

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Título**

**LA IMPROVISACIÓN TEATRAL COMO HERRAMIENTA PARA EL  
DESARROLLO DE EMPATÍA EN ADOLESCENTES**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN ARTES  
ESCÉNICAS**

**AUTORA**

**JAYANTI BACHANI FOELSTER**

**ASESORA**

**CRISTINA ALAYZA PRAGER**

**Mayo, 2020**

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal estudiar la improvisación teatral como herramienta para el desarrollo de la empatía en el caso específico de los estudiantes de segundo y tercero de secundaria (adolescentes entre 13 y 14 años) de un colegio privado en Lima, quienes llevaron un entrenamiento en improvisación teatral como preparación para competir en las ediciones 2017 y 2018 de las *British English Olympics* (BEO, Olimpiadas Académicas de Inglés). Para dicho fin, se analizan los testimonios de un tercio de los estudiantes que participaron en ambas ediciones, es decir, 12 estudiantes de los 36 que participaron. Se opta por tomar una metodología cualitativa para lograr recoger la autopercepción que de esta experiencia tuvo cada adolescente y así lograr comprender de qué manera ellos aprecian su propio desarrollo de la habilidad empática. Para tener una imagen más completa de lo anterior, y poder contrastar experiencias, se entrevista también a los padres de cada estudiante, sumando un total de 24 entrevistas realizadas para el presente estudio. Así, el análisis se basa en contrastar los testimonios de ambas partes a la luz de las dos dimensiones de la empatía (cognitiva y afectiva) con el objetivo de comprender si, de acuerdo con estos testimonios, se puede establecer un vínculo entre el entrenamiento en improvisación teatral recibido y el fenómeno de la empatía. Los hallazgos de este análisis muestran que, de acuerdo con la percepción de los propios estudiantes participantes y de sus padres, el vínculo sí se dio en este caso particular, lo cual podría dar pie a pensar que sí pueden establecerse conexiones entre el desarrollo de la empatía y el entrenamiento en improvisación teatral.

## Agradecimientos

A mi esposo Lucho, que ha sido mi máximo aliento y soporte desde que empecé la maestría.

A mi bebé, que aún no nace y está en mi vientre, ha sido la más poderosa motivación y grata compañía en mis largas noches de escritura.

A mi madre, por siempre incentivar en mí las ganas de superación.

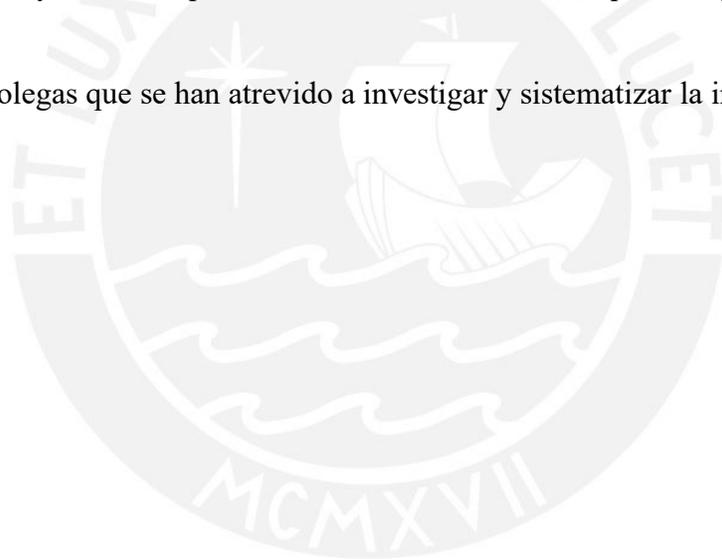
A Cristina, mi asesora, por nunca dejar de confiar en mí. Su confianza y paciencia han sido grandes motores para avanzar esta investigación.

A Juan, por sus pertinentes comentarios.

A mis apreciados amigos Marjorie, Becky, Katuska, Matías, Fito y Claudia por compartir risas y hacer de esta maestría un divertido camino.

A todos los maestros y maestras que soñamos con una educación que incluya e integre las artes, siempre.

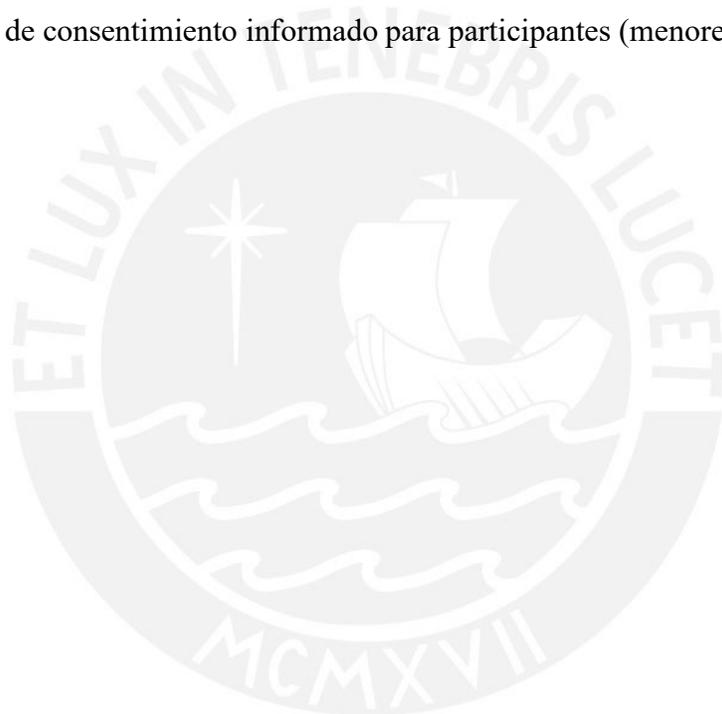
A todos aquellos colegas que se han atrevido a investigar y sistematizar la improvisación teatral.



## INDÍCE

Resumen	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Introducción	6
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. La improvisación teatral	8
1.1.1. Definición	8
1.1.2. Los principios de la improvisación teatral	12
1.1.2.1. <i>Status</i>	12
1.1.2.2. Espontaneidad	14
1.1.2.3. Aceptación: Sí y...	15
1.1.3. La improvisación en espacios no escénicos	16
1.2. La empatía	20
1.2.1. Origen e historia del término empatía	20
1.2.2. Delimitación conceptual de empatía	23
1.2.2.1. Empatía cognitiva	23
1.2.2.2. Empatía afectiva	25
1.2.2.3. Una mirada integradora	26
1.3. El proceso de la adolescencia	30
1.3.1. La adolescencia temprana (10 a 13-14 años)	32
1.3.2. Desarrollo del pensamiento adolescente y sus logros cualitativos	35
2. METODOLOGÍA	38
2.1. Diseño de la investigación	38
2.2. Contexto de la investigación	39
2.2.1. Perfil de la escuela	40
2.2.2. Programa BEO y perfil de los estudiantes participantes	42
2.2.3. Sesiones y ejercicios	44
2.3. Manejo de protocolos éticos del trabajo con personas	52
3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	54

3.1. Hallazgos por las dimensiones de análisis	54
3.1.1. Hallazgos desde la dimensión cognitiva	56
3.1.2. Hallazgos desde la dimensión afectiva	66
3.2. Hallazgos desde la práctica escénica	73
Conclusiones	76
Bibliografía	82
Anexo 1: Entrevista a estudiantes	90
Anexo 2: Entrevista a padres de familia	92
Anexo 3: Protocolo de consentimiento informado para participantes	94
Anexo 4: Protocolo de consentimiento informado para participantes (menores de edad)	96



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de dos intereses (por no decir pasiones) propios: la educación y las artes escénicas. Ambos, además, guiaron mi formación profesional: estudié educación (carrera que vengo desempeñando de forma directa con niños y adolescentes por más de 15 años como tutora de aula) y me formé como artista escénica enfocada en el teatro y la improvisación teatral. Durante estos años, mi interés ha sido integrar ambas, la educación y las artes, como áreas de igual importancia que pueden trabajarse conjuntamente. En ese sentido, mis intenciones como docente y artista han hecho que tenga en mente un objetivo: sistematizar el trabajo artístico con la finalidad de visibilizar el impacto de las artes, en este caso escénicas, para el desarrollo integral del estudiante en etapa escolar. Es por esta razón que se presenta este trabajo de investigación que considera la improvisación teatral, la empatía y la adolescencia.

El tema que guía esta investigación es la improvisación teatral como herramienta para el desarrollo de la empatía en el caso de los alumnos de segundo y tercero de secundaria de un colegio privado de Lima, siendo esta relación analizada a través de la autopercepción de los estudiantes y la percepción de sus padres. Se propone estudiar el caso específico de un grupo de estudiantes (adolescentes entre 13 y 14 años) de un colegio privado en Lima, quienes llevaron un entrenamiento en improvisación teatral como preparación para competir en las ediciones 2017 y 2018 de las *British English Olympics* (BEO, Olimpiadas Académicas de Inglés). Este trabajo encuentra su relevancia al unir distintas dimensiones como las artes escénicas con la adolescencia y el desarrollo de la empatía, es decir, que converge más de un campo de estudio, centrando su foco en hallar el impacto de la aplicación de la improvisación teatral en un ambiente educativo. A su vez, no existen en nuestro país muchos trabajos académicos que den cuenta de la improvisación teatral como técnica aplicada en adolescentes.

Acerca de los trabajos realizados previamente en nuestra área, se encuentran estudios a nivel internacional en espacios no escénicos, que son afines a nuestra investigación en tanto utilizan la improvisación teatral y el teatro como herramientas de trabajo con personas. Estos estudios muestran que los participantes logran alcanzar beneficios tanto en su relación consigo mismo (como la mejora en su flexibilidad, adaptación, confianza, entre otros) como en su relación e

interacción con demás (como la mejora en su integración o en realizar trabajo en equipo, entre otros).

La pregunta central del presente estudio radica en comprender cómo se aparece reflejado el fenómeno de la empatía en la autopercepción de los estudiantes participantes y en la percepción de sus padres tras la realización del entrenamiento en improvisación teatral antes descrito. Para ello, se realiza un análisis cualitativo que busca conocer la reconstrucción de hechos o subjetividad de los participantes, el cual se basa en entrevistas realizadas a un tercio de los estudiantes que participaron en las ediciones BEO 2017 y 2018. Se llevaron a cabo entrevistas a 12 estudiantes y, adicionalmente, para contrastar y alcanzar una mayor profundidad, se entrevistó también a sus padres, lo cual conforma un total de 24 entrevistas realizadas para el presente trabajo.

El cuerpo del presente trabajo se encuentra compuesto de tres divisiones: el marco teórico, que da cuenta de los tres conceptos claves desarrollados (improvisación teatral, empatía y adolescencia); la metodología, que describe el contexto bajo el cual esta investigación se ha realizado y explica los procesos de recolección de información de este estudio; y, finalmente, los hallazgos que presentan los resultados encontrados en la presente investigación. Dicho análisis arroja, como conclusión, que los participantes y sus padres sí observan un vínculo efectivo entre la aparición y/o desarrollo de la empatía y el empleo de las técnicas de improvisación teatral como parte de su entrenamiento para su participación en BEO. Esto permite pensar que sí podrían establecerse conexiones más generales entre el desarrollo de la empatía y el entrenamiento en improvisación teatral, aunque este último punto, evidentemente, necesitaría de una investigación propia que abarque otras dimensiones.

# CAPÍTULO 1

## MARCO TEÓRICO

### 1.1. La improvisación teatral

#### **1.1.1. Definición**

En el uso coloquial, normalmente se asocia el término “improvisación” con “poca preparación o improvisado”. En cierta medida este uso coloquial del lenguaje tiene algo de verdad, ya que, como dicen Halpern, Close y Johnson, de alguna manera “Todos vamos por la vida sin guión, reaccionando según las circunstancias, inventando sobre la marcha” (2004: 26). Los seres humanos están, pues, constantemente improvisando. Utilizan recursos propios como su experiencia de vida, sus estudios, su creatividad, su intuición, su observación, su gusto o un simple impulso para tomar decisiones a diario (decisiones como usar un scooter en lugar del bus para volver a casa, regalar espontáneamente un abrazo a un familiar o amigo al saludarlo, resolver un problema laboral, pasar la luz roja al manejar, elegir un libro por tener una tapa atractiva, mentir, responder de forma inapropiada a un colega del trabajo, hacer bromas en una reunión con amigos, guiñarle el ojo a una persona que le gusta, etc.). El hombre está constantemente, dándose o sin darse cuenta, seleccionando, descartando, aceptando o negando opciones de su entorno.

Así como en la vida, en el arte constantemente se toman decisiones sobre los procesos artísticos y el producto que se quiere crear. Por ello, se puede decir que, “En cierto sentido, todo arte es improvisar [...]. Las obras de arte que vemos y podemos llegar a amar profundamente son, en cierto sentido, las reliquias o huellas de un viaje que fue. Lo que alcanzamos a través de la improvisación es el sabor del viaje mismo” (Nachmanovitch 2004: 19-20). De acuerdo con Nachmanovitch, y aunque esto suene paradójico, todas las piezas de arte fueron improvisación en algún momento en la medida en que fueron una idea: una aparición espontánea, una iniciativa, un impulso para crear algo. Desde la lluvia de ideas de un escritor o dramaturgo, pasando por la combinación de colores en una pintura para llegar al tono adecuado hasta una pieza coreográfica cuyos movimientos están perfectamente calculados en tiempos, etc.; en todos estos casos, el viaje

que supone la concatenación de decisiones que el artista toma en el proceso creativo que parte desde la concepción hacia la realización de una determinada pieza artística ha pasado, consciente o inconscientemente, por una toma de decisión espontánea que puede perfectamente llamarse improvisación.

Pero, ¿qué es realmente la improvisación? ¿Es solamente una mera elección dentro de una serie de innumerables posibilidades en nuestras vidas? Y más aún, siendo la improvisación hoy en día cada vez más reconocida como parte de las artes escénicas, ¿cómo se traduce o cómo opera esta actividad en el arte escénico?

“El sabor del viaje mismo” del que habla Nachmanovitch (2004: 20) supone, en el caso de la improvisación teatral, la capacidad de decidir sobre la marcha el cómo, cuándo, dónde, quién, por qué y para qué de la escena que transcurre. Es la facultad de constantemente seleccionar y descartar entre una serie infinita de opciones ante las cuales los improvisadores se ven siempre expuestos. En este aspecto, lo dicho por Nachmanovitch extrapolado a la improvisación teatral, se entiende como las acciones de escoger y ejecutar según la demanda de la propia escena o de acuerdo con un impulso genuino.

Si bien la noción de improvisación puede ser aplicada en diversos espacios, tanto fuera del mundo artístico como en las variadas disciplinas relacionadas con el arte, para efectos de esta investigación nos enfocaremos en la improvisación teatral como una técnica. En el teatro se suele comprender a la improvisación como la habilidad del actor o actriz para responder de forma libre, rápida y espontánea, preservando la coherencia dentro de la escena que se está produciendo en ese preciso momento. Al respecto, Halpern, Close y Johnson señalan que “La verdadera improvisación consiste en subir al escenario y actuar sin ninguna preparación ni planificación” (2004: 26). Es decir, la naturaleza propia de la improvisación teatral consiste en construir una escena sobre la marcha, lo cual supone que el actor escuche a los otros para crear juntos una situación con congruencia.

Según estos autores, pertenecientes a la escena de la improvisación estadounidense, la improvisación no es solamente una herramienta que se utiliza para desarrollar escenas ya

planteadas dándoles un matiz diferente o para “hacer reír al público”, como en algunos espacios se ha intentado encasillar a la improvisación teatral. Esta supone sostener escenas que pueden ser cortas o largas, con o sin alguna premisa (como un tema, título o juego); escenas que puedan hacernos reflexionar, divertir, asustar o llorar (Halpern, Close y Johnson 2004: 26). Por consiguiente, podríamos decir que la improvisación teatral permite que los actores se vuelvan los dramaturgos, editores y directores de sus propias escenas, ya que sobre la marcha van tomando decisiones que les permiten crear, formar y/o moldear el parlamento que interpretan los personajes que han sido seleccionados al azar o por impulso. Esto se debe a que, en la improvisación teatral, toda dramaturgia y todo personaje se crea y se muestra mientras sucede el “durante” la escena.

Tomando lo planteado líneas arriba, ¿en qué medida podemos hablar entonces de la improvisación como una técnica? El asunto de fondo tiene que ver con que el improvisar se sostiene en una serie de reglas propias de esta disciplina que son la estructura sobre la cual se desarrollan las escenas. Así pues, aunque suene contradictorio, la improvisación teatral no es enteramente improvisada: requiere del desarrollo de determinadas habilidades como la escucha, el impulso y el aceptar constantemente la propuesta del compañero de escena para crear una historia. El poder construir lo que denominaremos como una “buena escena” supone de los conocimientos y las vivencias de cada actor (su bagaje propio), así como también de sus propias habilidades o destrezas actorales para vivir cada escena.

En este sentido, Omar Argentino, importante improvisador argentino y uno de los pioneros de la improvisación teatral en Latinoamérica, nos dice que “Cuando se descubren determinados recursos y procedimientos que al organizarse dotan de forma y contenido la espontaneidad que supone el improvisar, se obtiene una técnica” (Argentino 2013: 277). La improvisación teatral puede entonces ser contemplada como una técnica que permite que los artistas puedan construir una escena sin ningún texto predeterminado y de forma libre, bajo una determinada guía o una serie de lineamientos que promueven la creación espontánea sobre el escenario. Como veremos a continuación, la improvisación teatral engloba una serie de principios y ejercicios que sostienen su técnica.

Actualmente, existen diversas escuelas que, bajo su propio estilo y enfoque, forman a estudiantes y actores profesionales en improvisación teatral, como el *Montreal Improv*, *ComedySportz* o el Diplomado de Improvisación Teatral de la Universidad del Bosque en Colombia. Pero es importante mencionar que, dentro de esta variedad, existen determinados docentes y directores que han logrado influenciar fuertemente la escena internacional desde la década de 1960 y que muchas de estas escuelas siguen o se han desarrollado, precisamente, a partir de estos personajes. Tal es el caso de Viola Spolin, quien revolucionó la escena estadounidense en cuanto a cómo se impartía el teatro con su entrenamiento teatral mediante el uso de su creación los *theater games* (juegos teatrales) y su famosa publicación *Improvisation for the Theater* en 1963. Gran parte del crecimiento del movimiento en improvisación teatral se debe gracias a ella. Su hijo, Paul Sills, hace popular su trabajo y funda la escuela *The Second City* en 1959 (Viola Spolin Estate 2020). Cabe mencionar que *The Second City* presenta un estilo de creación enfocado en la comedia.

En la década de 1980, nace la improvisación *Longform* o “formato largo”, bajo la guía de Del Close y Charna Halpern, quienes eventualmente ayudarían a cambiar la imagen de la improvisación teatral que se encontraba dirigida hacia la creación de comedia. Así nace la escuela *ImprovOlympic* en Chicago. Pronto se convirtió en un centro importante de la improvisación y de la comedia en general, comenzando a influenciar o preparar a aquellos artistas que hoy trabajan de forma directa con el mundo del entretenimiento desde actores de teatro y cine hasta guionistas de televisión (The iO Theatre 2020).

Por otro lado, se encuentra el docente y dramaturgo, Keith Johnstone, actual profesor destacado de la universidad de Calgary y ex-director del Royal Court Theatre de Londres. Empezó trabajando con actores para hacerlos más espontáneos y atentos en escena. Él fue influenciado por su experiencia escolar y sentía que el sistema educativo era un espacio que atrofiaba la creatividad. De esta forma, comienza a probar sistemas poco tradicionales para trabajar con sus estudiantes. Johnstone funda *The Theatre Machine*, la que era una compañía que presentaba y exploraba muchos ejercicios de improvisación teatral, y luego, en 1977, funda el Loose Moose Theatre en Canadá, en donde continúa con la misma línea de trabajo. Muchos de estos experimentos iniciales hoy se han convertido en ejercicios clásicos de improvisación teatral que se practican y presentan en espectáculos a nivel mundial. De esta manera, se consolidan los formatos “Gorilla”, “Maestro”

y el popular “*Theatresports*”, improvisación teatral en formato de competencia (International Theatresports Institute 2020).

Cabe mencionar que, según nos cuenta Argentino, es a esta última corriente a la que se la conoce propiamente como “Impro”. Aunque parezca una sutil diferencia, en la escena actual el uso de los términos “Impro” o “Improv” puede definir el tipo de escuela de improvisación. Así, Viola Spolin y Del Close son los máximos exponentes dentro del mundo de la “Improv”, mientras que Keith Johnstone y el Match de la Improvisación son los referentes más importantes para los seguidores de la “Impro”. No se puede decir que son dos técnicas distintas, pero si hablar de dos estilos con orientaciones similares pero no idénticas (Argentino 2013: 277).

Finalmente, observamos que la improvisación teatral, tal y como la concebimos hoy en día, es relativamente nueva y cuenta con escuelas alrededor de mundo, encontrándose las principales en Estados Unidos y Canadá. Desde estos “epicentros” de la improvisación teatral, se han desprendido otras escuelas siguiendo los pasos o distanciándose de sus maestros. Y aunque es cierto que cada escuela tiene su propia orientación y, por ende, su propio estilo de improvisar, en términos generales todas ellas se basan en una técnica común, cuyos principales principios expondremos a continuación.

### **1.1.2. Los principios de la improvisación teatral**

Habiendo establecido que la improvisación teatral supone una técnica, en esta sección se explican los fundamentos o lineamientos bajo los cuales se ha desarrollado la técnica de la improvisación teatral en el proceso que exponemos en esta investigación. Estos principios son: el *status*, la espontaneidad y la aceptación, y han sido tomados, para nuestro estudio, fundamentalmente de la escuela de Keith Johnstone.

#### *1.1.2.1. Status*

Cuando Keith Johnstone comenzó a trabajar como maestro en el Royal Court Theatre Studio de Londres en el año 1963, quiso que los textos y su forma de ser interpretados fueran más naturales

o cercanos a la realidad. Notaba que artistas a los que dirigía buscaban sonar atractivos o diferentes todo el tiempo. Particularmente durante el proceso de la obra *El jardín de los cerezos*, de Anton Chéjov y producida por el *Moscow Art*, observó poca verdad en escena. Para Johnstone, todos los actores de esta puesta en escena habían tomado una motivación bastante fuerte para sus acciones, lo que producía que las escenas se mostrasen sobreactuadas y se vieran lejanas a la vida cotidiana. Él se pregunta entonces cuáles podrían ser las motivaciones más débiles posibles o las motivaciones que genuinamente los personajes pudieron haber tenido para cometer determinadas acciones y que él no estaba observando en escena. A partir de esta experiencia, Johnstone decide trabajar en el *status* (Johnstone 1990: 23).

Él lo define “como algo que uno hace. Se puede pertenecer a un *status* social bajo, pero desempeñar uno alto, y viceversa [...] es un término útil, siempre que quede claro la diferencia que hay entre el *status* al cual se pertenece y el *status* que se desempeña” (Johnstone 1990: 26). Así, para Johnstone el *status* es una condición que puede variar cuando los individuos se relacionan, entendiendo esta cualidad como el fundamento que él denomina “balancín” (como el juego sube y baja): “Tú subes y yo bajo” (Johnstone 1990: 27). Esto se puede entender mejor con el siguiente ejemplo. En un escenario se puede ver a un director y su asistente. El *status* al cual pertenecen queda claro: se asume que el director tendrá el “*status* alto” dando indicaciones mientras que su asistente probablemente ejecutará estas directrices. Sin embargo, el *status* que cada uno de estos desempeña es distinto, ya que hay la posibilidad de observar a un director asustado recibiendo gritos de su asistente, etc. Aquí, podemos ver la diferencia entre el *status* al cual pertenece el personaje y el *status* que desempeña.

