensamientos habitan en la cabeza, las emociones están en el pecho y en el centro del cuerpo, a la altura de la pelvis, se encuentran los deseos, las ganas y las necesidades que tenemos. Un maestro de teatro decía que el cuerpo de la actriz es como un estanque por el que los sentimientos viajan como peces en el agua. Si la actriz quiere sacar los peces a la luz y escuchar sus voces, puede usar las palabras como anzuelos. La palabra “pienso” sacará los pensamientos. La palabra “siento” enganchará a las emociones. La palabra “necesito” sacará a los deseos y a las necesidades.

Instrucciones para la actividad: “Escoge un sitio tranquilo, siéntate o tumbate de manera que estés cómodo y haz tres respiraciones profundas para calmar el estanque. Mientras sigues respirando profundamente, expresa en voz alta todo lo que se te pasa por la cabeza, por el pecho y por la pelvis. Todo lo que estés pensando, sintiendo y necesitando en este momento, aquí y ahora. Empieza cada frase con la palabra “pienso...”, “siento...” o “necesito...”. Ve alternando entre las tres. Sigue respirando y estate en el presente. Deja emerger todas las voces, sin censura, deja salir también las más “desagradables”, las que sueles evitar, obviar, reprimir: son parte de ti, pero tú eres mucho más que ellas. Escucha lo que dices. Observa los peces en la pecera. Es importante que saques la voz, para que ninguna emoción se escurra por dentro. Ayúdate moviendo las manos a la altura de la cabeza, del

pecho o de las caderas. Si no puedes hablar, escribe en un papel. Si puedes hablar, después escribe en un papel tus emociones, pensamientos y deseos. Escúchate y léete. Solo son peces, y están de paseo por un estanque. Tras escuchar las diferentes voces que tienes dentro, quédate con una, con la más difícil o desagradable. Esa es la voz de tu monstruo. ¿Qué emoción, deseo o pensamiento representa? Ponle una palabra. Acuérdate de ella.

Ejemplo Bloque 2. Actividad: Mi Monstruo

Introducción de la actividad por parte de la docente: Según el satanismo el monstruo es un espíritu guía que lleva, a través de la oscuridad, a conocerse mejor a uno mismo, convirtiendo sentimientos complicados en aprendizajes. Cuando dejas salir las voces de tus monstruos los reconoces, los analizas y los entiendes mejor. Cuando percibes de forma consciente cómo tu monstruo se manifiesta en tu cuerpo dentro de la ficción, también puedes sentir cuáles son sus vulnerabilidades. De esta manera, cuando el monstruo aparece en la vida cotidiana puedes leer en el cuerpo las señales de su llegada, verle venir, y reconocerle. Y cuando ya tengas suficiente con su compañía, tienes pistas físicas sobre cómo redimensionarlo, pararle los pies, darle la vuelta y volver a ponerle en su sitio.

Instrucciones para la actividad: Ponte de pie y respira. ¿Cuál es la emoción que más te cuesta gestionar? Ponle una palabra. Repite la palabra dentro de ti, en bajito, una y otra vez. A cada repetición observa cómo cambia tu respiración. Cómo cambia la distribución de las tensiones en tus músculos. Cada vez que repites esa palabra, nota cómo se modifica tu actitud corporal. Cómo está tu mirada cuando esa emoción difícil te resuena por dentro. Qué gestos aparecen. Repítelos. ¿Cómo crece esa emoción desagradable con cada gesto? ¿Cómo cambia tu mirada? Haz una estatua de esa emoción difícil. Mírate desde fuera y hazte un *selfie*. Responde a mis preguntas: ¿Cómo se llama tu monstruo? ¿Qué emoción difícil representa? ¿En qué posturas y actitudes coges fuerza? ¿Cómo cambia tu respiración cuando el monstruo está cerca? ¿Qué tensiones aparecen? ¿En qué lugar de la vida cotidiana tu cuerpo suele estar de esa forma? Vuelve a hacer la estatua de tu monstruo. Eres el monstruo. ¿Hacia dónde miras? Dirígete hacia ese punto. A cada paso exagera un poco más las tensiones y los cambios que experimentas en tu cuerpo. Ve del 1 hasta el 10. Observa cómo a cada paso el monstruo toma terreno dentro de tu cuerpo. Párate en el 10 e imagínate un paisaje alrededor de tí. Si no estuvieras aquí donde estás ahora en este momento, ¿En qué lugar de la realidad o de la fantasía estarías? ¿Qué nombre tienes? ¿Cuál es la emoción, estado de ánimo o experiencia difícil que encarnas? ¿Cómo eres físicamente? ¿Por dónde te mueves? ¿Cómo actúas? ¿Por qué te manifiestas y para qué lo haces? Siendo humana otra vez, y dejando el monstruo enfrente de tí: Dibuja el encuentro de la parte más sana de ti, ese lugar interno más amoroso y espacioso y el monstruo. ¿Cómo sería ese encuentro si no hay lucha ni huida? Partiendo de tu visita dentro del cuerpo del monstruo, escribe un texto en primera persona del singular; esa es la voz de tu monstruo.

