

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



La técnica de Michael Chejov para reducir el estrés académico

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Teatro que
presenta:

Romina Vanessa Farfan Celis

Asesora:

Tania Ercilia Pezo Boluarte


Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, *Tania Ercilia Pezo Boluarte*, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis de investigación titulada “*La técnica de Michael Chéjov para reducir el estrés académico*”, de la autora *Romina Vanessa Farfan Celis* dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24-oct.-2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, *13 de junio de 2023*

Apellidos y nombres del asesor: <i>Pezo Boluarte, Tania Ercilia</i>	
DNI: <i>42232363</i>	Firma 
ORCID: <i>https://orcid.org/0009-0002-9334-6571</i>	

RESUMEN

La presente investigación propone el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica actoral de Michael Chejov para disminuir el estrés académico en los estudiantes de la carrera de Teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. Michael Chejov desarrolla su técnica con el objetivo de darle herramientas al actor para que se desempeñe de manera orgánica e inspirada en su papel, para lo cual se basa en los principios de imaginación y concentración puesto que descubre que estos pueden generar estímulos capaces de afectar y transformar el ser psicofísico del actor (cuerpo, mente y emociones). La presente investigación considera que, por la manera en que esta técnica ha sido planteada y desarrollada, puede ser útil también a nivel personal. De esta manera se propone el desarrollo de un laboratorio práctico en el que participarán siete estudiantes de la carrera de Teatro y se buscará comprobar la eficacia de la técnica para generar un bienestar psicofísico en ellos y disminuir los síntomas psicológicos y físicos que padecen producto del estrés académico, el cual es un problema muy común en la actualidad capaz de generar consecuencias perjudiciales en la salud de los estudiantes y en su desempeño académico. Cabe resaltar que la motivación principal de esta investigación es contribuir al bienestar emocional, físico y psicológico de los estudiantes de Teatro, esperando brindarles herramientas útiles para este fin.

Palabras clave: imaginación, concentración, psicofísico, estrés académico, estudiantes de artes escénicas, técnica actoral Michael Chejov.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia, por su amor y apoyo incondicional, por creer en mí, por soñar conmigo, por llenarme de felicidad, porque siempre encuentran la manera de levantarme. A mi hermana, Cori, por llenar de arte, locura y amor mi vida. A mi padre, Alberto, por siempre inspirarme y motivarme como nadie sabe, por tu manera de luchar por los sueños. A mi abuelita, Dora, por ser la luz que siempre me acompaña. A Copi, por siempre estar y hacerme feliz. Y principalmente a mi madre, Pili, mi mayor soporte, mi fuerza, mi motor, mi vida entera; es mi mayor fortuna tenerte a mi lado.

También quiero agradecer a mis amigos de la u, principalmente a Tati, Daya, Stef, Dani, We y Cami, por hacer de esta etapa una de las mejores experiencias de mi vida. Y a Nao, Andrea, Angie, Pía y Rena, mis amigas de vida.

Agradezco también a mis maestros de carrera por todas las enseñanzas y consejos compartidos que me han hecho crecer como estudiante, actriz y sobre todo como persona.

A mis queridos participantes, gracias por confiar en mí y entregarse, cada uno de ustedes fue una pieza fundamental para hacer esto posible, todo lo que me han enseñado lo llevaré siempre en mi corazón.

A Tania, por confiar en mí, inspirarme, guiarme y hacer que aborde este proceso con amor, sensibilidad y valentía.

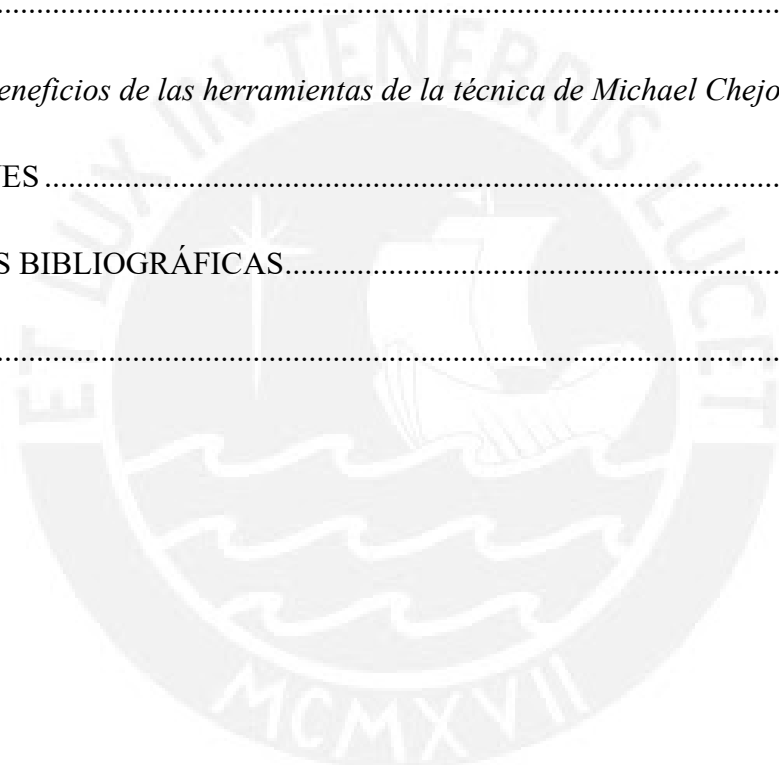
A DY, por inspirarme con tus letras y tu música

ÍNDICE

RESUMEN	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 El estrés	7
1.1.1 Teoría de Hans Selye.....	7
1.1.2 Teoría transaccional de Lazarus y Folkman.....	8
1.1.3 Estrés positivo y negativo	9
1.1.4 Clasificación del estrés según el origen de los estresores	12
1.2 El estrés académico	12
1.2.1 Síntomas psicológicos, físicos y comportamentales	13
1.2.2 Estrategias de afrontamiento del estrés académico	14
1.2.3 El estrés académico en estudiantes de artes escénicas	16
1.3 La técnica de Michael Chejov.....	20
1.3.1 Principios de la técnica: imaginación y concentración	21
1.4 El rol de las artes escénicas para la salud mental.....	28
1.4.1 El teatro aplicado a fines terapéuticos	29

1.3.1 Artes escénicas y el estrés académico: la técnica de Michael Chejov como beneficio terapéutico	32
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	36
2.1 Tipo de investigación	36
2.2 Objetivo del laboratorio	36
2.3 Consulta de material teórico.....	37
2.4 Herramientas de recojo de información	39
2.4.1 Cuestionarios.....	39
2.4.2 Grabaciones de video	43
2.5 Aspectos previos al laboratorio.....	43
2.5.1 Preparación del espacio.....	43
2.5.2 Perfil de los participantes.....	44
2.6 Diseño y estructura del laboratorio	45
2.6.1 Etapa 1: prelaboratorio.....	45
2.6.2 Etapa 2: laboratorio.....	47
2.6.3 Etapa 3: lo que nos llevamos.....	53
CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL LABORATORIO	55
3.1 Etapa 1: Prelaboratorio.....	55
3.1.1 Cuestionario de convocatoria	56
3.2 Etapa 2: laboratorio	64
3.2.1 Unidad 1: los principios	64
3.2.2 Unidad 2: las herramientas	75

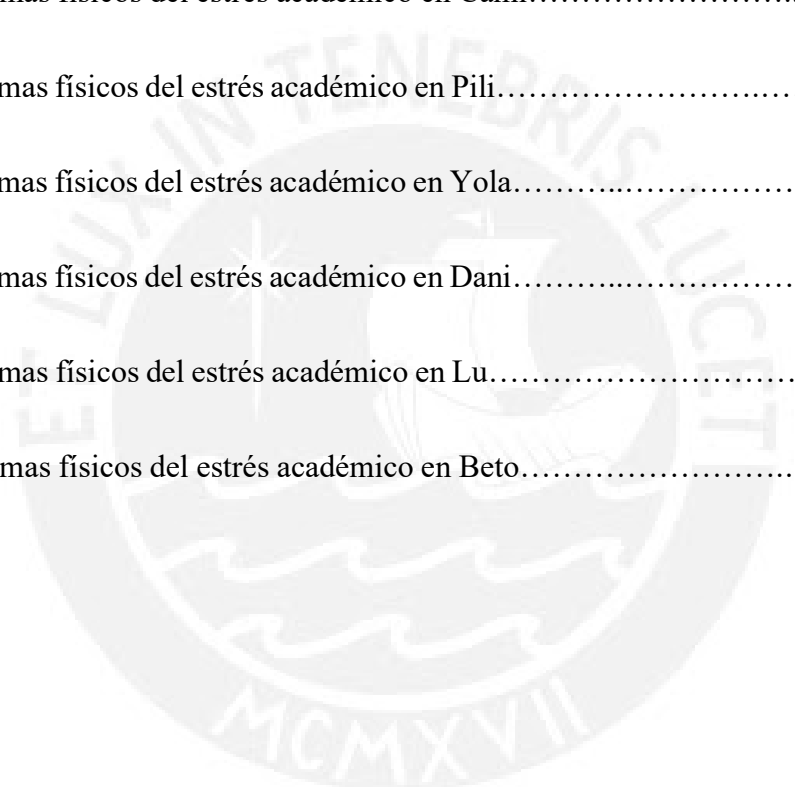
3.2.3 Unidad 3: una práctica.....	95
3.3 Etapa 3: lo que nos llevamos.....	109
3.3.1 Muestra final.....	109
3.4 Análisis del proceso del laboratorio.....	113
3.4.1 Cuestionario final del laboratorio.....	113
3.4.2 Evolución de los participantes en relación a los síntomas del estrés académico	119
3.4.3 Los beneficios de las herramientas de la técnica de Michael Chejov.....	133
CONCLUSIONES.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	148



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapa del ciclo que genera mayor estrés.....	58
Tabla 2. Reacciones físicas que han experimentado ante el estrés académico.....	59
Tabla 3. Reacciones psicológicas que han experimentado ante el estrés académico.....	60
Tabla 4. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 2.....	65
Tabla 5. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 2.....	66
Tabla 6. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 3.....	70
Tabla 7. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 3	71
Tabla 8. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 4.....	76
Tabla 9. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 4.....	77
Tabla 10. Cuestionario de mitad de laboratorio: estresores.....	81
Tabla 11. Cuestionario de mitad de laboratorio: reacciones comportamentales.....	82
Tabla 12. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 5.....	87
Tabla 13. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 5.....	88
Tabla 14. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 6.....	90
Tabla 15. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 6.....	91
Tabla 16. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 7.....	96
Tabla 17. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 7.....	97
Tabla 18. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 8.....	100
Tabla 19. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 8	101

Tabla 20. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 9.....	104
Tabla 21. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 9.....	105
Tabla 22. Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 10.....	111
Tabla 23. Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 10.....	112
Tabla 24. Síntomas físicos del estrés académico en Dora.....	121
Tabla 25. Síntomas físicos del estrés académico en Cami.....	123
Tabla 26. Síntomas físicos del estrés académico en Pili.....	125
Tabla 27. Síntomas físicos del estrés académico en Yola.....	127
Tabla 28. Síntomas físicos del estrés académico en Dani.....	129
Tabla 29. Síntomas físicos del estrés académico en Lu.....	131
Tabla 30. Síntomas físicos del estrés académico en Beto.....	133



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Dora.....	120
Figura 2. Respuestas de los cuestionarios de salida de Dora.....	120
Figura 3. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Cami.....	122
Figura 4. Respuestas de los cuestionarios de salida de Cami.....	122
Figura 5. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Pili.....	124
Figura 6. Respuestas de los cuestionarios de salida de Pili.....	124
Figura 7. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Yola.....	126
Figura 8. Respuestas de los cuestionarios de salida de Yola.....	126
Figura 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Dani.....	128
Figura 10. Respuestas de los cuestionarios de salida de Dani.....	128
Figura 11. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Lu.....	130
Figura 12. Respuestas de los cuestionarios de salida de Lu.....	130
Figura 13. Respuestas de los cuestionarios de entrada de Beto.....	132
Figura 14. Respuestas de los cuestionarios de salida de Beto.....	132

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de convocatoria.....	148
Anexo 2. Cuestionario de entrada por sesión	149
Anexo 3. Cuestionario de salida por sesión.....	150
Anexo 4. Cuestionario de mitad del laboratorio.....	151
Anexo 5. Cuestionario final del laboratorio.....	152
Anexo 6. Consentimiento informado para encuestas y video para participantes.....	153
Anexo 7. Cronograma del laboratorio	154
Anexo 8. Respuestas del cuestionario de convocatoria.....	159
Anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida	160
Anexo 10. Respuestas del cuestionario de mitad de laboratorio.....	162
Anexo 11. Respuestas del cuestionario final.....	163
Anexo 12. Videgrabaciones	164

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se estudia el trabajo de la imaginación y la concentración de la técnica actoral de Michael Chejov como una herramienta que contribuye a la disminución del estrés académico de los estudiantes que cursan la carrera de Teatro en la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP.

Esta investigación parte de un interés personal a partir de la experiencia que viví durante mis años de carrera como estudiante de Teatro en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Durante este tiempo pude ser testigo de cómo mis compañeros de estudios presentaron distintas afecciones psicofísicas producto del estrés. En mi caso, el estrés estuvo presente casi toda mi vida universitaria y fue difícil manejarlo debido a mi fibromialgia. La fibromialgia es una afección crónica que produce dolor constante en el cuerpo y síntomas como rigidez y fatiga, lo cual, en consecuencia, altera mi estabilidad emocional, empeorando así el dolor y el estrés que esta situación puede producir.

Todo esto ha sido muchas veces un obstáculo para mi desempeño como estudiante, pero principalmente para mi estabilidad emocional y física; sin embargo, gracias a la terapia psicológica y la fisioterapia he podido disminuir los síntomas y encontrar momentos de balance en mi vida. Durante la pandemia del Covid-19, entre los años 2020 y 2021, tuve la oportunidad de participar en un laboratorio teatral dirigido por Daniel Carranza en donde conocí y exploré con los ejercicios de la técnica de Michael Chejov. Estos ejercicios me brindaron un bienestar psicosomático, puesto que generaron en mí una sensación de libertad, soltura y calma, y disminuyeron mi ansiedad. Esto debido a que no solo me permitieron jugar con mi imaginación, sino que también me obligaron a estar en el momento presente, a reconocer cómo me encontraba yo en ese momento y usar eso para crear. A partir de esto pensé que, si este entrenamiento con la técnica había sido útil para mí, lo más probable es que también podía ser beneficioso para otras personas que pasan por situaciones similares. Es por

esta razón que, en la presente tesis, pondré a prueba la técnica de Michael Chejov para disminuir los síntomas del estrés académico.

Michael Chejov considera fundamental que el actor desarrolle una conexión psicofísica para alcanzar una actuación orgánica e inspirada, él determina que el cuerpo debe ser capaz de responder de manera sensible a los impulsos psicológicos del actor y viceversa. De esta manera, en su técnica desarrolla diversas herramientas prácticas que tienen como base el entrenamiento de la imaginación y la concentración. La imaginación funciona como estímulo capaz de afectar y transformar el ser psicofísico del actor (cuerpo, mente y emociones), mientras que la concentración es la facultad que hace posible este proceso, pues permite que el actor focalice su atención en lo que proyecta su imaginación en el momento presente.

En la presente investigación se considera que la manera en que la técnica ha sido planteada y desarrollada puede ser útil, no solo a nivel actoral, sino también a nivel personal. Es por esta razón que se busca estudiar de qué manera la técnica puede disminuir el estrés académico, el cual es un problema muy presente en la actualidad que se produce cuando las demandas académicas son percibidas como estresores y se manifiesta a través de diversos síntomas físicos, psicológicos y comportamentales, y es capaz de agravar o causar enfermedades.

A partir de esto, la presente investigación propone el desarrollo de un laboratorio práctico en el que se trabajará con la técnica de Michael Chejov, basada en los principios de imaginación y concentración, con el objetivo de analizar de qué manera puede ayudar a disminuir el estrés académico. Para esto se eligieron a siete estudiantes, entre mujeres y hombres, que hayan culminado el tercer ciclo de la carrera de Teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP.

Para la elección y el desarrollo de los ejercicios de la técnica de Michael Chejov en el laboratorio se tomó como fuentes principales los libros *Sobre la técnica de actuación* (1999) del creador de la técnica y el libro *The Michael Chekhov Handbook for the actor* (2009) de Lenard Petit. Mientras que, para analizar cuáles son los síntomas del estrés académico y de qué manera el estrés académico disminuye en los estudiantes se realizarán cuestionarios inspirados en el *Inventario SISCO del Estrés Académico* de Arturo Barraza (2007).

Preguntas de la investigación

Pregunta principal: ¿De qué manera el trabajo de la imaginación y la concentración desde la técnica de Michael Chejov contribuye a disminuir el estrés académico de los estudiantes que cursan la carrera de Teatro en la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP?

Preguntas específicas:

- ¿De qué manera el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov contribuye a que los estudiantes de Teatro puedan regular las emociones que los agobian producto del estrés académico?
- ¿De qué manera el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov contribuye a que los estudiantes de Teatro puedan disminuir los síntomas físicos del estrés académico?
- ¿De qué manera el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov permite que los estudiantes de Teatro puedan mejorar su desempeño en el proceso de formación como artistas escénicos?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Analizar de qué manera el trabajo de la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov contribuyen a disminuir el estrés académico de los estudiantes que cursan la carrera de Teatro en la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP.

Objetivos específicos:

- Evaluar el impacto que tiene el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov para contribuir a que los estudiantes de Teatro regulen las emociones que los agobian producto del estrés académico.
- Evaluar el impacto que tiene el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov para contribuir a que los estudiantes de Teatro disminuyan los síntomas físicos del estrés académico.
- Analizar si el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov permite que los estudiantes de Teatro puedan mejorar su desempeño en el proceso de formación como artistas escénicos.

Hipótesis

El trabajo de la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov contribuye a disminuir el estrés académico de los estudiantes de Teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP, en la medida que propicia la atención sobre sí mismos, el autoconocimiento, la relajación, la libertad, la conexión con el tiempo presente y la conexión y estimulación de su ser psicofísico (mente, cuerpo y emociones). De esta manera, los estudiantes podrán regular las emociones que los agobian como la preocupación, la ansiedad, el miedo, la tristeza y/o la irritación; y disminuir los síntomas físicos del estrés que se manifiestan en ellos. Así como también podrán encontrar nuevos recursos en la técnica de Michael Chejov para afrontar y desempeñarse mejor en el ambiente académico.

Justificación

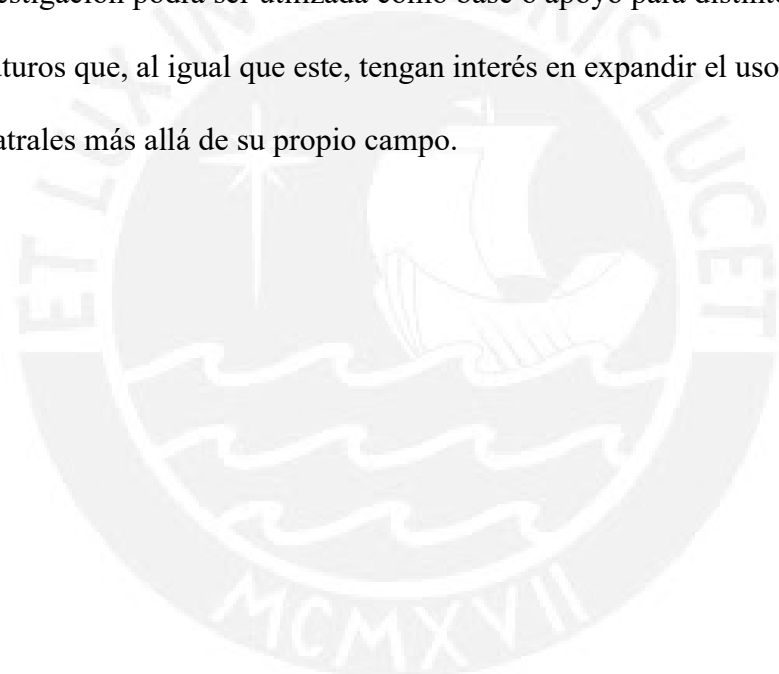
Como estudiante universitaria, considero importante investigar sobre herramientas que puedan ser útiles para aliviar el estrés académico, pues este es uno de los problemas más comunes que enfrentan los estudiantes debido al alto nivel de exigencia que demanda seguir una carrera universitaria. En el caso de los estudiantes de la carrera de Teatro, este es un problema todavía mayor puesto que el estrés afecta, e incluso puede bloquear el cuerpo, los sentimientos y la mente, y estas son justamente nuestras herramientas de trabajo. Asimismo, esta preocupación también responde a que el estrés académico puede llegar a perjudicar otros ámbitos de la vida del estudiante y, a su vez, puede ser fuente del desarrollo de problemas más graves como estrés crónico, trastorno de ansiedad o depresión.

Cabe resaltar que en el actual contexto de pandemia los problemas de salud mental se han incrementado en gran cantidad y el estrés académico es uno de ellos. Un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica, la Universidad Pacífico y la Universidad de Lima titulado “*Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia*” evaluó a más de 7700 estudiantes pertenecientes a estas universidades y se evidenció que hay un grupo importante que presenta síntomas clínicos severos y extremadamente severos de estrés (32%), ansiedad (39%) y depresión (39%) (Cassaretto et al., 2021).

Por otro lado, como investigadora en artes escénicas, considero relevante trabajar con una técnica actoral como la de Michael Chejov, pues será una oportunidad para hacer llegar su trabajo a más personas de la comunidad, pero también para expandirlo hacia una nueva dirección: apoyar al bienestar de personas que padecen estrés académico. De esta manera, la presente investigación refuerza el vínculo que existe entre el teatro y la salud mental. Si bien es cierto, hoy en día ya se sabe que el teatro puede contribuir a mejorar la salud mental y esto se evidencia con desarrollo de disciplinas como la dramaterapia o el psicodrama que brindan

ayuda terapéutica mediante diversas dinámicas teatrales, la narración de historias y el juego de roles; la presente investigación, desligándose del proceso de trabajo de estas disciplinas, pero con el mismo objetivo, busca dar mayor especificidad al trabajo teatral, poniendo a prueba una técnica actoral en particular.

De igual manera, esta investigación podrá ser útil para la labor de aquellos psicólogos u otros profesionales especializados en dramaterapia y/o psicodrama que pueden encontrar en el entrenamiento de la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov herramientas o ejercicios útiles para implementar en sus sesiones de trabajo terapéutico. Por último, esta investigación podrá ser utilizada como base o apoyo para distintos proyectos de investigación futuros que, al igual que este, tengan interés en expandir el uso de las herramientas teatrales más allá de su propio campo.



CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

1.1 El estrés

En la actualidad la palabra “estrés” es parte de la vida cotidiana y es casi inevitable que se presente en las conversaciones del día a día; estar estresado o sentir estrés es algo tan común para el ser humano que, si uno se pregunta desde cuándo existe el estrés, la respuesta más lógica podría ser desde siempre. Sin embargo, la primera vez que se habló del término como tal fue en 1930 a partir de las investigaciones realizadas por el fisiólogo austriaco Hans Selye, también conocido como “el padre del estrés”.

1.1.1 Teoría de Hans Selye

Hans Selye, durante sus estudios postdoctorales en la Escuela de Medicina de la Universidad McGill en Canadá, desarrolló una serie de experimentos con ratas de laboratorio y el hallazgo que obtuvo fue la elevación de las glándulas suprarrenales, la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas en los animales sin importar el agente que se les había administrado; y a esta respuesta la denominó “estrés” (Viner, 1999). Además, descubrió que los organismos de estos animales volvían a recuperarse de manera natural de esta alteración ocasionada por la administración de los agentes indeseados (Viner, 1999). Después de realizar más investigaciones, Selye concluye que esta respuesta tripartita (estrés) no solo era ocasionada por agentes nocivos (como los que experimentó directamente con los animales), sino que también podía ser provocada por agentes del entorno; y que la recuperación del organismo se da si este logra adaptarse con éxito a estos factores ambientales (Viner, 1999).

Es así que en su libro *The Stress of life* (1956), Selye definió al estrés como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividad normal, agentes productores de enfermedades, drogas, etc.), que pueden actuar sobre el organismo” (p. 53). Además, señaló que esta respuesta de estrés está constituida por un proceso que denominó “Síndrome General

de Adaptación” (SGA) en la cual explica que el proceso de la respuesta del estrés implica tres fases básicas: alarma, resistencia y agotamiento (Selye, 1956).

En la primera fase conocida como de *alarma* el organismo responde para enfrentarse a la amenaza; en la segunda fase, *resistencia*, el organismo realiza esfuerzos por manejar la amenaza a través de la confrontación; la tercera fase, de *agotamiento*, ocurre si el organismo falla en sobreponerse a la amenaza y agota sus recursos fisiológicos en el proceso para lograrlo (Taylor et al., 2007, p. 154).

De esta manera, Selye desarrolló una teoría general sobre el estrés mediante el estudio de las reacciones fisiológicas ante factores del entorno; mientras que, a su vez, sentó las bases para entender la relación estrés-enfermedad. Esto debido a que consideraba que la tercera fase del SGA, que implica el agotamiento y desgaste del organismo al estar expuesto de manera prolongada al estrés, podría ocasionar un daño fisiológico y ser el inicio de diversas enfermedades (Taylor et al., 2007).

1.1.2 Teoría transaccional de Lazarus y Folkman

Hans Selye se enfoca en estudiar el estrés a partir de la reacción orgánica del cuerpo; por el contrario, años después surgió una teoría que permitió entender el estrés desde los procesos cognitivos. Desde el campo de la psicología, los psicólogos Richard Lazarus y Susan Folkman (1986), a partir de sus estudios expuestos en el libro *Stress, appraisal and coping*, determinan que el estrés depende de la percepción y evaluación del individuo ante determinada situación y lo definen como “el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 46). Para entender esta relación “sujeto-entorno” estos autores se basan en la evaluación cognitiva. Explican que la evaluación cognitiva es un proceso que realiza el sujeto, consciente o inconscientemente, y que le permite medir hasta qué punto esta

relación “sujeto-entorno” es estresante. Para estos autores, una situación resulta estresante cuando implica daño, pérdida, amenaza y/o desafío (Lazarus & Folkman, 1986).

La evaluación cognitiva es completamente subjetiva, pues depende de cada individuo, una misma situación puede resultar estresante para una persona y para otra no; así como también el nivel de estrés que se experimente ante un mismo escenario siempre va a variar dependiendo de la persona (Lazarus & Folkman, 1986). De la misma manera sucede cuando se habla de cómo las personas manejan el proceso de afrontamiento ante una situación determinada.

El proceso de afrontamiento hace referencia al momento en que la persona, después de identificar una situación como estresante, lidia con ella mediante el uso de estrategias de afrontamiento. Estas se definen como los “esfuerzos constantes cognitivos y comportamentales del individuo para gestionar las demandas concretas externas y/o internas que se perciben como agotadoras o excesivas, y generar recursos propios, independientemente de si estos esfuerzos sean exitosos o no” (Montalvo & Simancas, 2019, p. 658). Según Lazarus y Folkman (1986), la efectividad de las estrategias de afrontamiento está determinada por el nivel de importancia que uno le da a la amenaza y los recursos que posee para manejarlas.

1.1.3 Estrés positivo y negativo

Es importante recalcar que el estrés no es algo exclusivamente negativo, sino que también tiene una connotación positiva en la vida del ser humano. De acuerdo a las teorías basadas en la repuesta, pueden existir dos tipos de estrés de acuerdo a la respuesta del individuo ante una situación estresante: *eustrés* y *distrés*.

El *eustrés* se da cuando la respuesta del individuo es positiva, es decir, cuando este puede adaptarse a la situación de amenaza y es capaz de manejarla con éxito. Oblitas (2010, p. 222) señala que “es la dimensión del estrés satisfactorio, que ofrece a sus actores

experiencias positivas, sensaciones y sentimientos placenteros (sensación de bienestar, de adaptación), que fortalecen la propia autoestima y refuerzan las estrategias de afrontamiento”. Por el contrario, el *distrés* se da cuando el individuo es incapaz de adaptarse a la situación de amenaza y las consecuencias resultan perjudiciales. María Luisa Naranjo (2009) lo explica de la siguiente manera:

Se considera que cuando una persona se encuentra bajo el efecto del estrés puede aumentar su capacidad de percepción, de memoria, de razonamiento y de juicio durante un periodo de tiempo limitado; no obstante, cuando la tensión se lleva más allá del límite, sobreviene el declive y se observan dificultades en las capacidades cognitivas, tales como la dificultad para concentrarse y la pérdida de memoria (p. 177).

José Zavala (2008) resume este enfoque basado en la respuesta como “la posibilidad de considerar al estrés como motivador (*eustrés*) o como demanda excesiva (*distrés*)” (p. 68). En la presente investigación se hablará exclusivamente del segundo tipo de estrés (*distrés*), cuyas consecuencias son perjudiciales para el ser humano y son capaces de impactar, en distintos niveles, su salud física, mental y emocional.

De acuerdo a las consecuencias negativas del estrés, Melgosa (1995) divide las respuestas del estrés en tres categorías. La primera es el área cognitiva que implica pérdida de atención, falta de concentración y problemas de memoria; así como incapacidad para evaluar una decisión o resolver un problema que demanda actividad mental, incoherencia y desorganización de pensamientos e ideas. La segunda es el área emotiva, que implica impaciencia, frustración, ira, tensión, preocupación; a partir de esto, se resalta que niveles más altos de estrés pueden provocar ansiedad que “es una de las más peligrosas manifestaciones psicológicas del estrés” y/o depresión que “se considera que es uno de los riesgos terminales del estrés” (como se citó en Naranjo 2009, p. 177). La tercera es el área de

conducta que implica el aumento del consumo de drogas como el alcohol y el tabaco, la disminución del nivel de energía y de la fluidez verbal, alteración del sueño (insomnio o exceso de sueño), falta de entusiasmo por cosas que se solían disfrutar, aislamiento, tendencia a sospechar o echarles la culpa a otros, aparición de tics y hasta ideas y acciones suicidas (Naranjo, 2009).

Asimismo, se ha demostrado que altos niveles de estrés alteran las funciones fisiológicas afectando los órganos vitales pues “debilita el sistema inmunológico ocasionando que el organismo se vuelva más vulnerable ante las enfermedades” (Velazco, 2019, p. 10). Esta idea también es compartida por Melgosa (como se citó en Naranjo, 2009) quien a partir de esto enumera una serie de enfermedades que el estrés es capaz de ocasionar:

(...) dolencias psicosomáticas; por ejemplo: cutáneas, alopecia (caída del pelo), acné, urticaria, psoriasis. Del aparato locomotor: dolores de espalda, calambres musculares, reumatismo. Respiratorias: asma, alergia, rinitis, bronquitis. Genitourinarias: vaginismo, impotencia, síndrome premenstrual, micciones dolorosas. Endocrinas: hipertiroidismo, obesidad. Nerviosas: ansiedad, debilidad, dolores musculares, cefaleas, tics. De los ojos: conjuntivitis (p. 178).