Al hablar de *status*, Argentino explica, inspirado en la definición de Johnstone, que “en Impro, estatus es rol, carácter y circunstancia. Las alteraciones de cualquiera de estos tres ejes, modifican sensiblemente al actor y su entorno, modificaciones que dinamizan la escena” (2013: 140). Tomando esto en consideración, el trabajo de *status* permite “mover de arriba abajo y de abajo a arriba” las interacciones entre los improvisadores en escena, ya que juegan a estar en diferentes niveles y sin juzgarse. Así pues, como se menciona líneas arriba, no siempre se utiliza el *status* del rol asignado para las escenas. Esta acción dota de libertad, espontaneidad y juego a las personas

que participan. De ahí que se pueda observar el poder e impacto de este principio de la improvisación teatral en una escena que está siendo construida, es decir, una escena improvisada.

### *1.1.2.2. Espontaneidad*

Para poder definir el principio de la espontaneidad en la improvisación teatral desde la mirada de Keith Johnstone, es necesario revisar el antecedente desde el cual él parte: “La mayoría de colegios estimula a los niños a ser no-imaginativos. Las investigaciones realizadas hasta ahora demuestran que los niños imaginativos son rechazados por sus profesores” (Johnstone 1990: 68). Johnstone explica que muchas veces la educación y la formación terminan por cortar la espontaneidad de los chicos, enfocándolos en conocimientos duros y dejando de lado los procesos imaginativos al no permitirles compartir sus ideas.

Para conceptualizar el principio de espontaneidad, Johnstone habla de “los pensamientos locos”, definiéndolos como “aquellos que otras personas consideran inaceptables y de los que aprendemos a no hablar, pero por los cuales vamos al teatro para verlos expresados” (Johnstone 1990: 76). Es así que nos habla de la espontaneidad en su forma pura: ese impulso que permite que los improvisadores en escena crear textos en vivo sin ser o sentirse juzgados, únicamente guiados por el instinto y sus sentidos, y por el apoyo de las ideas o propuestas de su compañero de escena. Congruentemente, la espontaneidad puede definirse como ese gran impulso, chispazo libre, un golpe de ideas, un brillo creativo o destello imaginativo que llega como una aparición en la mente de quien improvisa y lo invita a expresar lo que siente o lo que sus sentidos perciben de forma instintiva.

Argentino habla de este principio viéndolo como “la inmediatez en su máxima pureza, en estado natural [...] un músculo que, incluso, se puede entrenar” (2013: 150). De acuerdo con lo dicho por Argentino, su mirada sobre la espontaneidad está alineada con la de Johnstone en tanto que ambas parten de lo no predeterminado, como esa primera idea o impulso que aparece. Adicionalmente, Argentino contempla la espontaneidad como una habilidad que se puede entrenar o ejercitar con la práctica y el tiempo. Por lo tanto, la relevancia de este principio radica en el tomar, distinguir y articular las primeras ideas que aparecen de forma instintiva al momento de crear historias. En

otras palabras, a través de ese impulso o instinto que es la espontaneidad, llegan ideas al improvisador que inmediatamente pasan por una suerte de filtro que le permitirá en un brevísimo lapso de tiempo seleccionar la propuesta más acertada y adecuada según la historia escénica que está construyendo.

### *1.1.2.3. Aceptación: Sí, y...*

“Los buenos improvisadores parecen telépatas; todo se ve como si estuviera preparado con anticipación. Esto se debe a que aceptan todas las ofertas que se les hacen –cosa que ninguna persona normal haría” (Johnstone 1990: 91). Johnstone define la aceptación como el principio que nos da cuenta de la confianza que se deposita en el otro y de cómo el otro improvisador confía al recibir y utilizar nuestra idea o propuesta al construir una escena. La aceptación, en otras palabras, supone el tomar la idea de nuestro compañero de escena y trabajar sobre la misma. Muchas veces este principio se ve reflejado cuando los actores o improvisadores responden “sí, y...”, complementando estas palabras con alguna idea afín a la propuesta planteada por el otro.

La aceptación también supone darle valor y tomar todo aquello que sucede alrededor: el justificar todo lo que no estaba contemplado, es decir, lo que quedaba fuera del alcance o acción de los actores, y que simplemente sucede.

Una vez que se aprende a aceptar ofertas, los accidentes ya no interrumpen la acción. Cuando a un actor se le rompió la silla, Stanislavsky lo reprendió por no haber continuado, por no haberse disculpado ante el personaje en cuya casa estaba él. Esta actitud provoca algo sorprendente en el teatro. El actor que acepte cualquier cosa que suceda, parecerá súper-natural; esto es lo más maravilloso acerca de la improvisación: de pronto uno está en contacto con personas libres, cuya imaginación parece funcionar sin límites” (Johnstone 1990: 91).

De esta forma, se puede exponer que el principio de la aceptación contempla las reacciones o respuestas ante los estímulos, la forma en la cual quienes improvisan están atentos a lo que sucede y toman todo: gestos, palabras, tonos de voz, movimientos, detalles o lo que pareciese ser un accidente o error en escena para desarrollarlo y justificarlo.

La improvisación tiene casi como dogma la aceptación, ya que el improvisar implica acordar, establecer y renovar constantemente acuerdos con sus compañeros y con todo lo que rodea al improvisador, evitando así usar el “no” (Argentino 2013: 22). Se puede decir, entonces, que este principio se considera la base para desarrollar la técnica de la improvisación teatral, ya que no se pueden crear historias negando las propuestas de los compañeros en escena.

Finalmente, se ha visto que la improvisación teatral contempla una serie de reglas que permite a los artistas construir historias sobre la marcha, sin un texto predeterminado. Sin embargo, es importante mencionar que el aprendizaje y la práctica de esta técnica proveen a quien la emplee, desde un actor profesional hasta un aficionado o persona no dedicada al mundo escénico, de ciertas capacidades especiales para su desarrollo artístico e interpersonal.

### **1.1.3. La improvisación en espacios no escénicos**

Para cerrar con este primer subcapítulo, y en consonancia con lo anterior, es importante reconocer el trabajo realizado hasta la fecha en relación con la improvisación teatral en espacios no escénicos para el desarrollo de habilidades interpersonales, ya que esto permitirá esclarecer el lugar en el cual se sitúa la presente investigación. En función de ello, esta sección busca hacer un recuento de determinados estudios y análisis realizados en variados ambientes que, de cierta forma, guardan relación con la investigación propuesta.

Desde las últimas dos décadas se ha ido incrementando el uso de la improvisación teatral fuera del espacio escénico. Esto se debe, en buena cuenta, a que se ha empezado a reconocer el aporte que puede significar el uso de la improvisación teatral como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales como la empatía o la conducta prosocial y, en ese sentido, se ha empezado a aplicarla en espacios no escénicos para el trabajo tanto con jóvenes como con adultos. Según explican Gee y Gee (2011: 3), la improvisación teatral ayuda a los participantes a manejar el cambio con el soporte que esta herramienta les ofrece durante el proceso, así los participantes pueden encarar lo desconocido equipados con estrategias que los ayuden a enfrentar la negación, el enfado, la frustración y la apatía que sucede en las fases de cambios. Es así como se puede

entender que la improvisación teatral logra fortalecer la flexibilidad en las personas preparándolas para las eventualidades y haciendo más fácil su proceso de adaptación.

Si bien es poca la bibliografía especializada en el tema, se puede encontrar algunos estudios de casos que arrojan resultados que van de acuerdo con lo planteado por Gee y Gee. Un estudio realizado por Watland y Santori a un grupo de estudiantes de un MBA en la Universidad de Chicago demuestra, por ejemplo, que la improvisación es por naturaleza muy inclusiva y hace posible la interacción entre los participantes, además de mejorar el uso del material humano a través del aporte de ideas (Watland y Santori 2014: 91). De la misma forma, Berk y Trieber (2009: 31) exponen que las principales ventajas de aplicar la improvisación son el fortalecimiento de la confianza, el aumento de la toma de riesgos y la mejora del trabajo en equipo, entre otros. Ambas investigaciones coinciden en sostener que es necesario desarrollar habilidades que permitan trabajar en equipo para fomentar relaciones humanas positivas.

Continuando bajo esta perspectiva, Crooks explica que cuando se aplica la improvisación teatral en un espacio no escénico, ubicándose este en el trabajo o salón de clase universitario, logra brindarles a los individuos una experiencia en la cual pueden desarrollar su creatividad y ser parte de un equipo dentro de un ambiente seguro. Esta vivencia positiva genera que los participantes puedan trasladar esta experiencia a otros espacios, siendo su participación más satisfactoria en distintas situaciones de trabajo en equipo. Además, menciona que la improvisación trae enfoque y cohesión, siendo esta última la base para el desarrollo de la creatividad colectiva (Crooks 2007). Por consiguiente, se considera que la improvisación puede ser empleada en distintos ambientes no escénicos, como el laboral y educativo, para contribuir al desarrollo de habilidades sociales que logren relaciones interpersonales satisfactorias.

Un lugar no escénico que recientemente está buscando alimentarse de otras especialidades para su funcionamiento es la medicina. Específicamente, hablaremos del trabajo de los doctores como agentes que sostienen una relación directa con los pacientes. Un estudio realizado por Watson a un grupo de estudiantes de medicina que asistieron a un seminario (que llevaba por título, además, “Studying Improv Could Make Me a Better Doctor”: “Estudiar improvisación podría hacerme un mejor doctor”) arrojó que el 100% de asistentes afirmó que es recomendable que otros estudiantes

de medicina participaran de la misma clase. La autora incluso sostiene que el modelo de enseñanza de improvisación médica que ella propone podría ser adaptado y adoptado por escuelas médicas y hospitales (Watson 2011: 1260-1265).

Este uso de la improvisación también ha sido trabajado en adolescentes de secundaria. Maples (2007: 273-277) sostiene que luego de haber aplicado la improvisación en sus alumnos, obtuvo estudiantes con mayor confianza que percibían su salón de clases como una comunidad. Por otro lado, la investigación de Slazak (2013: i) afirma que sus estudiantes desarrollaron pensamiento crítico. En ambos trabajos se puede observar que los dos casos coinciden en que sus alumnos lograron ampliar sus habilidades de reflexión para la resolución de conflictos dentro de un grupo.

La improvisación teatral también ha sido aplicada a niños con problemas emocionales y conductuales. Tal es el caso de estudio de Beyda (2002: 34-38), que utilizó la improvisación como una herramienta para la enseñanza del curso de historia y cuyos resultados de investigación demostraron que sus alumnos, que presentaban una disminuida percepción de sí mismos, pudieron mejorar su autopercepción gracias a la experiencia que la improvisación produjo en ellos al momento de recrear y representar personajes de la historia. En este caso podemos destacar el uso de la improvisación como herramienta de comunicación pues ayudó a mejorar las habilidades expresivas y de comunicación de estos estudiantes. A través del fortalecimiento que la improvisación teatral le aporta a la concentración, los niños lograron enfocarse y cumplir de manera satisfactoria las actividades planteadas en el aula.

La improvisación teatral también ha sido empleada en ámbitos que escapan al laboral y educativo. Un caso muy interesante es el trabajo realizado con inmigrantes latinoamericanos en Montreal, Canadá. Tal como señala Barreto, los talleres de improvisación teatral Playback, que fueron realizados durante 2007 en Montreal por la compañía “Ollín Teatro Transformación”, permitieron que sus participantes lograran integrarse a la sociedad al fortalecer su vínculo con la comunidad y su sentido de pertenencia (Barreto 2008: 80-85)<sup>1</sup>. Esta experiencia revela que la improvisación

---

<sup>1</sup> La técnica de improvisación empleada en este caso fue la del teatro Playback, la cual “Es una forma de improvisación teatral basada en lo que dice y cuenta la gente durante la función... Es una mirada holográfica a la vida de la gente donde el flujo de los recuerdos se entrama con el presente y los nombres reales con otros de la imaginación. Está inspirado en el movimiento de teatro experimental, el psicodrama y la

teatral no solo contribuye al desarrollo de habilidades sociales, sino que incluso puede promover cambios sociales.

Todos los casos mencionados hasta aquí son una pequeña muestra de investigaciones realizadas desde el 2000 en adelante. Independientemente de la técnica y del enfoque utilizados, todos estos casos sacan a la luz que, en sus diversas experiencias, el uso de la improvisación fue beneficiosa. Se pueden resumir, así, en dos rubros estrechamente interdependientes los aportes del uso de las técnicas de improvisación en espacios no escénicos:

- En relación con uno mismo: promueve la flexibilidad y la adaptación al cambio (Gee y Gee 2011); fortalece la confianza (Berk y Trieber 2009, Maples 2007); genera seguridad y crea relaciones interpersonales más satisfactorias (Cooks 2007); estimula el pensamiento crítico, ampliando las habilidades de reflexión (Slazak 2013).
- En relación con los demás: fomenta la inclusividad y la integración (Watland y Santori 2014), el trabajo en equipo (Berk y Trieber 2009), el vínculo con la comunidad y el sentido de pertenencia –a nivel del aula (Maples 2007) o a nivel social (Barreto 2008).

Así pues, se puede decir, para cerrar este subcapítulo, que la aplicación de las técnicas del teatro y de la improvisación trae muchos beneficios emocionales y sociales. Al respecto, un último estudio, que es relevante para la presente investigación, es el de Raimondi. Su investigación reportó que los estudiantes adolescentes, que participan de actividades o programas teatrales conjuntamente con sus actividades académicas demuestran mayores niveles de empatía con los demás. Esto lo comprueba a través de la aplicación de la Escala de Empatía Básica y del contraste de testimonios de los participantes del estudio, definiendo y diferenciando lo que ella considera como empatía afectiva y empatía cognitiva (Raimondi 2017: 10), tema que será trabajado a continuación. Concluye que hay bases suficientes para afirmar un fuerte vínculo entre teatro y empatía y que, por lo mismo, debería explorarse la opción de incluir estos programas en los currículums escolares

---

tradición oral de las culturas indígenas” (Salas 2000: 10-11). El teatro Playback busca recrear historias y ampliarlas para generar reflexión e identificación por parte del público con el relato que está observando. En tal sentido, la técnica de improvisación empleada por el teatro Playback busca darle voz a aquellos que tienen algo que contar haciéndose escuchar y permitiendo que los espectadores se vean reflejados.

a largo plazo, ya que la gran mayoría de investigaciones al respecto se enfocan en programas a corto plazo o en actividades extracurriculares luego del horario de clases (Raimondi 2017: 36-37)<sup>2</sup>.

## **1.2. La empatía**

Para poder comprender el término “empatía” es necesario tener una mirada de gran apertura, ya que no existe ni un único significado ni, tampoco, una perspectiva o campo de estudio que la explique exclusivamente y de forma definitiva o íntegra. El psicoanalista austríaco Theodor Reik (1888-1969) menciona al respecto precisamente que “El concepto de empatía ha devenido tan rico en significados que ha comenzado a significar nada en lo absoluto” (citado en Lanzoni 2018: 8, traducción nuestra), refiriéndose con ello a que la empatía ha sido vista a través de diversos enfoques desde la aparición del término, sin poder llegar a tener un concepto general o único para el mismo. A pesar de los años de estudio, la popularidad de la palabra “empatía” ha hecho que esta se emplee con poca precisión en el vocabulario cotidiano de las personas. Por ello, es importante empezar mencionando que aún no existe una definición absoluta para este término y que todavía se discuten muchas preguntas asociadas con el estudio de la empatía, por ejemplo: ¿hay alguna manera de ver o hacer visible la empatía? o ¿cuál es la relación entre el sentimiento de la empatía y la posibilidad de que los individuos ayuden a sus pares o hagan algo por ellos?

Tomando los conceptos mencionados líneas arriba, este apartado busca brindar claridad sobre el enfoque y la definición de empatía que usaremos para la presente investigación, así como también la relación de la empatía con el desarrollo de la conducta prosocial en los individuos.

### **1.2.1. Origen e historia del término empatía**

---

<sup>2</sup> Los aportes de Raimondi podrían vincularse con las conocidas tesis de Martha Nussbaum respecto de que se les ha dado mucho interés a las ciencias y poco a poco ha decrecido el enfoque humanístico dentro de la formación escolar y universitaria. Al haber una carencia de humanidades y artes dentro de la enseñanza, el hombre pierde la capacidad de desarrollar lo que ella denomina “imaginación narrativa”, que consiste en ponerse en el lugar del otro e imaginar sus vivencias y sentimientos (Nussbaum 2015). La improvisación teatral, al trabajar justamente a partir de la creación de historias, usa el imaginario de las personas y estimula sus conocimientos previos y vivencias, de modo que calza dentro del ámbito que Nussbaum defiende.

Para poder comprender con mayor profundidad el concepto de “empatía” es de utilidad conocer su procedencia, pues ello nos aclara cómo surgió, qué elementos incluía y a qué se quería hacer mención con dicho término, a la vez que nos muestra el desarrollo y la creciente relevancia que ha ido tomando hasta nuestros días. Por esta razón, en esta sección empezaremos por hacer un breve recorrido por la historia de dicho término.

Distintos textos coinciden en que la palabra “empatía”, tal como la conocemos hoy, proviene del término alemán *Einfühlung* que fue traducido inicialmente al inglés como “*in-feeling*” (“en sentimiento”). Psicólogos estadounidenses comenzaron a usar el término a inicios del siglo XX, provistos de la influencia de la psicología alemana que contaba con avances científicos que se realizaban en este campo. Oficialmente, se comienza a usar el término *empathy* en el año 1909 y fue acuñado por Titchener como una traducción del vocablo alemán *Einfühlung*, cuyos orígenes se encuentran en la estética alemana (Eisenberg y Strayer 1990: 18). Titchener era competente en lenguas modernas, así como en el griego y el latín. Su interés por la etimología lo llevó a traducir *Einfühlung* como *empathy* (empatía) a través del griego *empathēia*, que significa literalmente “en” (*em*) “sufrimiento o pasión” (*pathos*). *Einfühlung* fue traducido al inglés como “*to feel one’s way into*”, que en castellano podría traducirse como “sentir al otro”, “sentir el recorrido o camino del otro”, “sentir hacia el otro” (Eisenberg y Strayer 1990: 21).

Hacia el año 1915, cuando Titchener publicó *A Beginner’s Psychology*, el concepto de empatía había tomado relevancia:

Tenemos una tendencia natural a sentirnos dentro de lo que percibimos o imaginamos. Conforme leemos sobre un bosque, podemos quizás, convertirnos en exploradores; sentimos la oscuridad, el silencio, la humedad, la opresión la sensación de peligro acechante, todo es extraño, pero ha venido hacia nosotros esa experiencia extraña. Nos cuenta sobre un accidente impactante, y jadeamos, nos encogemos y nos sentimos nauseosos conforme lo imaginamos; nos cuentan sobre una nueva fruta deliciosa y nuestra boca se hace agua como si estuviéramos a punto de probarla. *Esta tendencia de sentirse dentro de una situación se llama empatía.*” (Titchener 1918: 198, traducción y cursivas nuestras)

Este extracto hace referencia a que para poder pensarnos sumergidos ante ciertas situaciones, debemos emplear nuestra imaginación para crear estos espacios bajo los cuales nos hallaremos con determinadas características. Además, se debe acceder a una gama de recuerdos para volver a ellos

y emplearlos ante la situación sobre la cual nos sentimos dentro o nos vemos inmersos. Consecuentemente, para Titchener la imaginación y la memoria eran componentes importantes para la empatía (1918: 198).

Hacia la década de 1930, Piaget e Inhelder investigaron sobre el desarrollo de la toma de perspectiva entre los niños. Posteriormente, sobre la base de estos estudios, algunos psicólogos como Underwood y Moore, en la década de 1980, incluyeron el afecto dentro del término empatía. Asimismo, los sociólogos Cooley y Mead mostraron interés por la toma de roles y estudiaron, a partir de ello, el desarrollo de uno mismo, la internalización de normas sociales y la suposición de que, durante la interacción humana, la persona no solo desarrolla estas respuestas apropiadas como parte suya en la relación, sino también incorporando en sus sistema de reacción de respuestas las respuestas de sus semejantes ante esa situación (Eisenberg y Strayer 1990: 24).

Conviene recordar, aunque sea brevemente, las etapas del desarrollo cognoscitivo de los niños propuestas por Piaget (Rafael Linares 2008: 2-19):

- Estadio sensorio-motor: desde el nacimiento hasta los 2 años, el niño usa sus sentidos y habilidades motrices para reconocer aquello que le rodea.
- Estadio preoperatorio: sucede entre los 2 y 7 años aproximadamente. El niño desarrolla el juego simbólico y soluciona los problemas de forma intuitiva, pero su pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
- Estadio de las operaciones concretas: transcurre entre los 7 y 11 años. En esta fase, el niño es capaz de usar los símbolos de un modo lógico, además de clasificar y conservar. Su pensamiento está relacionado a las situaciones y objetos del mundo real.
- Estadio de las operaciones formales: a partir de los 11 y 12 años en adelante, se da el momento en el que el cerebro humano está potencialmente capacitado para formular pensamientos abstractos o un pensamiento de tipo hipotético deductivo. En esta fase se da el máximo desarrollo de las estructuras cognitivas.

Cabe mencionar que es en este último estadio donde se encuentran los adolescentes y desarrollan una perspectiva más abstracta y un pensamiento más lógico, puesto que se desarrollan habilidades de mayor demanda cognitiva.

Continuando con Mead, él explica que “el ejercicio que usualmente es llamado como ‘inteligencia social’ depende de la habilidad individual de tomar roles y de ‘ponerse en el lugar del otro’, de los otros individuos implicados con la persona dentro de una determinada situación social” (Mead 1934: 218, traducción nuestra). Esto muestra que ya desde aquella década se contemplaba dentro de la empatía la experiencia de toma de roles o entender al otro desde el ponerse en su lugar para poder comprenderlo y, por ende, conocer cómo este se puede estar sintiendo.

### **1.2.2. Delimitación conceptual de empatía**

La empatía ha sido y sigue siendo estudiada desde distintos enfoques, métodos y disciplinas, y existe por ello una diversidad de concepciones acerca de la empatía, no siempre posibles de integrar completamente entre sí. Por ello, en esta sección presentaremos una breve descripción de las corrientes que describen la empatía, principalmente desde las perspectivas cognitiva (aquella que la conceptualiza a partir de los procesos mentales) y afectiva (aquella que la conceptualiza desde la emoción). El debate que dio origen a esta distinción, proveniente de la psicología, tiene justamente que ver con saber qué elementos (o cuánto de cada uno de ellos) pertenecen específicamente al área cognitiva y al área afectiva del ser humano, a partir de lo cual se determina el concepto de empatía desde un enfoque específico, dando más o menos peso a cada una de esas áreas.

De esta manera, en lo que sigue se describen y analizan ambas posturas para luego constituir las en una tercera perspectiva: la integradora, la cual permite una mirada más amplia del concepto de empatía. Esta última perspectiva es, asimismo, una de las posturas más sostenidas actualmente y que va cobrando cada vez mayor relevancia precisamente porque, tal como mencionan Lorente (2014: 51) y Muñoz y Chaves (2013: 127-128), integra tanto los factores cognitivos como los afectivos que son propios de la empatía.

#### *1.2.2.1. Empatía cognitiva*

Según esta orientación, la empatía es, en primer lugar, un proceso cognitivo. Tal como relatan Eisenberg y Strayer (1990: 146), en la década del 1790 investigadores como Borke, Buckley,

Siegel, Ness, Greenspan, Barenboim y Chandler coincidieron en definir la empatía como la habilidad cognitiva de reconocer y entender los pensamientos, perspectivas y sentimientos del otro individuo. Congruentemente, estos investigadores hablan de una toma de roles o perspectivas e interpretan la empatía como el proceso mental en el cual uno es capaz de “ponerse en el lugar del otro”. En ese sentido, este enfoque retoma de alguna forma ciertos postulados ya mencionadas de Mead (1934: 218), haciendo incidencia en que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.