Ejemplo Bloque 3. Actividad: Mis Historias

Introducción de la actividad por parte de la docente: La filósofa Adriana Cavarero dice que nuestra identidad a través de las historias que contamos a los demás. Contar un cuento activa una reflexión implícita sobre quiénes somos, sobre nuestra identidad. De hecho, nuestras memorias no existen como tales, sino que siempre están en proceso de revisión continua, remodelación y actualización a la luz del presente. Cuando cuentas un cuento, dices mucho más sobre quién eres hoy, que sobre quién eras antes. Para contar un cuento inspirado en tu vida personal, necesitas dos ingredientes: fantasía y realidad. La medida de cada una de las dos es completamente discrecional. Nadie tiene por qué saber cuál es tu porcentaje: esa es tu fórmula de la coca cola, tu secreto. Quién escucha nunca podrá afirmar por cierto qué partes de tu historia son verdad biográfica y qué partes son ficción. Nadie podrá declarar dónde terminas tú y dónde empieza el personaje. Etimológicamente la palabra persona, en latín, comparte su raíz con la palabra máscara. Etimológicamente hablando, sin máscara no hay persona y sin persona no hay máscara. Forma y contenido son dos caras de la misma moneda. Solo tú dentro de ti sabes cuánta realidad le echas a lo que dices. Nuestra identidad es un cuento compartido, una historia que nos contamos y otra que contamos a las demás, hecha de una mezcla de ficciones y realidades en continuo cambio.

Instrucciones para la actividad: Imagínate que el suelo es una hoja en blanco y que tus pasos pueden dibujar un mapa sobre él, el mapa de tu vida. Imagina que el punto en el que estás es el presente, ahora. Busca otro punto en el espacio, va a ser el punto cero, el momento en que has nacido. Ahora dibuja con tu cuerpo la trayectoria del punto cero al punto presente, pasando un momento fácil y por un momento difícil, localizados en diferentes puntos del espacio. Cuando hayas llegado al final de tu viaje, vuelve al momento difícil. ¿Qué emoción sentías cuando estabas pasando por eso? Haz una estatua de esa emoción difícil. ¿En qué otros momentos de tu vida te has sentido así? Escoge un momento como si fuera y fíjalo en tu memoria como si fuera un fotograma de la película de tu vida. Fija el fotograma en la pantalla de tu mente. ¿Cómo estaba tu cuerpo en ese momento? Haz una estatua de cómo estaba tu cuerpo en ese momento. Sigue recordando desde ahí. Observa ese recuerdo personal en tu memoria, visualizando todos los detalles: con quién estabas, dónde estabas, por qué estabas ahí, en qué momento de tu vida, del año y del día, qué estabas haciendo y qué pasó. Si hay cosas que no recuerdas, mezcla ficción y realidad. Ponle una frase final a tu cuento. Escribe tu cuento en escritura automática.

Ejemplo Bloque 4. Actividad: Vas a estar bien

Introducción de la actividad por parte de la docente: Para bajar al cuerpo hay que “salir” de la mente. ¿Cómo se hace eso? Moviéndose más, actuando, pasando a la acción haciendo ejercicio, uniendo imaginación y actividad física. A través del cuerpo podemos dejar de escuchar esas palabras y juicios que a menudo están presente en nuestras

cabezas. Moverse es una manera de escuchar al cuerpo e imaginar con él.

Instrucciones para la actividad: Haz un listado de tres acciones que te hagan sentir bien. Haz de verdad todas con tu cuerpo. ¿Qué movimientos haces con tu cuerpo mientras realizas esas acciones? Haz un listado de movimientos que hay que hacer para realizar cada una de las acciones que te hacen sentir bien. Ahora elige la acción que mejor te haga estar y escribe una serie de 10 instrucciones para que otra persona pueda realizar esa acción y sentirse bien como tú cuándo la haces.

