

# **Teatro en educación, aprendizaje socioemocional, inclusión, interculturalidad y gestión de aula. Estado del arte**

Ibis M. Alvarez

Dpto. Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.  
Correo electrónico: [Ibismarlene.alvarez@uab.es](mailto:Ibismarlene.alvarez@uab.es)

## **Resumen**

Este texto ha sido elaborado como material de estudio complementario para la asignatura *Proyectos Interdisciplinares e Intervención en Contextos Diversos* del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE). Ofrece una visión general y actualizada del teatro en educación como metodología pedagógica integral. A partir de los principales enfoques teóricos y de la evidencia empírica reciente, se analizan sus aportaciones al desarrollo socioemocional, la inclusión, el diálogo intercultural y la gestión de aula. Se presentan las modalidades más relevantes del teatro educativo —*process drama, drama-based pedagogy*, teatro aplicado y propuestas centradas en la creación escénica—, destacando sus beneficios, condiciones de implementación y desafíos metodológicos. Finalmente, se sintetizan recomendaciones prácticas y líneas de investigación emergentes, ofreciendo una introducción accesible y fundamentada para comprender el potencial del trabajo dramático como herramienta transformadora en contextos educativos diversos.

## **Introducción**

El teatro en educación constituye un campo interdisciplinar que integra elementos de pedagogía crítica, psicología del desarrollo, educación artística y ciencias sociales. Su potencial radica en su capacidad para articular procesos cognitivos, emocionales y sociales a través de la acción dramática, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras. Desde una perspectiva socioconstructivista, el teatro ofrece un espacio privilegiado para la creación de conocimiento compartido, en el que lenguaje, emoción y corporalidad se encuentran inseparablemente vinculados. En este sentido, Vygotsky (1978) subraya que el aprendizaje es un proceso social que se configura en interacción con las herramientas culturales; el drama funciona precisamente como una herramienta cultural encarnada que permite explorar situaciones, roles y significados de manera situada y colaborativa.

Históricamente, el teatro en educación se ha configurado como un campo con dos tradiciones principales. La primera, ligada a la educación artística, pone énfasis en la creatividad, la

expresión personal y la construcción estética (Bolton, 1984). La segunda, más cercana a la pedagogía crítica, entiende el teatro como una herramienta para el cambio social y la emancipación, destacando la obra de Boal (1979/2002) y el Teatro del Oprimido, donde el alumnado se convierte en “espect-actor”, capaz de analizar, cuestionar y transformar las realidades que lo rodean. En este marco, el teatro funciona como un espacio seguro de exploración simbólica donde se ponen en juego emociones, perspectivas y experiencias que difícilmente emergen en dinámicas de aula más tradicionales.

## **1. Teatro y aprendizaje socioemocional**

El aprendizaje socioemocional (ASE) se ha consolidado como un eje central de la educación contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad, la conflictividad y la creciente complejidad social. Según CASEL (2020), el ASE incluye competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, las habilidades relacionales y la conciencia social. El teatro resulta especialmente adecuado para promoverlas gracias a su dimensión experiencial: mediante la adopción de roles y la ficción dramática, las personas pueden explorar emociones propias y ajenas en un entorno seguro y estructurado.

Numerosas investigaciones evidencian que la participación en proyectos teatrales favorece la empatía, la comunicación interpersonal y la autoeficacia emocional. Palavan (2017) observó aumentos significativos en la confianza y las habilidades sociales del alumnado de primaria tras intervenciones basadas en drama. De forma similar, Koç et al. (2023) detectaron mejoras en la regulación emocional y la cooperación en educación infantil y primaria. Estos resultados coinciden con revisiones recientes, como la de DeGraff (2024), que señalan efectos positivos consistentes del drama educativo en distintas dimensiones del ASE.

El trabajo emocional que se produce en el teatro cuenta además con una base neuropsicológica sólida. Investigaciones de Damasio (1999) y de Immordino-Yang y Damasio (2007) muestran que las emociones son constitutivas de los procesos cognitivos complejos. En este marco, la dramatización permite experimentar y modular emociones intensas en escenarios simulados, facilitando la autorregulación y el desarrollo de estrategias de afrontamiento. Neelands (2009) describe el drama como un “laboratorio social” donde es posible ensayar identidades y relaciones sin las consecuencias del mundo real.