Este enfoque también incorpora la “adopción de perspectiva” o *role taking* elaborada por Dymond en 1949. Sobre esta base, años más tarde Hogan hablaría de la empatía como la intención de comprender lo que pasa por la mente de las personas; es decir, la construcción que uno realiza sobre los estados mentales ajenos (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008: 285). Es así como Hogan define la empatía como “la aprensión intelectual e imaginativa del estado o condición del otro sin estar realmente experimentando los sentimientos de esta persona” (citado en Froman y Peloquin 2001: 567, traducción nuestra). Como puede verse, esta definición hace énfasis en el aspecto intelectual al referirse a la capacidad de una persona por captar y/o entender cómo se está sintiendo el otro, sin que esto implique que la persona comparta este sentimiento.

En cuanto al desarrollo de la empatía, Hoffman plantea, en 1977, que ella

[...] obedece a la internalización de una norma moral que equilibra la sensibilidad a las necesidades ajenas con la satisfacción de las propias necesidades, [...] Hoffman (1982) señala que las diferentes formas de activación empática cambian a medida que el sujeto se va desarrollando y adquiriendo *nuevas capacidades cognitivas* [...], al igual Fuentes (1989) indicando que esta habilidad no se presenta de forma uniforme durante el desarrollo, sino que aumenta con la edad, *conforme ocurre el desarrollo de estas habilidades cognoscitivas*. (Martí Noguera 2011: 109, cursivas nuestras)

Tomando en consideración las posturas que estos autores exhiben, se puede entender la empatía cognitiva como el uso de habilidades cognitivas (entendiéndose éstas como las facultades para el procesar y entender información) para lograr entender al otro y por ende, ponerse en su lugar, sin que esto implique sentir los sentimientos del otro. A su vez, se entiende que la adquisición de estas habilidades está relacionada con la edad: a mayor edad, mayores habilidades que permiten entender al otro.

### 1.2.2.2. Empatía afectiva

A finales de la década de 1960, comenzó a aparecer una mirada distinta para la empatía que le daba mayor relevancia a los elementos afectivos en lugar de a los componentes cognitivos, definiendo la empatía como un afecto compartido o sentimiento vicario (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008: 285). Uno de los primeros autores en sostener la empatía desde esta perspectiva fue Stotland, quien la considera como “la *reacción emocional* de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (citado en Martí Noguera 2011: 110, cursivas nuestras).

En la misma línea, Mehrabian y Epstein, en 1972, describen la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, considerando que se trata de una disposición para la que existen diferencias individuales. Así mismo, en 1987, el mismo Hoffman (quien anteriormente definía la empatía desde los proceso cognitivos), empieza a concebir la empatía más bien como la respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008: 285).

Por otro lado, los investigadores Hatfield, Cacciopo y Rapson, en 1994, introducen la noción de “contagio emocional”, definiéndola como una forma primitiva de empatía que nace durante las interacciones cara a cara y a través del lenguaje no verbal. Esta noción implica que no existe ningún tipo de procesamiento cognitivo, ya que se replica o repite de manera espontánea lo que está sintiendo el otro (Martí Noguera 2011: 111).

Para Eisenberg y Strayer (1990: 5, traducción y cursivas nuestra),

La empatía envuelve el compartir la emoción percibida de otro “sentir con” el otro. Esta *reacción afectiva* vicaria puede ocurrir como una respuesta para abrir señales perceptibles indicativas del estado afectivo del otro (por ejemplo, las expresiones faciales de una persona) o como consecuencia de inferir el estado de otra persona basado en las señales indirectas (por ejemplo, la naturaleza de la situación del otro). En consecuencia, definimos la empatía como una *respuesta emocional que surge del estado o condición emocional y que es congruente con el estado emocional o situación del otro.*

Por lo visto hasta aquí, se puede decir que esta corriente señala que la empatía es la capacidad de poder sentir lo que la otra persona está experimentando a través de las emociones y del propio “sentir” como tal, sin que necesariamente le tome al individuo transitar por un procesamiento de información para que éste pueda construir el estado o sentir de sus pares. Asimismo, dotan de relevancia al lenguaje no verbal, ya que supone una “fuente de lectura” para lograr entender los sentimientos de la otra persona. Finalmente, se encuentra que la empatía, vista desde la dimensión afectiva, es una respuesta que se manifiesta en emociones congruentes o que guardan correlación con lo que la otra persona está sintiendo.

### 1.2.2.3. Una mirada integradora

En la actualidad, diversas investigaciones y estudios reconocen que la empatía contiene componentes tanto afectivos como cognitivos. Lorente resume esta situación de la siguiente manera:

Se ha distinguido entre un tipo de empatía emocional que requiere de la involucración emocional del sujeto que presencia la situación vital de otra persona, también llamada empatía afectiva y otra denominada cognitiva. Esta última está vinculada con la capacidad de entender cómo se encuentra la otra persona.

Fernández, López y Márquez (2008) recogen las aportaciones de diversos autores en relación a la existencia de dos dimensiones empáticas [...], *así la empatía compuesta de aspectos cognitivos y afectivos establecen una visión integradora.* (2014: 51, cursivas nuestras)

Lo mencionado por Lorente da cuenta de la validez de ambas miradas o acercamientos realizados al estudio de la empatía. En ese sentido, aclara que la empatía emocional se sustenta en los sentimientos que una persona puede sentir hacia la situación de otro individuo mientras que la empatía cognitiva, supone ser una capacidad para entender el estado de un individuo. Por consiguiente, al existir dos dimensiones empáticas, se plantea una sola: la visión integradora.

Esta mirada innovadora aparece con Davis en la década de 1980 al realizar investigaciones tomando en consideración los elementos cognitivos y afectivos para observar la relación entre ambos. “Una ventaja de este acercamiento multidimensional hacia la empatía es que al definir

claramente los diferentes tipos de reacciones que los otros puedan llaman como empáticos, podemos explorar las similitudes y diferencias sistemáticas entre estos tipos de empatía y sus implicancias para otras conductas” (Davis 1983: 169, traducción nuestra). El trabajo de Davis supone una acción revolucionaria en el ámbito del estudio de la empatía, pues no desestima ni desvincula ninguna de las dos dimensiones, sino que las contempla como parte de un todo, logrando así obtener una percepción multidimensional de dicho concepto.

Un enfoque de amplia aceptación en el mundo académico es el de Davis (1980, 1983), el cual integra los diversos conceptos existentes hasta el momento, mostrando que son partes de un mismo fenómeno; así, conserva la visión de la empatía en su naturaleza cognitiva, pero la enlaza a la versión emocional, dando a entender que *tanto lo cognitivo como lo emocional son dos caras de una misma moneda*. Por tanto, sustenta que *la empatía es un concepto multidimensional*, en el cual se hace necesario evaluar tanto lo instintivo, como los procesos de construcción cognitiva que permiten reconocer la experiencia emocional del otro a partir de los propios aprendizajes. (Muñoz y Chaves 2013: 127-128)

De acuerdo con lo expresado líneas arriba, Mark Davis sostiene que tanto la perspectiva cognitiva como la perspectiva afectiva son parte de un mismo todo: la empatía. Por ende, explica que la empatía es un concepto con más de una mirada, es decir, multidimensional. En ese sentido, él señala que es relevante medir los posibles elementos que conformarían la dimensión cognitiva y emocional y, para ello, Davis (1980) creó un instrumento para poder medir estas dimensiones de forma integradora, llamado el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

Para lograr entender la evolución y los cambios por cuales ha pasado el concepto de empatía, así como para tener una mirada más completa y detallada del mismo, se comparte la recolección y esquematización elaborada por Lorente (2014: 52-53) a partir de la revisión del texto de Martí Noguera (2011):

Tabla 1. Definiciones de la empatía (Lorente 2014: 52-53)	
Titchener (1920)	Es el primero en utilizar el término de empatía. Lo utiliza para hacer referencia al resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo.

Rogers (1959)	“Percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera esa persona pero sin perder nunca la condición de “como si”.
Hogan (1969)	“La habilidad para comprender la situación de otro”.
Mehrabian y Epstein (1972)	“Una habilidad para sentir por el sentimiento de otros”
Rogers (1979)	“La capacidad de sentir lo que otra persona siente”.
Davis (1983)	“Reacción a la experiencia observada en otro”, un constructo en el que intervienen diferentes factores: Toma de perspectiva: significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él; sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo superior; Fantasía: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; Preocupación empática: constituye junto con el “malestar personal” la respuesta más emocional de la empatía; describe los sentimientos de simpatía y preocupación “orientados al otro” que se encuentra en una situación negativa, Malestar personal: se refiere a los sentimientos de ansiedad personal “orientados al yo” que se producen en situaciones de tensión interpersonal.
Hoffman (1990)	“Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo”.
Eisenberg y Strayer (1992)	“Empatizar implica compartir afecto”.
Batson, Fultz y Schoenrade (1992)	“Sentimientos, orientados hacia el otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona”.
Barnett (1992)	“Empatía toda la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo”
Thompson (1992)	“En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece

	apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas, las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor, como jalones en el conitnium de la empatía”.
Strayer (1992)	“Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto”
Bryant (1992)	“La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsividad emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva”.
Eisenberg y Miller (1992)	“Un estadio afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él”.
Davis (1996)	“Conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”
Hoffman (2002)	“La reacción afectiva vicaria ante otra persona”.
Gallagher y Frith (2003)	“Considerar que ésta consiste en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (cognitive role taking); en realidad, esta visión se sitúa muy cerca del constructo de la teoría de la mente”.
Mestre, Samper y Frías (2004)	“Una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad”.

Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew (2005)	“Una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro”
Sánchez, Oliva y Parra (2006)	“La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro”.
Hernández (2013)	“La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean”.

Queda claro que la empatía es un concepto que no tiene un único significado y que ha ido evolucionando con el transcurso de los estudios. Por ello, “[a]l abordar el análisis de la empatía se ha de tener en cuenta diversos componentes como los cognitivos y los emocionales, ya que estos se relacionan con la conducta prosocial” (Lorente 2014: 51). En términos de nuestra investigación, es relevante tener esta mirada multidimensional e integradora, ya que esta perspectiva no encasilla la empatía con ciertas características o patrones que cumplir, sino que incluye ambas definiciones, permitiendo una aproximación más completa de la empatía y proporcionando, asimismo, resultados complementarios.

### **1.3. El proceso de la adolescencia**

Muchos contemplan la adolescencia como una etapa difícil cargada de constantes transformaciones a nivel físico y psíquico que se asocian normalmente con los años correspondientes a la transición de la pubertad a la juventud. Pero ¿qué es la adolescencia y por qué se la asocia con un momento delicado, complejo y especial en el desarrollo de las personas?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como la importante que etapa del desarrollo humano que transcurre entre los 10 y 19 años, entre la niñez y la adultez, caracterizándose por presentar ser muy rápida en cuanto a los cambios y crecimiento (OMS s/f).

Gaete agrega que:

La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en

forma independiente (o más bien en camino hacia ello en la actualidad, aunque depende de las circunstancias). (2015: 437)

Pero, además de esta definición general, es importante tomar en cuenta que el proceso de la adolescencia supone tomar en consideración aspectos relativos al contexto social, cultural o geográfico en el que el individuo se desarrolla. No todos los adolescentes serán iguales a los 14 o 15 años, a pesar de vivir en el mismo país (o, incluso, ciudad). Se pueden reconocer similitudes y diferencias, y organizarlas según edades, pero esto no quiere decir que el proceso de desarrollo será siempre igual para todos los individuos con el mismo rango de edades a los que se les aplique esta definición: “Ningún esquema único de desarrollo psicosocial puede aplicarse a todo joven, pues la adolescencia constituye un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de las diversas personas” (Gaete 2015: 438). Por esta razón, es mejor entender la adolescencia como un proceso y no como un concepto.

Así pues, cuando se plantea a la adolescencia como un proceso, lo que interesa es entender cómo se da el desarrollo psicosocial del adolescente, y para ello es necesario detenerse a comprender la extensión y el motivo de la inclusión y del uso del término psicosocial en nuestra investigación. El aspecto psicosocial se refiere a la conducta y las relaciones del individuo con la sociedad o el entorno que lo rodea, lo cual implica adentrarse no solo en el desarrollo psicológico interno (hacia adentro), sino también en los aspectos sociales que dicho desarrollo involucra. Como hemos visto, el caso del adolescente es, en este sentido, crucial, porque en este momento se generan, y rápidamente, cambios a nivel tanto físico como psicológico y social.

La adolescencia abarca un cierto número de años y un adolescente de 12 no se comportará igual que uno de 16 años. La psicología del desarrollo identifica, por eso, etapas dentro de este ciclo de vida humana. Las características y particularidades de cada individuo van a diferir unas de otras; sin embargo, se han logrado hallar ciertas similitudes en el ámbito psicosocial que permiten dividir la adolescencia, a modo de esquema general, en tres fases que van unidas de forma progresiva. No existe propiamente un acuerdo respecto de cuándo comienza o finaliza alguna de estas etapas o el nombre que cada una de estas debe recibir; no obstante, la manera más tradicional de denominarlas

y los rangos de edad aproximados bajo los cuales estos términos se construyen van de la siguiente forma<sup>3</sup>:

1. Adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años.
2. Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años.
3. Adolescencia tardía: desde los 17-18 años en adelante.

Para los propósitos de esta investigación, nos concentraremos en explicar los cambios más representativos en la adolescencia temprana y el desarrollo del pensamiento adolescente.

### **1.3.1. La adolescencia temprana (10 a 13-14 años)**

La adolescencia temprana abarca distintas dimensiones y todas ellas, en conjunto, nos permiten esbozar un perfil de las características de los adolescentes de esta etapa. Por ello, para continuar con nuestro marco teórico, en esta sección se realiza un análisis, de la mano de Gaete (2015), de las particularidades del desarrollo psicológico, cognitivo, social, sexual y moral del proceso de la adolescencia temprana.

Durante esta etapa, el desarrollo psicológico se caracteriza, según Gaete (2015: 439) por el egocentrismo adolescente que se hace evidente mediante un gran foco en sí mismo, y aparecen dos fenómenos a los que Elkind denomina “la audiencia imaginaria y la fábula personal”. El adolescente asume que los demás tienen perspectivas y valores similares a los suyos; también siente y cree que los demás, especialmente sus pares, están atentos a su apariencia y conducta, siendo críticos o admiradores de estas características como él o ella lo es. Así, construye en su propio pensamiento una “audiencia imaginaria” siendo el actor principal del centro de toda la atención de su público: sus pares. La “fábula personal”, por su parte, es la creencia de ser único o única y que, por eso, nadie logrará entender sus sentimientos, ideas, creencias o experiencias particulares, ya que estas son especiales y exclusivas.

---

<sup>3</sup> Esta división está basada en el estudio de Gaete (2015: 438-439), que a su vez se basa en las investigaciones de M. Gutgesell y N. Payne, de L. Hornberger, de M. Radzik, S. Sherer y L. Neinstein, entre otros.

En el ámbito psicológico, también se aprecian otros fenómenos como la labilidad emocional (rápidos cambios de humor, ánimo o conducta), la tendencia a magnificar o agrandar determinada la situación personal, la falta de control o poco manejo de impulsos, una necesidad de gratificación inmediata y una demanda de privacidad. También se observa un incremento de la habilidad de expresión verbal y unas ansias por alcanzar metas idealistas como ser modelo, artista, músico, etc. (Gaete 2015: 439).

De la misma forma, en el ámbito psicológico se observa un vacío emocional que puede generar conflictos en la conducta o forma de desenvolverse. Esto puede verse reflejado en algunas oportunidades en una disminución del rendimiento escolar. Comienza a aparecer una preocupación por alguien “a quien amar” (Hidalgo y Güemes 2013: 8).

Respecto del desarrollo cognitivo, aparece el pensamiento abstracto o formal (aunque aún predomina el pensamiento concreto), lo cual produce, según Gaete (2015: 439), un incremento de las demandas y expectativas académicas, y la toma de decisiones se vuelve más compleja. Los adolescentes experimentan estos cambios al “soñar despiertos”, característica constitutiva del desarrollo de la identidad ya que le permite representar, explorar, resolver problemas y recrear aspectos relevantes de su vida.

En cuanto al desarrollo social, aparece un cierto distanciamiento de la familia por parte del adolescente, viéndose incrementadas las ganas de independencia y desinterés por compartir de los espacios o momentos familiares. Es usual que los chicos y chicas que atraviesan esta etapa pongan a prueba o se resisten a la autoridad, límites o supervisión. Suelen mostrarse poco tolerantes ante los consejos o críticas de sus padres, ya que obtienen una mayor conciencia al notar que sus padres no son perfectos. Por esta razón, se presenta un clima de tensión entre los padres y el hijo o la hija. De la misma forma, la familia sigue siendo la estructura y apoyo del adolescente, a pesar de que sus amistades adquieran mayor importancia y las busque como fuente de bienestar (Gaete 2015: 439).

También a nivel social, apunta Gaete (2015: 440) que en esta etapa los adolescentes prefieren amistades de su mismo sexo y buscan sostener lazos exclusivos (mejor amigo o mejor amiga) con

quienes compartir los mismos gustos y secretos. Suelen idealizar estas relaciones y, en algunos casos, pueden volverse intensas, generando fuertes vínculos con ciertos pares que podrían desencadenar preguntas, cuestionamientos, temores y exploraciones homosexuales.

En cuanto al desarrollo sexual, en esta fase se produce una enorme atención por el cuerpo y sus cambios puberales. Las rápidas transformaciones físicas llevan al adolescente a preocuparse mucho por su imagen, a concentrarse en hallar características que él o ella considere como “normales” para reafirmarse como tal. Asimismo, se muestra inseguro de su apariencia física y se compara con otras personas y los estereotipos culturales. Aumenta el interés en la anatomía y fisiología sexual, incluyendo miedos o dudas como el tamaño de los senos o pene, la menstruación, etc. De la misma forma, los impulsos sexuales se incrementan y aparecen las fantasías sexuales. Además, los chicos y chicas en esta etapa comienzan a explorar de forma más diferenciada los roles de género haciéndose preguntas del tipo ¿cómo se comporta una mujer o un hombre? (Gaete 2015: 440).

Estos cambios físicos hacen que se pierda la imagen corporal anterior, lo que genera preocupación e interés. El grupo de amistades del mismo sexo ayuda a equilibrar la inestabilidad que estos cambios generan. El adolescente comenzará a compararse con sus pares y buscará la aceptación por los de su edad y mismo sexo. Comienza en esta etapa la exploración del sexo opuesto (Casas y Ceñal 2005: 22)

Finalmente, en cuanto al desarrollo moral, el adolescente avanza desde el nivel preconventional al convencional; es decir, pasa de la preocupación por las consecuencias externas a una preocupación por satisfacer las expectativas sociales. En este sentido, los adolescentes pasan de actuar por temor al castigo o la anticipación de recompensas a actuar según un interés por ajustarse a las convenciones sociales y mantenerlas fuertemente (Gaete 2015: 440).

En conclusión, los adolescentes en esta etapa atraviesan por una serie de cambios y cuestionamientos propios que se manifiestan en las distintas aristas del ser humano: a nivel psicológico, cognitivo, social, sexual y moral. Después de este análisis, se puede obtener una mirada más detallada del comportamiento social del individuo durante la adolescencia temprana,

lo cual nos permite situarlo en un contexto que nos dirija hacia una evaluación más clara de cómo la improvisación teatral podría desarrollar determinadas características en los adolescentes de dichas edades. Finalmente, cabe precisar que no se intenta encasillar a todos y todas las adolescentes en edad temprana, sino que se busca realizar una descripción de las distintas áreas de desarrollo del adolescente para obtener una mirada completa del mismo.

### **1.3.2. El desarrollo del pensamiento adolescente y sus logros cualitativos**

Esta sección busca detallar los avances que presenta el adolescente en cuanto a sus procesos cognitivos. Consideramos oportuno mencionarlo porque permite tener una mirada específica sobre las conquistas del adolescente en este ámbito y esto brinda algunas luces para comprender a mayor detalle las modificaciones o cambios por los cuales transcurre el pensamiento adolescente. Cabe mencionar, además, que los cambios en el aspecto cognitivo tienen grandes implicancias en el desarrollo psicológico y de las relaciones sociales del adolescente. Para este fin, nos basamos en los análisis de Laurence Steinberg en relación al desarrollo del pensamiento adolescente.

En contraste con los niños, los adolescentes han tenido mayores oportunidades de adquirir nueva información, además de pensar de forma más avanzada, eficiente y efectiva que los niños (Steinberg 2017: 43). En ese sentido, se pueden observar algunas áreas específicas de desarrollo a nivel de cognoscitivo, en cuanto al pensamiento sobre las posibilidades, el pensamiento sobre lo abstracto, el pensamiento su propio proceso de pensamiento, el pensamiento multidimensional y la capacidad de observar las cosas como algo relativo y no absoluto. A continuación, se detallan estas áreas:

- **Pensamiento sobre las posibilidades:** en relación con lo mencionado líneas arriba, se puede decir que conforme pasa el tiempo los adolescentes desarrollan su manera de pensar en función de la nueva información que van adquiriendo con las distintas experiencias. Adicionalmente, van desplegando una perspectiva de análisis mayor que no solo se rige por lo concreto (como en el caso de los niños), sino que, en esta nueva etapa de vida, abarca incluso cuestionamientos en función a cómo pudo haber sido “el antes” de una determinada situación (Steinberg 2017: 43).

Las opciones de perspectiva que la mentalidad adolescente va adquiriendo transcurren de acuerdo con su desarrollo y, consecuentemente, ellos toman la capacidad de moverse sin dificultad entre lo concreto y lo abstracto, para generar alternativas de posibilidades y explicaciones, comparando lo que realmente observan con las posibilidades de lo que ven. Esto nos da cuenta de la capacidad que los adolescentes desarrollan para poder imaginar opciones o posibilidades ante determinadas circunstancias, como al momento de enfrentarse ante retos del ámbito académico (como las matemáticas u otras ciencias) o al momento de defender alguna postura, puesto que logran visualizar o prever las posibles respuestas de su interlocutor (Steinberg 2017: 43-44).

- Pensamiento sobre los conceptos abstractos: se observa este tipo de desarrollo en cuanto a los avances que presentan sobre su reflexión en temas interpersonales, políticos, filosóficos, religiosos y morales que se vinculan con conceptos abstractos. Esto supone el lidiar con conceptos o ideas que suelen ser imprecisas o no delimitadas, como la igualdad, la amistad, la lealtad, entre otros (Steinberg 2017: 45).
- El pensamiento sobre su propio proceso de pensamiento: a este proceso también se le conoce como “metacognición” y requiere el monitorear la propia actividad cognitiva de uno mismo durante el proceso de pensamiento. De esta forma, los adolescentes pueden explicar mejor sus propios procesos. “Los adolescentes pueden explicar no solamente lo que saben pero el saber por qué lo saben, les permite pensar diferente y resolver problemas de forma más efectiva” (Reich, Oser y Valetin, citados por Steinberg 2017: 45, traducción nuestra).

Hay un incremento en cuanto a su introspección, lo que los hace pensar más en sus emociones. A su vez, aumenta la consciencia de sí mismos al pensar en cómo los demás puedan estar pensando sobre ellos. Estos procesos permiten que haya una autoevaluación y exploración hacia sí mismos, siendo estas herramientas claves para establecer un sentido coherente de su propia identidad (Steinberg 2017: 45).