Asimismo, José Manuel Sánchez (2010) señala que es posible que una persona desarrolle estrés crónico si está expuesta a determinados estresores durante un periodo continuo de larga duración; y que, en este caso, el estrés crónico puede generar patologías incluso más severas como “dispepsia, gastritis, colitis nerviosa, neurosis de angustia, trastornos sexuales, hipertensión arterial, infarto al miocardio, adicciones, trombosis cerebral, conductas antisociales, psicosis severas, depresión, ansiedad, entre otros” (p. 59).

1.1.4 Clasificación del estrés según el origen de los estresores

El estrés también ha sido estudiado y clasificado de acuerdo a dos grandes grupos según el origen de los estresores. Por un lado, están los estresores que parten de circunstancias externas a la persona, y están relacionados al ambiente en el que se encuentra, por ejemplo, el estrés que se ocasiona a partir del entorno familiar, en el ámbito laboral, de estudio, de entrenamiento, etc.; mientras que también existe el estrés que es causado por factores internos como, por ejemplo, la personalidad del individuo o la manera en que este afronta los problemas (Naranjo, 2009).

A partir de esto es importante señalar que es complejo separar las causas internas de las externas, pues ambos factores tienden a retroalimentarse; es decir que, cuando una situación nos resulta estresante, no siempre es sencillo identificar si esta respuesta se debe específicamente a un factor del entorno, a nuestras características internas o a ambos. Mientras que también un factor interno podría intensificar la manera en que se percibe el estresor externo o viceversa. Sin dejar esto de lado, para efectos de la presente investigación se estudiará el estrés académico, el cual se produce a partir de un factor externo que es el entorno universitario.

1.2 El estrés académico

Arturo Barraza (2009) es uno de los investigadores más notables que ha estudiado el estrés académico en el campo de la psicología y determina que el estrés académico es aquel que se produce en el ámbito educativo universitario y explica que se trata de un proceso sistemático de carácter adaptativo y psicológico (reafirmando lo explicado anteriormente sobre el estrés per se). El estrés académico se presenta, en primer lugar, cuando las demandas académicas son percibidas como estresores; en segundo lugar, cuando estos estresores generan un desequilibrio sistémico que se evidencia mediante síntomas; y, en tercer lugar,

cuando esto hace que el estudiante se vea obligado a realizar acciones de afrontamiento para recuperar el equilibrio inicial (Barraza, 2009).

Los estresores más comunes para los estudiantes, es decir, las demandas que los estudiantes universitarios perciben como más estresantes, son la sobrecarga académica, los exámenes y el tiempo limitado para hacer los trabajos (Damian, 2016). Además, Mazo (2013) menciona que la evaluación de los profesores y de los propios estudiantes sobre su desempeño, la decepción de los padres, la competencia entre compañeros, el miedo al fracaso, entre otros, son estresores comunes y frecuentes.

En este sentido, el estrés es una respuesta adaptativa que puede ser positiva en la medida que permite que el organismo se adapte a situaciones difíciles si las estrategias de afrontamiento que emplea resultan efectivas para volver al equilibrio inicial, o si se percibe al estresor como un reto o motivación. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el problema se da cuando las demandas resultan excesivas para el estudiante y este no cuenta con los recursos necesarios para afrontar la situación, pues estaría expuesto a un estrés intenso y prologado de carácter desadaptativo que genera un desgaste en el organismo y síntomas persistentes que resultan perjudiciales para la salud del estudiante (Taylor et al., 2007).

1.2.1 Síntomas psicológicos, físicos y comportamentales

En este ámbito se han hecho investigaciones sobre los síntomas psicológicos, comportamentales y físicos que desencadena específicamente el estrés académico en los estudiantes universitarios. En este sentido, los síntomas psicológicos más frecuentes son los problemas de concentración, sentimientos de inquietud, ansiedad, angustia o desesperación; así como también puede generar la disminución de la autoestima, sentimientos de depresión, tristeza, agresividad e irritabilidad (Berrio & Mazo, 2012; Damian, 2016)

Respecto a los síntomas comportamentales resaltan el desgano, la fatiga, el aumento o disminución del consumo de alimentos, la disminución del interés por estudiar, el bajo rendimiento académico, el aislamiento, la tendencia a polemizar; mientras que los síntomas físicos más comunes son la somnolencia, insomnio, la tensión corporal, los dolores musculares, los dolores de cabeza y problemas digestivos (Becerra, 2013; Damian, 2016).

Estas consecuencias negativas que trae el estrés académico para la vida, la salud y el bienestar psicofísico de los estudiantes universitarios ha impulsado a que cada día crezca el número investigaciones no solo sobre el estrés académico, sino que también sobre las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes para poder manejar el estrés, tema del cual se ahondará a continuación.

1.2.2 Estrategias de afrontamiento del estrés académico

Como se precisó anteriormente, el impacto del estrés dependerá de las estrategias de afrontamiento que emplee la persona para gestionar las demandas que percibe como excesivas; en este sentido, resulta importante exponer cuáles son las estrategias que se consideran más relevantes para el manejo del estrés académico. Velazco (2019) indica que la capacidad de autorregulación emocional es un factor fundamental para que el estudiante pueda lidiar con los estresores que se le presentan y contrarrestar las consecuencias. La regulación emocional es el proceso mediante el cual el ser humano maneja la respuesta emocional que surge producto de una situación; de este proceso dependerá si las emociones aumentan, disminuyen o se mantienen en el mismo nivel (Velazco, 2019).

Las estrategias de autorregulación emocional pueden ser positivas o negativas. Dentro de las estrategias negativas, destaca la rumiación, que implica la repetición excesiva de pensamientos relacionados a la situación desagradable; la catastrofización que se da cuando la persona tiene pensamientos que sobredimensionan el sentimiento de miedo; el autoculparse, cuando una persona se atribuye la culpa de la situación desagradable; y el

culpar a otros, cuando se atribuye la culpa a otros. Por otro lado, entre las estrategias positivas está la aceptación, que consiste aceptar la experiencia sin juzgarla; la focalización positiva, que implica pensar en lo positivo de la situación en vez de centrarse en el problema; poner en perspectiva, que quiere decir tener pensamientos que disminuyan y relativicen la situación estresante; reinterpretación positiva, que implica tener pensamientos que le den un valor positivo a la situación; y la refocalización, que hace referencia a pensar en acciones para solucionar el problema (Velazco, 2019).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento externas, Feldman et al. (2008) se enfoca en el apoyo social como un factor que ayuda a que la percepción del estrés de una persona sea menor. Se trata del apoyo que recibe por parte de una persona o institución que le dan un soporte emocional tangible y hacen que la persona se sienta acompañada, escuchada, comprendida y orientada respecto al manejo del conflicto, lo cual inclusive puede llegar a potenciar su desempeño académico de manera positiva; percibir un buen nivel de apoyo social contribuye a que la persona afronte mejor las situaciones estresantes (Feldman et al., 2008). Continuando esta idea, Berrio y Mazo (2012) señalan la importancia de que este problema llamado estrés no solo se haga visible en el espacio de estudio, sino que también se tomen acciones con especialistas para desarrollar programas enfocados en disminuir los efectos adversos del estrés en los universitarios.

Por otro lado, también se ha comprobado la eficacia de distintas prácticas alternativas para disminuir los niveles de estrés académico. Esto sucedió con el estudio realizado por Manansing, Tatum y Morote (2019) en el que se aplicaron técnicas de relajación como “el reentrenamiento de la respiración, imágenes guiadas, ejercicios de estiramiento, escuchar música, colorear y aromaterapia con aceite esencial de lavanda” para reducir el estrés académico. También se ha comprobado que son eficaces para disminuir el estrés académico la terapia floral (del Toro et al., 2014), el reiki (Pereira et al., 2021), la práctica de yoga, la

meditación y la atención plena (Bonilla & Padilla, 2015; Villarroel-Carrasco & Cruz-Riveros, 2021), y las actividades físicas que demandan mayor movimiento del cuerpo como la práctica de deportes o la danza (VanKim y Nelson, 2013; López-Rodríguez et al., 2017; Martin et al., 2018; Asian et al., 2021); mientras que también la terapia musical (Gallego-Gómez et al., 2020) y el desarrollo de juegos dramáticos con estudiantes universitarios (Ríos, 2021) son otras formas de prácticas artísticas útiles para reducir el estrés académico.

A partir de esto, cabe resaltar que la presente investigación, busca que el trabajo con la técnica actoral de Michael Chejov, que proviene del campo de la artes escénicas, pueda funcionar como una práctica alternativa para disminuir el estrés académico de los estudiantes que siguen la carrera de Teatro, pues se busca que ellos logren regular las emociones que los agobian a partir del entrenamiento con la técnica; mientras que también se espera que puedan percibir un soporte emocional por parte del grupo, en la medida que los participantes se puedan sentir escuchados y comprendidos por este durante las sesiones del laboratorio.

1.2.3 El estrés académico en estudiantes de artes escénicas

En el caso de los estudios cuyo enfoque es el estrés académico, se ha encontrado una extensa bibliografía sobre casos desarrollados en grupos de estudiantes que siguen carreras universitarias específicas. La mayoría son investigaciones de estudiantes que pertenecen a las Facultades de Ciencias de la Salud, especialmente de las carreras de Medicina y Psicología (Tolentino, 2009; Rodríguez, 2012; Bedoya et al., 2014; Huaquín & Loaíza, 2004; Granizo et al., 2018); así como también destacan estudios sobre el estrés en estudiantes de Educación, Economía, Ingeniería y Administración (Menéndez, 2010; Pulido et al., 2011; González et al., 2018; Vidal et al., 2018; Valdivieso-León et al., 2020).

En cuanto a la carrera de Teatro, solo un estudio bastante reciente investiga el estrés en los estudiantes universitarios que siguen esta carrera en el Perú. Se trata de la tesis de licenciatura de Andrea Valdivia (2020), la cual analiza cuáles son las estrategias de

afrontamiento que emplean los estudiantes para lidiar con el estrés que generan los cursos de Actuación. Para esto, recopila información a partir de entrevistas que revelan las estrategias emocionales y herramientas actorales que los estudiantes emplean para lidiar con el estrés. Se concluye que la mayoría de las herramientas actorales que usan los estudiantes para manejar el estrés (como los esfuerzos físicos de Rudolf Laban¹ y las acciones físicas de Jerzy Grotowski²) son eficaces debido a que se basan en el trabajo corporal y también porque invitan a que el actor este en el aquí y ahora (momento presente); factores relevantes para disminuir los sentimientos de ansiedad, para despejar su mente de preocupaciones y pensamientos agobiantes, así como también para canalizar emociones y bloqueos (Valdivia, 2020).

Esta investigación interdisciplinaria representa un avance significativo para el campo de las artes escénicas en el Perú porque se enfoca en estudiar el estrés académico de estudiantes que siguen una carrera de la que no se ha investigado mucho en el país, mucho menos desde la perspectiva psicológica.

A nivel internacional se encontró algunas investigaciones sobre la salud mental de estudiantes que siguen la carrera de Actuación. Desde el campo de la psicología y las Artes Escénicas, Alison Robb y Clemence Due (2017) han estudiado la situación de bienestar psicológico de estudiantes de actuación australianos y se ha evidenciado que son “potencialmente vulnerables a tener dificultades con su bienestar psicológico” debido a la particularidad de su entorno y el proceso de formación que reciben, basado principalmente en un intenso entrenamiento físico y psicológico (p. 1). En este estudio se revela, a partir de los

¹ La técnica de Rudolf Laban es una técnica de danza libre y consiste en el estudio del movimiento a partir de acciones de esfuerzo, las cuales poseen determinadas características por lo que le brindan al actor una infinidad de posibilidades de movimiento (Valdivia, 2020).

² La técnica de las acciones físicas de Jerzy Grotowski parte de la idea del cuerpo como instrumento esencial para la organicidad en la actuación; y consiste en que el actor ponga atención a las acciones físicas y en la fuerza interior que las provoca, es decir, el impulso (Valdivia, 2020).

resultados de las encuestas que respondieron los alumnos, cuáles son los estresores más comunes que tienen como estudiantes de actuación.

Es así que se evidencia que la intensidad de las demandas académicas es un factor que ocasiona altos niveles de estrés, pues a diferencia de otras carreras, esta implica un mayor desgaste físico y emocional lo cual dificulta la eficacia del proceso de afrontamiento del estrés. También, otros estresores son el miedo y la preocupación de los estudiantes al ser conscientes de la incertidumbre laboral que implica seguir la carrera de actuación y la reafirmación constante de esto por parte de los educadores. Otros factores que conllevan al desarrollo del estrés son la constante crítica y juicio que los estudiantes reciben sobre su desempeño; el tener que ser vulnerables para actuar y, en contraste, no siempre sentirse en un espacio seguro, ya sea por el profesor o el grupo; el no saber cómo dejar de lado la carga emocional que han evocado al trabajar una escena o la dificultad para separarse de un personaje; así como también, la importancia que se le puede dar a la apariencia física en este entorno (Robb & Due, 2017).

Más aún, producto del efecto de estos estresores, hay estudiantes que evidencian en sus respuestas haber experimentado ansiedad, depresión, trastornos alimentarios, experiencias traumáticas y estrés crónico (Robb & Due, 2017). En este sentido, se ha evidenciado en dos estudios que los actores son más propensos a padecer de problemas de salud mental en comparación de personas que ejercen otros oficios. Ambos estudios utilizaron el método de realización de encuestas y, los resultados del primero (Maxwell et al., 2015) revelaron un nivel de estrés, ansiedad y depresión mayor en actores en comparación de aquellas personas que no siguen esta carrera; mientras que, los resultados del segundo (Robb et al., 2016) también revelaron problemas comunes de depresión y ansiedad, además de perfeccionismo, abuso en el consumo de alcohol y problemas de identidad en actores profesionales.

Ante la visibilización creciente que hay sobre el estrés y sus efectos en los estudiantes, muchas instituciones en el Perú han tomado acciones con la finalidad de tratar este problema y brindar solución y apoyo a los estudiantes. Para mencionar algunas, la Universidad de Piura (2023), la Universidad Pacífico (2023), la Universidad de Lima (2023), así como también las universidades que cuentan con la carrera de Teatro que son la Universidad de Ciencias Aplicadas (2023), la Universidad Científica del Sur (2023) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (2023). Todas ellas ofrecen servicios de atención psicológica, así como conversatorios, talleres y/o actividades dedicados al bienestar y salud mental de los estudiantes.

En el caso de Pontificia Universidad Católica del Perú (2023), el Departamento de Psicología ofrece servicios gratuitos de acompañamiento psicológico donde los estudiantes pueden acudir ya sea por motivos académicos, emocionales y/o sociales; además, de manera ocasional hay conversatorios sobre temas de salud mental, gestión de las emociones y manejo del estrés. Estas acciones juegan un rol útil para mejorar y/o mantener el bienestar de los estudiantes universitarios, sin embargo, como señalan Robb y Due (2017), es importante que, de los profesionales encargados del acompañamiento psicológico en una institución, existan aquellos enfocados en trabajar con estudiantes y docentes de esta facultad específica (artes escénicas). Esto debido a que, como se explicó anteriormente, las demandas, conflictos y procesos en este entorno de aprendizaje son particulares.

A partir de estos estudios se puede evidenciar que los estudiantes de actuación son propensos a padecer de altos niveles de estrés debido a la propia naturaleza de la carrera, mientras que también se ha revelado que esta situación puede tener consecuencias muy graves para su salud mental y física. Ante esto se refuerza la preocupación por encontrar recursos que permitan que los estudiantes puedan manejar el estrés académico y que el

número, actualmente escaso, de las investigaciones sobre este tema aumente a nivel nacional e internacional.

1.3 La técnica de Michael Chejov

Michael Chejov fue un actor, director y escritor que nació en San Petersburgo, Rusia en 1891, fue sobrino del dramaturgo Antón Chejov y también se formó como actor bajo la dirección de Konstantin Stanislavski³ en el Teatro de Moscú, quien lo consideró su alumno más brillante (Caracciolo, 2008). Después de algunos años, Michael Chejov se separó de Stanislavski debido a que no estaba de acuerdo con el uso de la memoria emotiva⁴ que este proponía en su método. Michael Chejov se propuso a hallar un camino distinto para alcanzar el mismo objetivo que tenía Stanislavski: encontrar la vida interna, la verdad y la profundidad emocional en la actuación, que a la vez pueda llegar a tener un impacto en el espectador y toque la sensibilidad de este (Caracciolo, 2008).

Michael Chejov sostenía que, para alcanzar una actuación verdadera, el cuerpo y la mente del actor debían funcionar como un mismo elemento, es decir que debían estar conectados, estar en sintonía, razón por la cual su técnica es considerada psicofísica (Petit, 2009). Con esta idea, Chejov (1999) sustentó que la imaginación podía facilitar esta conexión pues descubrió que esta tenía la capacidad de modificar las sensaciones físicas y el movimiento corporal del actor, y que esto en consecuencia generaba sensaciones que estimulaban sus emociones. De esta manera, la imaginación, bajo el entrenamiento con esta técnica, se convierte en una vía para que el actor encuentre el estado psicológico, físico y emocional que requería su personaje y con esto alcanzar la actuación verdadera.

³ Stanislavski (1863-1938) fue un actor, maestro y director ruso que desarrolló el primer método de actuación basado en la búsqueda del realismo en la interpretación actoral. Su método es hasta el día de hoy el mayor referente en este ámbito.

⁴ La técnica de la memoria emotiva en la actuación consiste en evocar experiencias personales pasadas con el objetivo de recuperar los estados emocionales vividos y usarlos como impulso para una actuación sincera (Strasberg & Morphos, 1988).

A partir de estos hallazgos, Michael Chejov (1999) crea su propio método actoral en el que desarrolla una variedad de herramientas psicofísicas, las cuales están basadas en los principios de imaginación y concentración, conceptos que se desarrollarán a continuación.

1.3.1 Principios de la técnica: imaginación y concentración

Desde el campo de la psicología, Théodule-V Ribot en su libro *Ensayo acerca de la imaginación creadora* (1901) argumenta que la imaginación es el motor innato del ser humano para crear nuevas ideas y está presente desde la primera infancia, siendo la imaginación lo que se antepone al pensamiento racional. La imaginación busca solventar, a partir de los símbolos, la necesidad del ser humano de “conocer y explicárselo todo”, ya que muchas veces lo racional no es suficiente para este propósito. Por otro lado, Ribot y Colorado (1901) determinan que “todas las formas de la imaginación creadora implican elementos afectivos” (pp. 48-49) lo que significa que, sin emoción o sentimiento, no es posible que se dé la imaginación, la cual a su vez siempre genera una respuesta afectiva en la persona.

Siguiendo este mismo camino, Lev Vygotsky en su libro *La imaginación y el arte en la infancia* (2001) toma como base el estudio de Ribot y Colorado y reafirma que la imaginación es una función vital y necesaria para el crecimiento de la persona. Por su parte, este autor explica que la imaginación siempre nace de elementos reales de experiencias previas que han sido almacenados en la mente del ser humano (Vygotsky, 2001). Es decir que, lo que uno imagina no puede partir de la nada, pues siempre tendrá relación con algún aspecto real de nuestras vidas, de esta manera, se puede decir que la imaginación nos da la posibilidad de auto conocernos y descubrirnos.

En este sentido resulta importante reforzar esta idea con lo que propone Carl Jung (1970), quien, desde la psicología analítica, profundizó en el vínculo que existe entre imaginación y realidad en el proceso terapéutico a partir de lo que él denomina *imaginación activa*. La *imaginación activa* implica que la persona deje de ser una mera observadora de la

imagen que proyecta su mente; en lugar de eso, debe ser consciente de ella, permitir verse afectada por ella y tratar de encontrar el porqué de la proyección de esta en relación con lo que le está ocurriendo en la vida real (Jung, 1970). A partir de esto la persona es capaz de tomar acción y tratar de escuchar, comprender y solucionar el conflicto real que está atravesando, conflicto que fue proyectado desde su inconsciente a través de la imaginación.

De esta manera, en la presente investigación se busca que el trabajo con la imaginación pueda motivar el entrenamiento cognitivo, emocional y social del que hablan estos autores y que es tan importante para el sano desarrollo del ser humano. La imaginación abre paso a comprender el mundo, a relacionarse con él y crear nuevas ideas, pero también permite, si uno está dispuesto, a conocerse a sí mismo.

En este sentido, la visión que plantea Michael Chejov sobre la imaginación guarda relación con lo que manifiestan los autores mencionados en los párrafos anteriores, pues él indica que la capacidad de imaginar es un regalo divino, inherente al ser humano que permite expandir su capacidad creadora y sensibilidad (Petit, 2009). Por este motivo, este regalo innato debe ser aprovechado y desarrollado por el actor.

Para Chejov las imágenes tienen el poder de generar una conexión psicofísica en el actor en la medida que estimulan las sensaciones corporales y su fisicalidad, y, en consecuencia, sus pensamientos y su emocionalidad lo cual le permite alcanzar una actuación verdadera y comprometida (Petit, 2009). Cada imagen tiene la capacidad de generar diversas reacciones psicofísicas que variarán dependiendo de la conexión que tenga cada actor con ella en el momento presente; además hay una de infinidad de imágenes con las que uno puede explorar, las cuales pueden partir de la realidad, pero también pueden ser imágenes ficticias que parten de lo sensorial e intangible (Chejov, 1999). De esta manera, la imaginación le da mayor libertad al actor, pues permite que sus límites creativos se expandan.

Por otro lado, Chejov considera que la imaginación impide que el actor se estanque en procesos mentales complejos que pueden bloquear su desempeño cuando se prioriza el uso de la razón y el análisis; en lugar de esto, el entrenamiento de la imaginación con la técnica invita a que el actor resuelva en la práctica, pues ahí es donde puede hallar respuestas, a través del movimiento que es impulsado por la imaginación (Cook, 2020). En este sentido resulta fundamental que el actor crea verdaderamente en lo que se propone imaginar y que no trate de racionalizar los ejercicios ni busque una manera “correcta” de hacerlos, ya que no existe tal posibilidad; pues como se mencionó anteriormente, las imágenes afectan a cada uno de manera única.

Asimismo, desde un enfoque más filosófico, Gilmer (2013) rescata que lo que propone Michael Chejov se trata de un trabajo de imaginación consciente y activa y no de una técnica que busca que el actor esté en un estado de ensueño. Esto quiere decir que no se trata de que el actor se quede solo en imaginar con la mente, sino que este debe permitir que la imagen lo movilice a nivel sensorial y lo impulse a moverse físicamente, y durante este proceso exploratorio debe ser consciente de cómo se encuentra su ser psicofísico y de lo que pasa en su entorno en el momento presente. En este sentido, Michael Chejov considera que, para que el entrenamiento actoral con la imaginación funcione, es necesaria la concentración, concepto del que se hablará a continuación.

En el campo de la psicología, Joaquín Dosil define la concentración como “el mantenimiento de las condiciones atencionales a lo largo de un tiempo más o menos duradero” cuando una persona capta uno o más estímulos en una situación determinada (citado por Gonzáles et al., 2017, p. 4). Asimismo, Manuel Rivas (2008) explica que se trata de un esfuerzo mental para focalizar, seleccionar y procesar uno o más estímulos, y excluir otros. Por ejemplo, al momento de dar un examen, el estudiante debe excluir los estímulos

que puedan distraerlo -como el ruido de la calle-, y concentrar su actividad mental en los estímulos visuales que recibe del examen para lograr la resolución de este.

Respecto a la relación de los conceptos concentración y atención, Machado-Bagué y otros (2021) sostienen que la concentración es una forma de atención, en este caso, una forma de atención voluntaria, pues implica que la persona tome la decisión de focalizar su atención en una actividad o pensamiento para conseguir el propósito que desea; por el contrario, la atención involuntaria sucede cuando la mente encuentra interesante un estímulo sin que la persona haya deseado darle relevancia y suele ser de corta duración.

En el laboratorio de la presente investigación se aplicará la concentración o atención voluntaria, pues los ejercicios demandan que el actor se concentre en determinadas imágenes o movimientos para poder usarlos como estímulo psicofísico; de igual manera, durante este proceso, aparecerán inevitablemente otros estímulos (internos o externos) ajenos a la imagen que se presentarán como distractores, pero una vez hayan aparecido, el actor deberá aceptarlos, sin juzgarlos, y usarlos también como guía en el entrenamiento con la imaginación.

Michael Chejov determina que la concentración es la facultad que permite al actor focalizar su atención en una imagen y entregar toda su energía hacia ella, sin distraerse con pensamientos ajenos, hasta verse afectado física y psicológicamente por ella y convertirse en uno con la imagen, es decir, como señala Petit (2010), hasta “sentir su cualidad, sentir su personalidad, recibir sus impresiones e impulsos” (p. 20). Asimismo, para que esto resulte Chejov (1999) indica que esta concentración implica de una gran fuerza de voluntad, mayor que aquella que se emplea en la vida cotidiana, por lo que es necesario entrenarla de manera constante y comprometida.

Además, Chejov también indica que el actor debe tener una conciencia del movimiento durante la ejecución de los ejercicios y debe prestar atención a cómo se

encuentra su cuerpo y cómo se mueve a partir de cada estímulo; esto debido a que una verdadera conexión con el movimiento permitirá que el actor pueda tener una conexión psicológica y emocional con los ejercicios (citado en Petit, 2010).

A partir de esto, se explicará a continuación en qué consiste el entrenamiento con las herramientas principales que propone la técnica de Michael Chejov, las cuales serán desarrolladas en el laboratorio que propone esta investigación.

1.3.1.1 Centro imaginario. El entrenamiento con el centro imaginario consiste en imaginar que los movimientos son impulsados desde una zona determinada del cuerpo; todo movimiento parte de ese centro (Chejov, 1999). Cambiar la localización del centro permite explorar nuevas calidades de movimiento y generar diferentes sensaciones internas y externas (Fleming & Cornford, 2020). Chejov precisa tres centros básicos para explorar: la cabeza (cuando guía el pensamiento), el pecho (cuando guía el sentimiento, el corazón), la pelvis y las piernas (cuando guía el deseo); de igual manera, se puede explorar el centro en cualquier otra parte del cuerpo como el brazo, la pierna, el pie, la cadera, entre otros (Petit, 2010).

1.3.1.2 Cualidades de movimiento. Chejov (1999) plantea el trabajo con cuatro cualidades de movimiento: movimiento de moldeado, movimiento de flotación, movimiento de vuelo y movimiento de irradiación. El término cualidad hace referencia al cómo se hace un movimiento y cada una de estas cualidades tiene una particularidad que guiará el cómo del movimiento, lo cual generará diferentes estados psicofísicos en quien las interiorice.

Los movimientos de moldeado están asociados al elemento de la tierra y consisten en que el actor imagine que moldea o esculpe el espacio que lo rodea y sienta como va generando formas en el espacio a medida que se mueve; es como si el espacio que lo rodea fuese arcilla mojada (Petit, 2010). Con esta cualidad, los movimientos se caracterizan naturalmente por ser restringidos, pesados definidos y precisos (Petit, 2010).

Los movimientos de flotación están asociados al elemento del agua y el actor debe sentir que sus movimientos flotan en el espacio; además tienen la característica de ser fluidos, es decir que no hay pausa entre movimiento y movimiento, continúan uno tras otro sin un fin como una ola del mar (Chejov, 1999). Si se compara con el moldeado, estos movimientos no son restringidos, pero no deben ser vagos ni desdibujados (Chejov, 1999).

Los movimientos de vuelo están asociados al elemento del aire y se caracterizan por ser ágiles, libres, ligeros y sin forma; para trabajar con esta cualidad uno debe imaginar que su cuerpo vuela en el espacio (Chejov, 1999).

Los movimientos de irradiación están asociados al elemento de fuego y consisten en que el actor imagine que hay una fuerza de energía vibrante dentro de él que es liberada en cada movimiento; se trata de irradiar luz con cada movimiento y sentir como si rayos de luz se disparan desde cada parte del cuerpo hacia el exterior (Chejov, 1999).

1.3.1.3 Atmósfera. Chejov (1999) señala que la atmósfera es la experiencia sensorial que un espacio o un acontecimiento emana y que toda atmósfera tiene una “vida interior dinámica” por lo cual puede relacionarse con nosotros de manera activa e influenciarnos. A través de la imaginación y la concentración podemos escuchar esta vida interior de la atmósfera lo cual permitirá no solo que transforme nuestro espacio, sino que también podrá afectar nuestras emociones, mente y corporalidad. Una atmósfera puede provenir de un color, un aroma, una textura, un objeto, un lugar o una situación; se puede explorar con una atmósfera de nubes, de polvo, de rosas, de algodón de azúcar, de playa, etc.

El entrenamiento con esta herramienta consiste en que la actriz identifique una atmósfera e imagine que todo el espacio que la rodea se llena de esta atmósfera; debe concentrarse en ella y sentir su presencia, esto generará en la actriz sensaciones que impulsarán la exploración con el movimiento (Chejov, 1999). A diferencia de las cualidades,

no se trata de interpretar la atmósfera, sino de dejarse influenciar por ella y reaccionar ante su presencia.

1.3.1.4 Gesto psicológico. El gesto psicológico se entiende como un gesto físico con un valor psicológico agregado y el objetivo de esta herramienta es influenciar el estado psicológico del actor (Chejov, 1999). Cabe precisar que Chejov (1999) señala que el gesto a trabajar debe ser claro, sencillo, bien formado y debe ser ejecutado de manera precisa y sin ninguna tensión innecesaria.

El ejercicio con esta herramienta consiste en que el actor repita un movimiento (el gesto) numerosas veces (a nivel vocal y físico) a un ritmo continuo hasta sentir que ha absorbido el estado psicológico que el gesto le ofrece (Chejov, 1999). Petit (2010) explica este momento como el punto más alto que surge de la repetición y lo llama “el punto dulce”. Chejov trabaja principalmente con seis gestos arquetípicos: “yo tomo”, “yo doy”, “yo rechazo”, “yo quiero”, “yo me rindo”, “yo me mantengo firme” (Chejov, 1999).

Como se ha expuesto, las diversas herramientas que propone la técnica tienen como base el uso de la imaginación y la concentración para generar una conexión y estimulación del ser psicofísico. Además, el movimiento es un aspecto central para la ejecución de los ejercicios, por lo que cabe precisar que Chejov (1999) indica que al realizarlos no se deben generar tensiones ni esfuerzos físicos innecesarios, sino que el cuerpo debe estar relajado y en un estado de “apertura” para poder recibir los estímulos de la imaginación; la no racionalización de los ejercicios y la consciencia de la respiración serán útiles para lograr este objetivo. Esto resulta importante ya que se espera que los participantes puedan encontrar libertad y soltura a nivel físico, mental y emocional a medida que vayan interiorizando la técnica con el pasar de las sesiones de laboratorio.

1.4 El rol de las artes escénicas para la salud mental

La aplicación de las artes escénicas para el beneficio de la salud y el bienestar es un tema que ha alcanzado suma relevancia en los últimos años. La Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud presentó en el 2019 un informe realizado en base al método de revisión de alcance que permitió identificar más de 3000 estudios relacionados al arte y la salud (Fancourt & Finn, 2019). Los hallazgos de esta revisión evidenciaron el efecto positivo que tienen las artes, entre ellas las artes escénicas, sobre la salud y el bienestar del ser humano; pues se concluyó que promueven comportamientos que mejoran la salud, ayudan a prevenir problemas de salud, así como también pueden apoyar el tratamiento y el manejo de enfermedades y trastornos a lo largo de la vida (Fancourt & Finn, 2019).