Ejemplo Bloque 5. Actividad. Te pongo una canción

Introducción de la actividad por parte de la docente: Las canciones a menudo son los listados de reproducción de las pelis de nuestras vidas. Hacen de banda sonora a los momentos más alegres y también a los más tristes. A veces nos sumergen en las emociones que estamos sintiendo en una situación y a veces nos sacan de ahí. Elige una canción que te pongas cuándo estás mal. ¿Cómo te hace sentir esa canción?

Instrucciones para la actividad: Pon la canción que has elegido a otra persona y deja que la escuche hasta el final. Explícale porque esa canción te hace sentir cómo te hace sentir y por qué te la pones cuándo estás mal. Vuelve a poner la canción a esa otra persona y pídele que se mueva sobre esa canción con los ojos cerrados. Pídele que no intente bailar, que sólo haga los gestos que le apetezca: si no le apetece hacer nada con su cuerpo, pues que no haga nada. Mientras la otra persona baila con los ojos cerrados, tú vas a bailar con los ojos abiertos junto ella, cuidando de que no se haga daño y copiando sus movimientos. Cuando la canción termine ambos vais a escribir qué habéis sentido, imaginado y percibido mientras os movíais con esa canción.

Resultados: ventajas y problemáticas surgidas

“Radio.Me” se destacó como una experiencia transformadora para las y los adolescentes participantes. La exploración creativa a través del cuerpo y el movimiento permitió exteriorizar emociones y experiencias personales que, al ser compartidas, crearon una sensación de conexión colectiva. Un estudiante señaló: “si tú lo sacas, lo cuentas, lo verbalizas y lo expresas al mundo, ya no se queda como algo personal”. Otro alumno manifiesta: “Muchas veces, cuando lo sacas al público, empiezas a ver cómo el resto de personas también son como tú, y que no estás sola o solo en esto”. Este proceso no solo facilitó la comunicación entre el grupo, sino que también permitió profundizar en el conocimiento personal y en la empatía hacia los demás. Como mencionó otro alumno: “lo que nos ayuda del proyecto es esa conversación con nuestras compañeras y compañeros, para saber cómo se sienten, cómo son”. Además, una estudiante destacó que el proyecto ayudó a “ver otras visiones del mundo, ver que cada persona tiene su propia personalidad y sus propios problemas”. A través del movimiento y el

teatro físico, las y los adolescentes lograron conectar con sus emociones de una manera única, reconociendo y gestionando sensaciones difíciles relacionadas con la identidad y el bienestar emocional. Una persona expresó: “me ayudó a conocerme a mí misma o a mí mismo”, mientras que otra añadió: “me ha facilitado el poder conocer y gestionar nuevas emociones”. Parte de este proceso incluyó la capacidad de “reconocer a los monstruos”, una metáfora utilizada para describir las dificultades internas con las que lidiaban.

Además, el proyecto promovió la confianza personal y la superación de inhibiciones, aspectos esenciales durante la adolescencia. En palabras de una persona participante: “sobre todo nos ha ayudado a soltarnos, a perder la vergüenza”. Esta liberación permitió experimentar nuevas sensaciones y salir de la zona de confort, como destacó otra participante: “hacer cosas que no había hecho, experimentar sensaciones que pensaba que no iba a experimentar con ese tipo de actividades y, por lo tanto, ganar más confianza”.

En resumen, “Radio.Me” proporcionó un espacio seguro y creativo para el alumnado donde las y los adolescentes pudieron reflexionar sobre su salud mental e identidad, integrando cuerpo y mente a través del teatro físico y el movimiento. La metodología aplicada facilitó un espacio de autoconocimiento, empatía y conexión interpersonal, aspectos fundamentales para el bienestar emocional en esta etapa de la vida.