- El pensamiento multidimensional: este aspecto nos da cuenta de la profundidad y de las distintas dimensiones u opciones de respuesta que los adolescentes logran tener ante una determinada pregunta o situación. Esta conquista a nivel cognitivo no solo se ve reflejada en las áreas académicas (como la resolución de problemas matemáticos), sino que también se traslada al mundo fuera de las aulas. Los adolescentes comienzan a definirse a ellos mismos y a los demás en términos más complejos, logrando así entender, por ejemplo, que las personalidades de las personas no tienen una sola cara o que las situaciones sociales pueden tener distintas interpretaciones. Por consiguiente, verse ante este tipo de confrontaciones, aproximaciones o disyuntivas le permite el adolescente tener relaciones y concepciones más complicadas y sofisticadas (Steinberg 2017: 46).
- La capacidad de observar las cosas como algo relativo y no absoluto (o relativismo): como consecuencia del desarrollo de esta capacidad, aparece en los adolescentes la tendencia a cuestionar las afirmaciones de los demás y a dejar de aceptar tan rápidamente los hechos como verdades absolutas. Consecuentemente, esto puede resultar molesto para los padres quienes suelen sentir que sus hijos adolescentes los retan con frecuencia, pues comienzan a cuestionar los valores de sus padres que antes habían sido vistos como tajantemente correctos (Steinberg 2017: 46).

Para concluir, el desarrollo de este pasaje permite situarnos en los avances y logros que el ser humano adquiere en el tránsito de la adolescencia. En ese sentido, es oportuno para el marco teórico de la presente investigación dar cuenta de la evolución del pensamiento del adolescente para lograr comprender sus cambios, motivaciones y deseos, ya que estos son una pieza fundamental dentro de las interacciones con sus pares.

## CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

### 2.1. Diseño de la investigación

La presente investigación busca comprender cómo el uso de las técnicas de la improvisación teatral puede contribuir en el desarrollo de la empatía en el caso de los alumnos de segundo y tercero de secundaria de un colegio privado en Lima. En este aspecto, el análisis realizado se basa en testimonios recogidos en base a la percepción desde dos puntos: la mirada que tienen los estudiantes de sí mismos (autopercepción) y la perspectiva de sus padres, en relación al proceso de entrenamiento y su vínculo con el fenómeno de la empatía. Por lo tanto, esta investigación es primordialmente de carácter cualitativo y descriptivo, en tanto que se busca profundizar en la comprensión de la experiencia del caso específico de los estudiantes mencionados, quienes llevaron un entrenamiento en improvisación teatral como preparación para competir en las ediciones 2017 y 2018 de las *British English Olympics* (BEO), un concurso de excelencia académica en inglés.

Este trabajo es también de corte analítico, en tanto se analiza el objeto de estudio desde un marco conceptual: a partir de las categorías de empatía y adolescencia. Para ello, se toma una ruta metodológica que combina la revisión bibliográfica (marco conceptual) y el análisis cualitativo basado en entrevistas. En ese sentido, se trabaja con los testimonios y la información recogidos, enfocándose en observar las conductas de este grupo de individuos a lo largo del proceso señalado.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010: 9),

Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

Así pues, esta investigación es eminentemente cualitativa en tanto que lo que se analiza son las vivencias subjetivas de los participantes: se enfoca en el análisis de la interpretación que los participantes (estudiantes y su entorno inmediato: sus padres) tuvieron de la experiencia vivida para, a partir de ello, elaborar una descripción del proceso analizado.

Con tal fin, se ha entrevistado a 12 estudiantes (lo que equivale a aproximadamente 33.3% de la población total) y a sus padres, conformando un total de 24 entrevistas. En cada caso, se realiza un análisis exhaustivo con el fin de elaborar una mirada o visión general que logre integrar toda la información obtenida de las entrevistas.

Para el tipo de estudio que se realiza, se han utilizado entrevistas como herramienta principal de recolección de información. Las entrevistas permiten un análisis más detallado y personalizado de la autopercepción (de cada estudiante que participó de la experiencia) y la percepción de los padres (quienes fueron espectadores directos del impacto o cambios que el entrenamiento en improvisación pudo haber generado en sus hijos e hijas). De esta manera, se puede obtener una percepción macro o más completa y consecuente del proceso que experimentaron estos estudiantes.

Ya que se toman percepciones, es decir, el punto de vista de cada individuo entrevistado, este análisis responde a la subjetividad de cada persona. En este caso específico, de cómo estos estudiantes vivieron o experimentaron el pasar por un entrenamiento en improvisación teatral y de cómo aquellas personas de su entorno cercano, sus padres, observaron el posible efecto que este entrenamiento tendría en ellos y ellas<sup>4</sup>.

## **2.2. Contexto de la investigación**

En esta sección se describe el contexto bajo el cual se acogió esta investigación, en otras palabras, busca explicar el marco que hizo posible que la escuela, estudiantes y padres de familia pudieran

---

<sup>4</sup> Las preguntas utilizadas pueden verse en el ANEXO 1: ENTREVISTA A ESTUDIANTES y en el ANEXO 2: ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA de la presente investigación.

albergar el presente estudio. En ese sentido, se abordará datos generales de la escuela como descripción general, perfil socioeconómico y propuesta educativa, lo cual ayuda a entender la realidad de los estudiantes participantes, para luego detallar las características del grupo que participó de la experiencia en mención y las circunstancias bajo las cuales se dio su interacción con la improvisación teatral.

### **2.2.1. Perfil de la escuela**

El origen de la escuela se dio en 1980, cuando se formó una asociación educacional con la finalidad de crear una escuela bilingüe español-inglés para niñas. Luego de 5 años, en 1985, el colegio empezó su funcionamiento oficial en una casa en el distrito de San Isidro y actualmente se encuentra ubicado en el distrito de Santiago de Surco. La primera promoción de esta escuela termina en 1990. En 1998, aceptaron a niños para *Upper Nursery* (inicial 3 años) y *Pre Kinder* (inicial 4 años) transformándose así en un colegio mixto (página web oficial de la institución).

Actualmente, el colegio cuenta con aproximadamente 600 estudiantes desde inicial (3 años) hasta grado 11 o quinto año de secundaria, manteniendo un máximo de 25 alumnos por aula y la proporción de alumno-profesor es cerca de 1:8. Esta escuela se describe como Internacional británica: británica en términos de *ethos* de la escuela e internacional por su filosofía educativa, currículo, cuerpo estudiantil y maestros. Buscan formar estudiantes bilingües (inglés y español) y cuentan con el programa de Bachillerato Internacional. En 1999 se gradúa la primera promoción bajo esta modalidad (página web oficial de la institución).

El colegio se ubica en una zona residencial del distrito de Santiago de Surco. Cuenta con áreas verdes y dos edificios, con ascensor cada uno, que dividen inicial y primaria en un ambiente, y secundaria en otro. La escuela está equipada con un teatro que alberga más de 200 personas, un coliseo polideportivo y canchas para baloncesto, fútbol y voleibol; además de dos piscinas temperadas de diferentes tamaños para que sean usados según la edad. Cuenta con una biblioteca para primaria y otra para secundaria, así como también con salas para artes creativas, tecnología de la información y laboratorios de ciencia (página web oficial de la institución).

En cuanto al perfil socioeconómico, se puede mencionar que es una de las escuelas más costosas de Lima, situándose entre los diez colegios más caros de la ciudad. En el momento en el que se admite un estudiante en inicial, la escuela solicita una cuota de ingreso de US\$ 15,000. La matrícula y la pensión (de marzo a diciembre) para primaria y secundaria exceden los S/. 3,000; para inicial, pasan los S/. 1,900 (página web oficial de la institución).

De acuerdo con el informe “Perfiles socioeconómicos Perú 2019”, el ingreso promedio de una familia en el sector A es de S/. 12,660 y en el sector B de S/. 7,020 (Ipsos Perú 2019). Tomando en cuenta las particularidades de esta escuela (sus mensualidades, los viajes nacionales e internacionales que realiza, además del estilo de vida que podría implicar tener uno o más hijos en dicha institución), las familias que acceden a este colegio son en su mayoría del sector A, pudiendo existir algunas de ellas entre el sector B. Consecuentemente, se puede definir que esta es una escuela que pertenece al sector socioeconómico A.

En cuanto al perfil educativo, según la página web oficial de la institución, la escuela mantiene como misión y visión lo siguiente:

- Misión: “Proveer una educación de alta calidad que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través de la indagación, formando personas íntegras y solidarias que fomenten el cambio positivo en el entorno local y global”.
- Visión: “Formar personas comprometidas que quieran seguir aprendiendo a lo largo de su vida para contribuir a la construcción de un mundo mejor”.

Asimismo, tiene como lema oficial la frase “*True to the End*” o “Cierto hasta el final”, y los alumnos y alumnas son motivados a seguir el lema de la escuela. Según se menciona en la página web oficial de la institución, esta frase representa la honestidad y compromiso consigo mismo y con los demás, siendo consistente y coherente con sus acciones y consecuencias. En ese sentido, la escuela promueve en sus estudiantes el ser auténticos, resilientes, indagadores, reflexivos, equilibrados, audaces, solidarios, de mentalidad abierta, íntegros, buenos comunicadores, pensadores, informados e instruidos.

Además, como se dijo anteriormente, esta institución brinda como propuesta educativa un currículo basado en los programas del Bachillerato Internacional, dividido en tres etapas: programa de escuela primaria, programa de años intermedios y el programa de diploma del Bachillerato Internacional. Desarrolla en sus estudiantes, por tanto, el perfil del aprendiz de dicho bachillerato, el cual busca formar y desarrollar habilidades y actitudes entre las que figuran: habilidades de comunicación (recibir y expresar ideas eficazmente), habilidades de pensamiento (pensar de forma crítica y creativa), la capacidad de explorar e investigar, entre otras (página web oficial de la institución).

La escuela también ofrece a los estudiantes actividades deportivas y culturales después del colegio que están diseñadas para ampliar y complementar el currículo académico. Estas actividades se programan normalmente entre las 15:10 y las 16:30 horas. Tienen actividades artísticas como drama y música, y cuentan también con equipos deportivos que representan la escuela en fútbol, voleibol, natación, baloncesto y hockey (página web oficial de la institución).

Por el perfil y los estándares internacionales (como el del Bachillerato Internacional) que esta entidad educativa presenta, incluye en su programa viajes de estudio a nivel nacional y programas internacionales que proveen viajes y experiencias fuera del país, como el Modelo de las Naciones Unidas (MUN) o las *British English Olympics* (BEO, Olimpiadas Académicas de Inglés). Este último programa, que viene funcionando en el colegio desde el año 2015, es el relevante para esta investigación.

### **2.2.2. Programa BEO y perfil de los estudiantes participantes**

El programa *British English Olympics*, conocido por sus siglas BEO, consiste en un concurso internacional de excelencia académica en inglés diseñado para estudiantes de entre 12 y 16 años de todo el mundo, quienes representan a sus colegios y ciudades en competencias de debate y presentaciones académicas, así como también en competencias de corte artístico (performance, danza, etc.) que se realizan en equipo. Las olimpiadas se realizan en Londres, Inglaterra, y los estudiantes viajan como delegación a representar a sus escuelas a dicha ciudad (BEO 2020).

Dado que el colegio en cuestión cuenta con el programa BEO, reúne las condiciones necesarias para realizar este análisis, ya que la presente investigación tiene como objeto de estudio el caso del uso de la improvisación teatral en alumnos de segundo y tercero de secundaria (adolescentes entre 13 y 14 años). Los estudiantes entrevistados tuvieron, pues, que llevar a cabo un entrenamiento en improvisación teatral como preparación para competir en las ediciones 2017 y 2018 de este programa.

Todos estos estudiantes que participaron de las dos ediciones contaban con características similares en cuanto a sus antecedentes o procedencia: adolescentes limeños que habitan en zonas urbanas cercanas al colegio (los distritos de San Borja, Surco, La Molina, San Isidro y Miraflores), se transportaban en movilidad privada (autos de familia o movilidad escolar) y sus familias pertenecían a los niveles socioeconómicos A y B. Ya que todos pertenecen a la misma institución, comparten el mismo sistema de trabajo y los mismos docentes, y son formados de acuerdo con el mismo programa y *ethos* educativo.

La gran mayoría se conoce desde que entraron al colegio, es decir, desde los 4 o 5 años. Muy pocos o ninguno son los estudiantes que se han integrado a estas promociones en el transcurso de la primaria. Las edades de los participantes, en ambos casos, fluctúan entre los 13 y 14 años, correspondiente a los grados de segundo y tercero de secundaria. Cabe resaltar que los estudiantes de ambas ediciones se conocían y muchos de ellos eran amigos entre sí.

Ambos grupos estaban constituidos por estudiantes con perfiles variados (artísticos, académicos, y deportistas) y personalidades heterogéneas (tímidos, conversadores, extrovertidos, entre otros). En cuanto a sus notas o calificaciones, la gran mayoría se encontraba en el promedio mientras que unos pocos en el tercio superior y otro poco número pertenecía al promedio bajo. A pesar de representar a su escuela en competencias académicas y artísticas, cada grupo estuvo compuesto de estudiantes con distintas características y virtudes, más no necesariamente por aquellos con un perfil muy académico o por aquellos con los promedios más altos del salón. Un aspecto importante que se tomó en consideración al momento de seleccionar a los participantes de BEO fue que todos y todas pudieran comunicarse en inglés sin mayor problema, por las demandas del programa y el destino del viaje.

Para lograr pertenecer al equipo que representase a su colegio en cada edición, los estudiantes debían pasar por una entrevista personal en inglés, respondiendo algunas preguntas que buscaban conocer sus intereses y sobre todo la razón principal para pertenecer a este programa representado a su colegio. Se encontró como motivación en común el querer participar de esta experiencia no solo porque les permitía vivir una experiencia internacional, sino porque también sabían que toda la parte de preparación previa a las competencias suponía un gran aprendizaje de distintas herramientas y capacidades, así como la posibilidad de mejorar su nivel de inglés.

De este modo, para la edición del 2017 se obtuvo un equipo de 20 estudiantes y para la siguiente edición, otro equipo de 16 estudiantes. Ambos grupos sumaron un total de 36 participantes entre ambos años. Para la presente investigación, se decide recoger 12 casos para ser analizados de forma detallada. Este número conforma el 33.3% del total de estudiantes, un tercio del total, lo cual se considera como apto dentro de una investigación cualitativa, para poder observar cómo aparece el fenómeno de la empatía visto desde distintas aristas: la perspectiva introspectiva de los propios estudiantes hacia su propio proceso y la mirada de los padres que otorga una visión externa que permitiría contemplar la aparición de dicho fenómeno.

Hay que tomar en cuenta que las entrevistas realizadas para esta investigación no solo fueron diseñadas para que los estudiantes compartan su propia experiencia, sino también para que expresen a grandes rasgos cómo han observado a sus compañeros y compañeras durante el entrenamiento en improvisación teatral. De la misma manera, se agrega la perspectiva de los padres de familia, ya que ellos pueden narrar desde una mirada distinta el proceso que cada uno de sus hijos e hijas han experimentado en las interacciones tanto en sus casas como en la escuela a partir de la interacción suscitada entre los estudiantes y la improvisación teatral.

### **2.2.3. Sesiones y ejercicios**

Este segmento da cuenta de las sesiones y los ejercicios empleados para el entrenamiento en improvisación teatral de estos grupos de adolescentes. En el 2017 participaron 20 estudiantes y al año siguiente, 16. Las sesiones de improvisación teatral fueron realizadas dos veces por semana

durante 1 hora y media. Este entrenamiento se llevó a cabo por un lapso de 6 meses y se realizaba dentro de las instalaciones de la institución educativa a la cual pertenecían. Cabe resaltar que para ambos grupos el entrenamiento fue el mismo, es decir, misma frecuencia de sesiones y conservando la misma duración en cuanto al tiempo destinado a cada sesión por 6 meses.

Para las ediciones de ambos años, las sesiones fueron diseñadas, conducidas y guiadas por la autora del presente trabajo de investigación. En ese sentido, es la propia autora quien ha tomado las decisiones sobre qué ejercicios realizar durante el proceso. Los ejercicios empleados durante este entrenamiento en improvisación teatral fueron elegidos basándose en su propia experiencia, en la cual convergen su bagaje como actriz de improvisación teatral y su pericia como docente de aulas trabajando de manera muy cercana con niños y adolescentes por más de 15 años (dictando idiomas, teatro, danza, improvisación teatral y acompañando a los alumnos desde la tutoría). Cabe precisar que el equipo del 2017 tuvo una buena performance en relación a los equipos internacionales con los cuales le tocó competir en una primera ronda; mientras que, por su parte, los estudiantes del 2018 lograron alcanzar el tercer lugar a nivel de toda la competencia, entre 150 colegios de todo el mundo (escuelas de características similares al que presentamos en esta investigación).

Tomando lo mencionado anteriormente en consideración, los ejercicios empleados para la realización de este entrenamiento responden a las necesidades específicas de desarrollo de determinadas destrezas o habilidades en los participantes que les permitan tener un mejor desempeño dentro de las competencias del programa BEO. En ese aspecto, hablamos de una mejora a nivel de expresión oral y corporal, confianza al estar en un escenario, escucha activa, toma de decisiones y trabajo en equipo. Los ejercicios empleados que conformaron este entrenamiento fueron colocados de manera tal que, en cada sesión, todos los adolescentes pudieran sentirse acompañados y cuidados. Cabe resaltar que todos los ejercicios elegidos consistían en experiencias colectivas, evitando así exponer a los adolescentes a situaciones que les podrían resultar incómodas.

En ese sentido, es preciso mencionar que la autora de esta investigación es maestra de aula y tutora con larga trayectoria trabajando con niños y adolescentes en distintas escuelas. Cuenta con formación actoral y entrenamiento en improvisación teatral, lo que le permitió experimentar y

ejercitar ciertas destrezas para la convivencia y el trabajo en equipo como: la escucha activa, construir con el otro y una mejora en la comprensión de las situaciones de aquellos que la rodean. De esta manera, notó el efecto que la improvisación teatral había generado en ella a nivel interpersonal, en cuanto a la apertura de su mirada para lograr comprender la realidad de las personas que la rodeaban y su capacidad de escucharlas.

Esto también abarcó las relaciones con sus estudiantes y, por consiguiente, su capacidad de entenderlos y acercarse a ellos desde otra perspectiva: el entender qué pasa con cada estudiante al escucharlos sin juzgar sus decisiones o acciones, interpretando sus necesidades y dándoles herramientas para acompañarlos en su toma de decisiones. Como resultado de dichas acciones, la autora observó un cambio en cuanto a la convivencia estudiantil, viéndose fortalecido el vínculo estudiante-maestra. La percepción de la propia autora sobre su empatía se vio modificada en beneficio de sus interacciones con los demás. Después de ella haber experimentado este proceso en su propia vivencia a nivel personal y profesional, al asumir el reto de preparar a estos adolescentes para las competencias del BEO, supo identificar rápidamente a la improvisación teatral como recurso artístico clave para el trabajo con este grupo de estudiantes. Por consiguiente, las decisiones tomadas para y durante este proceso se basaron en sus vivencias como docente de aula y su experiencia artística.

Por otro lado, dentro del mundo de la improvisación teatral existe una infinidad de ejercicios para trabajar dicha técnica. Con el transcurrir del tiempo, cada maestro ha ido tomando, modificando o reincorporando ciertos pasos o formas de dirigir cada ejercicio o experiencia con el fin de que estos logren desarrollar determinados objetivos en sus estudiantes. Tomando esto en consideración, muchos de estos ejercicios no cuentan con un único autor y en otras oportunidades no hay registro de quién los creó o inició su uso.

A continuación, se describen algunos de los ejercicios empleados para poder graficar la didáctica de las sesiones del presente estudio. Cabe mencionar que esta no es una lista exhaustiva y que, además, todos los ejercicios aquí mencionados responden a los principios de la improvisación teatral, desarrollándose algunos en mayor o menor medida que otros y dependiendo del enfoque presentado en cada uno de ellos. Estos principios propuestos por Keith Johnstone son: *status*,

espontaneidad y aceptación (presentados en el sub subcapítulo 1.1.2. de la presente investigación). En la descripción de cada ejercicio se mencionan los principios que más se trabajan en cada uno de ellos, sin que esto descarte o desestime los principios no mencionados. Dicho esto, procederemos a explicar desde nuestra perspectiva en qué consiste cada ejercicio:

- **Espejo:** se agrupan en parejas. Sin hablar, uno de los dos inicia un movimiento que deberá ser seguido por la dupla de manera tal que parezca el reflejo de quien comienza los movimientos. Al inicio, el docente o alguno de los dos decide quién comienza. Conforme avanza, podrán turnarse de forma espontánea el liderazgo, marcando diferentes tiempos, desplazamientos y tiempos en los movimientos. Algunas variantes de este juego incluyen un espejo grupal en el cual se realiza un círculo de tres a ocho personas. Uno inicia el movimiento y los demás deberán seguirlo, poco a poco aparecerán nuevas propuestas de movimiento que no se inician con la primera persona y los demás deberán seguirlo, por lo que todos los participantes conciben autonomía y liderazgo dentro de un mismo trabajo colaborativo.

Esto supone un gran nivel de observación y paciencia, para observar y, a su vez, para no imponer algún gesto o movimiento sobre los demás. Estos desplazamientos deben de ser sutiles sin que se deje ver o notar el autor de la última propuesta de movimiento. Otra versión del mismo incluye a un observador (que podría ser un compañero o el propio maestro) quien debe retirarse de la sala y entrar al cabo de un momento, cuando el ejercicio se encuentre sobre la marcha para ver si logra identificar quien inicia los movimientos.

De esta manera se logra trabajar el *status* y la aceptación (vistos en los acápite 1.1.2.1. y 1.1.2.3. de la presente investigación), pues los participantes concluyen tácitamente que no siempre van a poder liderar o dejarse guiar; por lo tanto, tienen la opción de decidir quién guiará y quién cederá en ciertos momentos. También se observa el desarrollo de la espontaneidad (acápites 1.1.2.2. de la presente investigación) al no tener nada planificado y seguir el impulso que el mismo juego pueda generar en los participantes en cuanto a los tiempos, desplazamientos, movimientos o gestos.

Sobre este ejercicio hace referencia Viola Spolin (1986: 62) con el ejercicio *Mirror/Follow the Leader* (Espejo/sigue al líder). Leonard y Yorton (2015: 217) también lo mencionan con el título *Mirror*.

- Parada de bus: se disponen dos sillas o una banca simulando una parada de bus hacia el público. A este escenario entra un participante con determinada actitud y forma (caracterizando un personaje). Enseguida, ingresa un segundo participante con una actitud y forma de expresarse distinta, interpretando un personaje. Es así que ambos empiezan a interactuar en una conversación o mediante un juego de movimientos libres. No hay nada predeterminado, se puede considerar como interacción desde una mirada, este mismo encuentro como tal o las ganas de querer como no querer hablar. El primer jugador se retira porque “llegó su bus”. Esta llegada del bus es anunciada por el docente. Es así que entra un tercer participante e interactúa con el segundo. De esta forma, van pasando diferentes participantes y de forma intermitente, el maestro va haciendo pausas para preguntarle a los espectadores si pueden reconocer la edad y la actividad a la cual se dedica cada uno de estos personajes.

Este ejercicio se vincula con el principio de la espontaneidad (acápite 1.1.2.2. de la presente investigación) ya que no hay textos o intenciones predeterminados para que surja la interacción. También se trabaja con el principio entendido por aceptación (acápite 1.1.2.3. de la presente investigación), al acoger las ideas que el nuevo jugador pueda traer como miradas, preguntas, conversación, una invitación a bailar, etc. Los estudiantes espectadores trabajan la capacidad de observación, ya que se debe prestar suma atención para poder reconocer la edad y la actividad a la cual cada personaje en escena se dedica. Luego, esta capacidad formará parte del principio de aceptación en el cual los actores tendrán que observar y aceptar la intención o propuesta de su compañero al momento de crear una historia sobre el escenario.