Por su parte, Guardiola, E., y Baños, J. E. (2020), también desde el campo de la medicina, han analizado el valor terapéutico y curativo de las artes, entre ellas el teatro, y señalan que la práctica de actividades artísticas es capaz de beneficiar la regulación emocional, la expresividad, la estimulación cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales. Además, en esta investigación se resalta la capacidad que tienen las actividades artísticas para reducir el estrés al ser este un factor de riesgo para la aparición y progresión de varias enfermedades (Guardiola & Baños, 2020). De esta manera, Guardiola y Baños (2020) concluyen que las actividades artísticas “pueden brindar beneficios adicionales a los tratamientos médicos convencionales” (p. 152).

Por otro lado, Cristina Bellavista-Rof y Marisol Mora-Giral (2019), desde la psicología clínica, realizaron una revisión de 26 estudios científicos que usaron el teatro en programas de prevención y tratamiento de trastornos mentales, y evaluaron la eficacia de estos. El resultado reveló que el 92% de los programas habían sido eficaces para prevenir o tratar trastornos mentales, entre los cuales destacan los trastornos de conducta alimentaria, el

abuso de sustancias, el trastorno del espectro autista, las demencias, entre otros problemas de salud mental (Bellavista-Rof & Mora-Giral, 2019).

De esta manera se constata que las artes escénicas efectivamente cumplen un rol importante para el bienestar y salud del ser humano, en la medida que brindan diversos beneficios psicológicos, físicos y emocionales para su desarrollo personal e interpersonal; así como también ayudan a la prevención y el tratamiento de diversas enfermedades o trastornos de salud. A partir de esto se puede entender cómo en la últimas décadas se ha desarrollado el uso del teatro para fines específicamente terapéuticos mediante la creación de métodos y herramientas teatrales dirigidas a conseguir objetivos de esta índole. Para abordar este tema resulta indispensable comprender lo que es el teatro aplicado.

1.4.1 El teatro aplicado a fines terapéuticos

El teatro aplicado es un campo de estudio que abarca aquellas actividades teatrales o dramáticas que tienen como finalidad ayudar a personas o colectivos que poseen alguna carencia o necesidad a nivel personal y/o social; desligándose de esta manera del fin artístico convencional del teatro (Motos & Ferrandis, 2015). Tomás Motos Teruel y Domingo Ferrandis (2015), principales investigadores del teatro aplicado explican que esta corriente parte de la concepción del teatro como una herramienta capaz de propiciar transformación y cambio en la vida de las personas, a través de la observación, la participación, la reflexión y la acción. Dentro de este campo podemos encontrar diversas modalidades entre las cuales existen aquellas que tienen como objetivo cumplir un rol terapéutico; a continuación, se explicará en qué consisten algunas de estas modalidades del teatro aplicado.

1.4.1.1 Psicodrama. Fue creado por Jacob Levy Moreno en 1920 y es un método con finalidad psicoterapéutica que se utiliza en entornos clínicos o sociales (Moreno, 1979). Consiste en la dramatización de situaciones, reales o imaginarias, que están relacionadas a los conflictos que tiene el paciente con el objetivo de que este pueda identificar sus propios

pensamientos, conductas y sentimientos, y pueda descubrir nuevas soluciones o estrategias para afrontar el conflicto, las cuales podrá aplicar también a la vida real (Moreno, 1979). Este tipo de procedimiento se realiza de manera grupal y el paciente con el conflicto a tratar toma el rol de protagonista, mientras que el resto del grupo se integra a la dinámica asumiendo los diferentes roles que demanda la historia (Moreno, 1979).

1.4.1.2. Dramaterapia. Su origen no se puede determinar con precisión ya que la dramaterapia se ha creado a partir de la adopción de muchas fuentes de las cuales algunas tienen miles de años de antigüedad (Motos & Ferrandis, 2015). Sin embargo, se puede decir que el término “dramaterapia” fue usado por primera vez en una conferencia en la British Medical Association en 1939 por el actor Peter Slade quien también fue el primero en incluir el término en una publicación europea con su monografía *Dramatherapy as an Aid to Becoming Person* (1959); mientras que en Estados Unidos, Lewis Barbato lo hizo por primera vez en su artículo *Drama Therapy* (1945) donde describe un proceso de tratamiento aplicado en pacientes del Hospital General de Denver (Motos & Ferrandis, 2015).

La dramaterapia está dirigida a individuos o grupos, en entornos clínicos o sociales, y consiste en el uso intencional de aspectos del teatro para facilitar procesos terapéuticos; entre las actividades teatrales que se emplean destacan la improvisación, los juegos dramáticos, la narración de historias, los juegos teatrales, las actuaciones teatrales, el juego de roles, las marionetas y el trabajo con máscaras (Motos & Ferrandis, 2015). La dramaterapia ofrece un ambiente y metodología que permite que los participantes compartan sus historias, expresen opiniones y sentimientos, alcancen catarsis, descubran sus metas o resuelvan conflictos; en este sentido propicia el autoconocimiento, el aprendizaje socioemocional, el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales, así como también promueve la reflexión y facilita la expresión (Motos & Ferrandis, 2015).

1.4.1.3. El teatro del oprimido. Su creador, Augusto Boal (2002), lo define como un sistema de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que tiene como objetivo la concientización y la búsqueda de soluciones frente a conflictos reales de opresión que puede sufrir una persona o comunidad. En este método se rompe la barrera entre espectador y actor que existe en el teatro convencional y se busca que los espectadores dejen su rol pasivo e intervengan en la acción teatral para compartir sus propias vivencias frente a las situaciones de opresión que son representadas en escena (Boal, 2002).

Una de las modalidades del teatro aplicado es “el arco iris del deseo”, el cual está enfocado en tratar las situaciones de opresión internas personales. Mediante las dinámicas de representación grupales, el protagonista se enfrenta a uno o más opresores antagonistas internos, como por ejemplo sus miedos o prejuicios, y con ello experimenta el “arcoíris de sus deseos”, es decir las emociones que surgen de la relación con el opresor; finalmente se da un proceso de concientización sobre la naturaleza del conflicto (Landy & Montgomery, 2012 p. 119). A partir del arcoíris del deseo Boal (2004) sostiene que, visto de esta manera, el teatro nos permite conocer y comprender quiénes somos, nos libera de bloqueos y limitaciones personales, y con ello contribuye a la transformación personal.

1.4.1.4. Teatro terapia Gestalt. Se basa en la representación de escenas a partir de las cuales los participantes tienen la oportunidad de explorar situaciones que en la vida real evitarían y con esto liberar emociones reprimidas, desarrollar el autoconocimiento, generar conciencia y responsabilidad frente a estas situaciones, además de obtener recursos para integrarlos a la vida real (Escuela Española de Teatro Terapia Gestalt, 2014). Este método fue creado por Claudia Fres alrededor del año 2013 y su metodología está fundada en los siguientes preceptos: el estar “aquí y ahora”, que implica la conexión con el momento presente; el “darse cuenta” que implica tomar conciencia de lo que sucede con el grupo y uno

mismo a partir de la observación y la experimentación; y finalmente, el responsabilizarse de la propia experiencia (Escuela Española de Teatro Terapia Gestalt, 2014).

Es así que se puede evidenciar que en las últimas décadas el teatro aplicado a fines terapéuticos ha conseguido una posición relevante en entornos clínicos y sociales donde, a través de diferentes métodos, logra promover el bienestar y mejorar la salud mental de las personas. Cabe resaltar que, mientras que los métodos mencionados en esta sección fueron desarrollados con estos objetivos, la técnica de Michael Chejov fue creada para fines actorales, pero en esta investigación se buscará aplicarla para tratar un tema de salud, como es el estrés académico.

1.3.1 Artes escénicas y el estrés académico: la técnica de Michael Chejov como beneficio terapéutico

Como se ha evidenciado, las artes escénicas pueden llegar a tener un rol importante y muchas veces terapéutico para el beneficio de la salud y el bienestar de las personas. En el caso de la técnica actoral de Michael Chejov, son muy escasas las investigaciones que estudian la técnica fuera de su campo de origen y la relacionan de manera interdisciplinaria con el campo de la psicología.

Cass Fleming y Tom Cornford han empezado a cambiar esta situación con la publicación de su reciente libro *Michael Chekhov Technique in the Twenty-First Century: New Pathways* (2020) en el que recopilan los resultados de un extenso proceso de investigación en el que se analizó la aplicación de la técnica de Michael Chejov para fines distintos al de la interpretación actoral. Es así que uno de los temas fue el uso de la técnica para fines terapéuticos, para lo cual se expuso el trabajo de cuatro artistas, docentes e investigadores.

Zoe Brook, actriz y dramaterapeuta, a través de su organización de arte participativa Bazooka Arts, trabaja con personas que atraviesan problemas de salud mental como duelo,

trauma, depresión y ansiedad (Fleming & Cornford, 2020). Ella considera que la técnica de Michael Chejov, en especial por el uso del centro imaginario, las cualidades de movimiento y la visualización, es capaz de apoyar el compromiso que tienen los participantes sobre la manera en que se relacionan con sus propios cuerpos, propiciar el sentido de conciencia (emocional, física y psicológica), activar su sentido de agencia, y en consecuencia desarrollar el empoderamiento; así como también permite una mejor relación con los demás (Fleming & Cornford, 2020).

Asimismo, Effie Makepeace, artista de teatro comunitario e investigadora, trabajó con la técnica en organizaciones en contexto de desarrollo con personas de Malawi, India y Reino Unido, y encuentra que la aplicación de la técnica es útil para promover el desarrollo del diálogo en comunidad, la participación y el debate; así como también para abrir paso a la identificación, comprensión y expresión de las emociones (Fleming & Cornford, 2020). Ella trabaja con la construcción de personajes e historias desde la técnica de Michael Chejov a partir del trabajo con el cuerpo imaginario y la exploración psicofísica a través de las cualidades de movimiento, el centro imaginario y las atmósferas (Fleming & Cornford, 2020).

Por su parte, Hartley Jafine, docente en el departamento de Artes y Ciencia de la Universidad canadiense McMaster y practicante del teatro aplicado, ha encontrado útil el uso del teatro desde esta técnica para mejorar las competencias clínicas, la conciencia crítica y el bienestar (a nivel personal y de comunidad) en espacios dedicados al cuidado de la salud (Fleming & Cornford, 2020). A partir de su experiencia, menciona que la técnica permite a las personas trabajar desde sus propias capacidades sin la presión de tener que llevar algo más que ellas mismas a las sesiones (Fleming & Cornford, 2020). Además, señala que la práctica de la técnica ayuda a los residentes de medicina a mejorar la interacción con sus pacientes, a poder expresarse como médicos profesionales, a mejorar su capacidad de liderazgo, a

dominar el espacio y a demostrar seguridad y conocimiento; así como también a leer a los pacientes a través del análisis de sus movimientos, gestos y la conciencia sobre la atmósfera que emanan (Fleming & Cornford, 2020).

Por otro lado, Martin Sharp menciona, a partir de su experiencia como terapeuta, que el uso del cuerpo imaginario y la visualización de la técnica de Michael Chejov mediante la imaginación lo ayudaron a entender y a manejar las crisis de personas con traumas; pues contribuyeron a entrar en contacto y pasar por aquellos momentos “en una manera que no era un volver a sentir el trauma psicológico de los eventos mismos” (Fleming & Cornford, 2020, pg. 177). Además, indica que ha trabajado con el gesto psicológico; por ejemplo, para generar confianza progresivamente con un paciente, usó un gesto de apertura y expansión (que dice psicofísicamente “estoy aquí para ti”), o en otro momento cuando le pidió a una paciente fisicalizar el enojo que le hace sentir su esposo (Fleming & Cornford, 2020). Sharp indica que Michael Chejov abre posibilidades creativas que permiten superar las ataduras de las terapias habladas, pues considera que no todo se puede resolver hablando (Fleming & Cornford, 2020).

A partir de esta investigación Fleming y Cornford (2020) concluyeron que la técnica de Michael Chejov permite el reconocimiento del “yo”, el cual se abre y se expande hacia el otro y hacia el mundo exterior. Se trata de “abrir el corazón”, permite sensibilizarse y así poder escuchar y recibir los impulsos creativos del otro, encontrando nuevas maneras de relacionarse y de crear historias, lo cual no solo es útil a nivel escénico, sino también a nivel terapéutico.

Por último, la investigación de Fleming y Cornford (2020) señala que a lo largo de las últimas décadas muchos profesionales de diferentes partes del mundo han usado la técnica para fines terapéuticos. Entre ellos se menciona a Joerg Andrees, fundador de la Michael Chekhov International Academy (MCIA) quien trabaja de la mano del psiquiatra Dr. Michael

John en Alemania; Magdalena Scharle, actriz que ha trabajado con refugiados provenientes de Siria; en Dinamarca, Jesper Michelsen, artista y director de la Michael Chekhov Studio en Copenhagen y el Glad Theater, enseña a actores con habilidades especiales; en Irlanda, Declan Drohan, artista y docente en la escuela Chekhov Training and Performance Ireland, trabaja con actores con dificultades de aprendizaje; mientras que Anna Katherina Andrees, artista y docente en la Michael Chekhov International Academy, ha empleado la técnica para enseñar a personas con síndrome de Down y otras habilidades especiales (Fleming & Cornford, 2020).

Esta extensa investigación es importante ya que demuestra que la técnica de Michael Chejov es beneficiosa para tratar distintos problemas relacionados a la salud mental. Sin embargo, también demuestra que, desde el ámbito académico, aún queda trabajo por hacer, pues Fleming y Cornford (2020) señalan que no hay una documentación formal de la mayoría de las prácticas pedagógicas y terapéuticas mencionadas en el párrafo anterior, pues estas fueron compartidas a través de las redes de contacto de las asociaciones de Michael Chejov.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Tipo de investigación

Para responder a la pregunta de investigación, se optó por la elaboración de un laboratorio práctico en el que se puso a prueba la efectividad de la técnica de Michael Chejov para disminuir los síntomas del estrés académico en estudiantes de Teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP.

En este sentido, la investigación fue de carácter exploratoria puesto que se utilizó un método no usado antes, como es la técnica de Michael Chejov, como una herramienta que permita disminuir el estrés académico. En cuanto al tiempo, la investigación fue transversal, ya que el laboratorio se desarrolló durante un periodo de tiempo concreto de cinco semanas.

La investigación fue cualitativa, ya que la evaluación de la efectividad de la técnica no puede ser medida a partir de datos estadísticos, sino que se hizo a partir de la valoración de la experiencia que tuvo cada participante en relación a cómo cada uno asimiló la técnica y en qué medida la encontró útil para el manejo del estrés académico o no.

Mi posición de observación frente a la investigación fue la de observadora participante. Por un lado, fui yo quien dirigió el laboratorio, quien guio a los participantes en su proceso de exploración con la técnica de Michael Chejov y observó como realizaron los ejercicios; mientras que, en algunas ocasiones realicé algunos de los ejercicios con ellos.

2.2 Objetivo del laboratorio

El objetivo de este laboratorio fue que los participantes, mediante el entrenamiento constante con los ejercicios que propone la técnica de Michael Chejov, desarrollen una conexión psicofísica (mente, cuerpo y emociones) y una conexión con el aquí y ahora (tiempo presente) prestando atención a lo que pasa dentro de uno mismo, en la quietud y en el movimiento, y cómo eso cambia a partir de los diferentes estímulos sensoriales que se evocan mediante el trabajo con la imaginación y la concentración. De esta manera, se espera que los

participantes puedan identificar, aceptar y regular las emociones que los agobian producto del estrés académico; y que además puedan disipar los síntomas físicos del estrés académico que se presenten en el transcurso de las sesiones. Por último, se espera que los participantes puedan encontrar recursos que propicien su bienestar físico y mental para poder afrontar el estrés y desempeñarse mejor en el ambiente académico.

2.3 Consulta de material teórico

Utilicé el libro de Michael Chejov *Sobre la técnica de actuación* (1999) – y el libro de Lenard Petit *The Michael Chekhov Handbook for the actor* (2009) como complemento-, para estudiar y elegir los ejercicios prácticos de la técnica que fueron desarrollados en el laboratorio. Por otro lado, utilicé el *Inventario SISCO del Estrés Académico* de Arturo Barraza (2007) como referencia para la elaboración de los cuestionarios que sirvieron como herramientas para el recojo de información.

El *Inventario SISCO del Estrés Académico* es un instrumento que fue elaborado y validado por Arturo Barraza en México en el año 2007 (b) y tiene como objetivo identificar las características del estrés académico. Consta de 31 ítems distribuidos en cinco partes; la primera consta de un ítem que, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si el encuestado es candidato a resolver la prueba; la segunda parte tiene un ítem que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico mediante un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (donde uno es poco y cinco es mucho); la tercera parte consta de ocho ítems que permiten determinar la frecuencia en que el encuestado valora las demandas del entorno como estímulos estresores, mediante un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre); la cuarta parte consta de quince ítems que permiten determinar la frecuencia con que aparecen los síntomas frente al estímulo estresor, mediante un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre); la quinta parte contiene seis ítems

que, también en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten determinar la frecuencia en que el encuestado usa determinadas estrategias de afrontamiento.

Para obtener la confiabilidad del *Inventario SISCO*, Barraza (2007) lo aplicó a una muestra de 152 alumnos de postgrado en México y analizó la prueba en dos etapas; en la primera analizó todo los ítems (41) y en la segunda, lo hizo después de eliminar 10 ítems. Es así que obtuvo una confiabilidad por mitades de 0.83 para todo la prueba, .82 para estresores, 0.88 para síntomas y 0.71 para el área de afrontamiento; mientras que se obtuvo un alfa de Cronbach de .90 para la prueba en su totalidad, 0.85 para estresores, 0.91 para síntomas y 0.69 para el área de afrontamiento (Barraza, 2007). Para la validez se empleó el análisis factorial exploratorio, el análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, los resultados “centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico” (Barraza, 2007).

El *Inventario SISCO del Estrés Académico* ha sido utilizado en diferentes países como México (Barraza, 2007, 2008, 2009; Marín et al., 2014; Rivas et al., 2014), España (Oliván et al., 2011), Cuba (Del Toro et al., 2011) Colombia (Díaz et al., 2014), Argentina (Oliveti, 2010) y Perú (Barraza, 2015; Boullosa, 2013; Damián, 2017; Puestas et al., 2010).

Para propósito de esta investigación, solo se utilizaron la tercera y cuarta parte del *Inventario SISCO del Estrés Académico*. La parte 4 fue utilizada para elaborar el cuestionario de convocatoria del laboratorio y la parte 3 para elaborar el cuestionario de mitad de laboratorio, decisiones que se explicarán en las siguientes secciones.

La primera y segunda parte del *Inventario SISCO del Estrés Académico* fueron excluidas del cuestionario de convocatoria debido a que las personas que decidían responderlo lo hicieron porque padecían de estrés académico, por lo que hubiera sido

redundante que respondan si habían (o no) sentido estrés en el ciclo y cuál había sido la intensidad del mismo; mientras que la quinta parte también se excluyó porque conocer la frecuencia en que el estudiante emplea las estrategias de afrontamiento no era relevante para esta investigación.

A partir de lo explicado se busca dar a conocer que el *Inventario SISCO del Estrés Académico* (Barraza, 2007) no se empleó con la finalidad de realizar un estudio cuantitativo como suele usarse en otras investigaciones, sino que fue utilizado para elaborar los cuestionarios mencionados, los cuales serán analizados de manera cualitativa.

2.4 Herramientas de recojo de información

2.4.1 Cuestionarios

2.4.1.1 Cuestionario de convocatoria. Este cuestionario (ver anexo 1) se realizó y fue respondido mediante la plataforma virtual Formularios de *Google*. Las personas interesadas en participar del laboratorio tuvieron que llenar este cuestionario para inscribirse. El objetivo de este cuestionario fue dar a conocer de qué trata el laboratorio, la información básica de los participantes, su motivación por ser parte del laboratorio y la manera en que se manifiesta en ellos el estrés académico.

En primer lugar, el cuestionario contiene una breve descripción del laboratorio; segundo, incluye preguntas de información básica como nombre, edad, teléfono, correo y ciclo universitario del participante; tercero, se pide responder en qué etapa del ciclo académico padecen mayor estrés. En cuarto lugar, se pide responder, en una escala del 1 al 5, el nivel de percepción de 6 síntomas físicos y 6 síntomas psicológicos del estrés académico; esta parte del cuestionario fue tomada de la parte número cuatro del *Inventario SISCO del Estrés Académico* de Barraza (2007) y sirvió para identificar cuáles son los síntomas de estrés académico que padecen los estudiantes y en qué frecuencia se presentan. Además, con

las respuestas de esta sección se pudo elegir qué síntomas evaluar en los cuestionarios de entrada y salida de laboratorio.

Para finalizar, la última pregunta del cuestionario de convocatoria consistió en que los participantes respondan cuál es su motivación para ser parte del laboratorio.

2.4.1.2 Cuestionarios de entrada y salida. Estos cuestionarios (ver anexos 2 y 3) se realizaron y fueron respondidos mediante la plataforma de Formularios de *Google*. Los participantes respondieron el cuestionario de entrada (CE) antes de empezar cada sesión y el cuestionario de salida (CS) al finalizar cada sesión. Cabe resaltar que ambos cuestionarios contienen la misma información, lo que varía es el tiempo en el que los participantes los respondieron. Estos cuestionarios fueron elaborados por la investigadora bajo el asesoramiento de la especialista María Menacho Aparicio, maestra en Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

El primer bloque de preguntas de este cuestionario está asociado a los síntomas psicológicos del estrés académico y los participantes debían marcar, en una escala del 1 al 5 su nivel de preocupación, ansiedad, miedo, irritación y tristeza. El segundo bloque está asociado a los síntomas físicos que genera el estrés académico, para lo cual los participantes debían marcar si sienten alguno de los siguientes síntomas: dolor de cabeza, migraña, dolor de espalda, dolor de cuello, respiración agitada, corazón acelerado, ninguno o mencionar otro síntoma que se esté manifestando en ellos.

Cabe precisar que, para la elección de los síntomas psicológicos se eligió aquellos que figuran en la parte 4 del *Inventario SISCO del Estrés Académico* (Barraza, 2007), pues a partir de las respuestas del cuestionario de convocatoria se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes solía manifestar todos esos síntomas. Por recomendación de la especialista, se agregó el miedo como un síntoma psicológico en los cuestionarios de entrada y salida.

El objetivo de estos cuestionarios fue dar a conocer los síntomas psicológicos y físicos del estrés académico que los participantes manifiestan antes y después de cada sesión. De esta manera, se podría hacer una comparación entre ambos resultados con el objetivo de determinar si es que el entrenamiento con la técnica de Michael Chejov puede o no contribuir a disminuir el estrés académico de los participantes en la medida que puede o no disminuir sus síntomas. Cabe precisar que, en la primera sesión del laboratorio, se dio un tiempo para explicar a los participantes en qué consisten los cuestionarios, los conceptos que presentan y la finalidad que tienen en esta investigación.

2.4.1.3 Cuestionario de mitad de laboratorio. Este cuestionario (ver anexo 4) se realizó y fue respondido mediante la plataforma virtual Formularios de *Google* durante la primera parte de la sesión 5, que marca la mitad del laboratorio.

El primer bloque de preguntas de este cuestionario se planteó con el objetivo de conocer cuáles son las situaciones propias de la vida académica que los participantes identifican como estresores y con qué frecuencia esto sucede. Para esto se les pidió que, en una escala del 1 al 5, señalen con qué frecuencia les inquietaron las siguientes situaciones: el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones académicas, la sobrecarga de tareas y trabajos, las evaluaciones de los profesores, la competencia con los compañeros de clase y/o facultad, el tiempo limitado para hacer el trabajo, la personalidad y el carácter del profesor, la participación en clase, el no entender los temas que se abordan en la clase, otros. Este bloque de preguntas fue tomado de la pregunta 3 del *Inventario SISCO del Estrés Académico* de Barraza (2007).

El segundo bloque de preguntas se planteó con el objetivo de conocer cuáles son las reacciones comportamentales de los participantes frente a situaciones de estrés y en qué frecuencia se manifiestan en ellos. Para esto, se les pidió que, en una escala del 1 al 5 indiquen con qué frecuencia tuvieron determinadas reacciones. Cabe resaltar que esta sección

también fue extraída del *Inventario SISCO del Estrés Académico* (Barraza, 2007), esta vez de la pregunta 4, que plantea las siguientes reacciones comportamentales: tendencia a polemizar o discutir, aislamiento de los demás, desgano para realizar las labores, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos, dificultad para memorizar y/o captar información.

Además, en vista a la escasa información que existe sobre el estrés académico en estudiantes de artes escénicas se consideró pertinente agregar reacciones que se relacionen a los problemas que enfrentan los participantes como estudiantes de la carrera de Teatro específicamente; estas reacciones fueron: disminución del nivel de energía y actividad física, emocional y/o mental, bloqueos creativos, hipersensibilización y reducción en la capacidad de atención. Cabe resaltar que estos ítems se eligieron en base al estudio de Robb y Due (2017) que, como se mencionó en el capítulo 1, indican que estas reacciones son frecuentes en estudiantes de artes escénicas.

Este cuestionario se planteó con el objetivo de conocer más a profundidad cómo se manifiesta el estrés académico en los estudiantes de la carrera de teatro, esta vez mediante la identificación de estresores y reacciones comportamentales, para posteriormente generar un espacio de discusión grupal sobre lo que cada uno había respondido. Esto además permitió fortalecer el autoconocimiento y generar conciencia y reflexión sobre la relación que tienen los participantes con el estrés académico y su salud mental. Se tomó la decisión de realizar este cuestionario a la mitad del laboratorio puesto que en esta etapa los participantes ya habrían entablado una relación de confianza que facilitaría la discusión y les permitiría compartir sus experiencias.

2.4.1.4 Cuestionario final. Este cuestionario (ver anexo 5) contiene nueve preguntas y se entregó a cada participante de manera online como archivo de *Word*. El objetivo de este cuestionario es revelar cómo ha sido el proceso de los estudiantes como participantes de

laboratorio en relación al trabajo con la técnica de Michael Chejov y al estrés académico percibido en ellos. Cabe resaltar que estas preguntas permiten respuestas extensas, a diferencia de los cuestionarios de entrada y salida, puesto que se espera que, a través de ellas, los participantes puedan reflexionar y procesar todo lo vivido a lo largo de las sesiones.

2.4.2 Grabaciones de video

Se utilizó el método de videograbación para registrar las sesiones de laboratorio (ver anexo 5), con el objetivo de que quede constancia de los ejercicios realizados y para recopilar y analizar los comentarios que compartieron los participantes al final de cada sesión, los cuales estuvieron relacionados a la experiencia que tuvieron en el laboratorio y a la manera en que la técnica pudo contribuir a brindarles beneficios psicofísicos y aliviar el estrés académico. Cabe resaltar que las grabaciones se realizaron con el consentimiento de los participantes.

2.5 Aspectos previos al laboratorio

2.5.1 Preparación del espacio

Este laboratorio se llevó a cabo de manera híbrida en una frecuencia de dos sesiones por semana, de las cuales una se realizó de manera presencial en un salón de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP y la otra fue virtual a través de la plataforma de *Zoom*. Esto debido a que la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19 impidió que haya clases presenciales y, en la época en la que se realizó el laboratorio, entre mayo y junio del 2022, los estudiantes recién se estaban reincorporando a la vida universitaria en el campus y estuvieron llevando pocas clases presenciales, situación que hizo que sea difícil encontrar más de un horario en el que los participantes puedan ir hasta la universidad para realizar el taller. Por otro lado, en la presencialidad se buscó potenciar las exploraciones colectivas y la conexión con el grupo, mientras que en la virtualidad se enfatizó el trabajo con uno mismo y se

aprovechó el hecho de que no necesitaron usar mascarilla en su espacio (lo que puede resultar incómodo en la presencialidad).

2.5.2 Perfil de los participantes

Los participantes del laboratorio fueron siete estudiantes de la especialidad de Teatro de la Pontificia Universidad Católica. Para elegir a los participantes se realizó una convocatoria que se compartió mediante el correo de la Facultad de Artes Escénicas, así como también se compartió en un grupo privado de estudiantes de la FARES en la red social *Facebook*. Cabe resaltar que el mensaje de convocatoria tenía adjunto el cuestionario de convocatoria que debieron llenar aquellos interesados en participar del laboratorio. El único requerimiento para inscribirse fue que los participantes hayan culminado el tercer ciclo de la carrera; pues de esta manera ya debían haber culminado el proceso de adaptación a la vida universitaria que trae consigo una serie de estresores y niveles de estrés distintos y propios de esa etapa. Una vez culminado el tercer ciclo se puede estudiar el estrés que se produce por la propia carrera de Teatro de manera más precisa.

Se les pidió a los participantes elegidos firmar el Consentimiento informado para encuestas y video (ver anexo 6) en el que se precisa que su identidad sería tratada de manera anónima, es por esta razón que se usaron seudónimos en lugar de sus nombres reales para hacer referencia a cada uno de ellos en esta investigación.

Cinco participantes fueron mujeres, de ellas, Pili, de 28 años; Yola, de 19 años; y Lu, de 23 años, estaban cursando el cuarto ciclo de la carrera de Teatro. Mientras que Dora, de 23 años, y Cami, de 22 años, cursaban el quinto ciclo. Por otro lado, hubo dos hombres, Dani, de 25 años, que pertenecía al sexto ciclo y Beto, de 22 años que cursaba el cuarto ciclo.

2.6 Diseño y estructura del laboratorio⁵

El laboratorio constó de nueve sesiones de dos horas cada una, con una frecuencia de dos sesiones por semana y una muestra final. Las sesiones fueron los días jueves de 1 a 3 pm en modalidad presencial y los sábados de 11 a 1 pm en modalidad virtual vía la plataforma *Zoom*. El laboratorio estuvo dividido en tres fases: la primera fase, denominada prelaboratorio, abarcó la resolución del cuestionario de convocatoria y la primera sesión; las siguientes ocho sesiones pertenecieron a la fase laboratorial y la tercera fase abarcó lo que fue la muestra final y la resolución del cuestionario final del laboratorio.

En cada sesión les pedí a los participantes que llenen el cuestionario de entrada y el cuestionario de salida. Además, se inició cada sesión con un momento de respiración consciente para que los participantes puedan conectar consigo mismos y con el espacio de trabajo. Asimismo, en cada sesión fue oportuno abrir un espacio de diálogo para que los participantes comenten sobre la experiencia vivida.

2.6.1 Etapa 1: prelaboratorio

Esta fase abarcó la resolución del cuestionario de convocatoria, que se describió anteriormente, y la primera sesión del laboratorio que se realizó en modalidad presencial. A continuación, se explicará cómo se desarrolló la primera sesión. Primero, se abrió paso a que los participantes se presenten, que compartan su nombre, edad, el ciclo que cursan y el motivo por el cual están en el laboratorio. Segundo, procedí a explicar el encuadre de este y di una breve explicación teórica sobre la técnica de Michael Chejov.