En conjunto, estos aportes permiten situar el teatro educativo como una metodología privilegiada para articular emociones, cognición y acción en procesos de aprendizaje significativos. Su carácter dialógico y experiencial genera un tipo de participación que trasciende la instrucción tradicional y sitúa a las personas en el centro de la construcción del

conocimiento, no solo como espectadoras, sino como agentes que exploran, negocian y transforman sentidos. Además, al promover la toma de perspectiva y la co-creación de mundos posibles, el teatro se convierte en un espacio de experimentación ética y relacional crucial en sociedades culturalmente diversas. Todo ello refuerza la idea de que las pedagogías dramáticas no solo complementan los programas de aprendizaje socioemocional, sino que pueden actuar como motores fundamentales para su desarrollo profundo y sostenido en la educación formal y no formal.

## 2. Teatro, inclusión e interculturalidad

La educación inclusiva y la educación intercultural encuentran en el teatro una herramienta potente para abordar desigualdades, trabajo identitario, diálogo intercultural y construcción de convivencia. El **teatro aplicado** (applied drama) se ha desarrollado en múltiples contextos —escuelas, centros comunitarios, entornos migratorios, prisiones, hospitales— para trabajar cuestiones de identidad, poder y participación. Nicholson (2005) destaca que este enfoque genera espacios dialógicos que permiten visibilizar experiencias de colectivos marginados y construir narrativas colectivas orientadas al cambio social.

En el ámbito escolar, el teatro facilita que estudiantes de orígenes diversos expresen experiencias, reconozcan trayectorias migratorias y generen vínculos más allá de las barreras culturales o lingüísticas. Rivière (2006), en un estudio en contextos multiculturales australianos, mostró que el drama fomenta la comprensión intercultural y ayuda a que jóvenes recién llegados desarrollen un sentido de pertenencia. Gallagher et al. (2017) encontraron resultados similares en proyectos con adolescentes migrantes en Canadá, evidenciando que la creación colectiva reduce estereotipos, fortalece la identidad y promueve relaciones más equitativas.

El **Teatro del Oprimido** es especialmente útil para trabajar inclusión, pues impulsa la reflexión crítica sobre discriminación, racismo o desigualdad. Boal (1979/2002) plantea que el teatro debe convertirse en un método para transformar la realidad y empoderar a grupos históricamente silenciados. En la pedagogía contemporánea, estas técnicas se emplean para abordar conflictos intergrupales, analizar injusticias cotidianas y promover formas de convivencia basadas en el respeto y la corresponsabilidad.

Más recientemente, la investigación ha puesto de relieve la utilidad del teatro para crear comunidades de aprendizaje interculturales donde se cuestionan imaginarios dominantes y se legitiman saberes diversos. Hughes y Wilson (2007), por ejemplo, muestran que los procesos de creación dramática colaborativa permiten a los participantes negociar significados culturales y reconstruir representaciones sobre “el otro”, favoreciendo actitudes más abiertas y menos

prejuiciosas. De forma similar, Belliveau (2020) subraya que las pedagogías basadas en drama facilitan experiencias de “traducción cultural” en las que alumnado de diferentes orígenes puede reinterpretar sus vivencias y compartirlas desde posiciones de agencia. Estas dinámicas no solo fortalecen la inclusión, sino que amplían el repertorio expresivo y comunicativo del grupo, generando entornos donde la diversidad se convierte en recurso pedagógico y no en obstáculo. En este sentido, el teatro se consolida como una práctica relacional que articula identidades, posibilita el reconocimiento mutuo y contribuye a una ciudadanía democrática más plural.

### **3. Teatro y gestión de aula**

La gestión de aula constituye una dimensión esencial del trabajo docente, especialmente en contextos diversos donde la convivencia requiere herramientas pedagógicas que articulen comunicación, regulación emocional y cooperación. La literatura reciente muestra que las metodologías teatrales pueden mejorar de manera notable el clima de aula y la calidad de las interacciones. O’Toole y Burton (2005) documentan cómo el drama permite a los grupos construir normas colectivas de funcionamiento, establecer reglas de comunicación y cooperar de forma más eficaz en actividades complejas. El carácter colaborativo del proceso dramático —que requiere escucha activa, coordinación, toma de decisiones compartida y reparto de roles— favorece la corresponsabilidad en la regulación del comportamiento y genera una dinámica grupal más cohesionada.