La versión expuesta por Viola Spolin se denomina *How old am I?* (¿Cuántos años tengo?) y también establece una parada de bus. Los participantes deben escribir en un papel la edad que van a representar antes de salir al escenario y luego el docente va preguntando la edad

que creen que cada personaje tenía al momento de salir (Spolin 1986: 69). De esta manera, se podrá corroborar si tanto el actor o participante pudo acertar con su participación instaurando claramente algunas características básicas de su personaje.

- El hombre de la casa de palo: Se puede realizar en parejas o con más de tres, hasta alcanzar unos diez a doce participantes. Todos se ponen en un círculo y se miran. El primer participante empieza mencionando algún espacio, objeto o ser que pueda hallar dentro de esta casa: “Esta es la sala de la casa del hombre de palo”. Mientras habla, mueve los brazos y las manos representando físicamente lo que dice. Enseguida, el siguiente responde: “Este es el sofá que está en la sala de la casa del hombre de palo”. También usa su cuerpo para representar lo que dice. De esta forma, cada participante va agregando algo que encuentra dentro de esta casa y debe usar su cuerpo para apoyar su mensaje. El tercero podrá decir: “Este es el cojín sobre el sofá que está en la sala de la casa del hombre de palo”. Se van eliminando a las personas que no logren recordar lo que les toca decir por completo.

Este es un ejercicio muy usado a nivel inicial, es decir, cuando se comienza a trabajar con un grupo de estudiantes en improvisación teatral, para lograr que compartan la primera idea que viene a su mente sin juzgarla. Asimismo, este ejercicio hace valer la importancia del otro en escena para construir, ya que se debe escuchar para agregar una nueva idea. Se puede decir también que este ejercicio trabaja en un proceso dirigido de atención para escuchar, aceptar y responder en base a la propuesta del compañero. También ejercita la corporalidad como herramienta de comunicación. Este ejercicio busca, a su vez, que los participantes mencionen la primera idea que viene a sus cabezas basándose en el último ser u objeto mencionado por el participante anterior. Consecuentemente, se encuentra que este ejercicio responde a la asociación de imágenes planteada por Keith Johnstone, ya que “si alguien proporciona de improviso una imagen, ésta gatilla automáticamente otra imagen en la mente de su compañero” (Johnstone 1990: 112). Así, este ejercicio se enfoca primordialmente en el desarrollo de la espontaneidad (acápito 1.1.2.2. de la presente investigación).

Viola Spolin menciona este ejercicio como “*When I go to California*” (“Cuando vaya a California”). Ella plantea como variantes el ir añadiendo objetos pero en lugar de decirlos únicamente de forma oral, los participantes deberán mostrar con su cuerpo el objeto. Por ejemplo, “cuando vaya a California, me pondré un pantalón”. Luego, el siguiente jugador dirá “Cuando vaya a California, me pondré un pantalón y –representando con gestos– comeré helado” (Spolin 1986: 412).

- Campaña publicitaria: Los estudiantes se agrupan en grupos de 3 a 5 personas. Se les pide crear un producto o servicio nuevo e innovador que no exista en el mercado y ellos, como creadores y vendedores del mismo, deberán ofrecerlo a unos inversionistas para que apuesten por su producto. Cada grupo deberá pensar en el producto o servicio, beneficios y características, precio y puntos de compra, además de crear una publicidad que será transmitida por la televisión y un *jingle* radial. Cada grupo tendrá el mismo tiempo para preparar su presentación: 3 minutos. Un grupo presenta y los demás se convierten en espectadores. Mientras realizan su presentación, los estudiantes serán enfrentados ante nuevos retos propuestos por el docente al pedirles que hagan la presentación en un idioma desconocido, que corten o alarguen el tiempo de su publicidad, que inviten a un personaje famoso a su publicidad, que hagan todo en cámara rápida, entre otros. Este ejercicio se puede repetir en una misma clase y se les puede pedir nuevos productos o servicios, acortando el tiempo de preparación en cada ronda. También se puede incluir a los otros participantes espectadores como “los inversionistas” para tomar algunas decisiones y realizar pedidos a quienes están presentado.
- Tráiler de película: Se forman grupos de 3 a 5 personas. Tendrán 3 minutos para inventar una película y poder ofrecerla en la pantalla de un cine como publicidad mediante un tráiler. Deberán pensar en el tipo de película, los actores, el género y la historia de la misma. Al igual que “campaña publicitaria”, el docente pedirá nuevas versiones o cambios como: agregar subtítulos en algún idioma, lenguaje sordomudo, cortar el tiempo del tráiler, entre otros.

Estos ejercicios demuestran tener un vínculo con el principio de espontaneidad (acápites 1.1.2.2. de la presente investigación), ya que los estudiantes se verán expuestos a distintos retos o situaciones para las cuales no tendrán tiempo de premeditar o pensar, sino que, por el contrario, deberán responder con la primera idea que viene a sus mentes. De la misma forma, estos ejercicios trabajan en desarrollar las ideas rápidamente haciendo que el resto del grupo las utilice la primera propuesta por alguno de los integrantes del equipo. De esta manera, para poder presentarse y cumplir con los retos propuestos deberán construir sobre la marcha. Consecuentemente, se trabaja en la aceptación (acápites 1.1.2.3. de la presente investigación) para acoger las ideas de los demás y decir “sí, y” para construir una historia o situación en el momento indicado.

Sarah Gee y Val Gee hacen referencia a estos ejercicios (Gee y Gee 2011: 138 y 223). Ellas buscan aplicar estos y otros ejercicios de improvisación teatral como parte del aprendizaje por experiencia en el ámbito empresarial, a diferencia de otros autores mencionados.

- La máquina: Entra una persona al centro, haciendo un sonido y movimiento repetitivo, demostrando así ser parte de una máquina. Enseguida se sumarán una a una, distintas piezas dejando así ver una máquina grande cuyas piezas se encuentran engranadas. El docente pide escuchar y sumarse a la propuesta de sonido y movimiento ya planteado por las personas que preceden la entrada de cada uno de los estudiantes. Pueden participar de dos a diez personas, o inclusive algunas más si se desea.

Este ejercicio fortalece los vínculos entre los participantes al conectarlos a través de la mirada (al entrar al ejercicio y sostenerlo), sonido y movimiento. De la misma forma, se observa en este juego como los movimientos o sonidos pueden ir mutando o transformándose conforme entran nuevos integrantes a la máquina, implicando cambios de estatus en los participantes. Esto podría verse como aquellos que quizás tenían un sonido o movimiento más fuertes, modifiquen los mismos para darle cabida a nuevas propuestas. En tal sentido, se puede visualizar el trabajo de este ejercicio con los principios de aceptación y *status* de la improvisación teatral (acápites 1.1.2.3. y 1.1.2.1. de la presente investigación).

Este ejercicio es mencionado por Spolin, llamándolo “*Part of a Whole*” (“La parte de un todo”). Explica, además, que algunas personas se refieren a este ejercicio como hacemos nosotros (“*The Machine*”, “La máquina”) (Spolin 1986: 73).

### **2.3. Manejo de los protocolos éticos del trabajo con personas**

A continuación se detallan los pasos seguidos para garantizar y salvaguardar la seguridad, el bienestar y los datos personales de todos aquellos individuos entrevistados para la presente investigación. Se debe resaltar que, por las características de este estudio, se ha entrevistado a adolescentes y, siendo estos menores de edad, se ha buscado tener el mayor cuidado de acuerdo con los protocolos establecidos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP 2016). Específicamente, se ha tomado especial consideración a lo que se contempla en los Artículos 8, 9 y 10 (Título II, capítulos I y II) sobre los deberes de los investigadores y las investigaciones con seres humanos.

Dicho esto, es importante aclarar que no se revela en ninguna parte del análisis la identidad de ninguno de los estudiantes y tampoco la de la escuela a la cual pertenecen. Los datos personales que se encuentran directamente relacionados con su identidad o que pudieran dar alguna pista de ella, han sido modificados o transformados al otorgárseles un código de identidad. Este criterio ha sido aplicado también para aquellos mayores de edad que han sido entrevistados (los padres de los estudiantes).

De acuerdo con lo anterior, todos los padres que participaron de esta investigación firmaron un consentimiento informado en el cual se hace explícito:

- el propósito del estudio
- los datos de la investigadora que conduce el mismo
- el tiempo aproximado que le tomará ser parte de esta entrevista
- el protocolo de manejo de información de su testimonio (uso de transcripción y codificación de su identidad).

En ese mismo documento, se extiende una invitación a realizar todas las interrogantes que necesite aclarar antes o durante la entrevista, teniendo la libertad de abstenerse de responder a cualquiera de las preguntas mientras la entrevista sucede<sup>5</sup>.

Congruentemente, el padre, la madre o el tutor legal del adolescente firmaron también un protocolo de consentimiento informado para participantes menores de edad, en el cual se detallan los mismos aspectos aplicados para mayores de edad<sup>6</sup>. Asimismo, en ambos casos se podrán encontrar los datos que identifican al padre/madre entrevistado(a), así como también la información del padre, madre o tutor legal que firmó el documento, concretándose así su consentimiento para que su hijo(a) pueda participar de dicha investigación.



---

<sup>5</sup> Véase el ANEXO 3: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES de la presente investigación.

<sup>6</sup> Véase el ANEXO 4: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES (MENORES DE EDAD) de la presente investigación.

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS

#### 3.1. Hallazgos por las dimensiones de análisis

Para el análisis de hallazgos de la presente investigación, nos hemos enfocado en revisar detenidamente los contextos y perspectivas de 12 de los 36 estudiantes que conformaron el grupo de adolescentes que recibieron el entrenamiento en improvisación teatral como parte de la preparación para representar a su escuela en las ediciones 2017 y 2018 de BEO. De esta forma, se ha buscado contrastar cada caso, desde la perspectiva del propio adolescente y desde la de su padre o madre, con la finalidad de conocer si es que el fenómeno de la empatía ha aparecido y de qué manera pudo haberse suscitado y/o desarrollado. Para tal fin, se ha organizado el análisis de acuerdo con las distintas dimensiones que responden a la empatía desde los ángulos tanto cognitivo como afectivo, para lograr una perspectiva multidimensional de la misma (véase el sub subcapítulo 1.2.2. de la presente investigación). De esta forma, se busca obtener una perspectiva multidimensional de la misma (véase el sub subcapítulo 1.2.2. de la presente investigación).

Como se ha mencionado en el subcapítulo 1.2., el concepto de empatía consta de dos perspectivas: la cognitiva, que da cuenta de la capacidad de toma de perspectiva para poder realizar el análisis de situaciones, imaginar y ponerse “en los zapatos del otro”; y la afectiva, que supone una reacción afectiva vicaria en relación con lo que el otro siente. Tomando esto en consideración, para el desarrollo de este análisis, se ha tomado en cuenta la mirada integradora de Davis (1980, 1983).

Davis introdujo, en 1980, una herramienta para medir la empatía contemplándola como un fenómeno multidimensional: el Índice de Reactividad Interpersonal (*The Interpersonal Reactivity Index, IRI*). Actualmente es una de las herramientas más utilizadas para evaluar la empatía desde una mirada integral y se ha podido corroborar mediante sus resultados que logra evaluar los componentes cognitivos y emocionales de la empatía. Esta herramienta ha sido utilizada en variadas investigaciones:

Se ha aplicado en diferentes estudios para evaluar las diferencias de género en la disposición empática (Eisenberg y Lennon, 1983; Davis, 1983), el desarrollo prosocial y la conducta prosocial en población adolescente (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland y Carlo, 1999; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Eisenberg y Fabes, 1991; Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper, 1999), así como la función inhibitoria de la empatía en la conducta agresiva (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Frías, Samper y Náchér, 2003). (Mestre, Frías y Samper 2004: 255).

Por los distintos estudios que avalan el uso del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y la cualidad integradora que posee en cuanto al concepto de empatía, se ha considerado pertinente el usar este instrumento como base para el recojo y análisis de información de la presente investigación. En ese aspecto, es importante recalcar que el IRI busca medir la empatía desde los componentes cognitivos y afectivos, mientras que la intención de nuestro estudio es entender como se ha presentado el fenómeno de la empatía en un grupo de adolescentes luego de haber pasado por la experiencia de entrenarse en improvisación teatral. Consecuentemente, se utiliza esta herramienta como orientación para determinar los cuadrantes o puntos de análisis de la presente investigación.

Se toman las cuatro subescalas del IRI (constituidas por dos componentes cognitivos y dos afectivos) para que se conviertan en las dimensiones de empatía sobre las cuales los testimonios serán revisados y contrastados. En tal sentido, el IRI está dividido en cuatro áreas que miden el concepto multidimensional de empatía: toma de perspectiva (PT), preocupación empática (EC), malestar personal (DP) y fantasía (FS) (Davis 1980: 6-7). La toma de perspectiva y fantasía pertenecen a la dimensión cognitiva mientras que la preocupación empática y el malestar personal corresponden a la dimensión afectiva. Para la presente investigación, se utilizarán estas cuatro áreas que serán agrupadas en sus respectivas dimensiones, sobre la base de las cuales los testimonios serán revisados y contrastados.

En tal sentido, se recogen estas dimensiones por ser consideradas pertinentes para el presente análisis, ya que brinda una mirada multidimensional o integradora del concepto de empatía, que es como se pretende abordar en esta investigación. Cabe precisar que el IRI es un instrumento cuantitativo que recoge información a gran escala, mientras que nuestro estudio, que es cualitativo,

se centra en la experiencia y percepción de cada individuo. Por esta razón, se toma como base el IRI para el análisis de los testimonios y no se plantea el uso de este instrumento como tal.

### 3.1.1. Hallazgos desde la dimensión cognitiva

Como se menciona anteriormente, la dimensión cognitiva (véase el acápite 1.2.2.1.) del presente análisis está compuesta por la toma de perspectiva (PT) y la fantasía (FS). Dicho esto, para cada una de estas áreas, se mencionará una breve referencia y se procederá a exponer los hallazgos.

La toma de perspectiva toma se detiene en revisar los intentos espontáneos de la persona por adoptar la perspectiva del otro, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona (Davis 1980: 2-6). Al trasladar esto a la realidad de estos estudiantes, fue traducido en cómo ellos podrían comprender el punto de vista de las personas que pertenecen a su entorno más inmediato: casa y escuela.

A continuación, se comparten los testimonios de algunos estudiantes ante las preguntas:

¿Crees que el entrenamiento en improvisación teatral te ha ayudado a ser más comprensivo y entender a tus padres o hermanos en situaciones de la cotidianidad en casa? ¿De qué manera?

*“De hecho sí. Sobre todo después de la improvisación, después de estas sesiones de improvisación, ahora me es más fácil yo empatizar con mi hermano y ver su punto de vista, lo cual me da para entenderlo, o entender a mis padres y ser más ser más reflexivo.” (REC1)*

*“En el entrenamiento de improvisación teatral me enseñaron a comprender a muchas personas [...] para pensar como ellos y llegar a un mismo punto, entonces me ayudó a entender mejor a mis papás, como entender sus gestos, a lo que quieren llegar, [...] sí, a entenderlos más rápido.” (FM1).*

Ambos casos coinciden en que la improvisación los ha ayudado a entender a las personas con las cuales conviven o situaciones que suceden en su hogar. Asimismo, se aprecia como REC1 habla de “empatizar con su hermano”, es decir, de la capacidad de comprender y ponerse en su situación.

Asimismo, complementa su respuesta diciendo que luego del entrenamiento en improvisación teatral se observa más reflexivo. Hace mención a su capacidad de empatizar y reflexionar, ambas capacidades consideradas dentro del espectro de la empatía cognitiva.

De forma complementaria, se observa como la respuesta de FM1 da cuenta que a través de la improvisación teatral logró leer la comunicación no verbal de sus padres para así conocer sus intenciones rápidamente. En tal sentido, se observa que hay una relación entre la capacidad desarrollada (lectura del lenguaje no verbal) con la empatía. También menciona la idea “pensar como ellos y llegar a un mismo punto”, haciendo evidente el proceso de toma de perspectiva.

Entrando al ámbito de interacción con sus pares, se encuentran las siguientes respuestas ante las preguntas:

¿Crees que el entrenamiento en improvisación teatral te ha ayudado a entender los puntos de vista de tus amigos o compañeros dentro o fuera del colegio? ¿De qué manera?

*“Sí, siento que sobre todo a las personas que nunca les he hablado, como que me he podido unir más a sus gustos, por así decirlo. Y es algo que me ha ayudado mucho porque ahora conozco más gente y... este, tipo, mi campo de sociabilidad se ha extendido.” (REC1)*

*“Sí. Dentro del colegio bastante, porque, o sea, todos somos diferentes, entiendo que todos tenemos diferentes opiniones y que, aunque no sean iguales a las mías, tengo que respetar. Igual, siempre las he respetado, pero de repente ahora puedo entenderlas. Aparte de aceptarlas, entenderlas y saber por qué ellos piensan así y de repente antes me cerraba en solo decir ‘ya, tú piensas así, yo pienso así’, ‘te entiendo, pero...’, o sea, ahora quiero saber por qué ellos piensan así, o, no sé, ahora soy más analítica y eso.” (AP1)*

En la primera respuesta, REC1 observa que la improvisación teatral le ha ayudado a entender los puntos de vista de personas a las que recién comienza a conocer, teniendo apertura para aceptar o, inclusive, adherirse a sus gustos y, en consecuencia, hacer nuevas amistades. En ese sentido, cabe resaltar que una de las fuentes de sociabilización e interacción en los adolescentes reposa sobre sus gustos e intereses (según lo mencionado en nuestro subcapítulo 1.3. sobre la adolescencia).

Consecuentemente, esto permite observar que la capacidad por parte de REC1 para ponerse en el lugar de sus pares y para poder entender lo que les gusta sin juzgarlos, demuestra una toma de perspectiva espontánea por adoptar la posición de sus pares y, consecuentemente, ha notado que esta actitud le ha permitido crear nuevos vínculos.

Por otro lado, AP1 ya era consciente que todas las personas pueden tener diferentes opiniones y que se tienen que respetar. Sin embargo, el punto de quiebre es cuando menciona que ahora puede entenderlas y aceptarlas, haciendo alusión a cómo pensaba antes y cómo lo hace ahora, viéndose como una persona “más analítica”. Entonces, se observa que ahora AP1, a partir de haber llevado este entrenamiento en improvisación teatral, busca reflexionar o analizar más las opiniones de los otros, lo que la llevaría a realizar un proceso de toma de perspectiva para lograr comprender por qué las personas piensan de determinada manera.

En paralelo, se buscó contrastar los primeros resultados con las respuestas de sus padres:

¿Cree que el entrenamiento en improvisación teatral que llevó su hijo(a) lo ha ayudado a entender situaciones de la cotidianidad (como decisiones hechas por los padres o conflictos con hermanos) que antes no lograba comprender en casa? ¿De qué manera?

*“Bueno, FM1 es una persona bien impetuosa, pero también bien crítica, entonces yo creo que sí le ayudo bastante a entender las situaciones, porque es un persona bien impulsiva, entonces eso le ha dado un poco más de paciencia para entender y pensar.”* (Mamá de FM1)

En este caso se observa la relación que la mamá hace sobre las consecuencias que la improvisación teatral ha tenido en FM1. Inicialmente, describe a su hijo como impulsivo para luego explicar que este entrenamiento lo ha ayudado desarrollar paciencia, logrando así ejercitar su capacidad de toma de perspectiva para entender situaciones.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra una correlación entre la respuesta brindada por FM1 y su mamá, al ambos otorgarle beneficios a la improvisación teatral: los testimonios de FM1 y su mamá muestra que un trabajo por parte de FM1 en relación con la toma de perspectiva, lo cual nos permite

inferir que ha habido un desarrollo de la empatía desde el lado cognitivo en este estudiante siendo analizado desde sus relaciones en casa.

¿Cree que el entrenamiento en improvisación teatral ha ayudado a su hijo(a) a entender los puntos de vista de sus pares (amigos, compañeros) en el colegio? ¿De qué manera?

*“En verdad sí. Sí porque, por todo lo que él nos ha contado y nos ha comentado, y por todo lo que vemos, lo que, este, se desarrolla sus actividades diarias en el colegio. Veo que es un chico que tiene bastantes amigos, comparte con ellos. Es más, hasta a alguno de ellos, este, asesora, digamos entre comillas, sus trabajos. Lo siento más, este... más horizontal en su trato. Con eso me alegro un montón.”* (Papá de REC1)

En el testimonio del papá de REC1 observamos que hay una relación directa con la respuesta de su hijo en la cual hace alusión a las relaciones con sus pares. Las afirmaciones planteadas por REC1 al decir que había incrementado sus amistades ya que podía tomar la perspectiva de estas personas al conocerlas para comprenderlas y entender sus gustos, se ve ciertamente avalado por la respuesta de su padre quien observa también un incremento de relaciones amicales en él, apreciando un trato amable con sus pares. A su vez, al mencionar el padre que lo nota más horizontal en su trato, da cuenta de que su hijo logra modificar su estatus para interrelacionarse con los demás. Esto se ve ampliamente vinculado con el principio trabajado en el entrenamiento: el *status* (acápite 1.1.2.1. de la presente investigación).

¿Considera que el entrenamiento en improvisación de su hijo(a) modificó su manera de ver o de entender a las personas de su entorno? y ¿cómo siente que esto puede estar reflejado?

*“Sí. Porque le da herramientas a API para poder comportarse un poquito diferente con una persona y con otra, para poder relacionarse mejor, porque si tú entiendes cómo es una persona, pero tú eres como acartonado y no puedes, no tienes esa facilidad de cambiar un poco, de adaptarte, no vas a poder relacionarte bien con esa persona. No creo que vaya con el tema de hipocresía, sino más bien por el lado de buscar la mejor forma de mantener una relación o establecer un vínculo.”* (Papá de AP1)

La respuesta del papá de AP1 expone el poder de adaptación que las personas tienen para interrelacionarse con las otras y de la importancia que esto supone para los vínculos. Puntualmente, observa que el entrenamiento en improvisación teatral ha ayudado a su hija en este aspecto. Se encuentra, entonces, relación de lo mencionado con el principio de la espontaneidad (acápito 1.1.2.2. de la presente investigación), lo cual supone, como lo presenta el padre, “facilidad de cambiar un poco, de adaptarte”. Si llevamos esto al ámbito escénico de la improvisación, supone la capacidad de responder ante lo no premeditado, como en las escenas improvisadas, en las que se responde espontáneamente de acuerdo con la situación.

Tanto la respuesta de AP1 como la de su padre evidencian coherencia al hablar de las ventajas que la improvisación teatral pudo haberle otorgado a su hija: en cuanto a su capacidad de entender las ideas de sus pares (planteado por AP1) y su capacidad de adaptarse a las situaciones (propuesto por el padre de AP1), las cuales se encuentran directamente relacionadas con el principio de espontaneidad de la improvisación teatral (acápito 1.1.2.2. de la presente investigación).

Analizando todas las entrevistas (entre estudiantes y padres) en relación con esta dimensión, se observa una tendencia en los entrevistados al asociar el entrenamiento que llevaron en improvisación teatral con el haber ejercitado su habilidad de comprender a los individuos de su entorno cercano (familia y amigos) a través de la toma de perspectiva. Recordemos que la toma de perspectiva mira la empatía desde el lado cognitivo y observa los intentos espontáneos de la persona por adoptar la perspectiva del otro, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona (Davis 1980: 2-6). Cabe mencionar que los casos expuestos y detallados en esta área intentan retratar las miradas encontradas en el análisis de las 24 entrevistas realizadas.