En tercer lugar, con el objetivo de que los participantes se integren y a la vez tomen consciencia sobre cómo se encuentran en el momento presente, propuse 3 dinámicas que aprendí en talleres de teatro e improvisación.

⁵ Ver anexo 7. Cronograma del laboratorio

1. “El mapa”. Esta dinámica consiste en que el grupo imagine que hay un mapa que ocupa todo el piso y se posicionen en determinadas partes de este de acuerdo a las siguientes premisas: si el mapa es el Perú, me ubico en donde nací; si el mapa es Lima, me ubico en donde vivo actualmente, luego me ubico en mi lugar favorito de Lima, si el mapa es la PUCP, me ubico en mi lugar favorito de la PUCP.

2. “Esquinas”. Para esta dinámica se le dio un valor a cada esquina del espacio: la primera significó “nada”, la segunda “un poco”, la tercera “más o menos” y la cuarta “mucho”. Les pedí a las participantes que respondan preguntas relacionadas a sus sentimientos yendo a la esquina que represente su respuesta.

3. “Me gusta, no me gusta”. Esta dinámica consiste en que cada participante se sitúe en el centro, diga algo que le guste o no le guste y las personas que concuerden con el enunciado se deberán acercar y darle un abrazo. De manera sucesiva, cada participante se posicionó en el centro para decir su enunciado y recibir la respuesta del grupo.

Luego, se realizó un ejercicio basado en los principios de la técnica de Michael Chejov, que serviría como preámbulo a lo que se desarrollaría en las siguientes sesiones. Este ejercicio consistió en que los participantes imaginen una tela y la visualicen con todos sus detalles, para luego incorporar esta imagen en su propio cuerpo. Después hubo un momento de respiración consciente para dar cierre a la parte práctica de la sesión.

La última dinámica fue un ejercicio de escritura libre que consistió en que los participantes escriban en un papel, durante cinco minutos, aquellas sensaciones e ideas que les había generado la experiencia de este primer encuentro. Se realizó esto con el objetivo de que los participantes liberen cómo se sienten en el papel sin juzgarse. Después, para generar una mayor integración, cada uno eligió una frase de todo lo que había escrito para escribirla en otro papel y decirla en voz alta; luego, intercambiaron el papel entre ellos y así cada uno

se llevó una frase de la otra persona. Finalmente, se abrió paso a un momento de diálogo con el objetivo de que los participantes comenten sobre la experiencia vivida.

2.6.2 Etapa 2: laboratorio

2.6.2.1 Unidad 1: los principios. Esta etapa tuvo como objetivo, primero, que los participantes entren en confianza con el grupo y, segundo, dar a conocer y afianzar el trabajo de la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov, para lo cual se realizaron exploraciones a partir de diferentes estímulos. Durante las exploraciones se hizo hincapié en la búsqueda de la conexión psicofísica, el dejarse llevar por la intuición, liberarse del razonamiento y permitir que las imágenes empiecen a estimular su ser psicofísico.

En la sesión 2 se exploró con un ejercicio que propone Michael Chejov el cual consiste en usar el sonido como estímulo psicofísico, para esto los participantes eligieron un sonido real de su entorno, mantuvieron su concentración en él, para después permitir que este se convierta en el motor de sus próximos movimientos y afecte de esta manera su ser psicofísico; luego, se realizó lo mismo, pero con un sonido imaginario. En la segunda parte de la sesión se trabajó con la herramienta del centro imaginario de la técnica de Michael Chejov. Para esto les pedí a los participantes que identifiquen una esfera de energía imaginaria para luego situarla en una parte de su cuerpo y dejar que desde ahí se origine e impulse cada movimiento que realicen. Se trabajó con diferentes centros imaginarios como la cabeza, los brazos, las piernas, la pelvis y el pecho. Después, para profundizar el trabajo con esta herramienta, les pedí que realicen actividades cotidianas (cepillarse el cabello, ponerse un saco, leer un libro, etc.) desde estos centros imaginarios.

Para dar cierre a la sesión, y para continuar propiciando la integración y generar un vínculo entre los participantes, se realizó un ejercicio de escritura libre por cinco minutos y cada uno eligió una frase de todo lo que había escrito para compartirla. Finalmente, se abrió

un espacio de diálogo para que los participantes compartan lo que habían experimentado en la sesión.

En la sesión 3 se realizó un ejercicio de la técnica de Michael Chejov que consistió en que los participantes se trasladan hacia distintos puntos en el espacio físico, probando diferentes caminos a partir de escenarios imaginarios. Después, aprovechando que la sesión era presencial y con el objetivo de continuar integrando al grupo, propuse realizar la misma dinámica en parejas y luego con todo el grupo. En la segunda parte de la sesión se realizó una exploración guiada a partir de las premisas de expansión y contracción de la técnica de Michael Chejov; expansión entendida como la sensación de apertura, y contracción, como la sensación de cierre y encogimiento. Luego se procedió a realizar una exploración guiada del centro imaginario para reforzar lo que se vio en la sesión anterior; exploraron con los centros imaginarios de manera individual con la premisa de caminar y coger un objeto del espacio, después, en parejas, les pedí que lacen una pelota imaginaria desde el centro imaginario que deseen; y después, lo mismo, pero con todo el grupo. Finalmente, se abrió un espacio de diálogo.

Cabe resaltar que, en esta etapa, al inicio de cada sesión desarrollé una dinámica con la finalidad de “romper el hielo”, integrar al grupo y generar un espacio de confianza, estas dinámicas provienen de ejercicios que aprendí en cursos de improvisación teatral. En la sesión 2 se realizó la dinámica “el regalo” y en la sesión 3 la dinámica “me gusta, no me gusta”.

“El regalo”: en parejas, un participante entrega un regalo imaginario a la otra persona diciendo “te tengo un regalo” y esta tiene que recibirlo diciendo “gracias”, luego guarda el regalo, saca otro regalo imaginario y se lo da, repitiendo así la dinámica una y otra vez hasta que termine el tiempo. Ambos deben moverse de tal forma que se entienda qué regalos son los que están entregando y recibiendo; de esta manera podremos ver cómo su reacción

psíquica y física varía al recibir y entregar diferentes regalos como una pelota, una soga muy larga, una olla muy caliente y pesada, entre muchos más.

“Me gusta, no me gusta por...”: para esta dinámica los participantes se ubican en media luna y una persona tiene que salir al frente y decir algo que le gusta (o no) y explicar por qué. Mientras esta persona está hablando, otro participante elegirá una de las tantas palabras que escucha y saldrá al frente reemplazando el puesto de la persona que estaba en el centro y realizará la misma secuencia (dirá algo que le gusta, o no le gusta y explicará el porqué). Solo que esta vez eso que le gusta o no le gusta será la palabra elegida del discurso de la persona que reemplazó. De esta manera, irán saliendo un participante tras otro, comentando algo que les guste o no y por qué, de acuerdo a lo que escuchen del discurso anterior.

2.6.2.2 Unidad 2: las herramientas. Esta etapa tuvo como objetivo profundizar en el trabajo de la imaginación y la concentración a partir del reconocimiento y exploración con tres herramientas de la técnica de Michael Chejov: cualidades de movimiento, atmósfera y gesto psicológico. En cada sesión se trabajó una herramienta nueva.

En la sesión 4 se abordó las cuatro cualidades de movimiento que propone la técnica de: moldeado, flotación, vuelo e irradiación que fueron explicadas en el capítulo anterior. De esta manera, a partir de lo que propone Chejov para el entrenamiento con su técnica, se realizó una exploración guiada y consciente con cada una de las cualidades. Después de un receso de diez minutos, se realizó otra exploración guiada con las cuatro cualidades de movimiento, pero esta vez les pedí a los participantes que interactuaran entre ellos. Fue así que, por turnos y en parejas, empezaron a dar y recibir un objeto imaginario con cada cualidad trabajada. Para dar fin a la sesión procedí a dar una breve explicación sobre lo que se trabajó en la sesión y se abrió un espacio para dialogar respecto a la experiencia vivida.

La sesión 5 estuvo dividida en dos grandes bloques, el primero, estuvo destinado a responder el cuestionario de mitad de laboratorio, cuyas preguntas estuvieron destinadas a averiguar cuáles son los estresores más frecuentes en los estudiantes de la carrera de Teatro y cuáles son los síntomas que manifiestan; para después compartir estas inquietudes mediante una conversación grupal. El segundo bloque estuvo destinado a lo práctico, como en las sesiones anteriores, y en esta ocasión se trabajó con la herramienta de la atmósfera de la técnica de Michael Chejov. En esta parte se exploró con las siguientes atmósferas: olor a abono, olor a lavanda, atmósfera de polvo, atmósfera de color naranja, atmósfera de color amarillo y atmósfera de color blanco, las cuales elegí de manera aleatoria. Al llegar a la última atmósfera, les pedí que con ella vayan llegando, poco a poco, al piso hasta quedar recostados y, desde ahí, la suelten, para luego cerrar el ejercicio con un momento de respiración consciente. Finalmente se abrió un espacio de diálogo.

En la sesión 6 se profundizó el trabajo con las atmósferas, para esto les pedí a los participantes que evoquen diferentes atmósferas de acuerdo a diferentes premisas; la primera fue una atmósfera que represente cómo se sienten en ese momento, la segunda premisa fue que evoquen la atmósfera en la que desearían estar en ese momento, después propuse trabajar con las atmósferas de bosque, de refugio y de playa, las cuales fueron elegidas de manera aleatoria. Durante toda esta dinámica, al mismo tiempo que exploraban con las atmósferas, los participantes fueron encontrando el movimiento progresivamente, así pasaron de estar echados en el piso sin moverse, a pararse poco a poco y empezar a desplazarse. Cabe resaltar que la primera y segunda premisa fueron una propuesta que tuve con el objetivo de hacer el ejercicio más personal para los participantes y profundizar en la conexión de su estado psicofísico en el momento presente, en las siguientes sesiones también se utilizaron estas premisas al inicio de las exploraciones con las atmósferas.

Después de aquello, di una breve explicación sobre lo que es el gesto psicológico y les enseñé los seis gestos arquetípicos que trabaja Michael Chejov en su técnica: “yo quiero”, “yo rechazo”, “yo tomo”, “yo doy”, “yo me rindo” y “yo me planto”. En ese orden, los participantes, junto conmigo, realizaron el ejercicio de repetición del gesto, involucrando todo su ser psicofísico, hasta llegar al punto más alto. Después, se volvió a repetir la misma dinámica, pero con una premisa adicional que fue cambiar la frase a una que se acerque a lo que el gesto físico le hace sentir a cada uno en particular. A continuación, les pedí a los participantes que se recuesten en el piso, cierren los ojos y conecten con la cualidad de movimiento de vuelo, sin necesidad de moverse, sino simplemente imaginándola en sus cuerpos y sintiendo su energía dentro de ellos; se repitió lo mismo con la cualidad de flotación. Finalmente, se abrió paso a un momento de diálogo para que los participantes compartan cómo se sintieron a lo largo de la sesión.

2.6.2.3 Unidad 3: una práctica. Esta unidad tuvo como objetivo fortalecer el trabajo con las herramientas aprendidas y permitir una mayor libertad, expansión y fluidez en las exploraciones. Esta unidad abarcó tres sesiones y en cada una de ellas se pasó por todas las herramientas trabajadas en la unidad 2.

En cada sesión de esta etapa les pedí a los participantes que encuentren momentos fuera de las sesiones para explorar con alguna de las herramientas trabajadas y en los diálogos de cierre se pudo conversar sobre estas experiencias.

La sesión 7 inició igual que la sesión anterior: después del momento de respiración consciente les pedí a los participantes que imaginen una atmósfera que represente su estado actual y se sumerjan en ella unos minutos, para después evocar una atmósfera en la que les gustaría estar en ese momento; esto lo realizaron recostados en el piso. A continuación, se trabajó con las premisas de expansión y contracción, se empezó desde lo más pequeño con el abrir y cerrar de la mano, hasta lo más grande, involucrando todo el cuerpo.

Después, les indiqué que se muevan incorporando, primero, la cualidad de moldeado, segundo, la cualidad de flotación, tercero, la cualidad de vuelo. Después de un receso de diez minutos, se retomó las exploraciones con las cuatro cualidades de movimiento trabajadas, solo que esta vez se incorporó la premisa de realizar una actividad específica como, por ejemplo, barrer o leer un libro. Esta parte práctica, terminó con invitarlos a imaginar una atmósfera de nubes y moverse en reacción a ella hasta llegar a estar recostados en el piso, para desde ahí soltar esta atmósfera mediante la respiración. Finalmente, se abrió un espacio de diálogo.

La sesión 8 inició igual que la sesión anterior, se retomó la respiración consciente y les pedí a los participantes que imaginen una atmósfera que represente su estado actual y se sumerjan en ella por unos minutos; luego les pedí evocar una atmósfera en la que les gustaría estar en ese momento. Sin dejar de moverse, en reacción a la atmósfera imaginada, les indiqué que empiecen a interactuar entre ellos; primero, solo estrechando la mano a un compañero, luego, compartiendo un “hola”, después les pedí que imaginen la atmósfera que les generaba el otro y exploren con ella.

Después, cada uno fue proponiendo en voz alta una atmósfera, para que todo el grupo la incorpore. A partir de esto, les pedí que lleven al máximo esta exploración, es decir, que expandan al máximo el movimiento y la sensación que generaba esta atmósfera, involucrando todo el cuerpo. Después se trabajó con las cuatro cualidades de movimiento de la técnica (moldeado, flotación, vuelo e irradiación); como propone Chejov, primero se exploró con movimientos amplios y extensos, involucrando todo el cuerpo; segundo, realizando actividades cotidianas que impliquen interactuar con el otro ya sea diciéndole o haciéndole algo específico; tercero, conteniendo la cualidad aun presente en todo el cuerpo, pero que se exprese solo mediante las manos y los dedos.

Por último, se trabajó con los seis gestos psicológicos arquetípicos que propone Michael Chejov (“yo quiero”, “yo rechazo”, “yo tomo”, “yo doy”, “yo me rindo”, “yo me planto”), y una vez que se alcanzó el punto más alto, les pedí que sostengan el estado en el que el gesto los había colocado y se acerquen a alguien y le digan aquello que el gesto les motiva a decir en ese momento. Ejemplo: después de sostener el “yo doy” me acerco a una persona y, en lugar de decirle “yo doy”, le puedo decir “gracias”; así como un “yo me rindo” puede convertirse en un “ya no puedo más”. Luego les pedí que, concentrándose en el momento presente, digan en voz alta una atmósfera que englobe cómo se sienten. Finalmente, se dio paso al diálogo antes de dar por terminada la sesión.

La sesión 9 empezó igual que la sesión anterior, después de la respiración consciente les pedí a los participantes que imaginen una atmósfera que represente su estado actual y se sumerjan en ella por unos minutos; para después evocar una atmósfera en la que les gustaría estar en ese momento. Luego se exploró con atmósferas que cada participante propuso al grupo, además, en cada exploración con las atmósferas se agregó una cualidad de movimiento. Después de un receso, se trabajó con los seis gestos psicológicos arquetípicos de la técnica y, de acuerdo a lo que propone Chejov, les pedí a los participantes que sostengan el gesto y mantengan esa sensación mientras hacen actividades cotidianas. Finalmente, se abrió un espacio para dialogar sobre la experiencia vivida.

2.6.3 Etapa 3: lo que nos llevamos

Muestra final. Se realizó una muestra final cerrada de manera presencial a la que asistieron cuatro alumnos de la carrera de teatro; así como también Lucía Lora, tutora del grupo de tesistas que me asignó la Facultad, y Katuska Valencia, coordinadora de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP.

Para iniciar la muestra di una breve explicación de la técnica de Michael Chejov, luego procedí a dirigir la parte práctica que consistió en una exploración guiada con las

herramientas de la técnica en la que participaron los integrantes del laboratorio. Para este momento se invitó a los asistentes a participar de la exploración si así lo deseaban. Los cuatro estudiantes invitados se animaron a participar de la exploración, mientras que Lucía y Katiuska fueron observadoras.

La exploración siguió una estructura similar a la de las sesiones de la unidad 3: primero les pedí que se paren en un lugar del espacio y cierren los ojos para abrir paso a un momento de respiración consciente; segundo, se realizó el ejercicio de expansión y contracción, empezando desde lo más pequeño, como abrir y cerrar el puño, hasta lo más grande, involucrando todo el cuerpo; tercero, se exploró con las cualidades de movimiento de moldeado y de irradiación, haciendo movimientos abstractos y luego acciones cotidianas más específicas; cuarto, posicionados en un círculo se desarrolló la secuencia de cada gesto psicológico hasta alcanzar el punto más alto con cada uno. En un siguiente momento, se realizó la exploración con cinco atmósferas que elegí de manera aleatoria: de abono, de algodón de azúcar, de color celeste y del color que más les guste; esta última atmósfera se trabajó recostados en el piso. Finalmente, se fue soltando la última atmósfera y se dio un momento de respiración consciente.

Después de esta parte práctica exploratoria, se abrió un espacio de diálogo en el que expliqué el objetivo de la investigación y el proceso del laboratorio, así como también los participantes pudieron compartir su experiencia a lo largo de las sesiones, mientras que los invitados hablaron sobre lo vivido en la exploración, ya sea como observadores o como participantes. Surgieron preguntas, se resolvieron algunas dudas y se habló sobre el estrés en estudiantes de Teatro; esta información será detallada en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL LABORATORIO

En el presente capítulo se analiza, a partir del proceso laboratorial, de qué manera el trabajo de la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov contribuye a disminuir el estrés académico de los estudiantes de Teatro en la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP. Para este propósito se describe y analiza el proceso y los hallazgos de cada sesión a partir de las herramientas de recojo de información elegidas las cuales están divididas en dos grupos.

En primer lugar, están aquellas herramientas que recopilan la perspectiva de los participantes sobre su experiencia en el laboratorio que son los cuestionarios de convocatoria, los cuestionarios de entrada y salida por sesión, el cuestionario de mitad de laboratorio y el cuestionario final; así como también las conversaciones que se tuvieron al final de cada sesión. En segundo lugar, las herramientas que se usa para recopilar el punto de vista de la investigadora del laboratorio son los videos grabados de cada sesión.

3.1 Etapa 1: Prelaboratorio

En esta etapa el objetivo fue conocer la información básica de los participantes y revelar de qué manera el estrés académico se manifestaba en ellos. Para esto se analizará el cuestionario de convocatoria y el desarrollo de la sesión 1.

Resulta importante volver a precisar que, para efectos de la investigación y a partir del Consentimiento informado para encuestas y video que firmaron los participantes en el que se precisa que su identidad será tratada de manera anónima, se usarán seudónimos para cada uno de ellos en lugar de sus nombres reales.

3.1.1 Cuestionario de convocatoria

A continuación, se expone una síntesis de las respuestas del cuestionario de convocatoria⁶. En primer lugar, se recogió la información básica de los participantes y la motivación que tienen por formar parte del laboratorio.

La participante 1, Pili, es una mujer de 28 años que cursa el 4to ciclo de la carrera de Teatro y ante la pregunta “¿por qué te gustaría participar de este laboratorio?” respondió:

Soy una persona muy emocional y recibo acompañamiento profesional, sin embargo, siento que el trabajo que hago fuera de consulta es muy solitario, puesto que solo llevo un curso presencial y la diferencia de edades con mis compañeros me distancia un poco de la interacción. Por otro lado, no sabía que un enfoque "teatral" podría estar tan orientado al equilibrio mental y al ámbito académico, sería interesante atravesar por esta experiencia para conocer este enfoque y también conocer cómo se realiza un laboratorio creado para tesis (ver anexo 8).

La participante 2, Dora, es una mujer de 23 años que cursa el 5to ciclo de la carrera de Teatro, ella comenta: “me interesa aprender más sobre la técnica de Chejov y he atravesado por ansiedad y también estrés académico. Me sería tremendamente útil adquirir una herramienta que me aporte a lo psico-emocional y a mi formación actoral” (ver anexo 8).

La participante 3, Cami, es una mujer de 22 años que cursa el 5to ciclo de la carrera de Teatro, ella menciona:

El estrés es algo que me afecta bastante, pues siempre me gusta estar al día en mis estudios, con buena o decente nota, y a la vez llevar un par de obras. En este momento me encuentro más libre, pero he tenido momentos donde era agobiante y me gustaría mucho poder formar parte de un proyecto que

⁶ Ver anexo 8. Respuestas del cuestionario de convocatoria

precisamente se dedica a estudiar cómo una técnica teatral puede disminuir o ayudar a manejar el estrés, creo que me podría resultar muy útil. Antes he intentado usar el teatro o la creación para bajarlo, pero en la pandemia perdí ese factor por el continuo encierro. Además, si bien nunca he trabajado directamente a Michael Chejov, he oído hablar de su técnica y me llama muchísimo la atención. De verdad amaría participar en este laboratorio y poder encontrar mi equilibrio (...) (ver anexo 8).

La participante 4, Yola, es una mujer de 19 años que cursa el 4to ciclo de la carrera de Teatro y explica “me gustaría participar en este laboratorio porque me parece interesante el utilizar herramientas actorales para la reducción de estrés acumulada que genera la universidad” (ver anexo 8).

El participante 5, Dani, es un hombre de 25 años que cursa el 6to ciclo de la carrera de Teatro y comenta “Porque es una forma de abrirme hacia nuevas maneras de interpretar el estrés” (ver anexo 8).

Participante 6, Lu, es una mujer de 23 años que cursa el 4to ciclo de la carrera de Teatro, ella menciona, “siempre busco sumar más conocimiento y práctica en la carrera. Ahora que estoy ahondando más en Chejov, quisiera explorar aún más en su línea” (ver anexo 8).

Participante 7, Beto, es un hombre de 22 años que cursa el 4to ciclo de la carrera de Teatro y explica:

Me encantaría poder participar de este increíble laboratorio para poder aprender a manejar y controlar de una manera más adecuada el estrés, para poder así tener un mejor desempeño académico y laboral. Por ello, para mí es

una gran oportunidad formar parte de este laboratorio y seguir mejorando como actor de teatro (ver anexo 8).

El cuestionario de entrada permitió también analizar de manera más precisa cuáles son los síntomas físicos y psicológicos del estrés académico que presentan los estudiantes para determinar la manifestación y el nivel de estrés académico de los estudiantes. Se puede observar los resultados de estas secciones en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Respuestas sobre la etapa del ciclo académico genera mayor estrés

	Entre las semanas 1 y 4	Entre las semanas 4 y 8	Entre las semanas 8 y 12	Entre las semanas 12 y 16
Pili		x	x	
Dora			x	x
Cami				x
Yola			x	x
Dani			x	
Lu		x		x
Beto		x	x	

Tabla 2*Reacciones físicas que han experimentado ante el estrés académico*

Reacciones físicas	Participante						
	Pili	Dora	Cami	Yola	Dani	Lu	Beto
Dolores de cabeza o migraña	X	x	x		x	x	
Dolor de cuello, espalda u otro dolor producto de la tensión muscular	X	x		x	x	x	
Problemas para dormir, insomnio o pesadillas	X	x	x	x	x	x	x
Somnolencia o necesidad de dormir	X	x		x	x	x	
Tics nerviosos (morderse las uñas, apretar los dientes, etc.)	X	x				x	
Aceleración del corazón o respiración agitada	X	x				x	
Otros							

Tabla 3*Reacciones psicológicas que han experimentado ante el estrés académico*

Reacciones psicológicas	Participante						
	Pili	Dora	Cami	Yola	Dani	Lu	Beto
Inquietud (incapacidad de relajarte y estar tranquilo)	x	X	x	x	x	x	
Sentimientos de depresión o tristeza (decaída)	x	X	x		x	x	
Sentimientos de ansiedad, angustia o desesperación	x	X	x			x	
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	x	X	x	x		x	
Problemas de concentración	x	X	x		x	x	x
Pensar constantemente en mis problemas	x	X	x			x	x
Otros						Aislamiento, adicciones	

3.1.1.1 Análisis del cuestionario de convocatoria. A partir de las respuestas del cuestionario de convocatoria se pudo dar conocer algunas de las características de los participantes del grupo. En primer lugar, se evidencia que es diverso en términos de género y edad, ya que hay mujeres y hombres, y las edades oscilan entre los 19 y los 28 años; por el contrario, no hay una gran distancia respecto a los ciclos en los que están, pues la mayoría pertenece al 4to ciclo, dos personas al 5to y una al 6to. Ante esto, se intuye que es posible que los participantes pasen por experiencias similares en su vida académica en el transcurso

del laboratorio, así como también se espera que esto conduzca a una mayor conexión y comprensión entre ellos como grupo.

En segundo lugar, se puede evidenciar que los participantes son conscientes de que experimentan estrés académico, algunos en niveles más altos que otros, y que, en vista de esto, están interesados en encontrar herramientas para manejarlo y que en consecuencia esto también pueda aportar a su desempeño académico. El interés que muchos tienen sobre la técnica de Michael Chejov es también un adicional positivo a la predisposición que se espera que tengan en las sesiones. Asimismo, resulta valioso que relacionen el manejo del estrés con el equilibrio mental y la conexión psico-emocional, pues esto es parte de lo que se buscará abordar con la técnica para alcanzar el objetivo de disminuir el estrés académico.

Respecto a los síntomas físicos que manifiestan los participantes, que se encuentran detallados en la tabla 2, se puede identificar que todos han padecido de problemas para dormir, insomnio o pesadillas; cinco de los siete participantes han presentado dolores de cabeza o migraña, somnolencia o necesidad de dormir; así como también dolor de cuello, espalda u otro dolor producto de la tensión muscular. Solo se ha presentado en tres participantes el síntoma de aceleración de corazón o respiración agitada, y también en tres del grupo se han manifestado tics nerviosos.

Respecto a los síntomas psicológicos detallados en la tabla 3 se puede apreciar que cuatro de los siete participantes han presentado todos los síntomas mencionados en algún momento producto del estrés académico, mientras que una persona manifestó haber presentado solo tres síntomas: inquietud, sentimientos de depresión y tristeza y problemas de concentración. Y solo dos personas manifestaron haber presentado dos síntomas, la primera presentó inquietud y sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad; mientras que la segunda manifestó este último síntoma sumado al pensar constantemente en sus problemas.

Saber cuáles son los síntomas del estrés académico que se presentan en los participantes, permite corroborar que los cuestionarios de entrada y de salida por sesión están acorde a lo que los participantes han manifestado en este cuestionario. De esta manera se sabe qué síntomas físicos y psicológicos se espera que la técnica reduzca en intensidad y frecuencia.

3.1.2 Sesión 1

La sesión 1 se estructuró de la siguiente manera: presentación del laboratorio y de los participantes, encuadre del laboratorio y breve explicación sobre la técnica de Michael Chejov, tres dinámicas de integración, exploración con la tela imaginaria, respiración consciente, cinco minutos de escritura libre y diálogo de cierre, como fue precisado en el capítulo anterior.

Esta sesión permitió conocer un poco más a algunos de los participantes y su relación con el estrés y la salud mental. A partir de esto, en el primer diálogo con ellos al inicio de la sesión, se generó un espacio de confianza y los participantes compartieron algunas de las afecciones que padecen. Dora comentó que en el 2018 le diagnosticaron hipertiroidismo y después ansiedad, Pili compartió que tiene depresión y por este motivo está con tratamiento psiquiátrico, además sufre de tos crónica desde el 2019, mientras que Cami compartió que es una persona que se estresa mucho y su cuerpo suele somatizarlo, haciendo que su piel se irrite, que le den dolores de cabeza e inclusive laringitis. Esto dio paso a que yo también pueda compartir mi experiencia con la fibromialgia que me diagnosticaron a inicios del 2021.

De esta manera, no solo nos conocimos y se pudo ir construyendo un vínculo de confianza, sino que también se pudo reflexionar sobre las afecciones psicósomáticas y la manera en que el cuerpo está conectado con la mente y nuestras emociones, y cómo un buen manejo de estas puede proveer una mejor salud mental; sin restarle validez al hecho de que alcanzar esto es muchas veces complicado. Al final de la sesión Dora expresó que siente que

este es un espacio seguro, lo cual, como guía en este proceso, considero muy valioso, debido que es fundamental que los participantes se sientan de esta manera para que puedan desempeñarse con libertad a lo largo de las sesiones.

También se pudo evidenciar una predisposición y entusiasmo por parte de los participantes sobre el inicio del laboratorio y lo que significa para ellos. Dora, comentó que, debido a lo que ha vivido, es consciente de cómo las enfermedades también se relacionan con la mente y está interesada en el manejo de las emociones y espera que el laboratorio le pueda dar más herramientas para este propósito. Pili expresó que está animada por estar de vuelta en el campus y encontrar este tipo de oportunidades de interacción en la presencialidad que permiten compartir desde las artes. Cami comentó que espera poder combatir el estrés académico; mientras que Yola expresó su interés por Michael Chejov y comenta que espera que la técnica y sus herramientas puedan ayudarla en el curso de actuación.

Por otro lado, los comentarios que compartieron al final de la primera sesión indican que los participantes han podido establecer un primer acercamiento con la técnica de manera óptima. Esto debido a que pudieron conectar consigo mismos a nivel psicológico y emocional durante las dinámicas iniciales, propiciando el autoconocimiento; mientras que también se permitieron usar su imaginación con la imagen de la tela y pudieron conectar con ella gracias a la concentración, lo cual generó en los participantes diversas sensaciones físicas, pensamientos y emociones. Si bien es cierto por momentos hubo distracciones, los participantes pudieron regresar a la imagen y concentrarse de nuevo en ella, tratando también de ser conscientes de su cuerpo en el momento presente.

Cami comentó que ella es mucho de volar, de dejarse llevar por la imaginación y desconectarse, pero que el ejercicio de la tela permitió que imagine sin perder conciencia de su cuerpo y lo que iba sintiendo, hacía que su cuerpo se mantenga presente. Pili comentó que la dinámica de las esquinas le había ayudado a darse cuenta de que durante la pandemia había

hecho bastante a pesar de todo y recordar eso le hizo pensar que no es tan “dejada” como suele creer, sino todo lo contrario.

Yola se sintió conectada principalmente desde lo sensorial, dice que a lo largo de las primeras dinámicas vinieron muchos recuerdos a su mente que luego le sirvieron para elegir la tela en el último ejercicio, en el que se sintió muy bien y muy conectada, a pesar de que es una persona que se suele desconcentrar bastante. Dora señaló la idea de que nuestro cuerpo está conectado con nuestra mente y cómo eso está presente aun cuando usamos estos recursos, y dominar esta conexión requiere de mucha disciplina y práctica, porque trabajar con la imaginación es algo tan subjetivo que a veces te puedes perder y ante eso mencionó la importancia de ser amables con el proceso; también comentó que se sentía agradecida y sentía que era un espacio seguro para permitirse conectar consigo misma y eso le encanta.