Las docentes destacan varios aprendizajes principales del alumnado, como la expresión de sentimientos, el relato oral, la expresión corporal, el autoconocimiento, la apertura entre pares y la reflexión sobre los tres conceptos clave del proyecto. Consideran importante resaltar que, en la fase de presentación de resultados, observaron que el día de la emisión en directo fue un momento clave para la reflexión colectiva, la toma de conciencia y la evaluación de todo el proceso. Los estudiantes de distintos grupos pudieron reunirse, escuchar las creaciones de sus compañeros y encontrar un objetivo común en el proceso que habían seguido. Una de las docentes señala: “Se percibían energías más profundas que en las sesiones metodológicas”, ya que se compartieron las conclusiones y se pudo constatar que, aunque los caminos de exploración fueron diversos, llegaron a puntos en común. Incluso cuando se apagaron los micrófonos, los estudiantes siguieron conversando entre ellos, lo cual fue gratificante, ya que, de forma espontánea, continuaron hablando sobre los temas de interés. Las docentes, además, participaron en algunas de las dinámicas propuestas para explorar la identidad y la colectividad a través del cuerpo, lo que les permitió experimentar de manera no racional, obteniendo un valioso aprendizaje pedagógico de esa vivencia.

Las docentes también manifestaron la importancia educativa del enfoque metodológico de la propuesta artística. En sus observaciones, que “el cuerpo textual surge de la propia experiencia” y que los contenidos emitidos en la radio nacieron directamente de las exploraciones previas realizadas a través de ejercicios basados en el movimiento corporal. Estos ejercicios profundizaron en la experiencia a través del cuerpo, apoyándose en la línea de teatro físico propuesta

por la arte-educadora. Reconocieron que la teatralidad vinculada a la experiencia corporal facilitó que el alumnado llegara a esas reflexiones. Una docente declaró: “es apasionante poder llegar a comprender estos conceptos de una manera tan vivencial”. Otra docente afirmó: “creo que este proyecto va a contribuir a la evolución personal del alumnado, ya que a nivel teórico podemos aproximarnos al tema de la salud mental, pero hacerlo a través del movimiento y del cuerpo es mucho más evolutivo”. Las docentes valoraron positivamente este enfoque creativo y corporal, ya que permitió al alumnado “desarrollar su voz” y explorar nuevas vías de aprendizaje más allá del estudio teórico.

En resumen, el grupo de docentes destaca los siguientes aprendizajes del alumnado en relación con las metodologías utilizadas:

- Identificación y nombramiento de emociones, así como la importancia de reflexionar sobre ellas. Esto fue valorado especialmente por el grupo de Filosofía.
- Conciencia del propio bienestar y de la identidad personal.
- Cuestionamiento crítico de los prejuicios en torno a la atención psicológica y su dimensión social.
- Reflexión sobre el estigma de la locura: la anormalidad, lo típico, el equilibrio mental y la salud.
- Sentimiento de acompañamiento en la adolescencia, una etapa llena de contradicciones, en la que muchos enfrentan ansiedad. Los estudiantes se dieron cuenta de que no son los únicos que sufren en silencio y los docentes reconocieron lo único y diverso que es este período vital.

En cuanto a las ventajas del proyecto, el profesorado señaló que “Radio.Me” contribuyó a que los estudiantes se sintieran “como en una segunda casa”, promoviendo la expresividad y el manejo de las emociones, lo que acercó a los estudiantes entre sí. Además, aumentó la motivación del alumnado, al tratar temas relevantes y cercanos a sus experiencias personales. También mejoró la convivencia entre docentes y estudiantes, al compartir un proceso de exploración personal y relacional. Finalmente, se destacó el impacto positivo del teatro físico en la educación, apoyado por la observación de una arte-educadora especializada.

No obstante, también se identificaron algunas problemáticas:

- Dificultades para disponer de tiempo y espacio adecuados para acompañar al alumnado en la reflexión sobre la vulnerabilidad e intimidad que emergen en las actividades teatrales y corporales.
- La creación final coincidió con el acelerado ritmo del segundo semestre y la exigencia del cierre del curso, lo que generó estrés y pudo interferir con el ritmo más pausado y orgánico que requieren la creación artística y el trabajo corporal.
- El proyecto implicó un esfuerzo adicional por parte del profesorado, que tuvo que dedicar tiempo extra, como trabajar por la tarde con la agente, para coordinar y planificar.

- Se señaló la complejidad de algunas actividades, que requerirían formación y tutoría para poder ser implementadas de manera autónoma por los docentes sin la intervención de la arte-educadora.

- Los docentes, al no contar con formación previa en esta área, tuvieron que dedicar tiempo extra en casa para practicar y poder aplicar de manera independiente las actividades artísticas, lo que supuso un esfuerzo considerable.