A continuación se realiza el análisis enfocado en la fantasía. La fantasía (FS) corresponde a la dimensión cognitiva de la empatía y revisa la tendencia a identificarse con personajes ficticios (cine, novelas, obras de teatro u otras situaciones ficticias); es decir, da cuenta de la capacidad imaginativa del individuo para ponerse en situaciones que no son reales (Davis 1980: 2-6). Al poner esta dimensión sobre el contexto del presente estudio, se utilizan las situaciones ficticias así como también los personajes ficticios generados en las sesiones de improvisación teatral para observar cómo la fantasía se ha presentado en el grupo de adolescentes.

Dicho esto, se les pregunta a los estudiantes si durante el entrenamiento tuvieron oportunidad de interpretar distintos personajes y si sienten que esto los ayudó a entender cómo podrían sentirse los demás:

*“Sí... sí tuve la oportunidad de interpretar distintos personajes, y de hecho, cuando estoy actuando también trato de hacerlo. Justamente por eso, porque... intento ponerme en el lugar de muchas personas y tomar las cosas de diferentes puntos de vista, y a veces no solo tomarme como el personaje, sino meterme dentro de él y realmente sentir y pensar como él.” (FG1)*

*“Siempre, [...] lo de presentar un producto nuevo [refiriéndose al juego de campaña publicitaria] siempre me tocaba hacer como, por ejemplo, un día un país o de otro país, entonces siempre todas las clases era como una historia diferente, siempre me toca un personaje diferente y eso ha ayudado a ver y considerar todos los puntos de vista que hay en el mundo ¿no? y todas las perspectivas y todos los pensamientos que puede tener uno y eso me ayudó a poder ser más empático con la otra persona, entenderla aunque mi pensamiento sea totalmente diferente al de la otra persona como que siempre hay la posibilidad de ponerse en los zapatos del otro, como que entenderlo y comprenderlo y hasta poder ayudarlo y salir juntos de ese problema o de ese percance.” (MS1)*

*“Yo creo que sí, porque en diferentes casos... de repente tú no empezabas, entonces te hacían preguntas a ti, y tú tenías que imaginarte como si fueras ese personaje, que... no necesariamente eras como tú, pero tenías una personalidad totalmente diferente y estabas en una situación que tal vez no la vivías. Entonces en verdad yo creo que esto me ha ayudado a ver cómo en esa situación la persona se podría sentir de una forma más rápido, no tener que pensarlo mucho y en verdad, simplemente, directamente poder saber lo que sienten.” (AM1)*

Luego de revisar los testimonios de FG1, MS1 y AM1, se observa que hay un importante uso del imaginario por parte estos estudiantes al momento de crear personajes y situaciones ficticias, para luego verse inmersos en estas. En los tres casos presentados, los entrevistados encuentran una relación entre el crear estos personajes al improvisar con el poder de comprender cómo podrían sentirse sus personajes al tomar sus roles. Consecuentemente, la fantasía se ve retratada por la perspectiva de los adolescentes ya que esta contempla la tendencia de identificarse con personajes

ficticios que, en este caso, son personajes creados e interpretados por ellos mismos, lo cual hace que la experiencia sea más vivencial.

Desde otra mirada, podría decirse que la improvisación teatral le otorga un mayor nivel de realismo o participación al desarrollo de esta dimensión, dadas las circunstancias y el proceso por el cual tienen que pasar: desarrollar sobre una escena en marcha a un personaje que no ha sido previsto bajo un contexto particular, y a este personaje podrían pasarle muchas situaciones para las cuales tiene que funcionar el imaginario de quien encarna a este ser ficticio para estar atento y verse modificado por la situación.

En función de lo expuesto anteriormente, se observa de forma clara el trabajo en marcha de los tres principios de la improvisación teatral (véase nuestro sub subcapítulo 1.1.2.) en función de la fantasía y que, enmarcadas sobre la misma, se ven así: el *status* (el “balancín” sobre el cual su personaje se mueve y se ve afectado por su relación con el otro en escena), la espontaneidad (las reacciones de su personaje, la capacidad de responder libremente ante los estímulos en escena e implica la forma de responder ante una determinada situación, pudiendo ser gestos, miradas, textos o desplazamientos) y la aceptación (el acoger las ideas de los demás en escena para juntos crear una situación ficticia en la cual sus personajes se verán encontrados). Se contempla entonces, para el caso que presentamos, que la improvisación resultó ser una herramienta poderosa para que estos adolescentes desarrollaran la fantasía, que corresponde al aspecto cognitivo de la empatía.

Posteriormente, se preguntó a los estudiantes si podían compartir algunos ejercicios que les hayan permitido interpretar distintos personajes, cómo se sentían al encarnar estos personajes o si podían compartir alguna anécdota:

*“Con el del producto [ejercicio de campaña publicitaria], con el del bus [ejercicio parada de bus] que o con el de la imagen [ejercicio de las fotos] que nos tomaban una foto y estábamos así congelados [...] o sea todos esos personajes como que me ayudaron a desarrollar mi empatía [...] como que yo me ponía en los zapatos del otro...” (MS1)*

*“Había uno en el que... el sitio era una parada de bus [ejercicio parada de bus], creo. Entonces, comenzaba una persona, y luego entraba la segunda, pero cada una tenía que tener... no me*

*acuerdo si una nacionalidad o alguna característica especial. Entonces, por ejemplo, me acuerdo que yo hacía acento argentino, mexicano, y en eso podía entrar alguien que estaba actuando de viejito o alguien que estaba actuando de borracho. Entonces, se armaba una escena cómica muy buena, y así iban pasando las personas... y entonces veías cómo actuaba cada uno... diferentes personajes. (FG1)*

Tanto en el caso de MS1 como el de FG1, se observa que ambos estudiantes encontraron agrado por los ejercicios realizados, lo cual demuestra que esta fue una grata experiencia para ellos ya que se sintieron cómodos retratando personajes variados. MS1 detalla “me ponía en los zapatos del otro”, lo cual permite ver que hay una correlación entre las dimensiones de fantasía como toma de perspectiva. En otras palabras, al momento de crear, imaginar las posibles respuestas o interacciones de estos personajes mientras la escena se crea y reaccionar sobre la marcha, permite un proceso válido de metacognición en el adolescente que vincula rápidamente la toma de perspectiva: el estudiante da cuenta de cómo al interpretar determinado personaje, él pudo ser capaz de ponerse en los zapatos del otro (en este caso, de su personaje).

Por otro lado, se observa una incidencia al mencionar ejercicios como el de la “parada de bus”. Este ejercicio permite la creación de escenas improvisadas quitándole la presión al estudiante de “crear una escena y ser observado”, lo cual podría generar, quizás, cierta angustia en los participantes. Es importante mencionar que no solo los casos expuestos, sino que otros estudiantes, también mencionaron este juego u otros que les permitieran crear situaciones. Es necesario recalcar que no todos los ejercicios de improvisación teatral buscan crear escenas, sino que estas podrían tener otros objetivos afines con la creación colectiva, como el desarrollo de habilidades previas que permitan construir escenas o el desarrollo de algunas cualidades como la sensibilidad y la vulnerabilidad, entre otros.

Continuando con el análisis, se propuso revisar si la improvisación tenía algún alcance en el desarrollo de la imaginación y, por ende, de la creatividad, ya que se menciona a la fantasía como algo estrechamente relacionado con la capacidad imaginativa de los individuos. Se comparten aquí algunos testimonios recogidos sobre esta interrogante:

*“Totalmente. Porque al momento de hacer improvisación estás poniendo tu imaginación en... estás usando tu imaginación en el momento y al 100%, estás siendo totalmente creativo, y lógicamente esto te ayuda a... reforzar estos dos atributos.” (FG1)*

*“Bueno, tú puedes tener diferentes roles en la improvisación. Entonces, puedes imaginar donde estás, quién eres. Y esto creo que sí, respondería la pregunta de que sí se puede, este, desarrollar más tu creatividad, tu imaginación.” (ROD1)*

*“Yo creo que sí, porque te pone en situaciones que nunca las pensarías. Digamos, piensas que estás en un avión o en la luna, situaciones que no necesariamente son reales, pero que al mismo tiempo puedes actuarlas y en verdad construir una historia que puede ser de fantasía... puede ser de cualquier tipo de género. Entonces, en verdad puedes pensar en cualquier cosa y mostrar tu creatividad.” (AM1)*

FG1 plantea que al hacer improvisación teatral la persona está usando su imaginación a gran escala o de forma muy constante al decir “estás usando tu imaginación al 100 %”. Mientras que ROD1 plantea que el tener distintos roles te hace imaginar el lugar y quién eres mientras se improvisa. En paralelo, AM1 habla de situaciones de fantasía que nunca podría concebir en su realidad. Consecuentemente, estos ejemplos traídos por estos tres estudiantes dan cuenta de formas o contextos bajo los cuales podría trabajarse o desarrollarse la imaginación, uno de los pilares de la fantasía y, por consiguiente, el desarrollo de la creatividad.

Cabe mencionar que al revisar todas las respuestas relacionadas a la fantasía, se encuentra que todos los estudiantes manifiestan una asociación entre la improvisación teatral con el desarrollo o trabajo de su imaginación y creatividad.

De la misma forma, se planteó una interrogante similar a los padres para conocer si ellos creían que la improvisación teatral habría ayudado al desarrollo de la imaginación y creatividad en sus hijos e hijas, y de qué manera esto pudo haberse suscitado.

*“Eso de todas maneras. [...] el año pasado participó en una obra de teatro [...] y lo primero que pusieron en los comentarios es que lo felicitaban porque [...] él improvisó muchísimo, puso mucho*

*de su dosis. Y este año también, para el bachillerato internacional, él optó por Drama como uno de los cursos. Y el profesor, siempre, los comentarios que hace es que... FG1 no solamente se queda con lo que le establece su libreto, sino pone mucho de su dosis. Entonces, lo ha soltado un montón, [...], algo que el profesor de Drama dijo, por ejemplo, es que él... en el momento usaba lo que tenía y lo incorporaba bien. Eso creo que ha sido a raíz de la impro [refiriéndose al entrenamiento en improvisación teatral], ¿no?” (Mamá de FG1)*

*“Yo creo que sí [...]. Hace poquito ellos, como te comentaba [...], ROD1 y RECI son capitán y vicecapitán y hace poco tuvieron que armar una... una presentación para su house [refiriéndose al equipo al cual pertenecen en las competencias internas del colegio] y ellos han tenido que armar [...], y escenificarlo [...] Entonces, claro, han tenido que invitar a más gente de su house y han tenido esa capacidad de poder desarrollarlo y eso. Y yo digo eso es gracias a todo el trabajo del... del, de la impro [entrenamiento en improvisación teatral] también ¿no? O sea, es todo un, un resultado de. Entonces a mí eso me llena de alegría...” (Mamá de ROD1)*

*“Yo creo que definitivamente sí, porque cuando la vimos [refiriéndose a su hija]... un ejercicio que hicieron, se notaba, ¿no?, la rapidez en crear alguna situación improvisada.” (Mamá de AM1)*

Al contrastar lo manifestado por los estudiantes con el testimonio de sus padres, se afianzó la relación observada entre la improvisación teatral con el desarrollo de la imaginación y creatividad. En los casos expuestos, así como también en los otros analizados, se encontró que los padres evidenciaban este desarrollo de imaginación y creatividad en sus hijos e hijas con procesos que implican la construcción o creación de algún tipo de proyecto, como menciona la mamá de ROD1. En otras respuestas, los padres dan cuenta del desarrollo de la imaginación y creatividad al momento de observarlos improvisar una escena, como manifiesta la mamá de AM1. La mamá de FG1, por su parte, observa el reflejo del desarrollo de estas facultades en su hijo en un contexto parecido, cuando su hijo tuvo que actuar en una obra teatral.

Por consiguiente, se puede concluir de lo dicho hasta aquí que los padres encuentran una relación entre el desarrollo de la imaginación y la creatividad en sus hijos e hijas con el entrenamiento en improvisación teatral que llevaron. Esto se ve reflejado en las distintas formas en las cuales los padres extrapolan el desarrollo de estas facultades suscitadas en el contexto del entrenamiento en improvisación teatral y las llevan a otras situaciones o momentos de las vidas de sus hijos. De esta

manera, los padres dan cuenta de los beneficios que la técnica de la improvisación teatral ha otorgado a sus hijos e hijas.

### **3.1.2. Hallazgos desde la dimensión afectiva**

La preocupación empática (EC) y el malestar personal (DP) corresponden a la dimensión afectiva de la empatía y contemplan los sentimientos que las personas presentan ante las experiencias o situaciones de los demás. La preocupación empática se entiende como la tendencia a sentir compasión o preocupación hacia los demás, mientras que el malestar personal observa los sentimientos de incomodidad o malestar que la persona puede sentir al observar que algo negativo le sucede a otro individuo (Davis 1980: 2-6).

Según menciona Davis, las reacciones emocionales de la preocupación empática y el malestar personal se ven reflejadas en diferentes conductas; sin embargo, se ha observado que estas conductas se vinculan. Dada la alta correlación entre ambas y el hecho que la preocupación empática está sustancialmente asociada con la medida general de las emociones, es completamente posible que los resultados de la preocupación empática estén relacionados con el malestar personal (Davis 1983: 170). Tomando la cercanía existente entre ambas (la preocupación empática y el malestar personal) y a la luz de que ambas constituyen el lado afectivo de la empatía, se ha decidido no dividir las al momento de analizar los resultados.

A su vez, debe recordarse que el instrumento propuesto por Davis, el Índice de Reactividad Interpersonal o IRI, busca medir la empatía y es una herramienta cuantitativa en la cual las personas deben marcar la idea que más se acerque a su realidad entre cinco opciones de respuesta<sup>7</sup>. Con ello, logra recolectar información a gran escala con opciones que contemplan contextos generales. Nuestro estudio, que es cualitativo, plantea ahondar en las vivencias de cada individuo al pasar por la experiencia específica del entrenamiento en improvisación teatral. Dadas las características de nuestro estudio y en contraste con la dimensión cognitiva, resulta favorable y

---

<sup>7</sup> Estas opciones de respuesta son las siguientes: No me describe bien – Me describe un poco – Me describe bien – Me describe bastante bien – Me describe muy bien.

acertado el mantener unidas ambas áreas para analizar el fenómeno de la empatía visto desde el lado afectivo.

Para el análisis centrado en esta dimensión, se les preguntó a los estudiantes por los cambios en la actitud, trato o predisposición hacia sus compañeros y de sus compañeros hacia los demás suscitado durante o después del entrenamiento en improvisación teatral. Con ello, se quería lograr visualizar si el fenómeno de la empatía, visto desde el lado afectivo, había aparecido como producto del entrenamiento.

Se comparten aquí algunos de los testimonios recogidos de SP1:

*“...la improvisación sobre todo me ayudó a notar la inseguridad de los demás, la inseguridad de los demás principalmente y a hacer algo para ayudarlos, como cuando alguien está actuando, pero en algún momento se le acaban las ideas y no sabe cómo continuar con la historia, ahí leer su inseguridad y entrar a la historia, y llevarla adelante. Eso pasa en general, en improvisación todas las personas siempre están listas, siempre están viendo al que está actuando para entrar cuando esa persona se quede sin ideas, o sea necesite que alguien, algo más pase en la historia.” (SP1)*

*“He logrado ser mucho más cuidadoso con mis bromas, porque a mí me encanta bromear con la gente, a veces como molestarlos un poco, pero con las habilidades que gané en la improvisación he notado que algunas de mis bromas se pasan un poco y que no les gustan a algunas personas y que sinceramente me lo dicen explícitamente...” (SP1)*

*“Y esto no solo ha pasado con bromas que he hecho, o sea lo de leer, ver que a la gente no le gusta como la molesto sino también me ha pasado con cómo otras personas tratan. Como, por ejemplo, hay un chico en mi clase al que siempre, o sea que le ponen apodosos y él nunca dice nada para encajar, pero he notado que en verdad no le gusta, entonces a veces lo defiendo cuando lo molestan mucho o trato de ayudarlo.” (SP1)*

Se observa que SP1 ha pasado por un proceso de reflexión sobre el cual observa cómo su manera de ser se ha visto modificada tras llevar el entrenamiento en improvisación teatral. Menciona que luego del mismo logra tener una mejor lectura de las situaciones que le atañen directamente o en las cuales se ve involucrado: como cuando le hace una broma a alguien y él nota que a esta persona

no le gusta, cuando logra leer la inseguridad o incomodidad de algún compañero mientras improvisa una escena o cuando alguien se encuentra ante una situación vulnerable.

Ante estos contextos, SP1 demuestra tener sentimientos de preocupación por los demás. Se recuerda que la dimensión que actualmente se analiza corresponde a la empatía afectiva y contempla los sentimientos que las personas presentan ante las experiencias negativas de los demás. En ese sentido, se observan cambios en la manera no solo de pensar de SP1, sino que a su vez transforma esta preocupación en acciones que benefician a los demás.

Cuando se le pregunta por el trato o predisposición de sus pares durante o inmediatamente después del entrenamiento en improvisación teatral, responde lo siguiente:

*“Creo que sí, que algunos amigos han cambiado su actitud hacia los demás a través de la improvisación, por ejemplo, en la preparación de BEO, AMI y María<sup>8</sup> se soltaron mucho más, o sea, ganaron mucha más confianza en sí mismas, lo que sí, o sea, ganar confianza en uno mismo siempre mejora tus relaciones con los demás porque digamos que logras, logras entender mejor a los demás al confiar en ti mismo.”(SP1)*

Ante lo expuesto por SP1, podría decirse que el entrenamiento modificó percepciones y la autoimagen en sus compañeros, lo cual hizo posible que la interacción entre ellos fuera más fluida. Podría también leerse la situación descrita por SP1 en cómo el estado y autopercepción de cada individuo puede influir en cómo este observa e interactúa con los demás. Estos aspectos resultan ser fundamentales para el desarrollo del adolescente. Según lo revisado en nuestro sub subcapítulo 1.2.3., los adolescentes en esta etapa lidian con inseguridades vinculadas a los cambios que se producen a nivel físico y emocional, produciéndose así conflictos internos que podrían ser trasladados a sus interacciones con los demás.

De esta manera, se evidencia el desarrollo de la empatía afectiva mediante los sentimientos de preocupación y cariño que SP1 manifiesta al tomar acciones para ayudar a las personas que observa en situaciones incómodas.

---

<sup>8</sup> Nombre modificado para evitar revelar identidad.

Por su parte, en relación con su actitud, trato o predisposición hacia sus compañeros, PO1 comenta:

*“Sí ha cambiado. Más que todo a ver cómo la gente se incomoda en ciertas situaciones... yo a veces puedo ver que alguna persona no se siente muy cómoda en tal lugar, a veces puedo ver que una persona se siente súper cómoda. Entonces creo que se ha expandido más mi visión, mi observación en mi entorno, ¿no? O sea, ver si una persona está mal, si una persona está... más que todo mal, ¿no? O sea, si veo a una persona mal, puedo verla que está mal, ¿entiendes? Creo que la improvisación me ha ayudado a más chequear mi entorno y ver qué está pasando en sí, y estar... no alerta, pero sí pendiente de qué está pasando.” (PO1)*

Las aseveraciones compartidas por PO1 denotan una lectura con mayor espectro sobre lo que sucede a su alrededor logrando identificar momentos en las cuales las personas se han podido sentir incómodas o estar pasando una situación de desventaja. Este aspecto evidencia que ella ha logrado trabajar o desarrollar la dimensión de empatía afectiva mediante la improvisación teatral, al nombrar que esta le habría dado una mirada o poder de observación más grande o precisa para identificar a las personas que están pasando por un contexto poco favorable. Cabe resaltar que estas precisiones resultan relevantes para la vida de un adolescente en etapa temprana, ya que se encuentran en un ciclo caracterizado por encontrarse muy preocupado por sí mismo, según se menciona en nuestro sub subcapítulo 1.3.2. Asimismo, cabe mencionar que con lo dicho no se busca generalizar o encasillar las características de esta estudiante, sino que se tiene como finalidad observar las posibles ventajas que la técnica de la improvisación teatral brindaría a los adolescentes en esta etapa de su vida.

A continuación, lo expuesto por PO1 al preguntársele por la predisposición de sus pares durante y/o justamente después del entrenamiento:

*“Noté algunos cambios en algunos. Bueno, de la preparación al viaje [refiriéndose a la preparación que llevó para la viajar por el programa BEO] desde el inicio en la preparación fue completamente diferente a como nos tratamos en el viaje, más que todo por la vulnerabilidad que había en la preparación. Creo que era un lugar en el que no estaba bien ni tampoco estaba mal lo que decías, solo era lo que tú pensabas. Y bueno, ahí todo el mundo aportaba diferentes cosas, ¿no? Lo noté*

*en algunos porque pienso que unos sí se dejaron llevar por la impro [improvisación teatral] y otros no. Otros se quedaron ahí porque supongo que no se dejaron... No sé, siento que no les gustó mucho ese sentimiento de vulnerabilidad tan rápido como es la improvisación. Creo que algunos no llegaron a ese nivel de... ¿no?, fraternidad, porque creo que todos éramos medio unidos, ¿no? [...].” (PO1)*

Al preguntársele por sus compañeros, PO1 menciona haber notado cambios en relación con el grupo puesto que comparte que al comenzar con el entrenamiento se trataban de una forma y al viajar se trataron de otra, dando a entender que la manera de interrelacionarse cambió. Menciona que algunos de sus compañeros sí se vieron modificados o transformados por la experiencia de hacer improvisación teatral. También observó que algunos no se vieron transformados y ella atribuye a que estos compañeros no querían verse vulnerables, describiendo a la improvisación teatral como “sentimiento de vulnerabilidad tan rápido”.

En ese sentido, se puede asociar el sentido de vulnerabilidad planteado por PO1 con el principio de aceptación de la improvisación teatral (véase nuestro acápite 1.1.2.3.), puesto que existe vulnerabilidad al tener que aceptar las ideas y propuestas de los demás para trabajar sobre ellas y construir historias sobre la marcha.

Tanto en el testimonio de SP1 y PO1 se observa la aparición del sentimiento de preocupación y atención de parte de ellos hacia las personas de su entorno e inclusive aparecen acciones que demuestran tales sentimientos, como el acercarse a estas o intentar ayudarlas. En cuanto a su percepción sobre cómo vieron a sus pares, ambos coinciden en notar cambios en sus compañeros en distintas dimensiones que lograron hacer que se establecieran diferentes interacciones positivas. Estos ejemplos permiten esbozar la percepción que se observó también en el resto de estudiantes cuando se les preguntó por su predisposición o trato hacia los demás durante o después de recibir el entrenamiento en improvisación teatral.

En estas entrevistas, se buscó también visibilizar, a través de acciones, la posible empatía vista desde el lado afectivo. Para ello, se les pregunto si habían observado durante o poco después del entrenamiento acciones que partan de ellos mismos por ayudar a alguien. Al respecto, los hallazgos de esta sección también dan cuenta de conductas enfocadas hacia los demás, conductas que reflejan

intención de ayudar a un tercero o una acción en concreto pensada en la otra persona. Estas acciones se definen como conductas prosociales. La conducta prosocial es definida como una conducta voluntaria con la intención de beneficiar al otro; las respuestas relacionadas a la empatía y la conducta prosocial son aspectos importantes de la competencia social y del desarrollo positivo, ya que se les atribuye el promover interacciones positivas y relaciones entre las personas, reflejando cuidado o compasión por el otro (Eisenberg 1990: 253).