Asimismo, técnicas como el role-playing, las simulaciones dramáticas o el Teatro Foro permiten analizar situaciones de conflicto y ensayar respuestas alternativas. Neelands (2009) subraya que estas prácticas ofrecen un espacio seguro para practicar habilidades comunicativas y estrategias de resolución de conflictos antes de enfrentarse a ellas en la vida real. Estudios empíricos, como los de Dawson y Lee (2018), muestran que la integración de drama-based pedagogy mejora la participación, reduce conductas disruptivas y contribuye a un clima emocional más positivo para el aprendizaje.

La evidencia también indica que el drama promueve una implicación activa y sostenida del alumnado, estrechamente vinculada con la disminución de comportamientos problemáticos. Kilinc et al. (2017) argumentan que el carácter inmersivo del drama genera altos niveles de engagement, especialmente en estudiantes que suelen desconectarse de metodologías más transmisivas. Cuando estas dinámicas se acompañan de reflexión estructurada (debriefing), se refuerzan competencias de convivencia, autoevaluación y toma de conciencia sobre el impacto de las propias acciones en el grupo.

Los estudios de Lewandowska Węziak-Białowolska (2022) mostraron que la participación activa en experiencias teatrales mejora significativamente la empatía, la comunicación social, la tolerancia y la calidad de las interacciones, con un efecto especialmente notable en la dimensión comunicativa. La autora sostiene que, del mismo modo que una actriz o un actor en escena son conscientes de ser observados y “ponen en juego un personaje” para orientar la impresión que otras personas forman de ellos, también en la vida cotidiana las personas ajustan su comportamiento en función de la interacción social. Debido a esta conexión entre actuación y relaciones reales, las intervenciones teatrales resultan eficaces para desarrollar habilidades sociales y sostener relaciones satisfactorias. Desde la tradición del Método Stanislavski (1936), este proceso se explica a través del uso de la “memoria emocional” para comprender las motivaciones del personaje y revivir sentimientos experimentados en situaciones paralelas a las de la ficción (Verducci, 2000). Este mecanismo implica dos tipos de empatía: la empatía cognitiva —o toma de perspectiva—, que permite comprender los estados mentales de otras personas, y la empatía emocional, entendida como la capacidad de compartir vicariamente las emociones y estados ajenos (Smith, 2006).

En conjunto, estos aportes permiten situar el teatro como una metodología con un fuerte potencial para mejorar la gestión de aula mediante prácticas que integran emoción, comportamiento y pensamiento crítico. Al generar espacios de cooperación, favorecer la autorregulación y promover la comprensión empática, el teatro ofrece alternativas pedagógicas valiosas para transformar dinámicas conflictivas y consolidar comunidades de aprendizaje más democráticas y corresponsables.

#### **4. Modalidades del teatro en educación, su impacto y retos de evaluación**

Las modalidades de teatro empleadas en el ámbito educativo son diversas y responden a finalidades pedagógicas específicas. Entre ellas, el *process drama* se centra en la exploración creativa y el aprendizaje a través del proceso, sin requerir una presentación final. Bowell y Heap (2013) destacan su valor para el pensamiento crítico y la toma de decisiones en contextos ficticios, mientras que investigaciones recientes muestran beneficios claros en el aprendizaje curricular y la expresividad lingüística, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras (Luo, 2024). La *drama-based pedagogy*, por su parte, integra técnicas dramáticas en distintas áreas del currículo para promover la comprensión conceptual, la resolución de problemas y el compromiso cognitivo. Estudios desarrollados en diferentes países evidencian mejoras en habilidades colaborativas y participación activa del alumnado (Dawson y Lee, 2018).

El drama aplicado (*applied drama*) constituye otra modalidad relevante, orientada a trabajar con poblaciones en riesgo o en comunidades culturalmente diversas para abordar inclusión, identidad o justicia social (Nicholson, 2005). Finalmente, el teatro en educación artística —más vinculado a la creación escénica— favorece la creatividad, la sensibilidad estética y el desarrollo expresivo (Bolton, 1984). Aunque la literatura coincide en señalar que la mayoría de estas intervenciones producen efectos positivos, la eficacia depende en gran medida de la calidad del diseño pedagógico, la formación del profesorado y la duración de los proyectos (Sunaksle y Pavitola, 2024).