Por último, se valora que los participantes esperan tener una relación amable con su proceso durante el aprendizaje y entrenamiento con la técnica, lo cual es fundamental para que el estrés no aumente, sino que, por el contrario, disminuya. La práctica con la técnica debe permitir que exploren sin juzgarse, pues esto permite que se abra paso a una sensación de liberación, relajación y soltura mediante la estimulación del ser psicofísico.

3.2 Etapa 2: laboratorio

3.2.1 Unidad 1: los principios

Esta etapa tuvo como objetivo, primero, que los participantes entren en confianza con el grupo y, segundo, dar a conocer y afianzar el trabajo de la imaginación y la concentración en la práctica. Durante la exploraciones se hizo hincapié en la búsqueda de la conexión psicofísica, el dejarse llevar por la intuición, liberarse del razonamiento y permitir que la imaginación empiece a estimular su ser psicofísico.

3.2.1.1 Sesión 2

3.2.1.1.1 Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)⁷:

Tabla 4

Síntomas psicológicos del estrés académico de la sesión 2

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	3	2	2	3	3	2	1	1	3	2
Dora	3	4	4	4	3	3	1	1	1	1
Cami	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Dani	3	4	2	3	1	1	5	3	4	2
Lu	4	3	3	2	2	1	4	3	4	2
Beto	5	3	3	2	2	1	2	1	1	1

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 4, se puede apreciar que el nivel de preocupación disminuyó en Pili, Cami, Lu, y todavía más en Beto; mientras que aumentó de “bastante” a “mucho” en Dora y Dani. El nivel de ansiedad disminuyó en Lu y Beto de “moderado” a “un poco” y aumentó, de manera exactamente opuesta en Pili y Dani; mientras que se mantuvo en “un poco” en Cami y en “bastante” en Dora. En las siguientes tres preguntas, las emociones mencionadas en la mayoría de los participantes disminuyeron y en el resto se mantuvo al mismo nivel; nivel que en la mayoría de los casos fue el 1, es decir

⁷ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

“nada”. En cuanto a la sensación de miedo, se mantuvo en “nada” en Cami y Dani, y en “moderado” en Dora y disminuyó en Pili, Lu y Beto. El nivel de irritación se mantuvo en “nada” en Pili, Dora y Cami y disminuyó en Lu, Beto, y todavía más en Dani. El sentimiento de tristeza se mantuvo en “nada” en Dora, Cami y Beto, y disminuyó en Pili, y todavía más en Dani y Lu, quienes pasaron de estar con “bastante” miedo a “un poco”.

Tabla 5

Síntomas físicos del estrés académico de la sesión 2

	CE	CS
Pili	Nada	Nada
Dora	Respiración agitada, corazón acelerado	Corazón acelerado
Cami	Sueño	Nada
Dani	Dolor de cabeza, dolor de espalda y dolor de cuello	Dolor de cuello
Lu	Dolor de cabeza, dolor de espalda, dolor de cuello	Dolor de espalda
Beto	Dolor de espalda, dolor de cuello	Dolor de espalda

3.2.1.1.2. Análisis de la sesión 2. La sesión 2 se realizó de manera virtual mediante la plataforma *Zoom* y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, dinámica de integración “el regalo”, exploración psicofísica sonora, exploración con el centro imaginario, cinco minutos de escritura libre, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de la ronda de diálogo, se evidenció que a la mayoría de los participantes les resultó difícil e incómodo llevar la sesión de manera virtual desde sus hogares. Por ejemplo, Cami comentó “los ejercicios son geniales, pero me concentro más en la presencialidad” esto debido a que le cuesta concentrarse y soltar lo que pasa a su alrededor cuando está en su

habitación (ver anexo 12). Sin embargo, los participantes pudieron sobrellevarlo, e inclusive algunos aprovecharlo, al utilizar los distractores de sus espacios como estímulos para las exploraciones. Dani concuerda con la dificultad de soltar los estímulos del hogar, pero recalca que de eso también se trata la técnica de Michael Chejov, de seguir los impulsos que nos generan ese tipo de estímulos y comparte la frase “intento estar acá, intento darme un lugar para sentir más allá”; mientras que Lu comentó que se sintió frustrada por el internet, pero que durante el ejercicio del centro imaginario se sintió muy conectada ya que pudo trabajar con los estímulos de su casa, ella reflexiona con la frase “los estímulos nos afectan” (ver anexo 12).

Esta experiencia resultó positiva para los participantes y se puede corroborar con algunos de los resultados expuestos en la tabla 4 donde figura que Lu pudo disminuir el nivel de todas las emociones con las que llegó a la sesión; mientras que Cami pudo disminuir el nivel de preocupación. En el caso de Dani, su nivel de irritación y tristeza disminuyeron notablemente, sin embargo, la experiencia de la sesión no fue suficiente para que este participante pueda disminuir los sentimientos de preocupación y ansiedad; se intuye, por lo que comentó, que esto se debe a la dificultad por trabajar de manera virtual.

La manera en que los participantes pudieron abordar estos obstáculos resulta ser un hecho importante ya que la técnica nos invita a aceptar lo que nos pasa en el momento presente (a nivel físico, emocional y psicológico) sin juzgarnos, y, en lugar de hacer el esfuerzo innecesario de evadirlo, usarlo como estímulo creador. Siempre van a haber distractores, como la aparición de pensamientos, emociones, recuerdos o acontecimientos, entonces es importante aprender a trabajar con eso real que nos sucede; de esta manera aumenta la autoconciencia, la conexión psicofísica y la conexión con el momento presente. Esta idea se compartió con los participantes y se seguirá reforzando en las siguientes sesiones.

Por otro lado, les indiqué a los participantes que no hay que tratar de racionalizar los ejercicios, sino que, como la técnica señala, deben creer en lo que su mente imagina y dejarse influenciar a nivel psicofísico por estas imágenes. Tampoco hay una manera correcta de hacer algo, pues cada uno es distinto y su imaginación trabaja de manera diferente. Ante esto, Dora comentó que esta indicación le fue muy útil pues, después de escucharla le resultó más sencillo dejarse llevar por su imaginación, ella deja la frase “es complejo tanto un enigma” (ver anexo 12).

Por otro lado, se evidencia que los participantes están teniendo un buen acercamiento a la técnica y el uso de los principios de imaginación y concentración en las exploraciones. Por ejemplo, en la exploración sonora, Pili compartió que su “mente se dejó llevar” por la imaginación, aunque que le fue difícil mantener la concentración únicamente en un sonido ya que este provocó que su mente se vaya por otros lado e imagine diferentes cosas; lo cual indica una buena predisposición en el trabajo con la imaginación, pero aún falta entrenar más la concentración. Por su parte, Lu y Beto comentaron que se sintieron muy conectados con el ejercicio del centro imaginario.

A partir de esto, de acuerdo a la experiencia de Beto, se evidencia que la técnica permite que los participantes puedan alcanzar un nivel de relajación después de haber experimentado un periodo de tensión. Él comparte el enunciado “sentir, soltar y conexión” y explica que, durante la exploración con el centro imaginario, sentía tensión en la zona física del centro elegido y soltura en el resto de su cuerpo y que, al final del ejercicio, al soltar la energía acumulada por el centro, pudo sentir que todo su cuerpo estaba relajado; esto le sorprendió ya que había estado con mucha tensión y preocupación por el curso de Investigación Académica (ver anexo 12). Los beneficios que señala también se pueden ver reflejados en las respuestas de la tabla 4 que evidencian que Beto pudo disminuir todos los síntomas psicológicos con los que llegó a la sesión.

A partir de los resultados de la comparación entre los cuestionario de entrada y salida expuestos en la tabla 4 se puede identificar que las respuestas respecto a los efectos de la técnica sobre los síntomas psicológicos han sido variadas, pero en su mayoría positivas. Se puede identificar que hubo un efecto positivo en cuanto al nivel de los sentimientos de miedo, irritación y tristeza de los participantes, pues en la mayoría de los casos los niveles disminuyeron, y en el resto se mantuvo en el primer nivel.

En el caso del nivel de preocupación, disminuyó en la mayoría de los participantes, pero aumentó en dos de ellos (Dora y Dani); mientras que el sentimiento de ansiedad, si bien es cierto disminuyó en dos participantes (Lu y Beto) aumentó en un punto en otros dos participantes (Pili y Dani). De esta manera, se puede evidenciar que los sentimientos de preocupación y ansiedad son los síntomas que se presentan en un mayor nivel y que, además, son más difíciles de disminuir a diferencia de los sentimientos de miedo, irritación y tristeza. Mientras que también se puede decir que trabajar en la virtualidad, en especial en esta primera sesión, explicaría el porqué de algunos resultados negativos.

Finalmente, de acuerdo a la tabla 5 sobre la sintomatología física, se puede observar que los dolores musculares en las zonas de la cabeza, espalda y cuello se presentaron en la mayoría de los participantes. Ante esto, resulta importante que todos los participantes que presentaron síntomas al inicio de la sesión llegaron al final de esta con menos síntomas, pues solo perduró un síntoma en cada uno de ellos.

Estos son resultados positivos para la investigación, puesto que demuestran que la técnica está teniendo efectos en la disminución de los síntomas físicos y en la mayoría de los síntomas psicológicos que presentan los participantes. Se espera que a medida que se familiaricen más con el trabajo de la técnica, los resultados puedan ser aun mejores.

3.2.1.2. Sesión 3

3.2.1.2.1 Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)⁸:

Tabla 6

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 3

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	3	3	3	2	3	3	2	1	2	2
Dora	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Cami	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Yola	3	2	4	2	4	2	3	2	2	1
Dani	4	3	4	2	3	2	3	1	3	2
Lu	3	2	2	1	1	1	2	1	3	2
Beto	4	4	4	2	3	2	2	2	3	2

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 6, se puede apreciar que el nivel de preocupación disminuyó en Cami, Yola, Dani y Lu; mientras que se mantuvo en “moderado” en Pili, en “un poco” en Dora y en el nivel “bastante” en Beto. El nivel de ansiedad disminuyó en la mayoría de los participantes, y de manera más evidente en Yola, Dani y Beto, pues el nivel de ansiedad pasó de “bastante” a “un poco”; solo en Cami ocurrió que no hubo alteración. El nivel de miedo se disminuyó en Dora, Dani y Beto, y más notablemente

⁸ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

en Yola; mientras que se mantuvo en “moderado” en Pili y en “nada” en Cami y Lu. El nivel de irritación disminuyó en todos los participantes que lo manifestaron, excepto en Beto que se mantuvo en “un poco”; lo mismo ocurrió respecto al sentimiento de tristeza, en este caso fue en Pili que se mantuvo en “un poco”.

Tabla 7

Síntomas físicos del estrés académico de la sesión 3

	CE	CS
Pili	Dolor leve en el pecho	Dolor de cabeza
Dora	Corazón acelerado	Corazón acelerado
Cami	Nada	Nada
Yola	Dolor de espalda	Nada
Dani	Dolor de espalda, dolor de cuello y respiración agitada	Dolor de cuello
Lu	Corazón acelerado	Nada
Beto	Dolor de cuello	Dolor de cuello

3.2.1.2.2. Análisis de la sesión 3: La sesión 3 del laboratorio se realizó de manera presencial y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, dinámica de integración “me gusta esto por...”, exploración psicofísica con escenarios imaginarios, exploración de los principios de expansión y contracción, exploración con el centro imaginario, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de la ronda de diálogo, se pudo evidenciar que los participantes están comprendiendo mejor y afianzando el trabajo con los principios de imaginación y

concentración de la técnica de Michael Chejov, pues están generando una conexión psicofísica mediante el uso de estos principios.

En esto sentido, Cami comentó que sintió que su cuerpo estuvo bastante involucrado en las exploraciones y disfrutó sentir cómo este reaccionaba ante las diferentes imágenes que evocó, ella reflexionó diciendo que “lo físico nos da bastante” (ver anexo 12). Dora por su parte mencionó que en el ejercicio del centro imaginario se sintió muy concentrada, casi abstraída, y que, en comparación con las sesiones anteriores, esta vez pudo sentir más cómo “la imaginación nos afecta” y se pudo permitir fluir a lo largo de las ejercicios (ver anexo 12).

Sobre el ejercicio de expansión y contracción, Dani mencionó que pudo sentir cómo la acción física es capaz de generar una sensación que perdura en el cuerpo incluso después de dejar de hacer la acción. Esto hace referencia al proceso de irradiación de la técnica, que consiste en cómo la persona puede sostener la sensación provocada por un movimiento determinado, después de detenerse; alcanzar esta sensación evidencia que el ejercicio se ejecutó de manera correcta y comprometida. De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 6, se evidencia que esta experiencia permitió que todos los síntomas psicológicos de Dani disminuyan y que de los tres síntomas físicos que presentó al inicio de la sesión, solo perdure el dolor de cuello (ver tabla 7).

También, Dora reflexionó sobre cómo darle mayor atención e importancia a lo físico le permitió conseguir esta fluidez, en lugar de hacerle caso a la mente que se cuestiona “lo estoy haciendo bien o no”. Esto evidencia que se está juzgando menos y, por el contrario, se está permitiendo llevar por la imaginación, lo cual a su vez abre paso a una mayor libertad en el movimiento y disminuye el cuestionamiento racional. En conjunto, esto tiene como consecuencia una mayor conexión psicofísica, donde el cuerpo en libertad le da un descanso a la mente que razona. Es así que se puede explicar que los sentimientos de ansiedad y miedo

que presentó Dora hayan disminuido de “un poco” a “nada”, aunque el nivel de preocupación se haya mantenido en “un poco” (ver tabla 6).

Hubo un momento, durante la exploración con el centro imaginario, donde les pedí que interactúen entre ellos pasándose una pelota imaginaria desde diferentes centros. Esta forma de trabajar el centro imaginario permitió que sean conscientes de que la técnica no ofrece una fórmula exacta para hacer las cosas, sino que, por el contrario, te da estímulos con los que cada uno puede explorar con libertad. Esto en la medida que pudieron observar cómo cada uno se movía de manera distinta a partir de la propia sensación que el centro imaginario les generaba. Lu comentó que disfrutó este momento, pues fue maravilloso ver lo diverso que es cada uno; mientras que Dora mencionó que, al hacer los ejercicios en grupo, pudo sentir cómo la imaginación del otro también le afectaba.

Por otro lado, encontré valioso que los participantes sepan que pueden trabajar con aquello con lo que vienen en ese momento y verlo como recurso y no como un obstáculo. Este es el caso de Pili quien mencionó que estaba muy cansada, con una gran pesadez y que inclusive pensó que no iba a llegar a la sesión; sin embargo, le sorprendió que, a pesar de eso, pudo explorar y realizar los ejercicios desde esa sensación que traía. Si bien es cierto, su preocupación y miedo no disminuyeron y se mantuvieron en el nivel “moderado” y la tristeza en el nivel “un poco”; resulta valioso que haya podido reducir los niveles de ansiedad e irritación (ver tabla 6).

A partir de lo que comentó Pili reafirmé que de eso se trata el laboratorio, de aceptar el estado en el que me encuentro, la carga que traigo y trabajar desde ahí, en lugar de tratar de suprimirlo. Siempre van a haber obstáculos, no siempre uno va a estar bien, llegamos con muchas preocupaciones o estados de ánimo que pensamos que nos pueden limitar, pero en este caso, el laboratorio permite aceptar y trabajar desde eso real que sentimos; propiciando

de esta manera el autoconocimiento y la conexión con uno mismo y con el momento presente.

A partir de la comparación de los resultados entre los cuestionarios de entrada y salida sobre los síntomas psicológicos en la tabla 6, las respuestas indican, en la mayoría de los casos, una disminución en el nivel de manifestación de los sentimientos de preocupación, ansiedad, miedo, irritabilidad y tristeza; en algunas ocasiones la brecha fue mayor, de hasta dos niveles, y en otras solo de un nivel. En otros casos, que fueron minoría, el nivel del síntoma se mantuvo.

Al igual que en la sesión 2, se puede evidenciar que los sentimientos de preocupación y ansiedad se presentan en un nivel más alto al inicio de la sesión a comparación de los demás síntomas. Sin embargo, en esta ocasión, el cuestionario final indica que los niveles de estos sentimientos disminuyeron en la mayoría y en ninguno aumentaron. Así como tampoco aumentó el nivel de ningún otro síntoma psicológico. De esta manera, se puede intuir que, el trabajo con la técnica está siendo útil para regular las emociones con las que vienen la mayoría de los participantes a la sesión, pero que, sin embargo, hay algunas excepciones.

Finalmente, de acuerdo a la tabla 7 sobre la sintomatología física, y en comparación con la sesión anterior, se puede reafirmar que los dolores de espalda y de cuello son los síntomas más frecuentes en los participantes. Entre ellos, el dolor de cuello se mantuvo en los participantes que lo manifestaron (Dani y Beto), mientras que el dolor de espalda sí desapareció en quienes presentaron este síntoma (Dani y Yola). Además de la eficacia de la técnica para reducir el dolor de espalda, también se comprobó que pudo disipar la aceleración cardíaca en Lu y la respiración agitada en Dani. De esta manera, se evidencia que en esta sesión la mitad del grupo disipó los síntomas que presentaban; mientras que en la otra mitad se mantuvo o, como en el caso de Pili un síntoma se disipó y apareció uno nuevo (dolor de cabeza).

Si bien es cierto, las respuestas son variadas, se puede concluir que la técnica también está siendo útil para disminuir los síntomas físicos, sin embargo, esta vez hubo excepciones y se espera que el progreso del trabajo con la técnica permita que la mayoría de los participantes, por no decir todos, puedan disminuir estos síntomas. A partir de esto, en las próximas sesiones se buscará darle más tiempo a la respiración consciente al inicio de la sesión, y enfatizar que deben ser conscientes también de su respiración a lo largo de todas las exploraciones y que los ejercicios no se deben ejecutar ejerciendo tensiones innecesarias.

3.2.2 Unidad 2: las herramientas

Esta etapa tuvo como objetivo profundizar el trabajo de la imaginación y la concentración a partir del reconocimiento y la exploración con tres herramientas de la técnica de Michael Chejov: cualidades de movimiento, atmósfera y gesto psicológico. En cada sesión se trabajó una herramienta nueva.

Además, en cada sesión de esta etapa les pedí a los participantes que encuentren momentos fuera de las sesiones para explorar con alguna de las herramientas trabajadas. Durante las conversaciones de cierre se pudo dialogar sobre estas experiencias.

3.2.2.1 Sesión 4

3.2.2.1.1 Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)⁹

Tabla 8

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 4.

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1
Dora	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Cami	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Yola	2	1	3	1	3	1	4	1	2	1
Lu	3	2	3	1	2	1	1	1	4	2
Beto	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 8 se puede evidenciar que el nivel de preocupación disminuyó en Cami, Yola, Lu y Beto, y se mantuvo en “un poco” en Pili y Dora. El nivel de ansiedad disminuyó en Cami y Beto de “un poco” a “nada”, y más en Yola y Lu, pues pasó de “moderado a “nada”; mientras que se mantuvo en “un poco” en Dora y en “nada” en Pili. La sensación de miedo se mantuvo en el nivel “nada” en Pili, Dora y Cami y disminuyó de “un poco” a “nada” en Lu y Beto, y más notablemente en Yola que se redujo de “moderado” a “nada”. El nivel de irritación se mantuvo en “nada” en Pili, Dora, Cami y Lu, disminuyó de “un poco” a “nada” en Beto, y más en Yola, pues pasó de “mucho” a “nada”.

⁹ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

El nivel de tristeza disminuyó notablemente en Pili y Beto, de “moderado” a “nada”; en Lu de “bastante” a “un poco”; y de “un poco” a “nada” en Yola. Por otro lado, se mantuvo en el nivel “nada” en Dora y Cami.

Tabla 9

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 4

	CE	CS
Pili	Cansancio	Nada
Dora	Nada	Nada
Cami	Dolor de cabeza, dolor de cuello	Dolor de cuello
Yola	Dolor de espalda	Nada
Lu	Dolor de espalda	Nada
Beto	Nada	Nada

3.2.2.1.1. Análisis de la sesión 4. La sesión 4 del laboratorio se realizó de manera virtual mediante la plataforma *Zoom* y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, expansión y contracción, exploración con las cualidades de movimiento, interacción entre participantes con las cualidades de movimiento, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de diálogo de cierre, se puede evidenciar que los participantes estuvieron bastante conectados durante las exploraciones con las cualidades de movimiento, y que cada uno tuvo una experiencia distinta con cada cualidad. Además, los participantes pudieron darse cuenta de qué tipo de cualidad de movimiento les son más útiles para poder encontrar fluidez y libertad en las exploraciones, con cual cualidad conectan más y cómo eso se relaciona con la forma de ser de cada uno.

Por ejemplo, Lu comentó que le encantó la cualidad de irradiación, pues se sintió muy liberada al explorar con ella; y que, sin embargo, la cualidad de flotación la hizo sentir muy

limitada y calmada y pudo ser consciente de que a ella le desagradaba esa sensación. Yola también se sintió más conectada con la cualidad de irradiación, pero le costó explorar con la cualidad de aire. Por su parte, Dora expresó que le pareció difícil explorar con la cualidad de moldeado; mientras que le resultó más sencillo desenvolverse en las cualidades de flotación y vuelo, las cuales permitieron que su cuerpo pueda “dejarse ir”; además indica que explorar con la cualidad de irradiación le resultó muy poderoso y le generó una sensación que nunca antes había experimentado.

Beto comentó que se sintió muy cómodo y tranquilo con la cualidad de flotación, también se sintió muy conectado con la irradiación y sintió que lo llenaba de energía que se multiplicaba y se liberaba de su ser; sin embargo, respecto a esta última cualidad, comenta que en un momento se cansó y no pudo continuar. Ante esto fue importante mencionarles a los participantes que no siempre deben ejercer un mismo ritmo en el movimiento durante las exploraciones, muchas veces la cualidad se puede sostener también desde la quietud o en un ritmo lento. Debemos escuchar a nuestro ser psicofísico en el momento presente y trabajar también a partir de lo que este necesita, por ejemplo, en este caso estaría bien sostener la cualidad en una pausa o cambiar de ritmo si es que uno está agotado.

Se evidencia también la dificultad de algunas participantes, como Pili y Dora, para concentrarse en sí mismas en el espacio de trabajo al inicio de la sesión, es decir, el momento que abarca la respiración consciente. Sin embargo, se resalta que, cuando la exploración empieza a demandar que el cuerpo se mueva, les resulta más sencillo concentrarse en los ejercicios. Por ejemplo, Pili comentó que en el momento de la respiración consciente le costó mucho estar presente, pero cuando el trabajo se volvió más físico mediante la exploración con las cualidades de movimiento pudo estar más concentrada y conectó bien con la cualidad de vuelo, lo cual le generó una sensación de libertad. A Dora le pasó lo mismo, indica que al

inicio le costó concentrarse, pero luego pudo hacerlo y conectar con las cualidades de movimiento.

Por otro lado, Cami comentó que le había estado doliendo mucho la cabeza, a tal punto que pensó en no ingresar a la sesión. A partir de esto, dijo que al explorar con la cualidad de moldeado sentía que el movimiento era muy restringido lo que no ayudó a que el dolor disminuyera. Sin embargo, mencionó que, pudo generar una conexión con la cualidad flotación y que, al explorar con ella, el dolor de cabeza desapareció. Ella comenta: “no sé cómo, pero me curó”. Esto también se puede reflejar en la tabla 9 sobre los síntomas físicos, donde además evidencia que la técnica ha sido eficaz para disipar otros síntomas como, por ejemplo, el dolor de espalda en Lu y Yola quienes llegaron a la sesión con ambos síntomas. Además, cabe resaltar que el cansancio que presentó Pili al inicio también desapareció. El único síntoma que se mantuvo fue el dolor de cuello que presentó Cami. El resto de los participantes, Dora y Beto, no manifestaron ningún síntoma.

De esta manera se reafirma, en primer lugar, que los dolores musculares, como lo son el dolor de espalda y cuello, continúan siendo los síntomas que más presentan los participantes; en segundo lugar, que la técnica es eficaz para reducir el dolor de espalda, pero no el dolor de cuello. En tercer lugar, se evidencia que también es útil para disipar la sensación de cansancio.

Respecto a los síntomas psicológicos expuestos en la tabla 8 se puede evidenciar que, hasta el momento, esta ha sido la sesión en la que el nivel de los síntomas no solo han disminuido, sino que lo han hecho en un mayor rango, pues la gran mayoría de respuestas del cuestionario final indican el nivel “nada”, es decir que los participantes pudieron regular estos sentimientos o, en algunos casos, mantenerlos en ese nivel. En este sentido, se evidencia, por la respuesta de solo tres personas, que los síntomas de preocupación y de ansiedad siguen siendo los más difíciles de disminuir. Además, se pudo notar que, en esta

sesión los participantes llegaron con los síntomas en un nivel menor al de las anteriores sesiones. Solo dos en dos ocasiones se evidenció el nivel “bastante” al inicio, pero en ambos casos disminuyó.

Es así que se puede evidenciar que la progresión de las sesiones y la interiorización de la técnica traen consigo resultados más positivos para los participantes que se evidencian a partir de la disminución de los síntomas tanto físicos como psicológicos del estrés académico, incluso en la virtualidad. En este caso, fueron las cualidades de movimiento específicamente las que sirvieron para este propósito. Se espera a partir de esto, que las próximas sesiones en las que se trabajarán con nuevas herramientas, los resultados sean similares o mejores.

3.2.2.2. Sesión 5

La sesión 5 se realizó de manera virtual mediante la plataforma *Zoom*. Esta sesión se dividió en dos grandes partes, la primera consistió en responder el cuestionario de mitad de laboratorio y la segunda, en la exploración práctica con las atmósferas de la técnica de Michael Chejov.

3.2.2.2.1. Cuestionario de mitad de laboratorio¹⁰: Este cuestionario contó con dos partes, la primera se planteó con el objetivo de conocer cuáles son las situaciones que los participantes identifican como estresores (ver repuestas en la tabla 10); la segunda parte tuvo el objetivo de conocer las reacciones comportamentales que ellos suelen tener frente a situaciones de estrés (ver respuestas en la tabla 11).

¹⁰ Ver anexo 10. Respuestas del cuestionario de mitad de laboratorio

Tabla 10

Cuestionario de mitad de laboratorio: estresores

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

Estresores	Participante						
	Pili	Dora	Cami	Yola	Dani	Lu	Beto
Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones académicas	2	5	3	5	4	5	5
Sobrecarga de tareas y trabajos	5	4	3	4	4	5	4
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	2	5	2	5	4	4	4
La competencia con los compañeros de clase y/o facultad.	4	2	2	4	4	3	5
Tiempo limitado para hacer el trabajo	2	5	2	4	2	4	4
La personalidad y el carácter del profesor	1	2	2	4	4	4	3
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, muestras, etc.)	2	3	2	4	3	4	3
No entender los temas que se abordan en la clase	3	4	1	3	4	3	3
Otros	Seguridad personal en lo que hago (si está bien hecho)	Mis compañeros no se decidían para poner un día de ensayo y tratar de encontrar un momento era estresante					

Tabla 11

Cuestionario de mitad de laboratorio: reacciones comportamentales

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, indica con qué frecuencia presentaste las siguientes reacciones comportamentales ante el estrés:

Reacciones	Participante						
	Pili	Dora	Cami	Yola	Dani	Lu	Beto
Tendencia a polemizar o discutir	2	2	2	3	4	4	2
Aislamiento de los demás	2	4	1	4	4	4	4
Desgano para realizar las labores	4	4	2	5	5	5	2
Absentismo de las clases	3	4	1	3	3	3	1
Aumento o reducción del consumo de alimentos	2	3	2	5	5	5	2
Dificultad para memorizar y/o captar información (textos teatrales, secuencias físicas, estudios teóricos, etc.)	2	3	2	5	3	3	2
Disminución de mi nivel de energía y actividad física, emocional y/o mental	2	5	2	5	5	4	3
Bloqueos creativos	2	3	2	5	5	5	2
Hipersensibilización	2	4	2	4	5	5	4
Reducción en la capacidad de atención	4	4	1	5	3	4	3
Otros							

Después de responder el cuestionario consideré pertinente abrir un espacio de conversación en el que los participantes pudieron expresarse respecto a lo que habían respondido. A continuación, se analizan las respuestas del cuestionario, expuestas en las tablas 10 y 11, y lo que se compartió en el espacio de diálogo.

En primer lugar, se identifica como estresores frecuentes la sobrecarga de tareas y trabajos y el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones académicas; la mayoría de los participantes expresaron que estas situaciones los inquietan “siempre” o “casi siempre”. A partir de esto, Cami comenta como ejemplo que el exceso de carga académica en el curso de actuación hizo que se sienta frustrada, cargada y tensa; mientras que sobre esta situación Dani expresa que “es una locura no tener momentos de respiro”. Esta sobrecarga y exceso de responsabilidad se puede relacionar a la vez con la disminución de la energía y actividad física, emocional y/o mental que experimentan frecuentemente los participantes: Dora, Yola y Dani señalaron haber experimentado esto “siempre”, Lu “casi siempre”, mientras que Beto “algunas veces” y Pili “rara vez”.

Las evaluaciones de los profesores también son un estresor frecuente, Dora y Yola precisan experimentarlo “siempre”, Dani, Lu y Beto “casi siempre”, mientras que Pili y Cami “rara vez”. De acuerdo a los comentarios, se puede evidenciar que esto se debe al miedo de reprobación los cursos, situación que además puede afectar el desempeño de los participantes en el aula. Por ejemplo, Cami comenta que, durante el examen parcial de actuación, el miedo a reprobación les impidió a ella y a sus compañeros poder soltarse, jugar con el texto y sentirse en libertad, que era lo que la escena requería. Mientras que Dora menciona que se bloqueó totalmente en su examen parcial porque estaba pensando en “tengo que hacerlo bien” y “tiene que funcionar” en lugar de estar en el momento presente, que es lo que la actuación demanda. De acuerdo a las reacciones psicológicas que presentan los participantes, la presencia de este estresor puede ser la causa de los bloqueos creativos, que Yola, Dani y Lu comentan experimentar “siempre” y Dora “algunas veces”.

Otro estresor presente en los estudiantes está relacionado con el regreso a las clases presenciales después de un largo periodo de llevar clases virtuales. Dora menciona que la pandemia les ha afectado mucho física y vocalmente, pues han perdido el ritmo y volver a la

presencialidad le ha impactado bastante. Dani también está de acuerdo con esto. Para Cami también ha sido difícil y recalca que volver a la presencialidad después de haber dejado tanto tiempo el entrenamiento actoral debido a la pandemia ha ocasionado momentos de estrés en especial porque este ciclo tiene que trabajar textos más complejos de teatro clásico. Pili por su parte, menciona que se siente descolocada dentro de la universidad ya que, por haber ingresado en pandemia, recién ahora se está integrando presencialmente con sus demás compañeros.

Por otro lado, al tratarse de una carrera en la que el trabajo en grupo y la interacción con el otro es fundamental, una mala relación con los compañeros puede también desencadenar situaciones estresantes. Por ejemplo, Cami comenta que el momento de mayor estrés que experimentó en este ciclo fue debido a que sus compañeros nunca tenían tiempo para ensayar, y por la falta de interés que ellos tenían por el curso, lo cual implicaba que ella tenga más carga académica (por ejemplo, tuvo que escoger interpretar el personaje que tenía el texto más extenso). Sobre la relación con los compañeros, también se puede evidenciar, de acuerdo a las respuestas del cuestionario, que la competencia con los compañeros de clase y/o facultad también es uno de los estresores más frecuentes en los participantes, Beto expresó percibir esto como estresor “siempre”; Pili, Yola y Dani, “casi siempre”; Lu, “algunas veces” y Cami “rara vez”.