Decisiones de acción para la próxima puesta en práctica

Con vistas a la próxima implementación, se sugieren las siguientes líneas de acción y mejora:

- Planificar con mayor anticipación este tipo de proyectos que integran el arte en las asignaturas, para asegurar que no queden pendientes los contenidos programados, ya que el ritmo acelerado del curso escolar anterior dificultó su abordaje.
- Comenzar desde el primer trimestre, en septiembre, para evitar la complejidad organizativa que implica el cambio de planificación trimestral y la coordinación entre docentes con tiempos limitados.
- Registrar y documentar el proceso y los resultados de estos proyectos en las escuelas, a pesar de la sobrecarga de trabajo, utilizando memorias reflexivas que organicen lo vivido durante la experiencia. Esto servirá como base para los cursos siguientes. Además, el registro de los proyectos permitirá compartir los resultados, de manera que los próximos grupos puedan mejorar el trabajo realizado por sus compañeros, sirviendo de ejemplo y fomentando el aprendizaje y el acompañamiento del proceso.
- Promover la creación de más proyectos artísticos a lo largo del curso, consolidando y compartiendo los aprendizajes, y garantizando la continuidad de las propuestas.
- Desarrollar una mayor confianza en el proceso artístico dentro del ámbito escolar, ampliando las posibilidades de interacción con el currículo, y compartiendo las metodologías implementadas.
- Ampliar los recursos de formación para trabajar con el cuerpo en las clases, e incorporar ejercicios de pensamiento artístico que fomenten el uso de lo metafórico y no discursivo.
- Fomentar colaboraciones con artistas especializados, para continuar explorando el cuerpo desde diferentes perspectivas artísticas, especialmente a través del teatro.
- Profundizar en la formación docente en metodologías vinculadas al teatro físico, para abordar el trabajo corporal en las aulas de manera más transversal, holística y creativa, a lo largo de todo el currículo.

Conclusiones

“Radio.Me” pone en valor la relevancia de la corporeidad en el proceso de aprendizaje. El proyecto focaliza los

aspectos expresivos, emocionales, relacionales y creativos del cuerpo. Las actividades subrayan la importancia de "aprender de lo que nos sucede en nuestro cuerpo" (Águila Soto & López Vargas, 2018, p. 415), un enfoque que resulta esencial para el bienestar emocional y mental de los estudiantes. En un sistema educativo tradicional, donde el cuerpo es negado y tratado como máquina que no siente (Águila & López, 2018), las actividades desarrolladas en el proyecto "Radio.Me" han desafiado esta visión, subrayando la relevancia de la corporeidad en el proceso de aprendizaje. El proyecto "Radio.Me", centrado en el teatro físico y la escritura somática, ha mostrado un impacto significativo en la salud mental de los adolescentes. A través de la expresión corporal y el movimiento creativo, los alumnos han desarrollado una mayor conciencia emocional, lo que les permitió gestionar emociones complejas. Este enfoque no solo facilitó una mejor comprensión del papel del cuerpo en la gestión emocional, sino que también dotó a los estudiantes de herramientas para la autorregulación.

La artista y educadora que participó en el proyecto también experimentó una transformación pedagógica, comprendiendo el potencial del cuerpo como un recurso educativo más allá de su función física. Estas actividades destacaron la conexión intrínseca entre cuerpo y mente, favoreciendo la creatividad como una herramienta para la autorreflexión y el autoconocimiento (Anttila, 2007, 2015, 2018). El movimiento fue presentado como un medio directo de acceso y expresión de las emociones, cuya naturaleza cinética permite que se estructuren y encuentren un lugar en el cuerpo (Sheets-Johnstone, 2011). Esta dinámica permite no solo la identificación y expresión emocional, sino también su integración en procesos reflexivos (Anttila, 2007), relacionando lo pre-reflexivo del cuerpo con elementos culturales y simbólicos (Anttila, 2007). Por otro lado, la creatividad fue vista como un fenómeno espontáneo y agencial, nacido del movimiento (Sheets-Johnstone, 2010), mientras que la imaginación fue interpretada como una extensión corporal que puede expandir la percepción y la acción frente a los desafíos de salud mental. Este proceso conjunto facilita una comprensión más profunda de la relación entre cuerpo y mente, lo cual es fundamental para el bienestar emocional y físico.