Para observar esta dimensión afectiva desde otra perspectiva, se les preguntó a los padres si consideraban que la actitud o predisposición de su hijo o hija con su entorno más cercano (casa y colegio) se había visto modificado, si esto podría haber sucedido como resultado del entrenamiento en improvisación teatral y cómo estos cambios pudieron haberse suscitado.

*“Sí bueno. Ahí específicamente se hizo muy amiga de Mariano<sup>9</sup>, y se hizo muy amiga de... bueno, ya de María<sup>10</sup> lo era, pero de Mariano. O sea, me sorprendió mucho, porque compartían... porque uno siempre piensa: ‘ah, está saliendo con el chico, y es su amigo, pero a veces sí se va a poder pasar’. Además que siempre pensamos qué puede pasar... me decía: ‘mamá, somos amigos’. Y se pasaban horas conversando, y era muy interesante porque llegaron a hacer un estado de confianza, pero que partía de ahí. Uno, Juan<sup>11</sup> no era muy... cuál es la palabra... [...]. Es como que... se volvió así como... como que patas, amigos... pero lo más gracioso es que creo que empezaron a confiarse cosas de amigos. Entonces, eso me gustó mucho, porque eran totalmente diferentes en carácter. Pero al mismo tiempo, creo que Juan se empezó a relajar. Entonces, eso fue muy interesante, ¿no? Entonces, ves dos personalidades diferentes que... me pareció súper interesante... y sentí que sí, que era la impro [improvisación teatral] que en realidad los había juntado, porque también tenían ejercicios juntos [refiriéndose a ejercicios de improvisación teatral] creo, algo así. Entonces, en general yo creo que sí. Habían chicas que en el comienzo a PO1 no les caía tan bien, y sin embargo... bueno que ella pensaba... porque en realidad no era... bueno, se lo habían ganado un poco en el pensamiento de PO1, pero creo que logró entender muchas cosas. Sí, claro que sí.” (Mamá de PO1)*

---

<sup>9</sup> Nombre modificado para evitar revelar la identidad.

<sup>10</sup> Nombre modificado para evitar revelar la identidad.

<sup>11</sup> Nombre modificado para evitar revelar la identidad.

*“Como digo él siempre ha sido muy sensible a estos temas y no sé si te contó, yo sí lo relaciono [al entrenamiento en improvisación teatral], es algo que pasó el año pasado en el colegio que fastidiaban a las chicas, fastidiaban a las chicas y él tuvo la iniciativa con Santiago<sup>12</sup> de ir a hablar con los psicólogos y decirle ‘oye acá tenemos un problema nosotros como alumnos, como grupo, hay que hacer algo porque no puede ser que hablemos o tratemos de esa forma a las chicas ¿no?’. Y bueno, es un tema de empatía, es un tema de iniciativa, y luego también como te enfrentas a yo estoy proponiendo esto y luego de hecho te van a caer un montón de críticas o de golpes o de ¿no? Tienes que soportar esa presión ¿no?” (Mamá de SP1)*

En el caso de la mamá de PO1, nos da cuenta de los cambios que vio en su hija con respecto a su predisposición con personas con las que antes quizás no había interactuado mucho o no pertenecían a su círculo cercano de amigos. Por otro lado, la mamá de SP1 narra cómo su hijo tomó acción ante una situación incómoda para sus compañeras, contexto bajo el cual él observa su propio comportamiento y toma consciencia de cómo esto podría afectar a los demás.

Al contrastar estos testimonios de los padres con las respuestas expresadas por sus hijos, encontramos coherencia: PO1 explicó que ella se mostró vulnerable para poder acceder a la transformación que la improvisación teatral le ofrecía y esto se ve reflejado en la respuesta de su mamá, al decir que observaba que su hija comenzaba a establecer vínculos con personas con las que antes no lo hubiera hecho. Asimismo, el testimonio de SP1 con el de su madre muestra concordancia en tanto que ambos dan cuenta de los sentimientos de SP1 hacia los demás y cómo esto ha hecho que él tome acción por ayudar a sus pares.

A partir de lo anterior, se puede concluir que se ha observado la aparición de la empatía mirada desde el lado afectivo no solo a través de lo que parecerían ser sentimientos de compasión o preocupación por el otro ante situaciones poco favorables o negativas, sino también mediante acciones prosociales que constituyen una manera de visibilizar estos sentimientos. Por lo tanto, se puede afirmar la aparición y desarrollo de la empatía afectiva en estos adolescentes, a través de sentimientos y acciones pensadas en el otro, como consecuencia de haber llevado el entrenamiento en improvisación teatral.

---

<sup>12</sup> Nombre modificado para evitar revelar la identidad.

### **3.2. Hallazgos desde la práctica escénica**

Esta sección da cuenta de la relación que se puede observar, a la luz de los testimonios recogidos, entre el fenómeno de la empatía y la práctica escénica. Si bien es cierto que el enfoque de nuestro análisis se concentra en la empatía desde la integración de las dimensiones cognitiva y afectiva, es importante también contemplar la aparición de la empatía desde una mirada que vaya directamente conectada con la práctica escénica, ya que nuestra investigación se sitúa en el uso de la improvisación teatral como recurso artístico para el desarrollo y/o ejercicio de la empatía (en el marco de un contexto educativo). En otras palabras, este segmento da a conocer ciertos pasajes que describen cómo es que el fenómeno de la empatía se pudo haber originado, desarrollado y/o visibilizado en este grupo de adolescentes desde la propia práctica artística durante las interacciones originadas por los ejercicios en las sesiones, la construcción de escenas improvisadas o al presentarse en un escenario.

En ese sentido, se les preguntó a los participantes lo siguiente:

¿Crees que durante las sesiones de improvisación teatral se han generado espacios o momentos de conexión colectiva entre todos o muchos de los participantes, algo así como cuando un equipo de fútbol o básquet se concentran para jugar un partido? ¿A qué crees que se debe?

*“Bueno, sí. Conexión sí ha habido [...] en tema de grupo de impro, claro que ha habido una conexión. De no ser por esa conexión no habiéramos podido llevar a cabo la impro bien. Dentro o fuera de la impro te vas a dar cuenta de cómo el grupo sí se llegó a trabajar conectado.” (FR1)*

*“Sí [...]. Entonces, creo que todos antes de salir [al escenario] decíamos: ‘ya, tú dices tal’; ‘pero ya, yo no me sé tal’; ‘entonces di tal’. Entonces, era como... nos apoyábamos, ¿no?, para que todo salga bien, y en los viajes también estén bien las cosas que hacíamos. Siento que generamos una conexión ¿no?, siento que se desarrolló mucho el trabajo en equipo más que todo. Inclusive si no nos conocíamos por completo, sí nos apoyábamos porque todos queríamos que salga bien. Creo que porque todos queríamos llegar a una cierta meta, todos queríamos que salga bien, todos queríamos [...] sentirnos aunque sea seguros de lo que estábamos diciendo, seguros de lo que íbamos*

*a presentar. [...] aparte de pensar [en] ganar, era más como: todos queríamos sentirnos bien haciendo lo que hacíamos. Más que todo era eso.” (PO1)*

¿Sientes que los ejercicios en el entrenamiento te han ayudado a conectarte con los demás a través de la mirada? ¿De qué manera, por qué?

*“Sí, sí nos ayudó a conectarnos, porque... de hecho muchos, por no decir todos, sabemos que hay distintas formas de comunicarse al momento de querer transmitir un mensaje. Y por ejemplo, si te dicen: ‘no puedes hablar, y solo puedes usar acciones’ [refiriéndose a los retos que debían responder al crear escenas improvisadas]; o si te dicen: ‘ya no puedes usar ni acciones ni hablar, solo pueden mirarse’ [refiriéndose a las condiciones puestas en los ejercicios de improvisación]. Y con mirarse uno tiene que entender al otro. Entonces, practicando eso te das cuenta de que sí puedes llegar a conectarte tan solo mirando a una persona.” (FR1)*

*“Sí, especialmente con lo que estoy haciendo ahorita, que es estudiar música. Yo estoy en un ensamble. Entonces, por ejemplo, ahí recuerdo que me daba mucho miedo mirar a la gente en la preparación de la improvisación y decirles: ‘ya, haz algo’. Pero ahora que estoy tocando en un ensamble, es mucho más fácil –como no puedes hablar mientras tocas–, es mucho más fácil comunicarse mediante la mirada. Decirle: ‘acá tienes que hacer un cambio, acá es... acá tenemos que terminar la canción, o acá le sigues y le metes intensidad’. Creo que es esa rapidez que he desarrollado con la mirada más que todo, el poder comunicarme sin decir ninguna palabra y en sí como que con mis gestos explicarle a la gente más o menos... o la gente me explica a mí lo que tengo que hacer. Más o menos es eso.” (PO1)*

De acuerdo con lo planteado por el testimonio de estos estudiantes, se puede observar que en los espacios relacionados a la práctica de la improvisación teatral, ya sea en el momento *in situ* de la creación de escenas, durante el entrenamiento o antes de subir al escenario, los estudiantes tenían una consciencia de conexión colectiva. En ese sentido, se puede afirmar que ellos se sentían conectados o comunicados por un hilo conductor que podríamos denominar como “sensorial”. En este aspecto, el cuerpo y la mirada suponen un valor esencial como medio creador y conductor de este sentir.

En otras palabras, la interacción al realizar los ejercicios durante el entrenamiento, el interpretar escenas o el propio momento para los estudiantes de pararse sobre el escenario y presentarse supone una conexión colectiva que se sostiene por la mirada y el cuerpo, es decir, por recursos no verbales. De la misma forma, es interesante resaltar lo que se observa en el testimonio de PO1, quien explica cómo ha logrado trasladar su experiencia en improvisación teatral a otros espacios artísticos como la música y la necesidad que existe de conectarse con la mirada para coordinar y crear.

En estos testimonios se puede apreciar aquello que Hatfield, Cacciopo y Rapson mencionan respecto de la noción de “contagio emocional” y su relación con el lenguaje no verbal (véase nuestro sub subcapítulo 1.2.2.2 sobre empatía afectiva). Según ellos, como vimos, este “contagio emocional” es como una forma primitiva de empatía que surge durante las interacciones cara a cara y se da mediante lenguaje no verbal, replicando así de forma espontánea lo que el otro puede sentir (Martí Noguera 2011: 111). Podemos decir, entonces, que desde el cuerpo y la mirada también se generan vínculos asociados con la empatía y esto permite observar al cuerpo (y a las interacciones generadas por él) también como ente afectivo que conduce o promueve la empatía.

En este aspecto, Hatfield explica que existe una tendencia en las personas por imitar expresiones, vocalizaciones, posturas y movimientos de sus pares, basándose en estudios que demuestran que imitamos las expresiones faciales de las personas con las que interactuamos. Sostiene, incluso, que hay evidencia de que los seres humanos logran adoptar las posturas y movimientos de los individuos con quienes interactúa sin ser consciente de ello (Pinilla 2017: 3,4). Por esta razón, es fundamental remarcar que el cuerpo y la mirada en el espacio escénico resultan ser mecanismos de conexión con los otros, produciéndose así situaciones o momentos de empatía que surgen a través de las interacciones originadas por la práctica escénica.

## CONCLUSIONES

Esta investigación consistió en la elaboración de un análisis cualitativo a un tercio del total de estudiantes que participaron de las versiones 2017 y 2018 del programa BEO, para poder observar si el fenómeno de la empatía se había dado, y de qué manera, en este grupo de estudiantes como consecuencia de haber llevado entrenamiento en improvisación teatral como parte de su preparación previa para participar de los *British English Olympics*. En el año 2017 participaron 20 y al siguiente, 16 estudiantes. En ese sentido, se entrevistó a 12 estudiantes (un tercio del total de participantes de ambas ediciones) como a sus padres, para lograr contrastar la autopercepción de la experiencia vivida a través del entrenamiento en improvisación teatral por cada adolescente y la mirada externa que cada padre o madre podría ofrecer en relación con lo que ellos y ellas observaban en sus hijos.

Dicho esto, a continuación se hace una compilación de los hallazgos más relevantes dentro de la presente investigación, tomando en cuenta los conceptos claves que éste presenta: improvisación teatral, empatía y adolescencia.

El subcapítulo 1.1. aborda el tema de la improvisación teatral. En el sub subcapítulo 1.1.1., se afinan las diferencias en los conceptos que la definen, obteniendo una mirada clara de la improvisación teatral como técnica vs improvisación teatral como espectáculo, centrando nuestro enfoque en la primera. En ese sentido, la técnica de la improvisación teatral consiste en la creación de escenas no premeditadas o sin un guión diseñado. Los improvisadores siguen su impulso e instinto para la creación de las mismas y estas, mientras son creadas, guardan coherencia. Estas historias son creadas sobre la marcha, mientras la escena “va sucediendo” y, sin embargo, para crearlas los improvisadores siguen una serie de reglas o lineamientos.

Estas reglas se recogen en el sub subcapítulo 1.1.2. a partir de la filosofía del director Keith Johnstone, una de las figuras más trascendentales dentro de la improvisación teatral contemporánea. Él define estos principios como el *status*, la espontaneidad y la aceptación (“Sí, y...”). El *status* (1.1.2.1.) consiste en una especie de “balancín” (sube y baja) sobre el cual los

personajes se interrelacionan y se ven afectados por su relación con el otro en escena; la espontaneidad (1.1.2.2.) responde a las reacciones que los actores y/o improvisadores tienen en escena para responder libremente siguiendo sus primeros impulsos o estímulos luego de un rápido proceso de distinción y selección; y la aceptación (1.1.2.3.) consiste en acoger y aceptar las ideas de los compañeros en escena como cualquier otra posible interacción que se suscite mientras la escena es creada, por lo cual quienes improvisan deberán incluir o justificar en sus escenas dichas interacciones.

En el sub subcapítulo 1.1.3. se recogen estudios de aplicación de las técnicas de la improvisación en espacios no escénicos que son afines a nuestro trabajo, en tanto utilizan la improvisación teatral y el teatro como herramientas de trabajo, logrando alcanzar beneficios en su relación consigo mismo (flexibilidad, adaptación, confianza, pensamiento crítico y reflexión) y beneficios en su relación con los demás (inclusividad, integración, trabajo en equipo y sentido de pertenencia a una comunidad).

En cuanto al concepto de empatía, este se desarrolla en el subcapítulo 1.2., recalando que no existe un único concepto que la defina, que la noción de empatía tal y como la entendemos hoy ha ido evolucionando y que la empatía es un concepto multidimensional. Es así que, al ser abstracta, la empatía (como otros aspectos relacionados al ser humano), no logra tener un único significado. Sin embargo, como se muestra en el sub subcapítulo 1.2.2., los distintos estudios a lo largo de los años han demostrado que posee dos dimensiones: la cognitiva (1.2.2.1.) y la afectiva (1.2.2.2.). Consecuentemente, existe una mirada integradora (1.2.2.3.) que no busca apartar una de otra, sino que, por el contrario, contempla la empatía como un constructo de estas dos dimensiones, siendo ambas de igual importancia.

Así, en función de esto último, se decide mirar y tomar la empatía como un concepto multidimensional para lograr resultados más completos y que comprendan más de una perspectiva. Para lograr esto, se utilizó el Índice de Reactividad Interpersonal desarrollado por el psicólogo Mark H. Davis. En ese proceso, se descubrió que esta herramienta fue la primera en ser creada y utilizada para medir la empatía considerando ambas dimensiones. Hasta la fecha, es uno de los

instrumentos más empleados para la medición de empatía en distintos ámbitos y se han comprobado que sus resultados han sido ampliamente validados por distintas investigaciones.

Cabe precisar que esta es una herramienta cuantitativa, en tanto que mide resultados a gran escala contabilizando las respuestas marcadas y da cuenta de contextos generales. Siendo nuestro estudio de carácter cualitativo (pues se propone conocer experiencia por experiencia, accediendo a la subjetividad y percepción de cada uno de los involucrados, estudiantes y padres, para luego ser contrastadas), el uso de IRI es estrictamente como una fuente de orientación (no de aplicación) que nos sirve para delimitar y encontrar posibles conductas que reflejen las dimensiones de la empatía. El IRI utiliza cuatro subescalas que, traducidas a nuestro contexto, se transformaron en una dimensión empática cognitiva conformada por la toma de perspectiva y la fantasía, y una dimensión empática afectiva constituida por la preocupación empática y el malestar personal.

El capítulo 3 recoge y analiza los testimonios de los involucrados y extrae hallazgos relevantes que vincularían tanto la dimensión cognitiva como la dimensión afectiva de la empatía en relación con el trabajo realizado en el entrenamiento en improvisación teatral y los principios de la misma, generándose así distintos cambios para este grupo de adolescentes que, por las características propias de su edad correspondientes a la adolescencia temprana, suponen beneficios para ellos que son observados por ellos mismos y sus padres.

Desagregando lo expuesto, se encuentra que, en cuanto a la dimensión empática cognitiva (sub subcapítulo 3.1.1.), los estudiantes pasaron por distintas experiencias durante el entrenamiento que les permitió trabajar en su toma de perspectiva, entendiéndose ésta como la capacidad de entender al otro a través de ponerse en su lugar. Los testimonios dan cuenta de cómo la mayoría de los adolescentes entrevistados presenta conductas que indican una mayor apertura a la comprensión de sus pares y/o familiares.

En cuanto a la fantasía, entendiéndose esta como la tendencia a identificarse con personajes o situaciones ficticias, se encontró que estos adolescentes estuvieron expuestos a ejercicios y situaciones que les permitieron crear y encarnar sus propios personajes ficticios durante las sesiones de improvisación teatral. Esto les permitió ahondar no solo identificarse con sus

personajes, sino que al crearlos y actuarlos o representarlos, se observa cómo esta experiencia permite que estos adolescentes lleven el concepto de fantasía a un nivel más profundo. De esta forma, los estudiantes dan cuenta, en sus testimonios, de que tuvieron la oportunidad de encarnar personajes variados a través de los ejercicios propuestos en las sesiones, lo que permitió que ellos pudieran ver y sentir lo que alguien cercano o igual a su personaje, podría estar pasando ante una situación similar. Además, ya que la fantasía supone una capacidad imaginativa, también se buscó conocer si había una relación entre el entrenamiento en improvisación teatral y el desarrollo de la imaginación y por consiguiente, de la creatividad. En tal sentido, se encontró que los estudiantes mencionaron una relación entre el desarrollo de la imaginación y creatividad, al tener que estar expuestos ante situaciones no premeditas, ficticias y muchas de ellas, fantásticas que les permiten tomar decisiones por impulso o al imaginar lo que estaba sucediendo mientras la escena o ejercicio sucedía.

En esta primera parte (3.1.1.), se halló una fuerte conexión de los tres principios de la improvisación propuestos por Johnstone con las respuestas de los estudiantes y sus padres, lo que permitió visibilizar una relación entre los ejercicios propuestos con los principios de improvisación teatral y las conductas con tendencias empáticas cognitivas de estos adolescentes.

Continuando con la dimensión empática afectiva (sub subcapítulo 3.1.2.), que da cuenta de los sentimientos que el individuo siente ante una situación que otra persona puede estar viviendo, esta dimensión se constituye por la preocupación empática (la tendencia a sentir compasión o preocupación hacia los demás) y el malestar personal (que contempla los sentimientos de incomodidad o malestar que la persona puede sentir al observar que algo negativo le sucede a otro individuo). Al investigar en detalle ambas áreas que conforman la dimensión empática afectiva, se encontró que las conductas que responden a cada una de ellas están ampliamente vinculadas y correlacionadas.

Se observó un cambio en la predisposición o trato de los estudiantes hacia sus pares, demostrando sentimientos de cariño y preocupación hacia ellos y que, en muchas ocasiones, estos sentimientos se veían visibilizados a través de acciones que se consideran como prosociales pues están dirigidas hacia la ayuda del otro, reflejando compasión o cuidado. Estos cambios o diferencias en el trato

hacia los demás fueron atribuidos, por los propios testimonios, como modificaciones que resultaron a raíz del entrenamiento en improvisación teatral desde dos perspectivas: la primera basándose en que esta técnica y sus principios los habían dotado de capacidades para entender a los demás a través de tomar su perspectiva y escucharlos, tener una predisposición nueva hacia personas con las cuales no hubiese antes interactuado o inclusive ayudarlos. La segunda, basándose en que el entrenamiento los había dotado con una autopercepción distinta de sí mismos, lo que permitía una mejor interacción con los individuos de sus contextos más cercanos: pares y familiares.

En cuanto a los hallazgos desde la práctica escénica (subcapítulo 3.2.), se observa que hay una intervención del cuerpo como agente conductor de la empatía afectiva en forma primitiva, apareciendo así el concepto de “contagio emocional” traído por Hatfield, Cacioppo y Rapson. Los estudiantes afirman haber percibido una conexión colectiva en distintos momentos; por ejemplo, durante los entrenamientos o antes de salir al escenario a competir. La mirada ha supuesto un canal de comunicación no verbal clave para este “lazo invisible” que los participantes han sentido que en algunas situaciones los unían. Podemos decir entonces que desde el cuerpo también se generan vínculos asociados con la empatía.

Por lo tanto, tomando en consideración el análisis de las respuestas encontradas en las 24 entrevistas, se observa que hay una correspondencia entre el empleo de las técnicas de improvisación teatral como parte del entrenamiento para la participación en BEO y la autopercepción de la aparición y/o desarrollo de la empatía en los adolescentes que participaron en este entrenamiento. Esto, además, se refuerza a la luz de la percepción de sus propios padres.

Es importante mencionar que, siendo la investigadora quien diseñó las sesiones, tuvo injerencia sobre los ejercicios empleados. La misma autora, quien cuenta con formación actoral, también se formó en improvisación teatral, lo que le permitió pasar por un proceso de entrenamiento similar al de los estudiantes en cuanto al desarrollo y ejercicio de determinadas destrezas para la convivencia y el trabajo en equipo (escucha activa, construir con el otro y una mejora en la comprensión de las situaciones de aquellos que la rodean). En ese sentido, la percepción de la propia autora sobre su empatía se vio modificada en beneficio de sus interacciones con los demás.

Esto supuso que la improvisación teatral haya marcado “un antes y un después” en su ejercicio docente, logrando ella vincularse de una manera más abierta con sus estudiantes, evitando juzgarlos por sus decisiones o acciones y dándoles herramientas para acompañarlos en su toma de decisiones y escuchar sus necesidades. Luego de pasar por esta transformación, al asumir el reto de preparar a estos estudiantes para las competencias del BEO, supo identificar a la improvisación teatral como recurso artístico fundamental para el trabajo con sus estudiantes.

Por último, cabe resaltar que en este proceso se trabajó con la subjetividad de cada entrevistado y de su propia manera de reconstruir la experiencia. La empatía, al ser un concepto complejo y que por momentos podría parecer liminal, supone el análisis exhaustivo de cada caso, por lo que podrían también realizarse más entrevistas a las personas que se encuentren en el entorno cercano de estos estudiantes como compañeros del mismo salón de clases, mejores amigos o amigas, los últimos tutores o docentes que les hayan enseñado, entre otros. Esto señala, por un lado, el límite de nuestra investigación a la vez que, por otro, da pie a proponer seguir ampliando esta investigación para profundizar y tener un mayor alcance respecto del fenómeno estudiado.

Dicho esto, el proceso realizado a nivel de la perspectiva de los padres e hijos resulta conveniente pues analiza cada situación desde una mirada doble. Se recuerda también que los estudiantes fueron preguntados por sus pares, por aquellos que también participaron con ellos, lo que nos podría dar el alcance de una tercera mirada.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ARGENTINO, O.

2013 *Del salto al vuelo*. Madrid: Improtour.

BARRETO, G.