También se hace mención al carácter del profesor como estresor. Dani menciona que le resulta estresante que algunos profesores sean muy verticales y sostengan ideas muy arraigadas, en especial porque hay ciertos profesores a quienes es difícil cuestionar y uno como alumno siente que no puede decir las cosas con las que no está de acuerdo. También comparte con Cami el caso de una clase con un ambiente negativo producto del carácter pasivo-agresivo de la maestra. Según las respuestas del cuestionario, el carácter del profesor es un estresor que se presenta “casi siempre” en Yola, Dani y Lu.

Otro detonante de mucho estrés fue que varios participantes estuvieron viviendo una experiencia inusual en el curso de actuación. Esto debido a que tuvieron a dos profesores dictando el mismo curso a la vez, uno vía *Zoom* y el otro dictando en presencial, que no sostenían una buena comunicación ni compartían las mismas ideas, lo cual fue perjudicial para los estudiantes. Pili comentó que le estaba costando trabajar con ambos profesores en modalidades distintas y que esto había provocado que se sienta extraña en clase y que su emoción por actuar durante el curso disminuya. Beto expresó sentirse muy cargado ya que recibe retroalimentaciones distintas de cada profesor y no sabe a quién hacerle caso, situación que le causa confusión e hizo que no pueda tener una propuesta clara en el parcial.

Respecto a esta misma situación, Lu menciona que por este motivo se ha estado sintiendo muy frustrada con el curso de actuación y nunca creyó que iba a llegar a ese nivel de frustración académica; recibir dos direcciones distintas y no saber cuál seguir, en especial cuando están tan cerca del parcial, le generó mucho miedo, puesto que no sabía en qué medida iba a afectar su nota. Ante esto Pili reflexiona sobre el estrés que se puede generar al estar una carrera donde la evaluación es mayormente subjetiva, pero que a la vez el resultado de esta evaluación se exprese en números.

Otro factor que produce estrés en los estudiantes es la sensación de no estar aprendiendo. Beto menciona que en su formación como actor no siente que recibe una retroalimentación adecuada que pueda brindar mejoras en su proceso de aprendizaje; mientras que Dani comenta que le genera angustia y fastidio saber que no todos están recibiendo la misma carga de aprendizaje, pues cuando se reparten roles al trabajar una escena en el curso de actuación no todos reciben la misma cantidad de texto. Beto concuerda con esta idea, puesto que al trabajar monólogos o diálogos siente que hay personas que se les da mucho texto y otros reciben menos, y el saber que unos tienen una oportunidad de aprender más que otros es muy inquietante.

Por último, las reacciones que la mayoría de los estudiantes manifiesta “siempre” o “casi siempre” ante estas situaciones estresantes son el desgano para realizar las tareas, la hipersensibilización, el aumento o reducción del consumo de alimentos y el aislamiento de los demás. Mientras que la dificultad para memorizar y/o captar información, la tendencia a polemizar o discutir y el absentismo en clases son reacciones menos frecuentes, pues la mayoría expresó manifestarlas “rara vez” o “algunas veces”.

A partir de este análisis, se puede evidenciar que los estudiantes que siguen la carrera de Teatro no solo padecen de estrés académico, sino que además hay estresores que nacen a raíz de la propia naturaleza de la carrera. Esto en la medida de que se trata de una carrera que demanda un alto nivel de exigencia física, mental y emocional que, sumado a la sobrecarga de tareas y trabajos y al tiempo limitado para realizarlos puede generar altos niveles de estrés. Esta situación además se agrava por el contexto actual, en el que los estudiantes han tenido que retomar el ritmo de las clases presenciales después de casi dos años de clases virtuales que hicieron que su entrenamiento actoral disminuya. Estas situaciones de estrés, junto con los otros estresores descritos anteriormente generan a su vez reacciones perjudiciales para la salud de los estudiantes y para el desempeño de su vida académica entre los cuales destacan la disminución del nivel de energía y actividad física mental y/o emocional, el desgano para realizar las labores, la hipersensibilización, los bloqueos creativos, el aislamiento de los demás y el aumento o reducción del consumo de alimentos.

A partir de esto, se evidencia la necesidad de visualizar este problema y de generar propuestas de acción que brinden a los estudiantes de Teatro estrategias y/o herramientas para disminuir los niveles de estrés académico que presentan. Así como también, en vista de la cantidad y el contenido de información que han compartido los participantes, resulta importante que se propicien espacios donde puedan hablar sobre su vida académica.

3.2.2.2.2. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹¹

Tabla 12

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 5

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2
Dora	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Cami	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yola	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Dani	4	3	3	3	2	1	4	3	3	2
Lu	3	2	4	2	2	1	4	2	3	2
Beto	4	4	4	3	3	3	2	2	4	3

De acuerdo a los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 12 se puede evidenciar que el nivel de preocupación disminuyó en Pili, Cami, Yola, Dani y Lu; mientras que se mantuvo en “un poco” en Dora y en “bastante” en Beto. El nivel de ansiedad disminuyó en Pili, Yola, Beto y en más en Lu que se redujo de “bastante” a “un poco”; por otro lado, se mantuvo en el nivel “nada” en Cami; en “un poco”, en Dora; y en “moderado” en Dani. La sensación de miedo disminuyó en Yola, Dani y Lu de “un poco” a “nada” y se mantuvo en “nada” en Pili, Dora y Cami; sin embargo, se mantuvo en el nivel “moderado” en Beto. El nivel de irritabilidad también se mantuvo en “nada” en Pili, Dora y Cami, y también disminuyó en Yola, Dani y

¹¹ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

Lu; mientras que se mantuvo en el nivel “un poco” en Beto. El nivel de tristeza disminuyó en Yola, Dani, Lu y Beto, se mantuvo en “nada” en Dora, pero aumentó de “nada” a “un poco” en Pili.

Tabla 13

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 5

	CE	CS
Pili	Nada	Dolor de espalda
Dora	Nada	Nada
Cami	Nada	Nada
Yola	Nada	Nada
Dani	Dolor de espalda, dolor de cuello, cansancio físico	Dolor de cuello
Lu	Dolor de cabeza	Dolor de cuello
Beto	Dolor de cuello	Nada

3.2.2.2.3. Análisis de la sesión 5. Debido a que la mitad de la sesión estuvo enfocada en el diálogo, la parte práctica fue breve y estuvo estructurada de la siguiente manera: respiración consciente, exploración con las atmósferas, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

En el diálogo de cierre les pedí a los participantes que elijan una de las atmósferas con las que habían explorado y mencionen algo que esta les había regalado. Yola comentó que la atmósfera amarilla le regaló libertad, mientras que a Beto esta misma atmósfera le regaló energía; Dani comentó el color blanco le regaló tranquilidad, a Cami esta misma atmósfera le regaló relajación, mientras que a Lu el color blanco le regaló exploración. Dora expresó que el polvo le regaló sensaciones vivas y Pili mencionó que la atmósfera de lavanda la activó.

De esta manera, en este primer encuentro con la atmósferas, se evidencia que estas pueden ser capaces de generar sensaciones agradables en los participantes. Mientras que también se evidenció que cada atmósfera genera un efecto particular dependiendo de la persona y lo que percibe de la atmósfera. Al igual que con la exploración con las cualidades de movimiento, se espera que los participantes vayan identificando qué atmósferas les son útiles para generar una sensación de bienestar que sea capaz de ayudarlos a disminuir los síntomas de estrés académico que presentan.

Respecto a los síntomas psicológicos expuestos en la tabla 12 se puede evidenciar que esta sesión de laboratorio fue efectiva para reducir, en algunos casos de manera más evidente, el nivel de la mayoría de los síntomas psicológicos que presentaron los participantes al inicio de la sesión. Los sentimientos de miedo, irritación y tristeza, que además se presentaron en un menor nivel al inicio, disminuyeron; la única excepción fue Pili ya que su nivel de tristeza aumentó de “nada” a “un poco”. Los sentimientos de preocupación y ansiedad continúan siendo los síntomas que se presentan en un nivel ligeramente más alto que el resto, y los que son más difíciles de disminuir; si bien es cierto en esta ocasión disminuyeron en la mayoría de los participantes, hubo algunas excepciones en las que permanecieron al mismo nivel: la preocupación se mantuvo en “un poco” en Dora y en “bastante” en Beto, mientras que el nivel de ansiedad también se mantuvo en “un poco” en “Dora” y en “moderado” en Dani.

Sobre los síntomas físicos expuestos en la tabla 13, se puede evidenciar que en Pili apareció un nuevo síntoma que fue el dolor de espalda al finalizar la sesión; mientras que en Lu se disipó el dolor de cabeza, pero apareció el dolor de cuello. En el caso de Dani, pudo reducir el dolor de espalda y el cansancio físico, más no el dolor de cuello; mientras que en Beto si fue posible disipar el dolor de cuello que presentó al inicio de la sesión.

3.2.2.3. Sesión 6

3.2.2.3.1. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹²

Tabla 14

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 6

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1
Dora	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Cami	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dani	3	2	2	3	2	2	3	2	4	2
Lu	2	2	2	1	2	1	3	1	2	4

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 14, se puede evidenciar que el nivel de preocupación disminuyó en Pili, Cami y Dani y se mantuvo en el nivel “un poco” en Dora y Lu. El nivel de ansiedad se disminuyó en Lu, se mantuvo en “nada” en Dora y en “un poco” en Pili; sin embargo, aumentó de “un poco” a “moderado” en Dani. El nivel de miedo se redujo de “un poco” a “nada” en Pili y Lu, y se mantuvo en “nada” en Dora y Cami, y en el “un poco” en Dani. El nivel de irritación se redujo de “moderado” a “un poco” en Dani, y de “moderado” a “nada” en Lu; Pili, Dora y Cami se mantuvieron en el nivel “nada”. El nivel de tristeza disminuyó de “un poco” a “nada” en Pili y más notablemente en Dani de “bastante” a

¹² Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

“un poco”; se mantuvo en “nada” en Dora y Cami; sin embargo, aumentó de “un poco“ a “bastante“ en Lu.

Tabla 15

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 6

	CE	CS
Pili	Nada	Nada
Dora	Dolor de espalda	Nada
Cami	Nada	Nada
Dani	Dolor de espalda	Dolor de espalda
Lu	Dolor de espalda	Nada

3.2.2.3.2. Análisis de la sesión 6. La sesión 6 se realizó de manera presencial y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, exploración con las atmósferas, exploración con el gesto psicológico, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de lo compartido en el diálogo de cierre, se evidencia que el ejercicio con el gesto psicológico permite generar una sensación de relajación después de haberlo realizado. Cami, comentó que, poco a poco, pudo conectar más con el gesto psicológico, y que ahora se sentía más relajada por haber gritado. Ella reflexiona diciendo “creo que tengo muchas cosas adentro que nunca digo y me las guardo mucho y este ejercicio, sin decirlas, simplemente me permite sacarlas y eso me gustó” (ver anexo 12). De acuerdo a la tabla 14 se puede evidenciar que la preocupación que sentía disminuyó de “un poco” a “nada”, mientras que los sentimientos de ansiedad, miedo, irritabilidad y tristeza se mantuvieron en el nivel “nada”.

En este sentido también se concluye que esta sensación de relajación y liberación aparece a partir de que el ejercicio abre paso a nuevas maneras de expresar lo que uno siente

y permite liberar emociones negativas, que muchas veces reprimimos, mediante el uso del cuerpo. Es así que el proceso se potencia al ser una experiencia psicofísica.

Asimismo, otra reflexión importante es la de Pili, quien comentó que su experiencia con el gesto psicológico fue “catártica”. Ella explica que justo venía de una sesión con su psicóloga, situación que hizo que tenga una imagen que se repetía en su cabeza producto de lo trabajado ahí, y en la exploración con las atmósferas (cuando les pedí que evocaran una atmósfera que sientan que los representa en este momento) no creyó que sería buena idea usarla. Sin embargo, los gestos psicológicos trabajados hicieron que conecte por fin con la imagen que tenía y con las emociones que esta le generaba; y, cuando les pedí que cambien la palabra del gesto por una que exprese algo más cercano a ellos, ella tuvo la oportunidad de expresar lo que sentía y exteriorizar las emociones que habían surgido en su sesión con la psicóloga.

Pili comenta que fue una “forma de enfrentar la experiencia” y que, por más de que su cuerpo y mente lo sigan procesando, sintió que estaba “haciendo algo con eso” que experimentó (ver anexo 12). Añadió: “es chévere o sea me gustó eso, creo que en mi caso ha sido una buena manera de cerrar esa consulta psicológica que tuve porque había cosas que pensaba ‘¿por dónde salen?’ y salieron por todo esto” (ver anexo 12). De acuerdo con la tabla 14, se puede apreciar que el nivel de preocupación, miedo y tristeza pasaron de “un poco” a “nada”; sin embargo, no fue posible disminuir el nivel de ansiedad que se mantuvo en “un poco”.

A partir de esto se puede decir que el gesto psicológico, en la medida que se usa para provocar a partir del gesto físico una reacción psicológica en las personas, permite que estas entren en contacto con diferentes emociones y las exterioricen de manera indirecta, sin necesidad de hurgar en una experiencia específica. Esto puede ser útil también para tomar

consciencia de cómo uno se siente, en especial cuando lo reprimimos o cuando ni siquiera sabemos qué emociones nos acompañan.

Asimismo, los participantes reflexionaron sobre el poder de la conexión psicofísica a partir del trabajo con el gesto psicológico. Lu comenta que le sigue sorprendiendo cómo es que el hacer un movimiento te regala sensaciones, y que fue “genial” sentir cómo su cuerpo apropiaba cada gesto de manera distinta. De acuerdo a la tabla 14, los sentimientos de ansiedad y miedo que presentaba Lu pasaron del nivel “un poco” a “nada, y la irritación de “moderado” a “nada”, sin embargo, el nivel de tristeza aumentó de “un poco” a “mucho” pero la participante no hizo algún comentario al respecto de qué es lo que podría haber pasado para que esto suceda.

Dani expresa que, al trabajar con el gesto psicológico, en especial con el “yo me rindo” se le venían imágenes que generaban muchas emociones en él y que “fue genial llegar a eso sin que sea tan introspectivo” (ver anexo 12). Él, al estar lesionado, trabajó un momento parado y otro sentado. Al comparar ambas experiencias comenta que, a pesar de estar sentado, no pudo dejar de involucrar todo su cuerpo; además, sintió que en esa postura involucró más su emocionalidad y cree que esto se debe a que inconscientemente buscaba compensar la limitación del movimiento. Esta experiencia reafirma que la técnica permite reconocer y aceptar el estado físico, psicológico y emocional con el que cada uno llega, y nos invita a explorar desde ahí; en este caso, lo que parecía una limitación, resultó ser el descubrimiento de nuevas maneras de explorar y generar una mayor conexión emocional.

Si bien es cierto el dolor de espalda que experimentaba Dani no disminuyó y su nivel de ansiedad aumentó de “un poco” a “moderado”, se puede evidenciar que esta experiencia permitió que Dani disminuya sus niveles de preocupación y de irritabilidad de “moderado” a “un poco” y el nivel de tristeza de “bastante” a “un poco”.

Es común que al realizar los gestos psicológicos el cuerpo se tense inconscientemente, por lo que fue pertinente indicar que hay que ser conscientes de no ejecutar el gesto con tensión ni aplicar mucha fuerza a los movimientos. Dora comenta que esta indicación le sirvió muchísimo ya que al inicio estaba haciendo el gesto con mucha tensión en sus extremidades, pero luego se dio cuenta de que ella puede generar mucha energía sin necesidad de tensionar tanto, pues sentía cómo esta energía salía desde el interior de su ser y no desde la fuerza que había aplicado. A partir de ese momento, la disminución de la tensión permitió que cada parte de su cuerpo pueda verse involucrada. Ella mantuvo los sentimientos de ansiedad, miedo, irritabilidad y tristeza en el nivel “nada” y la preocupación en el nivel “un poco”.

Además, algunos participantes comentaron sobre su experiencia explorando con las herramientas en momentos fuera del laboratorio. Cami, comenta que exploró con la cualidad de flotación en dos momentos en su semana para calmarse y relajarse cuando estuvo estresada. Dani mencionó que la cualidad de irradiación la había usado antes de salir hacia la universidad e hizo que se sienta más aliviado y con energía, también comentó que ha usado la atmósfera de color o ruido blanco para calmarse.

Por su parte Dora comenta, respecto a la exploración con las cualidades de flotación e irradiación, lo siguiente: “Es increíble como flotar hace que mis niveles de ansiedad bajen un montón, y me hace sentir tan ligera, aun con el movimiento, es impresionante. En cambio, irradiar permite llenarme de energía después de haber botado, me es muy útil no solo para trabajar, sino para mi cuerpo y emocionalmente, en mi día a día” (ver anexo 12).

A partir de esto, considero que, a medida que los participantes han ido comprendiendo e interiorizando la técnica y sus principios, han podido encontrar mayores beneficios psicofísicos y a la vez han podido identificar qué herramientas son útiles para ellos. Respecto a la evolución de los resultados, se ha podido identificar que estos se pueden

ver condicionados por la magnitud del conflicto con el que llegue cada participante, como fue el caso de la lesión de Dani. Pero que, si bien es cierto estas situaciones hacen que la técnica no sea del todo efectiva, de igual manera esta le brinda algún beneficio al participante por más mínimo que sea. Es así que, el análisis de la sesión 6 se cerrará con un comentario de Dani que expresó lo siguiente: “siento que siempre es casi inevitable que cuando salgo de acá salgo más calmado de lo que vengo” (ver anexo 12).

3.2.3 Unidad 3: una práctica

Esta unidad tuvo como objetivo fortalecer el trabajo con las herramientas aprendidas y permitir una mayor libertad, expansión y fluidez en las exploraciones. Esta unidad abarcó tres sesiones y en cada una de ellas se pasó por todas las herramientas trabajadas en la unidad 2.

En cada sesión de esta etapa también les pedí a los participantes que encuentren momentos fuera de las sesiones para explorar con alguna de las herramientas trabajadas. Durante los diálogos de cierre se pudo conversar sobre estas experiencias.

3.2.3.1. Sesión 7

3.2.3.1.1. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹³

¹³ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

Tabla 16

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 7

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3
Dora	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Cami	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yola	4	2	3	1	4	1	3	1	4	2

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 7 el nivel de preocupación disminuyó notablemente en Yola de “bastante” a “un poco”, se mantuvo en el nivel 1 “nada” en Cami, y en el nivel 2 “un poco” en Dora, mientras que aumento de “un poco” a “moderado” en Pili. El nivel de ansiedad disminuyó en Yola de “moderado” a “nada”, se mantuvo en el “nada” en Dora y Cami; pero aumentó en Pili al igual que el nivel de preocupación. El miedo se mantuvo en el nivel “nada” en Dora y Cami y disminuyó de “moderado” a “un poco” en Pili y más notablemente en Yola, pues pasó de “mucho” a “nada”. El nivel de irritación se mantuvo en el nivel “nada” en Dora y Cami y disminuyó en Pili y más notablemente en Yola, de “moderado” a “nada”. El nivel de tristeza se mantuvo en el nivel “nada” en Dora y Cami, y en el nivel “moderado” en Dora, mientras que disminuyó notablemente en Yola, de “bastante” a “un poco”.

Tabla 17*Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 7*

	CE	CS
Pili	Cansancio	Cansancio
Dora	Nada	Nada
Cami	Nada	Nada
Yola	Dolor de cuello	Nada

3.2.3.1.2. Análisis de la sesión. La sesión 7 se realizó de manera virtual mediante la plataforma *Zoom* y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, exploración con las atmósferas, exploración con las premisas de expansión y contracción, exploración con las cuatro cualidades de movimiento, aplicación de las cualidades a actividades físicas cotidianas, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de lo compartido en el diálogo de cierre, se puede evidenciar que hubo factores externos que obstaculizaron la concentración de los participantes durante los ejercicios. Por ejemplo, Cami menciona que tuvo problemas con el internet, lo cual hizo que no pueda escuchar algunas cosas; sin embargo, hubo momentos, en especial en la exploración con las cualidades de movimiento que pudo por fin sentir que conectaba realmente con la sesión. Además, menciona que logró encontrar un estado de relajación. A partir de los resultados del cuestionario se puede decir que los ejercicios permitieron que sus emociones se mantengan en el nivel más bajo, “nada”.

Dora comenta que esta fue la sesión en la que más le costó concentrarse debido a la bulla de su casa, la presencia de sus perros y el hecho de que muchos pensamientos venían a su cabeza. Sin embargo, el momento de la exploración con las atmósferas le permitió, como menciona: “bajar todas esas revoluciones que venían conmigo”, esto en la medida que pudo

concentrarse en las atmósferas y, poco a poco, soltar aquellos pensamientos que tanto la molestaban (ver anexo 12). Además, menciona que pudo ser consciente de que estaba tensionando el cuerpo y consiguió dejar de hacerlo. Las respuestas de la tabla 16 indican que estas situaciones que se presentaron al inicio de la sesión no llegaron a generar un mayor impacto emocional en Dora al final de la sesión, pues los sentimientos de ansiedad, miedo, irritabilidad y tristeza se mantuvieron en “nada” y la ansiedad en un “un poco”.

A partir de esta situación Pili también comenta que pudo ser consciente de la tensión de su cuerpo durante el ejercicio de expansión y contracción. Ella mencionó que nunca había intentado encoger el cuerpo o hacer puño con la mano sin tensión y sobre esta experiencia comenta: “fue bueno para mí fue hacerlo con suavidad y descubrir que se puede hacer así también” (ver anexo 12). De esta manera, las participantes pudieron ser conscientes de su cuerpo, y tener un momento para soltar aquellas tensiones que cargan innecesariamente. De igual manera, según la tabla 16 se puede decir que los niveles de tristeza y miedo disminuyeron de “moderado” a “un poco”; sin embargo, los niveles de ansiedad y preocupación en aumentaron de “un poco” a “moderado”. Mientras que el cansancio que presentó al inicio de la sesión se mantuvo. En comparación de las demás participantes, se puede decir que esta sesión no fue tan efectiva para disminuir los síntomas de estrés en Pili.

Por otro lado, se puede evidenciar que el uso de la técnica dentro y fuera del espacio de trabajo continúa trayendo efectos positivos en la salud mental y física de los participantes. Yola comentó que se había sentido bastante conectada con las cuatro cualidades de movimiento y que disfrutó mucho trabajar con las atmósferas puesto que es su herramienta favorita de la técnica (a excepción de cuando se trabaja con atmósferas de aromas). De acuerdo a las respuestas del cuestionario, se puede evidenciar que este nivel de conexión con las herramientas trabajadas permitieron que el nivel de todas las emociones manifestadas al inicio de la sesión disminuyan notablemente. La preocupación y la tristeza de “bastante” a

“un poco”, la ansiedad y la irritabilidad de “moderado” a “nada” y el miedo de “bastante” a “nada”; además, el dolor de cuello también se disipó.

De igual manera, Yola compartió su experiencia explorando fuera de las sesiones. Comenta que un día llegó de una clase de actuación muy cansada debido a la alta demanda física y decidió explorar con la técnica desde su cansancio. Utilizó la atmósfera de diferentes colores y fue explorando, poco a poco, desde un color apagado hasta unos muy vivos, probando con el naranja y el amarillo que son atmósferas que le encantan. No solo se sintió cómoda trabajando desde su cansancio, sino que disfrutó el usar la energía que traía y, finalmente, lograr transformarla. Le alegra la capacidad de la atmósfera para lograr esto, pues hay días en los que como aquel se encuentra muy cansada o según señala “no todos los días voy a estar feliz” (ver anexo 12).

A partir de esto les pude comentar que cada persona es un mundo distinto por lo que no siempre la misma herramienta de la técnica nos va a afectar de la misma manera, y, en este caso, no todas serán útiles para ayudarnos a reducir los síntomas del estrés académico. A medida que han pasado las sesiones los participantes han podido identificar qué herramientas les sirven y les pueden ayudar a generar estados que necesitan en determinados momentos, como por ejemplo el estado de calma, de libertad, de activación, entre otros. En esta sesión, Pili comentó que le costó explorar con la cualidad de irradiación debido a que no la termina de entender, mientras que se siente más cómoda con vuelo y flotación; por el contrario, Cami conectó más con la irradiación y al principio le costó más explorar con la cualidad de flotación.

Ante esto, Dora reflexiona sobre lo diferente que es cada una y cómo nos funcionan cosas diferentes, pero cómo a la vez esto varía de acuerdo a cómo nos encontramos cada día: “cada día traemos cosas distintas y nos funcionan cosas distintas” (ver anexo 12).

3.2.3.2. Sesión 8

3.2.3.2.1. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹⁴

Tabla 18

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 8

En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3
Dora	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
Yola	2	1	2	1	3	1	2	1	1	1
Dani	5	3	4	3	3	1	3	1	3	2
Lu	4	2	4	2	3	2	5	2	4	3
Beto	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 18 se precisa que el nivel de preocupación disminuyó en Beto de “bastante” a “moderado” y en Yola de “un poco” a “nada”, y más notablemente en Dani, de “mucho” a “moderado”, y Lu, de “bastante” a “un poco”; mientras que se mantuvo en el nivel “un poco” en Pili y Dora. El nivel de ansiedad disminuyó en Beto y Dani de “bastante” a “moderado”, en Yola de “un poco” a “nada” y más en Lu, de “bastante” a “un poco”; mientras que se mantuvo en el nivel “nada” en Pili y aumentó de “nada” a “un poco” en Dora. El nivel de miedo disminuyó de “moderado” a “nada” en Yola y

¹⁴ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

Dani, y de “moderado” a “un poco” en Lu. Mientras que se mantuvo en el nivel “nada” en Pili y Dora, y en el nivel “moderado” en Beto; lo cual se repitió exactamente en el nivel de irritación. En el resto de participantes el nivel de irritación disminuyó notablemente: en Lu de “mucho” a “un poco”, en Dani de “moderado” a “nada”, y en Yola de “un poco” a “nada”. El nivel de tristeza disminuyó en Dani de “moderado” a “un poco” y en Lu de “bastante” a “moderado”; mientras que se mantuvo en el nivel “nada” en Dora y Yola, y en el nivel “moderado” en Pili y Beto.

Tabla 19

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 8

	CE	CS
Pili	Nada	Nada
Dora	Nada	Nada
Yola	Dolor de espalda	Nada
Dani	Corazón acelerado	Nada
Lu	Dolor de cabeza, dolor de espalda	Dolor de cuello
Beto	Dolor de cuello	Nada

3.2.3.2.2 Análisis de la sesión. La sesión 8 se realizó de manera presencial y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente, exploración con las atmósferas, interacción con las atmósferas, exploración con las cuatro cualidades de movimiento, exploración con el gesto psicológico, interacción con el gesto psicológico, identificación de mi atmósfera actual, respiración consciente, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

A partir de lo compartido en el diálogo de cierre se evidencia que la exploración con las atmósferas potencia el autoconocimiento, la conexión con el momento presente y permite procesar los pensamientos y sentimientos que uno experimenta. En el caso de Dora, ella

comenta que cuando les pedí que evoquen la atmósfera que sentían que representaba su estado en ese momento no quiso hacerlo ya que justo estaba teniendo pensamientos con los que no quería explorar: “no quiero sentir esa atmósfera porque siento que me voy a emparar de ella” (ver anexo 12). Pero al final lo hizo, siendo consciente de que, así como en las sesiones anteriores, iba a poder soltar la atmósfera luego. A partir de esto, ella reflexionó lo siguiente: “Me ayudó mucho, sentirla, procesarla en mi cuerpo y luego dejarla salir” “me ayudó un montón a conectarme y estar presente” (ver anexo 12). En ese sentido y comparando el comentario con la tabla 18, se puede decir que esta experiencia permitió que su nivel de miedo, irritabilidad y tristeza se mantenga en “nada” y la preocupación en “un poco”; sin embargo, su nivel de ansiedad aumentó de “nada” a “un poco”.

Por su parte, Lu comenta que en comparación con otras sesiones se ha sentido mucho más conectada y cree que se debe, primero, a los momentos de interacción con el resto del grupo que se dieron en la exploración con cada herramienta; y, en segundo lugar, por haber pasado de lo abstracto a lo concreto durante la exploración con las cualidades de movimiento, pues esto le permitió sentir más la presencia de la energía de las cualidades tanto en el espacio como en ella. De acuerdo a la tabla 18, se puede evidenciar que el haber conectado mucho más con los ejercicios de la técnica le permitió a Lu disminuir notablemente los síntomas psicológicos que la acompañaban; por ejemplo, los niveles de preocupación y de ansiedad pasaron de “bastante” a “un poco”, el miedo de “moderado” a “un poco”, la irritabilidad de “mucho” a “un poco” y la tristeza de “bastante” a “moderado”. Y, si bien es cierto se presentó el dolor de cuello hacia el final de la sesión, el dolor de espalda y de cabeza se disiparon.

Respecto a la exploración con el gesto psicológico, Dani comenta que pudo conectar bastante con esta herramienta, principalmente en el momento en que empezó la interacción con los demás participantes y tuvieron que expresarle a alguien una palabra con la sensación

que el gesto les había dejado. Dani lo describe como algo “visceral” pues la repetición del gesto genera una sensación que se mantiene en uno y cuando la expresas sale de una manera bien honesta, pudo sentir honestidad por parte de todos los participantes. Él explica: “A veces me demoraba en responder porque sentía tan puro y real lo que la otra persona te dice que te invade” (ver anexo 12). Esta experiencia permitió que Dani disminuya el nivel de los síntomas psicológicos que experimentó al inicio de la sesión; según la tabla 18, la preocupación pasó de “mucho” a “moderado”, la ansiedad de “bastante” a “moderado”, el miedo y la irritación de “moderado” a “nada” y la tristeza de “moderado” a “un poco”; mientras que, a partir de la tabla 19, se evidencia que la aceleración del corazón desapareció.

En esta misma línea, Beto comenta que en esta sesión pudo conectar mucho con los ejercicios, así como también con los compañeros y expresa que es muy lindo sentir que se ha formado una confianza con el grupo, pues esto permite que no haya miedo y lo hace sentirse también más libre ya que no está pensando, como en otros espacios, si está haciendo algo bien o no. Además, ha encontrado, a partir de esta sensación colectiva, nuevas formas de apoyar al otro, pues también comenta que durante el ejercicio de la atmósferas sintió que pudo percibir ansiedad en Lu, por lo que en la interacción con el saludo le quiso transmitir la sensación de “tranquila, no pasa nada” y que luego propuso la atmósfera de juego para que sus compañeros puedan disfrutar sin pensar demasiado.

Ante esto, Beto reflexiona: “cada uno viene con cosas atrás (...) y este espacio te ayuda mucho, o sea, cada uno viene con estrés, ansiedad o cosas que genera la vida universitaria, pero acá te olvidas, por un momento, de todo eso, te permite un lugar que te conecta contigo mismo” (ver anexo 12).