En conclusión, las actividades propuestas en el marco del proyecto fomentaron la reflexión corporal y permitieron a los alumnos trabajar con las experiencias físicas, buscando educar los sentidos a través del movimiento. Este enfoque creativo, informativo y crítico fue valorado por su capacidad de trascender el aula y abordar dimensiones existenciales del conocimiento (Kallio, 2024). Los docentes expresaron una gran satisfacción con los resultados, valorando especialmente el papel de la arte-educadora como un puente entre el currículo académico y una nueva forma de entender el aprendizaje. El proyecto "Radio.Me" ofrece un enfoque pedagógico innovador que integra cuerpo y mente, sugiriendo que la inclusión de prácticas creativas en la educación física podría ser una herramienta crucial para enfren-

tar los desafíos de salud mental en la adolescencia. Al proporcionar un espacio donde el cuerpo no solo se entrena físicamente, sino que también se explora como fuente de conocimiento y autoconciencia, se abre la puerta a nuevas metodologías somáticas y creativas dentro del sistema educativo, abordando las necesidades emocionales y físicas de los estudiantes de manera holística.

Este estudio plantea también futuras líneas de investigación. Sería valioso realizar estudios longitudinales que examinen el impacto a largo plazo de estas metodologías en la salud mental de los estudiantes, y explorar cómo afectan otras áreas de sus vidas. Además, se podrían investigar los efectos de estas prácticas en distintos contextos educativos y poblacionales, ampliando el alcance de los beneficios observados. Una última dirección sería comparar estas intervenciones con otras estrategias orientadas a promover la salud mental adolescente, proporcionando así herramientas y conocimientos para mejorar las decisiones pedagógicas y políticas educativas. El proyecto "Radio.Me", con su innovador enfoque pedagógico, representa un avance significativo en la integración de cuerpo y mente en la educación, contribuyendo no solo al bienestar físico sino también al emocional de los estudiantes adolescentes.

Referencias

- Adler, J. (2002). *Offering from the Conscious Body The Discipline of Authentic Movement*. Inner Traditions.
- Águila, C., & López, J. J. (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35, 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Anttila, E. (2007). Mind the Body: Unearthing the Affiliation between the Conscious Body and the Reflective Mind. In L. Rouhiainen, E. Anttila, & K. Heimonen (Eds.), *Ways of Knowing in Dance and Arts: Vol. Acta Scenica 19* (Acta Scenica 19). Theatre Academy.
- Anttila, E. (2015). Embodied Learning in the Arts. In S. Schonmann (Ed.), *International Yearbook for Research in Arts and Education, The Wisdom of the Many - Key Issues in Arts Education: Vol. 3/15* (pp. 372–377). Waxmann.
- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. *Proceedings of A Body of Knowledge Conference CTSA UCI 8-10 Dec 2016*. <https://escholarship.org/uc/item/3s7118mr>
- Bachelard, G. (2014). *The Poetics of Space*. Penguin Classics.
- Balaguer, N., Sánchez, M., & García-Palacios, A. (2018). Relación entre la regulación emocional y la autoestima. *Ágora de Salud*, 5, 373–380. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.41>
- Barba, E. (1995). *The Paper Canoe: A Guide to Theatre Anthropology*.
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020). Fostering Critical Reflection in Primary Education through STEAM Approaches. *Education Sciences*, 10(12), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de Secundaria 28 I Septiembre 2018 I*.