2008 *El teatro Playback: talleres de improvisación teatral para la integración de los inmigrantes latinoamericanos en Montreal*. Tesis de maestría en Études hispaniques. Montreal: Université de Montréal, Département de littératures et de langues du monde. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7747>

BERK, R.A. y R.H. TRIEBER

2009 “Whose Classroom Is It, Anyway? Improvisation as a Teaching Tool”. *Journal on Excellence in College Teaching*, Oxford (Ohio), volumen 20, número 3, pp. 29-60. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8e4a/fb35420c0057c4bc8c2dc55ec8e7d823bf4a.pdf>

BEYDA, S.

2002 “Dramatic Improvisation for Students with EBD”. *Beyond Behavior*. California, volumen 11, número 2, pp. 34-38.

BRITISH ENGLISH OLYMPICS (BEO)

*British English Olympics*. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://beoprogrammes.co.uk/academic/>

CASAS, J.J. y M.J. CEÑAL

2005 “Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales”. *Pediatría Integral*. Madrid, volumen IX, número 1, pp. 20-24. Consulta: 30 de abril de 2020.

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)

CROOKS, V.

- 2007 “Using Improvisation Training to Enhance Creativity and Cohesion in Diverse Groups”. Conferencia presentada en la 93ª Convención anual de la National Communication Association. Chicago, 16 de noviembre.

DAVIS, M.H.

- 1980 “A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy”. *Journal of Personality and Social Psychology*. s/l, volumen 10, número 85, pp, 2-19. Consulta: 30 de abril de 2020.

[https://www.researchgate.net/publication/34891073\\_A\\_Multidimensional\\_Approach\\_to\\_Individual\\_Differences\\_in\\_Empathy](https://www.researchgate.net/publication/34891073_A_Multidimensional_Approach_to_Individual_Differences_in_Empathy)

- 1983 “The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping: A Multidimensional Approach”. *Journal of Personality*. s/l, volumen 51, número 2, pp. 167-184. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00860.x>

EISENBERG, N.

- 1990 Prosocial Development in Early and Mid-Adolescence. En: MONTEMAYOR, R., G.R. ADAMS y T.P. GULLOTA (editores). *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period? Advances in Adolescent Development*. California: Sage Publications, pp. 240-268.

EISENBERG, N., y J. STRAYER

- 1990 *Empathy and its Development*. Cambridge Mass.: Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ-PINTO I., B. LÓPEZ-PÉREZ y M. MÁRQUEZ

- 2008 “Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión”. *Anales de Psicología*, Murcia, volumen 24, número 2, pp. 284-298.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831/41141>

FROMAN, R.D. y S.M. PELOQUIN

2001 “Rethinking the Use of the Hogan Empathy Scale: A Critical Psychometric Analysis”. *American Journal of Occupational Therapy*. s/l, volumen 55, pp. 566-572.

<https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1869040>

GAETE, V.

2015 “Desarrollo psicosocial del adolescente”. *Revista chilena de Pediatría*. Santiago de Chile, volumen 86, número 6, pp. 436-443. Consulta: 30 de abril del 2020.

<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

GEE, V. y S. GEE

2011 *Business Improv.* San Francisco: McGraw-Hill.

HALPERN, C., D. CLOSE y K. JOHNSON

2004 *La verdad en comedia: manual de técnicas de improvisación*. Barcelona: Obelisco.

HERNÁNDEZ, R., C. FERNÁNDEZ y P. BAPTISTA

2010 *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

HIDALGO, M.I. y M. GÜEMES

2013 *La tormenta hormonal del adolescente*. Material del programa Ediciones Mayo. Barcelona: Consell Català de Formació Continuada de les Professions Sanitàries, Comisión de Formación Continuada del Sistema Nacional de Salud. Consulta: 30 de abril de 2020.

[https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Adolescencia\\_Tema\\_4%20\(1\).pdf](https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Adolescencia_Tema_4%20(1).pdf)

INTERNATIONAL THEATRESPORTS INSTITUTE

*International Theatresports Institute: Inspiring the Improvisor*. Consulta: 10 de julio de 2020.

<https://impro.global/>

IPSOS PERÚ

2019 *Características de los niveles socioeconómicos en el Perú*. Consulta: 30 de abril de 2020.  
<https://www.ipsos.com/es-pe/caracteristicas-de-los-niveles-socioeconomicos-en-el-peru>

JOHNSTONE, K.

1990 *Impro: improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

LANZONI, S.

2018 *Empathy: A History*. New Haven: Yale University Press.

LEONARD, K. y T. YORTON

2015 *Yes, And: How Improvisation Reverses “No, But” Thinking and Improves Creativity and Collaboration*. Nueva York: HarperCollins.

LORENTE, S.

2014 *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. Tesis de doctorado en Desarrollo personal y participación social. Valencia: Universitat de València, Departament de Psicologia Bàsica. Consulta: 30 de abril de 2020.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/71025978.pdf>

MAPLES, J.

2007 “English Class at the Improv: Using Improvisation to Teach Middle School Students Confidence, Community, and Content”. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Londres, volumen 80, número 6, pp. 273-277.

MARTÍ NOGUERA, J.J.

2011 *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas*. Tesis de doctorado en Desarrollo personal y participación social. Valencia: Universitat de València, Departament de Psicologia Bàsica. Consulta: 30 de abril de 2020.

[https://www.researchgate.net/publication/283722591\\_Responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_estudio\\_acerca\\_de\\_los\\_comportamientos\\_los\\_valores\\_y\\_la\\_empatia\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Universidades\\_iberoamericanas](https://www.researchgate.net/publication/283722591_Responsabilidad_social_universitaria_estudio_acerca_de_los_comportamientos_los_valores_y_la_empatia_en_estudiantes_de_Universidades_iberoamericanas)

MEAD, G.H.

1934 *Mind Self And Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275359/mode/2up>

MESTRE, V., M.D. FRÍAS y P. SAMPER

2004 “La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index”. *Psithema*. Oviedo, volumen 16, número 2, pp. 255-266. Consulta: 30 de abril de 2020.

<http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>

MUÑOZ, A.P. y L. CHAVES

2013 “La empatía: ¿un concepto unívoco?”. *Katharsis*. Antioquia, número 16, pp. 123-143. Consulta: 30 de abril de 2020.

<http://revistas.iue.edu.co/revistasiue/index.php/katharsis/article/view/467/787>

NACHMANOVITCH, S.

2004 *Free play: la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

NUSSBAUM, M.

2015 “Educación para el lucro, educación para la libertad”. Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa en la Universidad de Antioquía. Medellín: Universidad de Antioquia, 10 de diciembre de 2015. Consulta: 30 de abril de 2020.

[http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z1/xVPLdpswEP2V\\_eOE1iDAkbujBMeHkBC\\_Y216ZJBtWpAID5P06yvipq3T2E5P2INtYODOzNW9M4iiO0QF28ZrVsZSsETFC9r9RHoO1m0T\\_MuR54DddWz3fDzzMcFo\\_gS4GVqujh3wyahrKMCF359Npl3TwYj--](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z1/xVPLdpswEP2V_eOE1iDAkbujBMeHkBC_Y216ZJBtWpAID5P06yvipq3T2E5P2INtYODOzNW9M4iiO0QF28ZrVsZSsETFC9r9RHoO1m0T_MuR54DddWz3fDzzMcFo_gS4GVqujh3wyahrKMCF359Npl3TwYj--)

[juYmhjswRjrI8sk\\_cFz\\_o8GcKVbYA\\_d25tJ4NxeeG\\_MhwPHhrflHwHQ4\\_efIYpoKMqs3KBFJvOSJVXEWrtYsR9tZMp37yFLMyZY0QZRFcWSVekZF2cpj3iStEKjxSLRJRSIFzEkSyaKOJFyUL2FEVxEVZ5IbWU5eWGac9IGipZGEdoYUShZYscaCuMTc1ckp5GepahWb2VAT2OLUysl9L\\_fjd6XN150--E-fvyESB95e7Ed83pNUBgvQS8Yv8pFh6i60Qud7Nqi6VB1ojmfMVznneqXH3elGVWfGhDG-q67qylXCe8E8q0Da-lbGRRort9JFooqc4PShXoaL6NeY2mQuapYjL-QycGcKKDCe\\_ssCv\\_c8wBuzAMPnqX\\_rUOgXLqb5Q\\_yF7\\_p-Wv3sveO7Xkakziz\\_f31Far3mzlg5qQ\\_73rWTpVJyXGo\\_ZINPjq87m28LZ1PVmlzpJ8fzzWrW\\_-gROr/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?page=udea.generales.interna&urile=wcm%3Apath%3A%2FPortalUdeA%2FasPortalUdeA%2FasHomeUdeA%2Fcampanas%2FNussbaum%2Ben%2BMedell%2521c3%2521adn%2FasContenidos%2FasDestacados%2Fdiscurso-martha-nussbaum](http://juYmhjswRjrI8sk_cFz_o8GcKVbYA_d25tJ4NxeeG_MhwPHhrflHwHQ4_efIYpoKMqs3KBFJvOSJVXEWrtYsR9tZMp37yFLMyZY0QZRFcWSVekZF2cpj3iStEKjxSLRJRSIFzEkSyaKOJFyUL2FEVxEVZ5IbWU5eWGac9IGipZGEdoYUShZYscaCuMTc1ckp5GepahWb2VAT2OLUysl9L_fjd6XN150--E-fvyESB95e7Ed83pNUBgvQS8Yv8pFh6i60Qud7Nqi6VB1ojmfMVznneqXH3elGVWfGhDG-q67qylXCe8E8q0Da-lbGRRort9JFooqc4PShXoaL6NeY2mQuapYjL-QycGcKKDCe_ssCv_c8wBuzAMPnqX_rUOgXLqb5Q_yF7_p-Wv3sveO7Xkakziz_f31Far3mzlg5qQ_73rWTpVJyXGo_ZINPjq87m28LZ1PVmlzpJ8fzzWrW_-gROr/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?page=udea.generales.interna&urile=wcm%3Apath%3A%2FPortalUdeA%2FasPortalUdeA%2FasHomeUdeA%2Fcampanas%2FNussbaum%2Ben%2BMedell%2521c3%2521adn%2FasContenidos%2FasDestacados%2Fdiscurso-martha-nussbaum)

#### ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

s/f *Desarrollo en la adolescencia*. Consulta: 30 de abril de 2020.

[https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)

#### PINILLA, ANDRÉS

2017 *Contagio emocional: Incidencia de los estados emocionales sobre la imitación de expresiones faciales*. Tesis de maestría en Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología. Consulta: 27 de julio de 2020.

<http://bdigital.unal.edu.co/59467/1/1020759173.2017.pdf>

#### PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP)

2016 *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Consulta: 30 de abril de 2020.

<http://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>

RAFAEL LINARES, A.

2008 *Desarrollo Cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Material del Máster en Paidopsiquiatría de la Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta: 10 de julio de 2020.  
[http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

RAIMONDI, S.

2017 *Curriculum-Based Theater and Self-Reported Empathy*. Tesis de doctorado en Filosofía. Nueva York, Universidad de Fordham, Escuela de Educación. Consulta: 30 de abril de 2020.  
<https://fordham.bepress.com/dissertations/AA110280905/>

SALAS, J.

2005 *Improvisando la vida real*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

SLAZAK, B.

2013 *Improv(ing) Students: Teaching Improvisation to High School Students to Increase Creative and Critical Thinking*. Tesis de maestría en *Creative Studies*. Nueva York: Buffalo State University, International Center for Studies in Creativity. Consulta: 30 de abril de 2020.  
<https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/192/>

SPOLIN, V.

1986 *Improvisation for the Theater*. Evanston: Northwestern University Press.

STEINBERG, L.

2017 *Adolescence*. Philadelphia: Mc Graw-Hill Education

THE iO THEATER

*The iO Theatre. Chicago's Best Improv Comedy*. Consulta: 10 de julio de 2020.

<https://www.ioimprov.com/>

TITCHENER, E.B.

1918 *A Beginner's Psychology*. Nueva York: The MacMillan Company. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://archive.org/details/beginnerspsychol00titchuoft/page/n5/mode/2up>

VIOLA SPOLIN ESTATE

*Viola Spolin Official Website*. Consulta: 10 de julio de 2020.

<https://www.violaspolin.org/>

WATLAND, K. y D. SANTORI

2014 “Say ‘Yes and’ to Students Learning Teamwork! Using Improv in the College Classroom to Build Teamwork Skills”. *Chicago Journal of Learning in Higher Education*. Chicago, volumen 10, número 2, pp. 91-97. Consulta: 30 de abril de 2020.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143321.pdf>

WATSON, K.

2011 “Perspective: Serious play: Teaching Medical Skills with Improvisational Theater Techniques”. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*. Washington, volumen 86, número 10, pp. 1260-1265.

## ANEXO 1

### ENTREVISTA A ESTUDIANTES

1. ¿Te gusta la improvisación teatral? ¿Qué es lo que más te gusta y por qué?
2. ¿Sientes que la improvisación ha cambiado algún aspecto de tu vida? ¿Cuál? ¿De qué manera?
3. ¿Crees que el entrenamiento en improvisación teatral te ha ayudado a ser más comprensivo y entender a tus padres o hermanos en situaciones de la cotidianidad en casa? ¿De qué manera?
4. ¿Crees que el entrenamiento en improvisación teatral te ha ayudado a entender los puntos de vista de tus amigos o compañeros dentro o fuera del colegio? ¿De qué manera?
5. ¿Notas algún cambio en relación a tu actitud o predisposición hacia los demás después de haber llevado el entrenamiento en improvisación teatral? ¿Cómo, puedes darnos ejemplos?
6. ¿Alguna vez, durante los entrenamientos, has sentido un ambiente de conexión entre con tus compañeros? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que esta cercanía o ambiente de conexión con tus compañeros durante los entrenamientos de improvisación es diferente al ambiente que se genera cuando estás en clase o a la hora de recreo? ¿Por qué?
8. ¿Crees que el entrenamiento en improvisación te ayudó a escuchar y entender más a tus amigos / a la gente que te rodea? ¿De qué manera, cómo?
9. ¿Has observado en el tiempo que trabajaron en la preparación en improvisación o posteriormente, que tu actitud hacia los demás cambio? ¿De qué manera? ¿Crees que está relacionado al entrenamiento en improvisación teatral?
10. ¿Has observado en algunos de tus compañeros cambios en relación a su actitud o trato hacia los demás? ¿Crees que está relacionado al entrenamiento en improvisación teatral? ¿Por qué?
11. ¿Crees que el entrenamiento en improvisación teatral ayudó a desarrollar tu creatividad e imaginación? ¿De qué manera, por qué?
12. Durante el entrenamiento, ¿tuviste oportunidad de interpretar distintos personajes? ¿Sientes que esto te ayudó a entender cómo podrían sentirse los demás?
13. ¿A través de qué ejercicios lograste interpretar distintos personajes? ¿Cómo te sentías al encarnar estos personajes? ¿Nos puedes contar alguna anécdota?

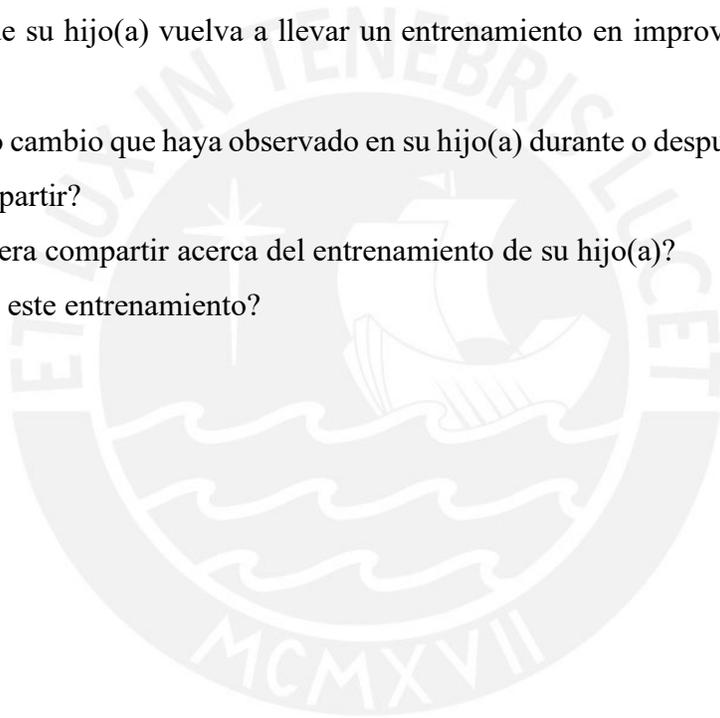
14. ¿Sientes que después del entrenamiento en improvisación teatral, tu capacidad para entender a los demás ha mejorado? ¿De qué manera?
15. ¿Crees que durante las sesiones de improvisación teatral se han generado espacios o momentos de conexión colectiva entre todos o muchos de los participantes, algo así como cuando un equipo de fútbol o básquet se concentran para jugar un partido? ¿A qué crees que se debe?
16. ¿De qué manera el entrenamiento en improvisación ha cambiado tu forma de trabajar con los demás? Por ejemplo, cuando tienes que presentar un trabajo grupal en el colegio.
17. ¿Sientes que tu capacidad para trabajar u organizar tareas y trabajos en equipo ha mejorado? ¿Cómo? ¿Crees que está relacionado al entrenamiento en improvisación teatral? ¿Por qué?
18. ¿Crees que con el entrenamiento en improvisación teatral tu capacidad de escuchar y entender las ideas de los demás ha mejorado? ¿De qué manera? Danos un ejemplo.
19. ¿Sientes que los ejercicios en el entrenamiento te han ayudado conectarte con los demás a través de la mirada? ¿De qué manera, por qué?
20. ¿Alguna vez, durante o después del entrenamiento, has logrado entender cómo se siente alguien y por ende has intentado ayudarlo? ¿Cuándo lo ayudaste, por qué lo hiciste? Por favor, explícanos.
21. ¿Consideras que tus ganas de ayudar a las personas de tu entorno suceden porque logras entender cómo se sienten?
22. ¿Consideras que, como resultado de llevar el entrenamiento en improvisación teatral, cuando tienes ganas de decirle algo a un amigo o familiar, buscas la mejor manera de hacerlo evitando hacerlo sentir mal? ¿Cómo?
23. ¿Consideras que el entrenamiento te ayudó a tener mejor relación con tus amigos o compañeros? ¿De qué manera?
24. ¿De qué otra manera consideras que te ha ayudado el entrenamiento en improvisación teatral? Menciona algunos ejemplos.
25. ¿Te gustaría volver a llevar entrenamiento en improvisación teatral, por qué?
26. ¿Hay algo más acerca del entrenamiento que quisieras compartir?
27. ¿Recomendarías este entrenamiento en improvisación teatral a los chicos y chicas de tu edad? ¿Por qué?

## ANEXO 2

### ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Qué le parece la improvisación teatral? ¿Qué conoce al respecto?
2. ¿Considera que el entrenamiento en improvisación teatral ha generado algún cambio en su hijo(a)? ¿Cuál? ¿De qué manera se ha manifestado?
3. ¿Cree que el entrenamiento en improvisación teatral que llevó su hijo(a) lo ha ayudado a entender situaciones de la cotidianidad (como decisiones hechas por los padres o conflictos con hermanos) que antes no lograba comprender en casa? ¿De qué manera?
4. ¿Cree que el entrenamiento en improvisación teatral ha ayudado a su hijo(a) a entender los puntos de vista de sus pares (amigos, compañeros) en el colegio? ¿De qué manera?
5. ¿Considera que el entrenamiento en improvisación teatral que llevó su hijo(a) modificó la manera de ver o entender a las personas de su entorno? ¿Cómo se ve esto reflejado?
6. ¿Considera que la actitud o predisposición de su hijo(a) con su entorno más cercano (casa y colegio) ha cambiado como resultado del entrenamiento en improvisación teatral ¿Cómo?
7. ¿Considera que el entrenamiento en improvisación teatral que recibió su hijo(a) ayudó a desarrollar la creatividad e imaginación de su hijo(a)? ¿De qué manera?
8. ¿Siente que la capacidad de su hijo(a) de entender a los demás ha aumentado como resultado del entrenamiento? ¿De qué manera?
9. ¿Considera usted que la capacidad de su hijo para darse cuenta de las necesidades de los demás mejoró o se incrementó como resultado del entrenamiento? ¿Cómo? Dar ejemplos.
10. ¿Considera que el entrenamiento recibido por su hijo(a) lo han ayudado a tener apertura y trabajar mejor en equipo? ¿De qué manera?
11. ¿Cree que con el entrenamiento en improvisación que su hijo(a) ha recibido su capacidad de escuchar y entender las ideas de los demás se ha incrementado? ¿Cómo se ve reflejado en el cotidiano?
12. ¿Ha observado alguna vez en la que su hijo(a), después de haber recibido el entrenamiento, haya logrado entender a alguien y por ende ver las posibles maneras de ayudarlo(a)? Por favor, explique.

13. ¿Considera que, como resultado de llevar el entrenamiento en improvisación teatral, su hijo(a) se ha mostrado más asertivo(a) en su comunicación? ¿Cómo?
14. ¿Qué otros cambios ha notado en su hijo(a) desde que comenzó el entrenamiento en improvisación teatral? Dé, por favor, ejemplos.
15. ¿De qué manera considera que esto lo ayuda en sus relaciones con los demás?
16. ¿De qué manera considera que el entrenamiento puede ayudar a su hijo(a) en sus relaciones con los demás?
17. Basado en la experiencia de su hijo(a), ¿qué otros beneficios o características encuentra que el entrenamiento en improvisación teatral podría otorgarle a los adolescentes?
18. ¿Le gustaría que su hijo(a) vuelva a llevar un entrenamiento en improvisación teatral? ¿Por qué?
19. ¿Hay algún otro cambio que haya observado en su hijo(a) durante o después del entrenamiento que quiera compartir?
20. ¿Qué más quisiera compartir acerca del entrenamiento de su hijo(a)?
21. ¿Recomendaría este entrenamiento?



### ANEXO 3

#### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Jayanti Bachani Foelster, estudiante de la Maestría en Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (código 20173924). La meta de este estudio es aportar, a partir de sus resultados, a una mejor comprensión sobre la posible relación entre la improvisación teatral y su aplicación en adolescentes para el desarrollo de empatía.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, la entrevista resueltas por usted será anónima, por ello será codificada utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted brinda su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Jayanti Bachani Foelster al correo [jbachani@pucp.edu.pe](mailto:jbachani@pucp.edu.pe) o al teléfono 966668242.

---

Nombre completo del (de la) participante

Firma

---

Nombre completo del investigador responsable

Firma

Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES (MENORES DE EDAD)

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Jayanti Bachani Foelster, estudiante de la Maestría en Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (código 20173924). La meta de este estudio es aportar, a partir de sus resultados, a una mejor comprensión sobre la posible relación entre la improvisación teatral y su aplicación en adolescentes para el desarrollo de empatía.

Si usted permite la participación de su hijo(a), se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 45 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas expresadas. Una vez finalizado el estudio, las grabaciones serán destruidas.

La participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, la entrevista resuelta por su hijo(a) será anónima, por ello será codificada utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted brinda su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para su hijo(a). Si el o la menor se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI  
\_\_\_\_\_, padre / madre / tutor legal de  
\_\_\_\_\_, doy mi  
consentimiento para que participe en el estudio mencionado.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que sus datos personales, incluyendo datos relacionados a su salud física y mental o condición, y raza u origen étnico podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que el menor puede finalizar su participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para él o ella.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Jayanti Bachani Foelster al correo [jbachani@pucp.edu.pe](mailto:jbachani@pucp.edu.pe) o al teléfono 966668242.

---

Nombre completo del padre / madre / tutor legal

Firma

---

Nombre completo del investigador responsable

Firma

Fecha: \_\_\_\_\_