De acuerdo a la tabla 18, esta experiencia permitió que Beto disminuya sus niveles de preocupación y ansiedad de “mucho” a “moderado”, mientras que el resto de las

emociones se mantuvo en “moderado”. Sobre los síntomas físicos que se precisan en tabla 19, el dolor de cuello que presentó en un inicio desapareció para el final de la sesión.

Sobre el resto de las participantes se evidencia que Pili no presentó variaciones respecto a su sintomatología psicológica, pues la ansiedad, el miedo y la irritación se mantuvieron en el nivel “nada”, la preocupación en “un poco” y la tristeza en “moderado”. Yola disminuyó todos los niveles de los síntomas psicológicos a “nada”; su nivel de preocupación, ansiedad e irritación pasaron de “un poco” a “nada”, el miedo de “moderado” a “nada” y la tristeza se mantuvo en “nada”. Asimismo, el dolor de espalda que tenía al inicio de la sesión se disipó.

3.2.3.3 Sesión 9

3.2.3.3.1. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹⁵

Tabla 20

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 9
En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	2	2	3	2	2	1	1	1	2	1
Cami	2	1	2	1	1	1	1	1	3	1
Yola	2	1	3	1	2	1	4	2	1	1
Dani	3	3	3	4	2	2	4	3	3	3
Lu	4	3	5	2	3	1	2	3	5	5
Beto	4	4	4	2	3	2	3	2	4	2

¹⁵ Anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

A partir de los resultados de los cuestionarios de entrada y salida sobre la sintomatología psicológica expuestos en la tabla 20, se puede evidenciar que el nivel de preocupación disminuyó en Cami y Yola de “un poco” a “nada” y en Lu de “moderado” a “nada”; mientras que en el resto de los participantes se mantuvo al mismo nivel: “un poco” en Pili, “moderado” en Dani y “bastante” en Beto. El nivel de ansiedad disminuyó en Pili de “moderado” a “un poco”, en Cami de “un poco” a “nada”, y más notablemente en Lu, de “mucho” a “un poco”, en Yola, de “moderado” a “nada” y en Beto, de “bastante” a “un poco”; sin embargo, aumentó en Dani de “moderado” a “bastante”. El nivel de miedo disminuyó en Pili y Yola de “un poco” a “nada”, en Beto, de “moderado” a “un poco” y más en Lu, “moderado” a “nada”; mientras que se mantuvo en “nada” en Cami y en “un poco” en Dani. El nivel de irritación disminuyó en Dani de “bastante” a “mucho”, en Beto de “moderado” a “un poco”, y más notablemente en Yola, de “bastante” a “un poco”; sin embargo, aumentó en Lu de “un poco” a “moderado”. El nivel de tristeza disminuyó en Pili de “un poco” a “nada” y más notablemente en Cami, de “moderado” a “nada” y en Beto, de “bastante” a “un poco”; mientras que se mantuvo en el nivel “nada” en Yola, en “moderado” en Dani y en “mucho” en Lu.

Tabla 21

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 9

	CE	CS
Pili	Ninguno	Ninguno
Cami	Nada	Nada
Yola	Nada	Nada
Dani	Dolor de cuello, dolor en la pierna	Dolor de cuello
Lu	Sueño prolongado	Nada
Beto	Dolor de cabeza	Nada

3.2.3.3.2. Análisis de la sesión. La sesión 9 se realizó de manera virtual mediante la plataforma *Zoom* y estuvo estructurada de la siguiente manera: cuestionario de entrada, respiración consciente con expansión y contracción, exploración con las atmósferas propuestas por cada participante agregando cualidades de movimiento, exploración con el gesto psicológico, aplicación del gesto psicológico a actividades, diálogo de cierre y cuestionario de salida.

Durante el diálogo de cierre se compartieron las experiencias vividas en la sesión. Cami comentó que llegó un poco estresada, pero a medida que fue realizando la respiración consciente con las premisas de expansión y contracción sintió cómo el estrés fue disminuyendo. También comentó que pudo concentrarse y explorar libremente con las atmósferas y las cualidades de movimiento. Respecto al gesto psicológico, si bien le costó realizar las actividades, pudo finalmente encontrar la manera de conectar con el ejercicio y concentrar su energía en la actividad que había elegido. De acuerdo a la tabla 20, se puede decir que esta experiencia permitió que los niveles de preocupación y ansiedad que presentó Cami al inicio de la sesión disminuyan de “un poco” a “nada”, y el nivel de tristeza de “moderado” a “nada”, el resto de los sentimientos se mantuvieron en “nada”.

Por otro lado, Pili expresó que esta vez había sentido una sensación muy diferente a la sesión anterior, en la cual sintió que se generó un “ambiente colectivo tan contagiante” y pudo conectar bastante con los demás participantes y la energía que transmitían; mientras que en esta ocasión sintió que lograr conectar con la imaginación y la concentración dependía solo de ella (ver anexo 12). A partir de esto, reflexiona sobre cómo, en la virtualidad, la experiencia que tenemos durante los ejercicios requiere de un mayor esfuerzo porque no se siente la energía grupal que te sostiene y que inclusive puede generar más estímulos; y que, además, es clave la manera en que uno se trata a sí mismo en este proceso.

Sobre esto, comenté que el trabajo con la técnica siempre va a requerir de un esfuerzo para concentrarse ya sea si se realiza de manera individual o grupal; pero definitivamente, como se ha evidenciado en este laboratorio, trabajar en grupo va a facilitar la conexión con la técnica, en especial si hay un nivel de confianza como el que tienen ellos. Podemos decir que trabajar la sesión por *Zoom* es un reto mayor, tanto para mí como para ellos, y requiere de mucha voluntad y entrega; sin embargo, a lo largo de las sesiones hemos podido evidenciar que el reto ha sido asumido y ha generado, muchas veces, resultados positivos. Por ejemplo, en esta sesión el nivel de ansiedad de Pili disminuyó de “moderado” a “un poco” y el miedo y la tristeza de “un poco” a “nada”.

La experiencia de Dani fue distinta, debido a su lesión y a una sobreexigencia que tuvo el día anterior, comenta que “ha sido la sesión en la que, lamentablemente, peor me he sentido porque cada vez que me movía me dolía” y que fue triste para él despertar ese día y sentir que el cuerpo no le respondía (ver anexo 12). A partir de esto trató de trabajar desde la mente y la imaginación sin realizar movimientos que le generaran dolor, debido a esto no pudo trabajar con el gesto psicológico. Esto puede explicar por qué su nivel de ansiedad aumentó de “moderado” a “mucho” y que solo el nivel de irritación disminuyó de “mucho” a “moderado; mientras que la tristeza y la preocupación se mantuvieron en el nivel “moderado” (ver tabla 20). El dolor de pierna que presentó al inicio se disipó para el final de la sesión, sin embargo, el dolor de cuello se mantuvo (ver tabla 21).

A partir de esto, fue importante recalcar que no debemos hacer nada que nos genere dolor, que justamente parte de lo que propone el laboratorio es trabajar desde el estado en el que nos encontramos de acuerdo a lo que necesitamos; fue valioso que Dani comentara que propuso la atmósfera de “polvo de estrellas” porque le da la sensación de un abrazo e indicó que en ese momento necesitaba tranquilidad y confort.

Por otro lado, fue preciso resaltar y recordar que no es necesario moverse físicamente para trabajar con la imaginación, el cuerpo también puede verse involucrado y sentir los estímulos sensoriales desde la quietud.

El resto de los participantes no realizaron ningún comentario, sin embargo, las respuestas de los cuestionarios (ver tabla 20 y 21) fueron en su mayoría positivas. Yola redujo el nivel de todos los síntomas psicológicos que presentó al inicio de la sesión: la preocupación y el miedo de “un poco” a “nada”, el nivel de ansiedad de “moderado” a “nada” y la irritabilidad de “mucho” a “un poco”. Beto mantuvo el nivel de preocupación en “mucho”; sin embargo, pudo reducir el nivel del resto de síntomas: ansiedad y tristeza de “bastante” a “un poco”, y el miedo y la irritabilidad de “moderado” a “nada”; mientras que el dolor de cabeza que presentó al inicio se disipó. En el caso de Lu, su preocupación disminuyó de “bastante” a “moderado”, la ansiedad de “mucho” a “un poco” y el miedo de “moderado” a “nada”; sin embargo, el nivel de tristeza se mantuvo en “mucho”. Cabe resaltar que este último resultado me preocupó y decidí hablar con Lu, quien me dio entender que algo había sucedido al margen de la sesión que provocó la elevación del nivel de tristeza.

Resulta valioso que la mayoría de los síntomas que presentaron los participantes se hayan reducido pues se puede evidenciar que la técnica está siendo efectiva para reducir el estrés académico en los participantes; sin embargo, como se demostró en esta sesión a partir de la tristeza de Lu y la experiencia de Dani, van a haber momentos en los que se van a presentar situaciones que generen un conflicto que nos afecte en un nivel más alto de lo usual, lo cual puede que dificulte nuestra capacidad de regulación emocional e imposibilite que la técnica sea del todo efectiva.

3.3 Etapa 3: lo que nos llevamos

3.3.1 Muestra final

La muestra final estuvo dividida en dos partes. La primera parte consistió en una exploración guiada con las herramientas de la técnica siguiendo la estructura de las sesiones de la unidad 3. Primero se dio una breve explicación sobre la técnica de Michael Chejov y luego se convocó a los invitados para que participen de la exploración si es que así lo deseaban. Los ejercicios se abordaron en el siguiente orden: respiración consciente, expansión y contracción, cualidad de moldeado, cualidad de irradiación, gesto psicológico, exploración con atmósferas, respiración consciente.

La segunda parte consistió en un espacio de diálogo con todos los presentes en el que se pudo explicar el objetivo de la investigación y del laboratorio, así como también los participantes pudieron compartir su experiencia a lo largo de las sesiones y los invitados comentaron sobre la experiencia que acababan de vivir, ya sea como participantes o como observadores.

A partir de lo compartido en el espacio de diálogo, se evidenció que el trabajo con la técnica les regaló a los invitados que se unieron a la exploración un estado de relajación y libertad, además les permitió ser conscientes de su ser psicofísico en el momento presente y de cómo este se fue transformando con los estímulos de la imaginación. El invitado 1 comentó que salió de la exploración “demasiado relajado” y había podido soltar la carga que tenía; la invitada 2 expresó que los ejercicios fueron amables y le permitieron explorar desde el cansancio que sentía, además señala que sintió que “liberé el estrés y además encontré herramientas para mi mochila actoral” (ver anexo 12). Por su parte, el invitado 3 comentó que pudo experimentar diferentes sensaciones con cada atmósfera que había explorado, no todas fueron placenteras, pero esta conexión psicofísica mediante la imaginación permitió que al

final del viaje ya no sienta estrés, sino que se sintiera tranquilo y activo para seguir explorando con libertad.

A partir de esto, los participantes replicaron comentando sobre su proceso a lo largo del laboratorio. Cami comentó que, similar a la experiencia de los invitados, a veces llegaba con mucho estrés, presiones o dolor de cabeza a las sesiones, pero cuando salía se sentía más ligera, relajada y con la mente más clara. Dora comentó que las herramientas de la técnica también le trajeron beneficios psicofísicos, por ejemplo, la cualidad de flotación la usó para reducir momentos de mucha ansiedad. También compartió que las atmósferas le permitieron conectar con ella misma y reconocer cómo se encontraba física y emocionalmente en determinados momentos, lo cual a la vez le permitía calmar sus pensamientos y regular sus emociones. Ella además señala que en su proceso fue importante que yo haya precisado que no hay una manera correcta de explorar, por lo que no tiene sentido juzgarse y frenar los impulsos, así como tampoco debían aplicar fuerza ni tensiones innecesarias; y finalmente, para Dora fue fundamental sentir que el laboratorio era un espacio seguro.

Por otro lado, se habló sobre la duración del laboratorio, Katuska preguntó si diez sesiones habían sido suficientes. De acuerdo a las respuestas de los participantes se llegó a concluir que este había sido un buen tiempo para conocer, asimilar la técnica y su aplicación, y para que cada participante pueda sentir los beneficios psicofísicos de la técnica y reconocer qué herramientas son útiles, y cuáles no, para el manejo de estrés. De igual manera, se reflexionó sobre cómo, para que los beneficios adquiridos a partir del trabajo de las sesiones perduren más tiempo, se requiere de una práctica comprometida y constante; pues como comenta Dani, trabajar con la técnica fuera del laboratorio requiere de mucha más concentración y voluntad, en especial porque no hay alguien que te guíe y te ayude a volver a conectar ante distracciones.

Por su parte, Pili considera que trabajar la técnica en grupo es más beneficioso y resalta la importancia de haber podido pasar por esta experiencia laboratorial de manera colectiva, pues, aunque al inicio se sentía muy distanciada del grupo, las exploraciones permitieron que se pueda vincular de manera física y emocional con los demás participantes, generando otro nivel de conexión con la técnica.

Por último, surgió la idea por parte del invitado 1 de expandir este tipo de práctica con la técnica de Michael Chejov y aplicarla a estudiantes que cursan otras carreras. De acuerdo a la experiencia que han tenido los participantes a lo largo de las sesiones, considero que, efectivamente, este tipo de laboratorio podría ser útil para cualquier persona que busca reducir los niveles de estrés y, más aún, pienso que es importante que este tipo de prácticas lleguen a diferentes grupos de personas que necesiten alcanzar o mantener un bienestar psicofísico.

3.3.1.1. Respuestas de los cuestionarios de entrada (CE) y salida (CS)¹⁶

Tabla 22

Síntomas psicológicos del estrés académico en la sesión 10
En una escala del 1 al 5 donde (1) es nada, (2) es un poco, (3) es moderado, (4) es bastante y (5) es mucho, marca una alternativa como respuesta a las siguientes preguntas:

	¿Cuánta preocupación sientes en este momento?		¿Cuánta ansiedad sientes en este momento?		¿Cuánto miedo sientes en este momento?		¿Qué tan irritado/a te sientes en este momento?		¿Qué tan triste te sientes en este momento?	
	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS
Pili	3	2	3	1	2	1	1	1	1	2
Dora	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Cami	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yola	3	2	4	1	2	2	4	1	2	2
Dani	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lu	4	2	4	2	4	1	5	2	3	1
Beto	4	2	3	1	4	1	3	1	3	1

¹⁶ Ver anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

A partir de las respuestas de los cuestionarios de entrada y salida de la sesión 10 que figuran en la tabla 22, se evidencia que el nivel de preocupación disminuyó en Pili, Dora y Yola de “moderado” a “un poco”; y todavía más en Lu y Beto, que pasaron de “bastante” a “un poco”. El nivel de ansiedad disminuyó notablemente en Lu, de “bastante” a “un poco”, en Beto y Pili de “moderado” a nada” y en Yola de “bastante” a “nada”. La sensación de miedo también disminuyó notablemente en Lu y Beto, esta vez de “bastante” a “nada”; mientras que en Dora disminuyó de “un poco” a “nada” y en Yola el miedo se mantuvo en el nivel “un poco”. El nivel de irritación disminuyó notablemente en Yola, de “mucho” a “nada”, en Beto de “moderado” a “nada”, y en Lu de “mucho” a “un poco”. Pili, Dora y Cami no manifestaron irritación. El nivel de tristeza aumentó de “nada” a “un poco” en Pili, se mantuvo en “un poco” en Yola y Dani; mientras que disminuyó notablemente en Lu y Beto de “moderado” a “nada”. Por último, cabe resaltar que en el caso de Dani no hubo ninguna variación y las cinco emociones permanecieron en el nivel “un poco”.

Tabla 23

Síntomas físicos del estrés académico en la sesión 10

	CE	CS
Pili	Nada	Dolor de espalda
Dora	respiración agitada	Nada
Cami	Nada	Nada
Yola	Nada	Nada
Dani	corazón acelerado	Nada
Lu	dolor de cabeza, migraña	Nada
Beto	Nada	Nada

En cuanto a los síntomas físicos que manifestaron los participantes en esta sesión, los cuales figuran en la tabla 23, se evidencia que el trabajo con la técnica pudo disipar la respiración agitada que presentó Dora, el aceleramiento del corazón que presentó Dani y el dolor de cabeza y la migraña que presentó Lu para el final de la sesión. Por el contrario, apareció un nuevo síntoma en Pili que fue el dolor de espalda. El resto de las participantes no presentó ningún síntoma al inicio, ni al final de la sesión.

De esta manera, se puede afirmar que el trabajo con las herramientas de la técnica de Michael Chejov permitió disminuir el nivel de la gran mayoría de los síntomas psicológicos que presentaron los participantes al inicio de la sesión; las únicas excepciones fueron los resultados de Dani quien manifestó que los niveles de los cinco síntomas expuestos en la tabla 22 se mantuvieron en “un poco”; los niveles de miedo y tristeza de Yola también se mantuvieron en “un poco”; mientras que el nivel de tristeza de Pili aumentó de “nada” a “un poco”. Respecto a los síntomas físicos, a excepción de Pili, se disiparon en todos los participantes que manifestaron algún síntoma de esta índole.

3.4 Análisis del proceso del laboratorio

3.4.1 Cuestionario final del laboratorio

Para finalizar este capítulo, se procederá a analizar la recopilación de las respuestas del cuestionario final del laboratorio¹⁷ en el que los participantes revelan información respecto al proceso que han experimentado a lo largo del laboratorio.

En primer lugar, las respuestas de la pregunta “¿Qué dificultades has encontrado al explorar con la técnica de Michael Chejov?” indican que una dificultad durante el laboratorio fue poder conectar con la técnica cuando las sesiones fueron virtuales, Pili y Yola indican que no sentían la energía del grupo ni el ambiente colectivo como en la presencialidad. Mientras

¹⁷ Ver anexo 11. Respuestas del cuestionario final del laboratorio

que para Dora y Cami la dificultad fue poder conectar con el momento presente y dejar de lado pensamientos intrusivos y problemas del cotidiano durante las sesiones, además Dora señala que fue un reto el dejar de pensar si estaba haciendo bien o no los ejercicios. Para Dani fue difícil conectar con la imaginación y mantener su concentración en las imágenes, pues sentía que su cuerpo y mente estaban bloqueados; sin embargo, a medida que continuó entrenando con la técnica, pudo alcanzar una mayor concentración. Para Lu, una dificultad fue el enfrentarse a estar en estados vulnerables producto de las exploraciones emocionales; mientras que a Beto le costó poder conectar con las atmósferas.

En segundo lugar, las respuestas de la pregunta “¿Qué aprendizajes has descubierto al explorar con la técnica de Michael Chejov?” evidencian que todos los participantes disfrutaron trabajar con la imaginación y descubrieron que es una herramienta útil para generar estados psicofísicos; así como también les permitió gestionar sus emociones en la medida que propiciaba el autoconocimiento y la conexión con su mente, cuerpo y emociones en el momento presente. Por otro lado, también descubrieron que las exploraciones con la técnica les permitieron mejorar su capacidad creativa.

Para Pili, la imaginación le permitió identificar emociones y sensaciones, y en ocasiones, poder gestionarlas; Dora, aprendió conectar su mente con su cuerpo y emociones, y usarla a su favor en lugar de sostener la idea de que sus pensamientos eran un obstáculo para el desarrollo de los ejercicios. Lu descubrió que el uso del cuerpo puede ser muy influyente sobre los estados psicoemocionales y que muchas veces “lo físico trasciende a lo interno” (ver anexo 11). Yola aprendió a usar la imaginación para afrontar el estrés y disminuir los dolores musculares. Asimismo, los participantes descubrieron que las herramientas de la técnica de Michael Chejov son útiles para la actuación y la mayoría expresa que ya las ha estado usando como calentamiento, preparación o impulso creador en los cursos de actuación y/o antes de ensayar.

En tercer lugar, las respuestas a la pregunta “¿Qué cambios físicos has experimentado al trabajar con la técnica a lo largo de las sesiones?” evidencian que los participantes encontraron beneficios a nivel físico en la medida que experimentaron sensaciones de libertad y relajación a partir del desarrollo de los ejercicios durante la exploración. Pili expresa haber sentido “soltura física” e incluso menciona que las exploraciones que hizo fueron más “libres” y “sinceras” que cuando explora en clases (ver anexo 11). Dora comenta que, al explorar con la técnica, empezó a sentirse libre mentalmente y esto permitió que su cuerpo también sienta esa libertad al moverse. Cami y Beto expresan que experimentaron relajación después de las sesiones, mientras que Yola desarrolló una mayor sensibilidad corporal y una conciencia de la respiración, que considera fue lo más importante a la hora de realizar los ejercicios. Lu ganó más confianza al momento de moverse y explorar con las atmósferas, y Dani señala que pudo descubrir nuevas maneras de explorar a nivel corporal frente a obstáculos como la lesión de su pierna.

En cuarto lugar, las respuestas a la pregunta “¿Qué cambios emocionales has experimentado al trabajar con la técnica a lo largo de las sesiones?” indican que la aplicación de la técnica les permitió a los participantes gestionar sus emociones y generar estados mentales más beneficiosos. Yola expresa que la técnica le permitió lidiar con emociones fuertes relacionadas al estrés y la irritación, y también hizo que pueda sentirse más relajada y tranquila. Para Cami, la técnica le dio una sensación de ligereza y aumentó su capacidad de conectar con sus compañeros y el ambiente de trabajo. Lu experimentó cómo las atmósferas le ayudaron a manejar momentos de crisis, pues le permitía aceptar como se encontraba a nivel psicofísico y luego transitar hacía otros estados con la imaginación; de esta manera pudo también identificar “pensamientos de crisis” y percibir como estos iban desapareciendo con el cambio de atmósferas. Beto indica haberse sentido más activo después de realizar los

ejercicios en las sesiones; mientras que Dani expresa haber sentido cómo cada movimiento físico generaba diferentes estados emocionales.

Dora señala que las sesiones de laboratorio habilitaron un espacio seguro que fue como una vía de escape a nivel mental, físico y emocional en la que pudo conectarse con el momento presente y desprenderse de tensiones y sentimientos de urgencia; por el contrario, pudo explorar con libertad y juego sin juzgarse. Además, señala que pudo transportar esa sensación a otras áreas y momentos de su vida, lo cual le ha permitido gestionar mejor el estrés y la ansiedad del día a día.

En quinto lugar, las respuestas a la pregunta “¿Consideras que las herramientas trabajadas te han ayudado a disminuir los síntomas de estrés académico? evidenciaron que los participantes Pili, Dora, Cami, Yola y Beto pudieron encontrar en la técnica estrategias para disminuir el estrés académico, y Dora precisa que también la ayudó con el estrés en general y su ansiedad. Por otro lado, Lu mencionó que sintió que el uso de la técnica alivió el estrés general, más no tanto el académico; Dani comparte esta misma idea, y además indica que en su caso la disminución de estrés no se prolongaba demasiado después de las sesiones.

En sexto lugar, la pregunta “Si la respuesta a la pregunta n°5 fue afirmativa, ¿qué herramienta(s) de la técnica te han sido más útiles para lograr esto? ¿Por qué?” recogió las siguientes respuestas:

Para Pili la disminución del estrés se dio a partir de que pudo expresar a nivel corporal y físico cómo se sentía y que los gestos psicológicos le permitieron “fisicalizar emociones que no suelo expresar como la rabia y el rechazo” y que además fue importante que las exploraciones se dieran en un espacio donde pudo compartir con los demás participantes (ver anexo 11). Yola experimentó algo similar y precisa, sobre los gestos psicológicos, lo siguiente: “(...) ayudaron mucho a botar emociones que no deseaba tener o a

expandir y agrandar mis emociones más gratas”; mientras que las atmósferas le permitieron despejar su mente de pensamientos estresantes (ver anexo 11).

A Dora le resultó útil la cualidad de movimiento de flotación para regular su ansiedad y la de irradiación para concentrarse y cargarse de energía. Además, señala que ha usado la imaginación de atmósferas para calmar su mente y enfocarse, lo cual ha sido útil para concentrarse en alguna tarea o trabajo académico y para pensar con mayor claridad.

Para Cami también fue útil el trabajo con las atmósferas para calmar el estrés en la medida que las sensaciones físicas que estas le generaban le permitieron calmar su mente. Además, sentía que las atmósferas le permitían buscar dentro de ella y explorar según lo que necesitaba cada día, así podía conectar con esa parte de su mente que estaba inquieta y preocupada. Ella señala: “Por ejemplo, cuando hicimos el ejercicio con calor, o con algodón de azúcar, salía sintiéndome más ligera” (ver anexo 11). Dani también encontró efectiva la exploración con las atmósferas y expresa que con ellas: “me doy permiso de volar fuera de lo concreto y en ese espacio en donde todo es abstracto, los problemas dejan de ser importantes” (ver anexo 11).

Beto también señala que el uso de las atmósferas le permitió explorar con las sensaciones que necesitaba su cuerpo en determinados momentos y esto, sumado a la conexión con su respiración durante las exploraciones, le permitieron disminuir los síntomas físicos del estrés como el dolor de espalda y de cuello.

En séptimo lugar, a partir de la pregunta “¿Consideras que ha habido algún cambio en tu desempeño como estudiante de actuación desde el inicio del laboratorio? Si es así, ¿de qué manera?” Dora señala que el entrenamiento con la técnica permitió que en sus cursos de actuación pueda conectarse con el momento presente y, a su vez, escucharse y reconocer e identificar los impulsos que su cuerpo propone. Además, pudo restarle peso a la equivocación y reducir los pensamientos que promovían el juzgarse a sí misma.

Otros participantes comentaron que están aplicando las herramientas de la técnica para la construcción de personajes y escenas con el objetivo de desempeñarse mejor en el curso de actuación, como es el caso de Cami con las cualidades de movimiento y Lu con las atmósferas. Yola explica que calentar con la técnica le ha permitido actuar en escena de forma más conectada y libre; mientras que Dani comenta que pudo encontrar “formas más rápidas de entrar en estados psicofísicos y sobre todo sin necesidad de utilizar memorias personales para ello”; también, señala que la imaginación le permite expandir su capacidad creativa para la construcción de escenas (ver anexo 11).

En octavo lugar y último lugar, las respuestas a la pregunta “Ahora que ha terminado el laboratorio, ¿consideras continuar poniendo en práctica las herramientas trabajadas? Si es así, ¿en qué momentos y/o de qué manera las pondrías en práctica?” indican que todos los participantes tienen un gran interés por continuar explorando y aplicando las herramientas trabajadas en el laboratorio, tanto para gestionar los niveles de estrés y regular sus emociones, como también para encontrar un mejor desempeño en su trabajo actoral.

Pili señala que podría ser útil cuando necesite canalizar emociones de manera física, pues se considera una persona muy mental con pensamientos rumiantes y expresarlos físicamente la ayuda a cerrar procesos emocionales a corto plazo. Cami señala que la técnica le resulta útil para conectar con un personaje y empezar a trabajar una escena, Lu también piensa usarlo como calentamiento y para la construcción de personajes; de igual manera, Yola pondría en práctica la técnica antes de hacer algún ejercicio de actuación o antes de actuar, ella señala: “sobre todo para lidiar con emociones contraproducentes” (ver anexo 11). Mientras que Beto considera que será muy útil aplicar los ejercicios de la técnica en las mañanas después de entrenar. Dani expresa su deseo por formar un grupo para entrenar con la técnica, pero hasta entonces seguirá entrenando por su cuenta. Dora comenta que también continuará usando la técnica de Chejov debido a que no solo le ha permitido reforzar su

desempeño actoral, sino que durante este tiempo las herramientas exploradas han sido “vitales” para la gestión de sus emociones en la vida diaria. Ella reflexiona lo siguiente:

Estas herramientas las uso en momentos que necesito llenarme de energía, cuando necesito direccionar mi energía y enfocar mi atención, cuando mi cuerpo se siente intranquilo o en alguna situación de ansiedad (...) estas herramientas me han permitido llegar a estados en los que otras técnicas o ejercicios no pudieron. Son como magia para mí, así que con mucho agradecimiento no las suelto (ver anexo 11).

3.4.2 Evolución de los participantes en relación a los síntomas del estrés académico

Ahora se analizará la evolución de cada participante a lo largo del laboratorio a partir de las respuestas de los cuestionarios de entrada y salida que indican si el trabajo con la técnica de Michael Chejov pudo reducir los síntomas psicológicos y físicos del estrés académico que presentaron los participantes.

3.4.2.1 Dora

3.4.2.1.1 Síntomas psicológicos del estrés académico (ver figuras 1 y 2). El sentimiento de preocupación se presentó en mayor intensidad al inicio del laboratorio, luego disminuyó y se mantuvo un nivel bajo (2) la mayor parte de este; de igual manera, fue el síntoma más difícil de disminuir por sesión. El sentimiento de ansiedad también se presentó en mayor intensidad al inicio del laboratorio, en la primera sesión no pudo disminuir, pero esto si fue posible en la mayoría de las demás sesiones. El miedo no disminuyó en la primera sesión, pero si lo hizo en la siguiente sesión y se mantuvo en el nivel más bajo hasta el final del laboratorio. Los síntomas de irritación y tristeza no se manifestaron en esta participante.