- Boal, Augusto., & Merlino, Mario. (2014). *Juegos para actores y no actores : teatro del oprimido*. Alba.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and the Academia*. Amsterdam University Press.
- Cañabate, D., & Colomer, J. (2020). *Movimiento y lenguajes transversales para aprendizajes saludables* (D. Cañabate & A. Soler, Eds.; Grao). <https://www.researchgate.net/publication/350810102>
- Cañabate, D., Bubnys, R., Hernández, E., & Colomer, J. (2024). A rubric for pre-service teachers to evaluate meaningful physical education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1324349>
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D., & Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education. *Educational Sciences*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/educsi10080208>
- Cappello, N., Antilla, E., & Cañabate, D. (2024). Body as classroom: Movement-based performing arts as an approach to embodied transformative learning in a secondary school classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 24(20). <http://doi.org/10.26209/ijea25n20>
- Checkhov, M. (2015). *Al Actor: Sobre la técnica de la actuación* (6th ed.). Alba Editorial.
- Cook-Cottone, C. P. (2019). Brain Integration, Embodied Mindfulness, and Movement-Based Approaches to Facilitate Positive Body Image and Embodiment. In T. L. Tylka & N. Piran (Eds.), *Handbook of Positive Body Image and Embodiment* (pp. 336–345). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190841874.003.0032>
- Díaz-Tejerina, D., & Fernández-Río, J. (2023). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud. Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA (Health-based physical education model. A systematic review according to PRISMA guidelines). *Retos*, 51, 129–135. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101068>
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Group.
- Erikson, J. (1968). *Identity Youth and Crisis*. Norton.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. Routledge.
- Garcías De Ves, S., & Mateu Serra, M. (2023). Ventajas de la aplicación de la expresión corporal para el bienestar del alumnado. *Aula*, 29, 263–279. <https://doi.org/10.14201/aula202329263279>
- Garre Rubio, S. (2003). Sobre el sistema de actuación de Mijail Chejov. *ACOTACIONES RESAD*, 11, 45–58.
- Garre Rubio, S. (2012). *Shifting paradigms of practice in Interpretación Gestual: Integrating bodymind training with Michael Chekhov's acting techniques within the context of training professional actors in Spain*.
- Garre Rubio, S. (2019). Mujer frente al espejo: un proyecto íntimo de práctica como investigación. *Revista Digital de Educación y Formación Del Profesorado, Extraordinario*(I Jornadas de Investigación para las Enseñanzas Artísticas Superiores), 66–95.
- Goldberg, R. (1979). *Performance: Live Art from 1909 to the Present*. H.N. Habrams.
- Hanna, T. (1995). What Is Somatic? In D. Hanlon Johnson (Ed.), *Bone, Breath, and Gesture Practices of Embodiment*. North Atlantic Books.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hendricks, J. (1988). *FLUXUS CODEX*. Harry N. Abrams, Inc.
- Jiménez-Fajardo, L. M., & Suárez-López, A. G. (2022). Estudio comparativo de género sobre adicción a redes sociales en jóvenes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de La Salud. Salud y Vida*, 6(3), 105. <https://doi.org/10.35381/s.v.v6i3.2227>
- Kallio, E. K. (2024). Not parts, but holistic totality. Comment on Streib's "xenosophia." *Possibility Studies & Society*, 2(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/27538699241241556>
- Leabhart, T. (2007). *Etienne Decroux*. Routledge.
- Lecoq, J. (2009). *The Moving Body*.
- Lilja, E. (2015). *Art, Research, Empowerment. The artist as researcher*. Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/>
- Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural Voice Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. DRAMA PUBLISHERS.
- López, M. M., Cagüe, C., & Flández, D. (2023). Actividad Física de Cuerpo y Mente. Pilates y yoga. Efectos en la salud mental. Revisión sistemática y metaanálisis. *Retos*, 50, 180–204.
- Macaya, X., & Vicente, B. (2020). Educational System and Mental Health: A Relevant Association in Promotion and Prevention for Schooled Adolescents. *Eureka: Asunción (Paraguay)*, 17(1), 162–187.
- Machado Santana, C., de Souza dos Santos, J., Lima de Paula, E., Oliveira e Oliveira, B. L., Santos da Costa, G., dos Anjos Santana, E., de Andrade Simões, V., de Mattos, B. K., Antonacci Guglielmo, L. G., & dos Santos Silva, R. J. (2024). Association between body dissatisfaction, physical activity and mental health indicators in Brazilian adolescents. *Retos*, 58, 607–616.
- Macrine, S. L., & Fugate, J. M. B. (2021). Translating Embodied Cognition for Embodied Learning in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712626>
- Macrine, S., & Fugate, J. (2022). *Movement matters : how embodied cognition informs teaching and learning* (S. Macrine & M. B. J. Fugate, Eds.). The MIT Press.
- Martín Sánchez, J. A., Caracuel Cáliz, R. F., Fernández, D. C., Torres Campos, B., & Cepero González, M. del M. (2023). Valoración de la imagen y la composición corporal tras la implementación de un programa de actividad física en alumnado de Educación Primaria (Assessment of body image and composition after the implementation of a physical activity program in Primary Education students). *Retos*, 47, 814–822. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.90727>
- Mascayano, F., Lips, W., Mena, C., & Manchego, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud Mental*, 38(1), 53–58. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.007>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Moledo, C., & Coterón, J. (2013). ¿Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: una revisión sistemática. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 167–170. <http://www.adta.org/>