A nivel metodológico, la investigación sobre teatro educativo ha avanzado de forma significativa, pero aún enfrenta limitaciones importantes. Predominan los estudios pre-post, estudios de caso y evaluaciones con muestras pequeñas, lo que dificulta extraer conclusiones sólidas sobre los mecanismos de cambio implicados (Nicholson, 2005; Sunaksle y Pavitola, 2024). Se requiere, por tanto, un mayor número de ensayos controlados aleatorizados y metodologías mixtas robustas que permitan evaluar efectos a corto y largo plazo. Otro desafío es la evaluación del impacto emocional, intercultural o relacional de las intervenciones: muchas escalas no captan la complejidad del trabajo dramático, por lo que se recomienda complementar las medidas cuantitativas con estrategias cualitativas y participativas que permitan recoger las experiencias vividas por el alumnado, especialmente en contextos de diversidad (Anderson y Dunn, 2013; Gallagher et al., 2017).

En paralelo, emerge un campo prometedor en la integración del teatro con tecnologías digitales e inmersivas, particularmente mediante entornos de simulación en realidad virtual. Las primeras investigaciones muestran que estas tecnologías pueden potenciar el aprendizaje socioemocional y la gestión de aula al permitir un grado elevado de inmersión y control de variables escénicas. En el ámbito del ASE, estudios en realidad virtual evidencian que la presencia aumenta la empatía, la regulación emocional y la toma de perspectiva, procesos centrales en el drama educativo. Herrera et al. (2018), por ejemplo, demostraron que experiencias narrativas inmersivas en roles socialmente sensibles mejoran la empatía afectiva y cognitiva, en consonancia con hallazgos previos en teatro y *role-play*. Del mismo modo, Hamilton et al. (2021) subrayan que los simuladores inmersivos permiten ensayar habilidades sociales y emocionales de forma similar a las dramatizaciones presenciales, pero con la ventaja de controlar escenarios, repeticiones e intensidad emocional.

No obstante, este campo sigue siendo incipiente: predominan estudios exploratorios, muestras pequeñas y alta heterogeneidad metodológica. Revisiones recientes en tecnologías inmersivas —como Radianti et al. (2020) y Conrad (2024)— señalan que, aunque los efectos preliminares

en habilidades socioemocionales y comunicativas son prometedores, aún faltan diseños experimentales sólidos, estudios longitudinales y protocolos comparables. Estas conclusiones coinciden con las recomendaciones del propio campo del teatro educativo, donde también se demanda mayor sistematicidad, rigor evaluativo y claridad conceptual (DeGraff, 2024). En síntesis, las modalidades teatrales muestran un campo consolidado y fértil, mientras que la integración con tecnologías inmersivas abre nuevas posibilidades que requieren investigación más rigurosa y sostenida.

## **Síntesis y prospectiva**

La revisión del marco teórico y de la evidencia empírica permite afirmar que el teatro en educación constituye una metodología con alto potencial transformador para el desarrollo integral de las personas que participan en actividades formativas. Los estudios analizados coinciden en que las prácticas dramáticas fortalecen el aprendizaje socioemocional, promueven la inclusión y el diálogo intercultural, y contribuyen a mejorar la gestión de aula y la convivencia, especialmente en contextos marcados por la diversidad y la complejidad relacional. Su valor pedagógico radica en la capacidad de articular cognición, emoción y acción mediante experiencias situadas que involucran al cuerpo, la imaginación y la interacción social. Esta convergencia produce aprendizajes significativos, con un impacto que trasciende los contenidos curriculares y se proyecta hacia la esfera relacional, ética y ciudadana.

En el plano práctico, el estado del arte proporciona orientaciones claras para el diseño, la adaptación y la implementación de proyectos basados en teatro educativo. En primer lugar, los programas más eficaces se caracterizan por la formulación de objetivos pedagógicos explícitos (por ejemplo, el desarrollo de una competencia socioemocional concreta, la mejora del clima de aula o el fortalecimiento de procesos de inclusión). Asimismo, requieren instrumentos de evaluación sensibles a la complejidad del trabajo dramático —preferentemente de enfoque mixto— y tiempos de implementación suficientes para posibilitar la evolución del grupo y la consolidación de dinámicas colaborativas. En segundo lugar, la formación docente aparece como un factor decisivo: el profesorado necesita desarrollar tanto habilidades técnicas en las modalidades dramáticas empleadas como competencias para acompañar procesos emocionales y gestionar dinámicas grupales. En tercer lugar, el uso sistemático de estrategias de reflexión y debriefing permite integrar la experiencia vivida con la conciencia metacognitiva, favoreciendo la transferencia de los aprendizajes a situaciones reales de aula o de la vida cotidiana.