- Mugerwa, S., & Holden, J. D. (2012). Writing therapy: a new tool for general practice? *British Journal of General Practice*, 62(605), 661–663. <https://doi.org/10.3399/bjgp12X659457>
- Ng, R. (2018). Decolonizing Teaching and Learning through Embodied Learning: Toward an Integrated Approach. In S. Barcharya & Y. R. Wong (Eds.), *Sharing Breath: Embodied Learning and Decolonization*. Athabaska University Press.
- Noë, A. (2004). *Action In Perception*. The MIT Press.
- Pelias, R. J. (1999). *Writing Performance: Poeticizing the Researcher's Body*. Southern Illinois University Press.
- Pentikäinen, J. (2022). Developing Somatic Writing from the Perspective of the Feldenkrais Method. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 1–32. <https://doi.org/10.17011/scriptum/2022/2/2>
- Pfeifer, S. (2020). *Identifying as Artists, Researchers and Teachers: An Artistic Research Project Focusing on Art Educational Identities* (R. Mateus-Berr, Ed.; pp. 126–133). De Gruyter.
- Rodriguez, D. (2017). Dance, the magical experience of being present. In D. Cañabate & A. Soler (Eds.), *Movimiento y lenguajes. De la experiencia sensorceptiva a la consciencia y el pensamiento*.
- Rucińska, Z., & Gallagher, S. (2021). Making imagination even more embodied: imagination, constraint and epistemic relevance. *Synthese*, 199(3–4), 8143–8170. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03156-x>
- Sarco-Thomas, M. (2020). *Thinking Touch in Partnering and Contact Improvisation*. Cambridge Scholars Publishing.
- Schinca, M. (2010). *Expresión corporal: técnica y expresión del movimiento*. CissPraxis.
- Schulze, D. (2017). *Authenticity in contemporary theatre and performance. Make it Real*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Body and Movement: Basic Dynamic Principles. In *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science* (pp. 217–234). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2646-0_12
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The Primacy of Movement* (2nd ed.). John Bejamins Publishing Company. <http://benjamins.com/catalog/aicr>
- Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57(3). <https://doi.org/10.2307/432196>
- Shusterman, R. (2006). Aesthetic Experience: From Analysis to Eros. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64(2), 217–229. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8529.2006.00243.x>
- Shusterman, R. (2019). Dance as Art, Theatre, and Practice: Somaesthetic Perspectives. *Midwest Studies In Philosophy*, 44(1), 143–160. <https://doi.org/10.1111/misp.12125>
- Silerio, L. M., Lechuga, M. del R., Morán, G., & Lechuga, M. del R. (2023). Cambios en el nivel de salud mental positiva en los colaboradores de una organización causados por la pandemia de covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1670>
- Spatz, B. (2015). *What a Body Can Do*. Routledge.
- Spatz, B. (2017). Embodied Research: A Methodology. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 13(2). <http://liminalities.net/13-2/embodied.pdf>
- Standal, Ø. F., & Bratten, J. H. (2021). ‘Feeling better’: embodied self-knowledge as an aspect of movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 307–316. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1886268>
- Standal, Ø. F., Aaring, V. F., & Kirk, D. (2023). Exploring pedagogies of embodiment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2260398>
- Stanislavski, C. (2009). *Creating a Role*. Routledge.
- Stanislavski, K. (2008). *An Actor's Work*. Routledge.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Routledge.
- Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á., & Hristovski, R. (2021). The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(2), 340–351. <https://doi.org/10.1037/aca0000291>
- Torrents, C., Castañer, M., Dinusova, M., & Anguera, M. T. (2010). Discovering New Ways of Moving: Observational Analysis of Motor Creativity While Dancing Contact Improvisation and the Influence of the Partner. *The Journal of Creative Behavior*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01325.x>
- Twenge, J. (2017). Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood. In *Family and Consumer Sciences Research Journal* (Issue 3). Atria Books. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12345>
- World Health Organization. (2021). *Directrices de la OMS sobre Actividad Física y Comportamientos Sedentarios*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iris.who.int/bits-tream/handle/10665/337004/9789240014817-spa.pdf?sequence=1>
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The Basics*. Routledge. www.routledge.com/The-
- Zarrilli, P. (2002). *Acting (Re)Considered* (2nd ed.). Routledge.
- Zarrilli, P. (2020). *(toward) a phenomenology of acting*. Routledge.

Datos de los/as autores/as:

Nicoletta Cappello
David Rodriguez
Clara Boj
Dolors Cañabate

nicappello@gmail.com
rcdavidrc@gmail.com
claboto@esc.upv.es
dolors.canyabate@udg.edu

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a