Desde una perspectiva investigadora, se observan áreas claras para la ampliación y el fortalecimiento del campo. La literatura señala la necesidad de incrementar los diseños mixtos

y los estudios longitudinales, así como de publicar protocolos de intervención que faciliten la replicabilidad y la comparabilidad entre proyectos. Persisten vacíos relacionados con la evaluación de procesos interculturales, el impacto a largo plazo en la cohesión social o la manera en que las experiencias dramáticas transforman las creencias pedagógicas del profesorado. En paralelo, la integración de tecnologías digitales e inmersivas —incluyendo simulaciones, realidad virtual y entornos narrativos digitales— representa una línea emergente de gran interés. Las primeras investigaciones muestran que estos recursos pueden ampliar las posibilidades del teatro educativo ofreciendo escenarios seguros y controlados para entrenar competencias socioemocionales, practicar la gestión de aula y ensayar respuestas ante situaciones conflictivas o emocionalmente complejas. No obstante, la literatura es aún incipiente y requiere mayor sistematicidad, especialmente en términos de diseños experimentales, análisis de mecanismos de cambio y estudios comparativos entre modalidades presenciales e inmersivas.

En síntesis, el futuro del teatro en educación se perfila como un espacio de convergencia entre tradición pedagógica y renovación metodológica. Avanzar hacia marcos más sólidos, inclusivos y basados en evidencia permitirá consolidar el potencial del teatro como herramienta formativa en contextos culturalmente diversos, fortaleciendo tanto la dimensión académica como la socioemocional y relacional de los procesos educativos.

## Referencias

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge. (Trabajo original publicado en 1979)

Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.

Bowell, P., & Heap, B. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. Routledge.

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>

Conrad, M., Kablitz, D., & Schumann, S. (2024). Learning effectiveness of immersive virtual reality in education and training: A systematic review of findings. *Computers & Education: X Reality*, 4, 100053. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100053>

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.

Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). Front Matter. In *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum* (1st ed., pp. i–iv). Intellect.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt.1>

DeGraff, L. (2024). Literature Review: Social-Emotional Learning in Educational Drama. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 15(2), 210-216.  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/79279>

Gallagher, K., Cardwell, N., Rhoades, R., & Bie, S. (2017, March 29). Drama in Education and Applied Theater, from morality and socialization to play and postcolonialism. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-34>

Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zaki, J. (2018). *Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking*. *PLOS ONE*, 13(10), e0204494. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>

Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57–72.  
<https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Kilinc, S., Farrand, K., Chapman, K., Kelley, M., Millinger, J., & Adams, K. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. *British Journal of Special Education*, 44(4), 431-447.

Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education*, 12(3), 210-227.

Lewandowska, K., & Węziak-Białowska, D. (2022). The impact of theatre on social competencies: a meta-analytic evaluation. *Arts & Health*, 15(3), 306–337.  
<https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2130947>

Luo, S., Ismail, L., binti Ahmad, N. K., & Guo, Q. (2024). Using process drama in EFL education: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(11).  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936>

Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189.  
<https://doi.org/10.1080/13569780902868713>

Nelson, B. (2011). 'I made myself': playmaking as a pedagogy of change with urban youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.566987>

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.

O'Toole, J., & Burton, B. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996–2004—emergent findings and outcomes. *Research in drama education*, 10(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/13569780500275873>

Palavan, Ö. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27737/308327>

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). *A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda*. *Computers & Education*, 147, 103778.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Rivière, D. V. (2006). *Performed identities: drama and the transformation of multicultural education* (pp. 2024-2024). University of Toronto.

Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3–21.  
<https://doi.org/10.1007/BF03395534>

Stanislavski, K., & Benedetti, J. (2009). *An actor's work on a role*. Routledge.

Sunaksle, L., & Pavitola, L. (2024). Social-emotional learning in theater art classes in school education. *Education. Innovation. Diversity.*, 1(8), 86-92.  
<https://doi.org/10.17770/eid2024.1.7940>

Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through Method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87–99.  
<https://doi.org/10.1080/030572400102952>

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