Figura 1

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Dora

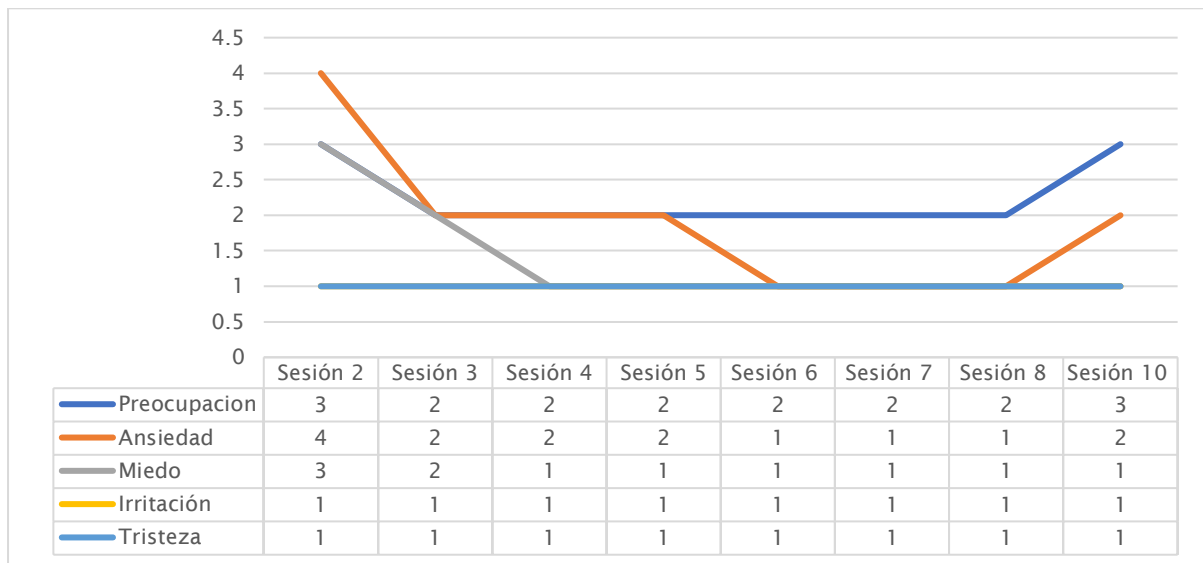
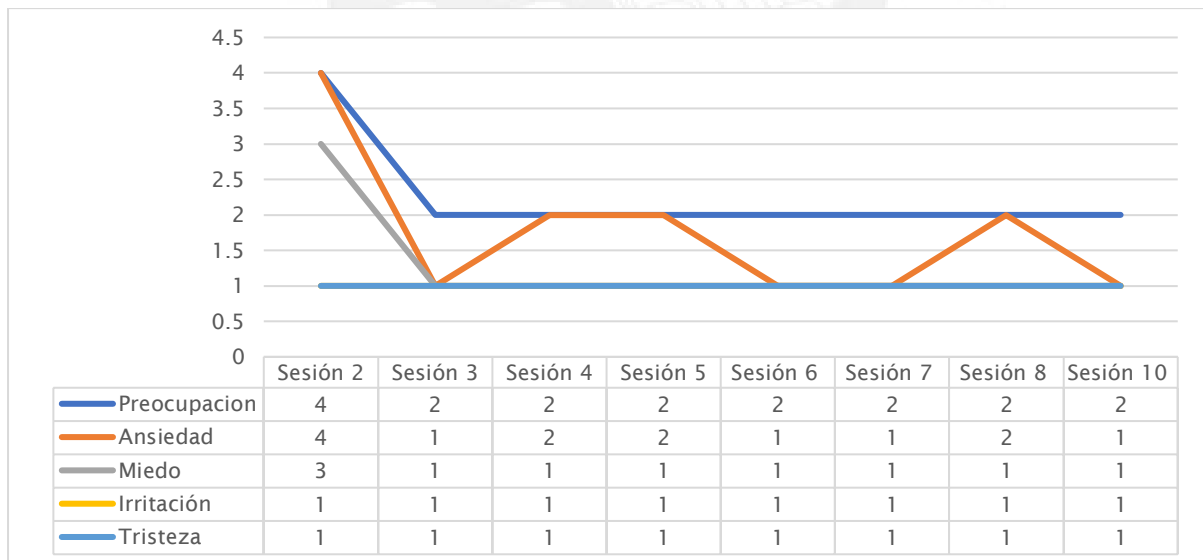


Figura 2

Respuestas de los cuestionarios de salida de Dora



3.4.2.1.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tabla 24). Durante el inicio del laboratorio llegó con el corazón acelerado y la respiración agitada a las sesiones; el primero no se pudo disipar en las sesiones 2 y 3, pero dejó de aparecer después, mientras que la

respiración agitada pudo disiparse las dos veces que se manifestó. En las otras sesiones llegó y salió sin síntomas, a excepción de la sesión 6 en la que, de igual manera, el dolor de espalda con el que llegó se disipó para el final de la sesión.

Tabla 24

Síntomas físicos del estrés académico en Dora

	Cuestionarios de entrada	Cuestionarios de salida
Sesión 2	Respiración agitada, corazón acelerado	Corazón acelerado
Sesión 3	Corazón acelerado	Corazón acelerado
Sesión 4	Nada	Nada
Sesión 5	Nada	Nada
Sesión 6	Dolor de espalda	Nada
Sesión 7	Nada	Nada
Sesión 8	Nada	Nada
Sesión 10	Respiración agitada	Nada

3.4.2.2 Cami

3.4.2.2.1 Síntomas psicológicos del estrés académico (ver figuras 3 y 4). La

preocupación fue el síntoma que se presentó con mayor intensidad en la participante, y más específicamente en las primeras sesiones del laboratorio; después la intensidad se redujo y al finalizar las últimas sesiones se disipó por completo. El nivel de ansiedad no pudo disminuir en las dos primeras sesiones, pero en las siguientes sesiones se disipó por completo e inclusive la participante llegó a algunas sesiones sin el síntoma. El miedo solo se presentó en la primera sesión en un nivel moderado y se disipó al llegar al final de esta. La tristeza solo se manifestó al finalizar la primera sesión y en la penúltima sesión, donde de igual manera se disipó al final. La participante no manifestó irritación en ningún momento.

Figura 3

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Cami

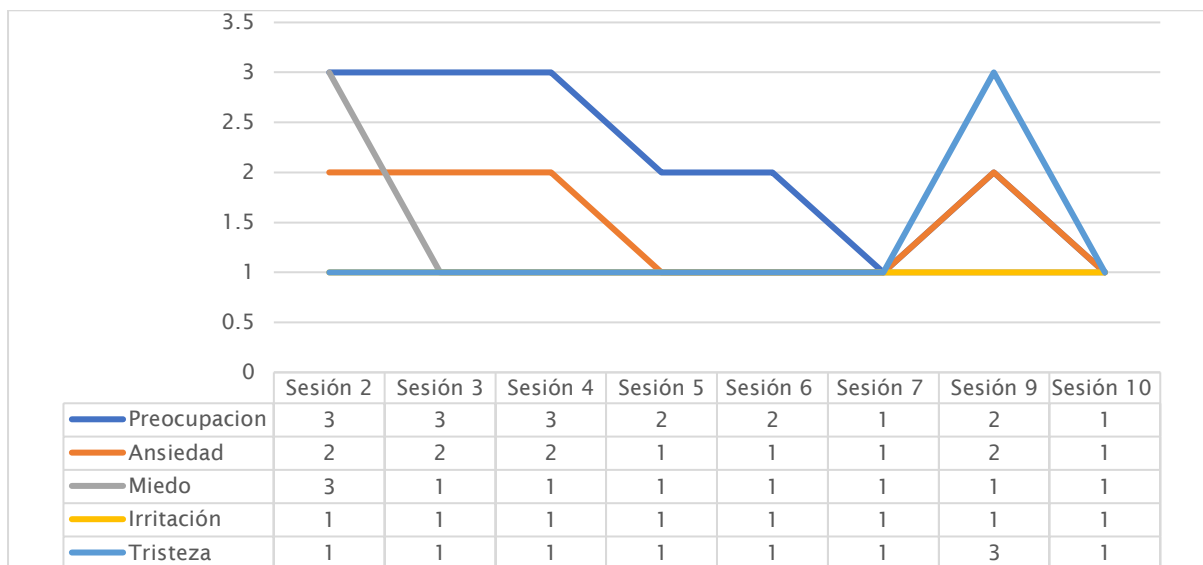
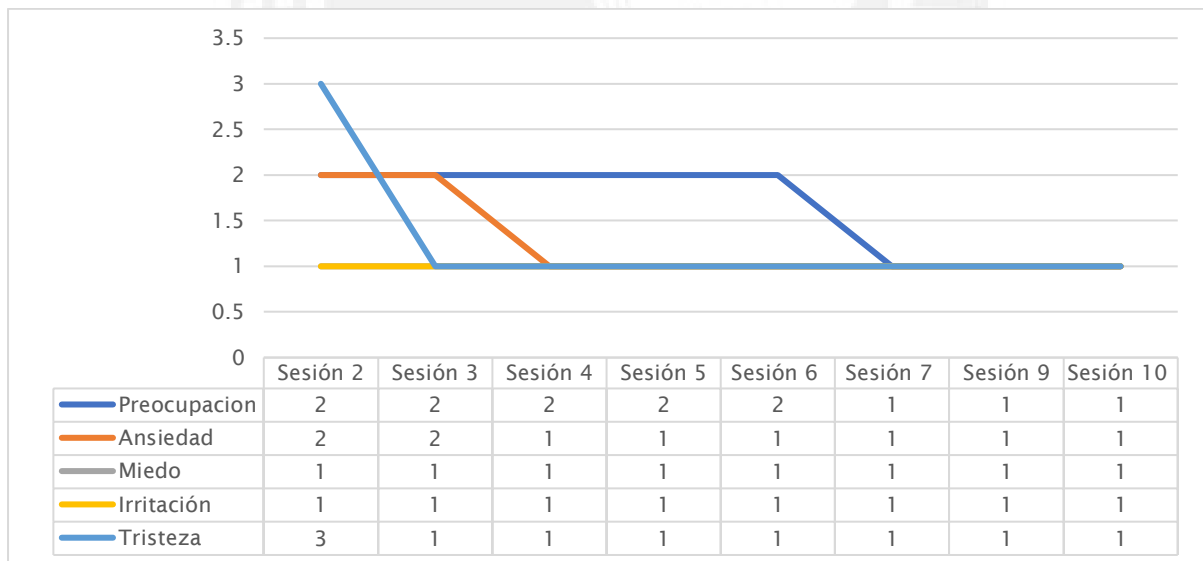


Figura 4

Respuestas de los cuestionarios de salida de Cami



3.4.2.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tablas 25). La técnica fue efectiva para disminuir el sueño y el dolor de cabeza en la participante, más no el dolor de cuello. De igual manera, se puede evidenciar que fueron pocos los días en los que la participante llegó con síntomas físicos del estrés académico a la sesión.

Tabla 25*Síntomas físicos del estrés académico en Cami*

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 2	Sueño	Nada
Sesión 3	Nada	Nada
Sesión 4	Dolor de cabeza, dolor de cuello	Dolor de cuello
Sesión 5	Nada	Nada
Sesión 6	Nada	Nada
Sesión 7	Nada	Nada
Sesión 9	Nada	Nada
Sesión 10	Nada	Nada

3.4.2.3 Pili

3.4.2.3.1 Síntomas psicológicos del estrés académico (ver figuras 5 y 6). En esta participante la preocupación, la ansiedad y la tristeza fueron los síntomas que se manifestaron con mayor intensidad a lo largo del laboratorio. La preocupación disminuyó solo en cuatro sesiones y la ansiedad en tres de las siete sesiones en las que se manifestó; por el contrario, el nivel de tristeza sí disminuyó en la mayoría de sesiones. El miedo se manifestó en menor frecuencia y se pudo disipar en todas las sesiones en las que se presentó a excepción de la segunda sesión. Hubo una evolución progresiva positiva en los cuestionarios de entrada, y más aún en los cuestionarios de salida.

La irritación solo se manifestó en dos sesiones y en ambas ocasiones la intensidad del síntoma disminuyó al llegar al final de la sesión. No hubo una evolución progresiva en los cuestionarios de entrada respecto a este síntoma, pero la mayoría de veces el nivel de intensidad del síntoma se pudo reducir al llegar al final de las sesiones.

Figura 5
Respuestas de los cuestionarios de entrada de Pili

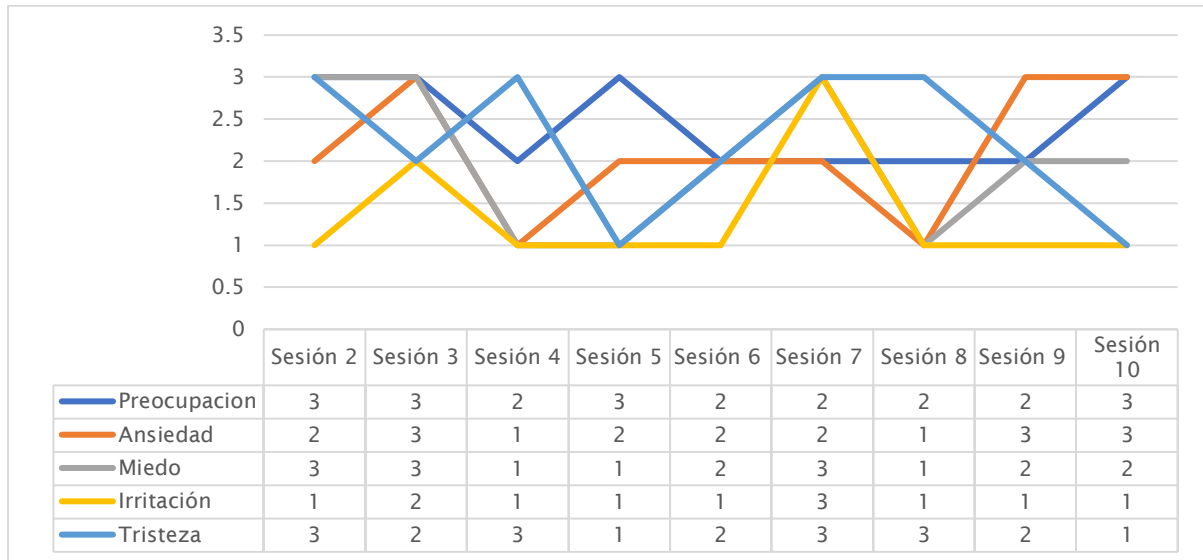
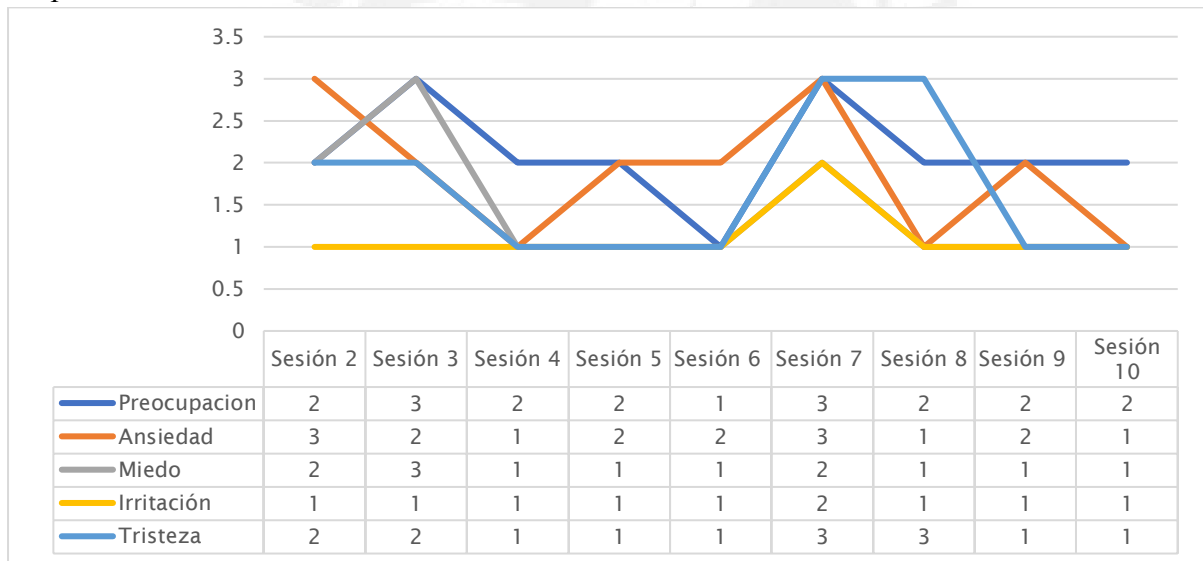


Figura 6
Respuestas de los cuestionarios de salida de Pili



3.4.2.3.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tabla 26). El cansancio y el dolor de espalda fueron los síntomas que más se manifestaron en la participante. El dolor de espalda apareció al final de dos sesiones, y el dolor de cabeza al final de una sesión, por lo que la técnica no tuvo influencia para disminuir y evitar la aparición de estos síntomas. Además, se puede evidenciar que la técnica solo fue efectiva dos veces en las que dispuso el dolor de cuello y el cansancio.

Tabla 26*Síntomas físicos del estrés académico en Pili*

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 2	Nada	Nada
Sesión 3	Dolor leve en el pecho	Dolor de cabeza
Sesión 4	Cansancio	Nada
Sesión 5	Nada	Dolor de espalda
Sesión 6	Nada	Nada
Sesión 7	Cansancio	Cansancio
Sesión 8	Nada	Nada
Sesión 9	Nada	Nada
Sesión 10	Nada	Dolor de espalda

3.4.2.4 Yola

3.4.2.4.1 Síntomas psicológicos del estrés académico. En esta participante la preocupación, ansiedad, miedo e irritación fueron los síntomas que se presentaron con mayor intensidad, e inclusive en algunas ocasiones alcanzaron el nivel 4. La preocupación y la ansiedad se presentaron en todas las sesiones, pero su nivel siempre disminuyó al llegar al final de la sesiones, y la mayoría de veces el síntoma se disipó por completo. El miedo y la irritación se presentaron en todas las sesiones a excepción de la cuarta y en todas ellas el nivel disminuyó, solo en la última sesión el miedo se mantuvo en el nivel 2. El nivel de tristeza disminuyó siempre que apareció, a excepción de la última sesión donde también se mantuvo en el nivel 2.

Figura 7

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Yola

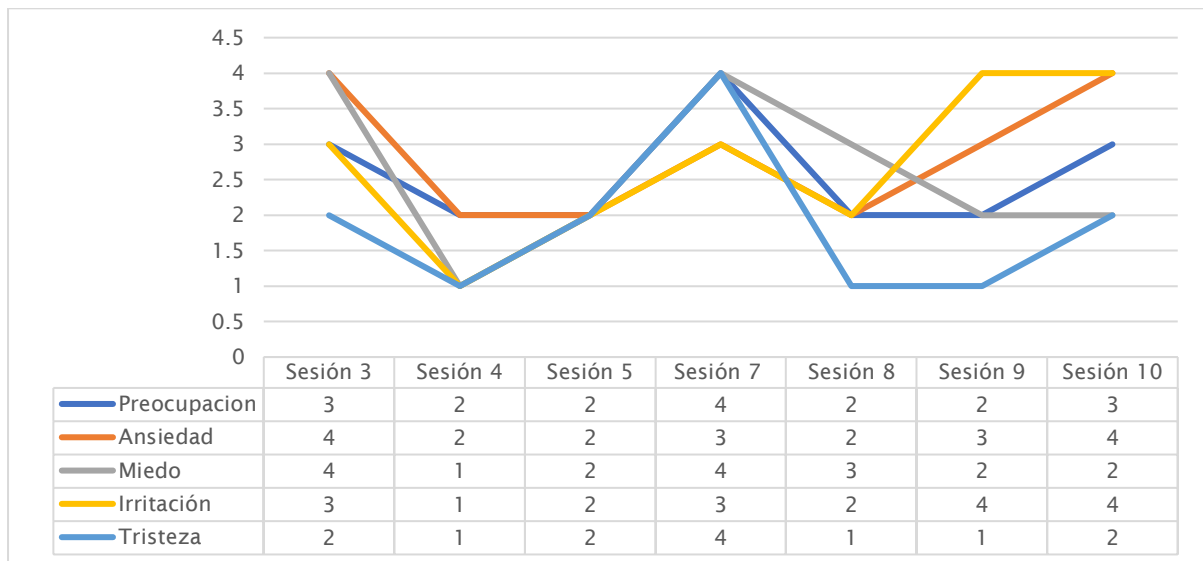
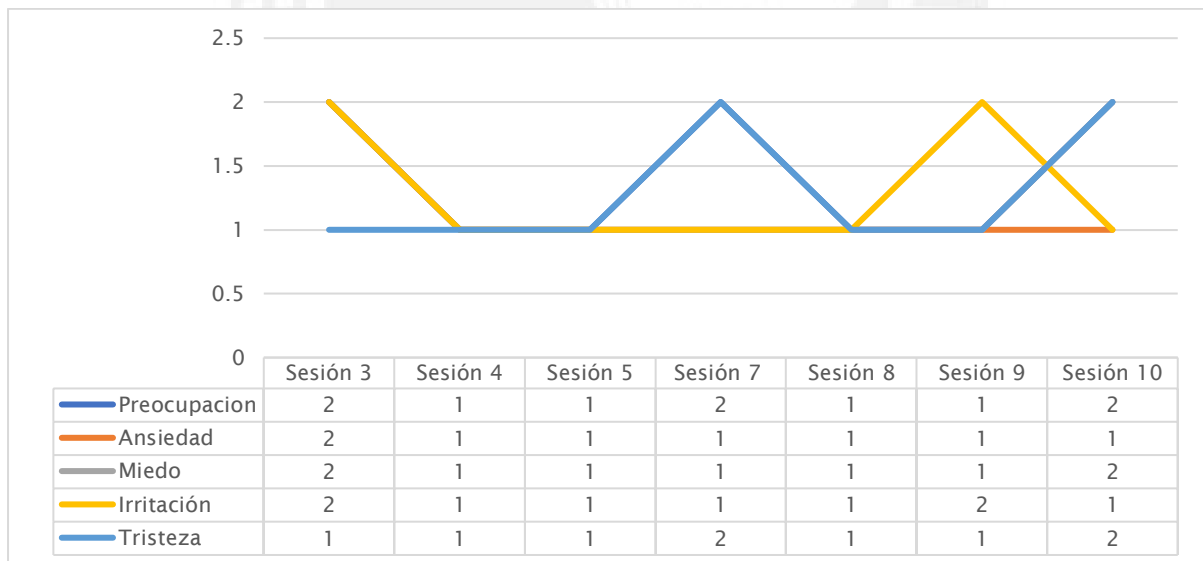


Figura 8

Respuestas de los cuestionarios de salida de Yola



3.4.2.4.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tablas 27) El trabajo con la técnica fue efectivo para disminuir todos los síntomas que presentó la participante a lo largo del laboratorio. Los síntomas que se presentaron fueron mayormente el dolor de espalda y una vez se manifestó el dolor de cuello.

Tabla 27*Síntomas físicos del estrés académico en Yola*

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 3	Dolor de espalda	Nada
Sesión 4	Dolor de espalda	Nada
Sesión 5	Nada	Nada
Sesión 7	Dolor de cuello	Nada
Sesión 8	Dolor de espalda	Nada
Sesión 9	Nada	Nada
Sesión 10	Nada	Nada

3.4.2.5 Dani

3.4.2.5.1 Síntomas psicológicos del estrés académico. En este participante la preocupación y la irritación fueron los síntomas que se presentaron en mayor intensidad, e inclusive en dos ocasiones alcanzaron el nivel 5. La irritación disminuyó notablemente en todas las sesiones, a excepción de la última que se mantuvo en el nivel 2; mientras que con la preocupación fue más difícil, pues su intensidad disminuyó en la mayoría de sesiones, pero en dos ocasiones se mantuvo en el mismo nivel y en la primera sesión aumentó. La ansiedad solo disminuyó en dos ocasiones, en otras dos ocasiones aumento, mientras que el resto de veces no disminuyó. El miedo disminuyó siempre que se manifestó, a excepción de las sesiones 6 y 10 que se mantuvo en el nivel 2, y la tristeza también disminuyó en todas las sesiones, a excepción de las dos últimas que se mantuvo en el nivel 3 y 2 respectivamente.

Figura 9

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Dani

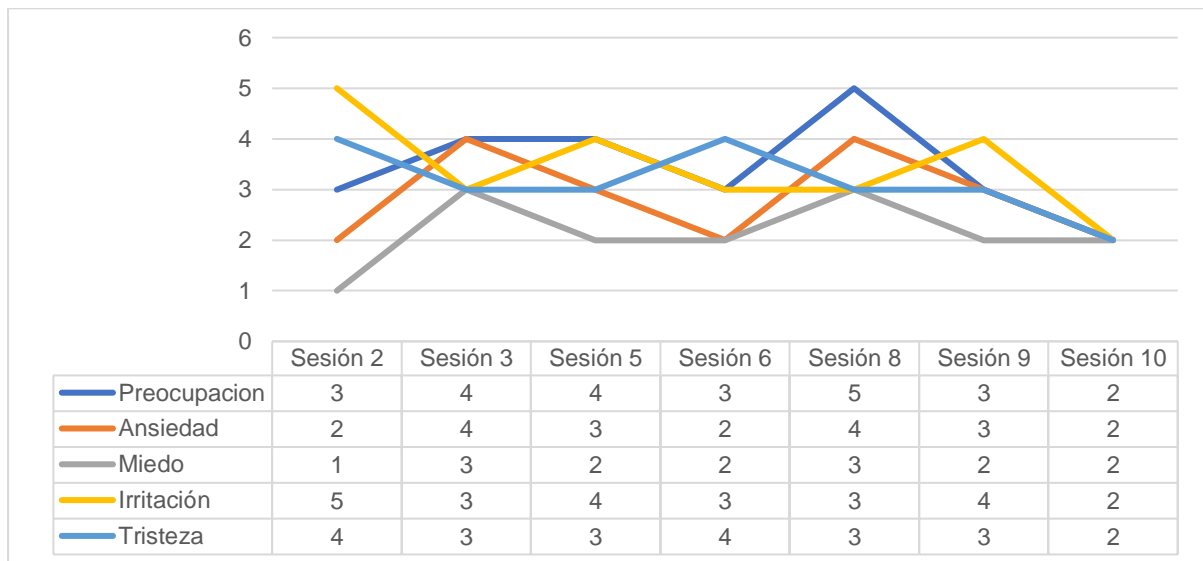
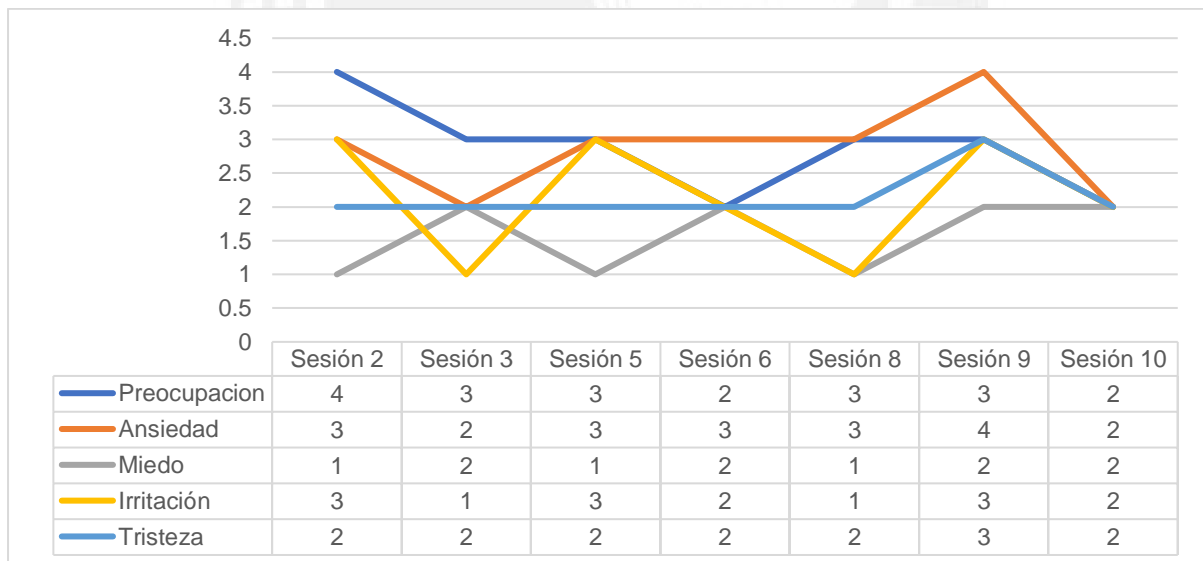


Figura 10

Respuestas de los cuestionarios de salida de Dani



3.4.2.5.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tabla 28). La técnica fue efectiva para reducir el síntoma de dolor de espalda en todas las sesiones en las que se presentó, a excepción de la sesión 6. Además, pudo disipar los síntomas de cansancio, respiración agitada, corazón acelerado y dolor de cabeza cuando se presentaron. La técnica no fue

efectiva para disipar el síntoma de dolor de cuello ninguna de las veces que se presentó. El dolor de cuello y de espalda fueron los síntomas que se presentaron de manera más frecuente en el participante.

Tabla 28

Síntomas físicos del estrés académico en Dani

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 2	Dolor de espalda, dolor de cuello y dolor de cabeza	Dolor de cuello
Sesión 3	Dolor de espalda, dolor de cuello, respiración agitada	Dolor de cuello
Sesión 5	Dolor de espalda, dolor de cuello, cansancio físico	Dolor de cuello
Sesión 6	Dolor de espalda	Dolor de espalda
Sesión 8	Corazón acelerado	Nada
Sesión 9	Dolor de cuello, dolor de pierna	Dolor de cuello
Sesión 10	Corazón acelerado	Nada

3.4.2.6 Lu

3.4.2.6.1 Síntomas psicológicos del estrés académico. En esta participante la preocupación, ansiedad, irritación y tristeza fueron los síntomas que se presentaron en mayor intensidad a lo largo del laboratorio, e inclusive en algunas ocasiones alcanzaron el nivel 5; sin embargo, su intensidad pudo disminuir la gran mayoría de veces. La preocupación disminuyó en todas las sesiones, a excepción de la sesión 6 que se mantuvo en el nivel 2. La ansiedad pudo disminuir notablemente en todas las sesiones. La irritación disminuyó notablemente en todas las sesiones en la que se manifestó, sin embargo, aumentó en la sesión 9. La tristeza disminuyó en todas, menos en la sesión 9 que se mantuvo en 5 y en la sesión 6 que aumentó a 4. El miedo disminuyó notablemente para el final de cada sesión, a excepción de la primera, y cabe resaltar que este síntoma se presentó en menor intensidad a comparación del resto de síntomas.

Figura 11

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Lu

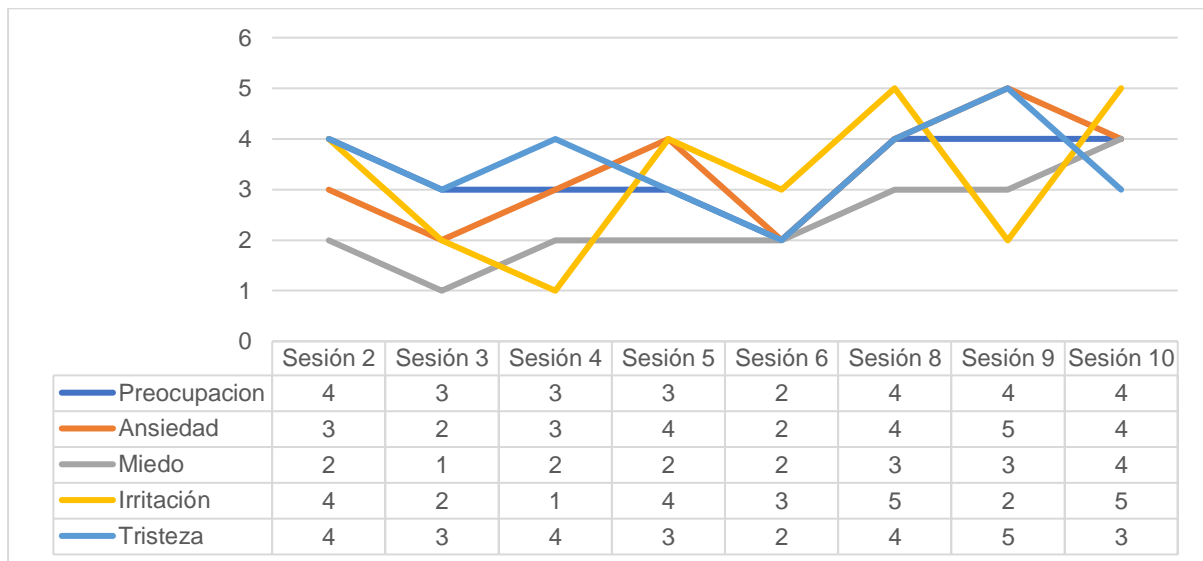
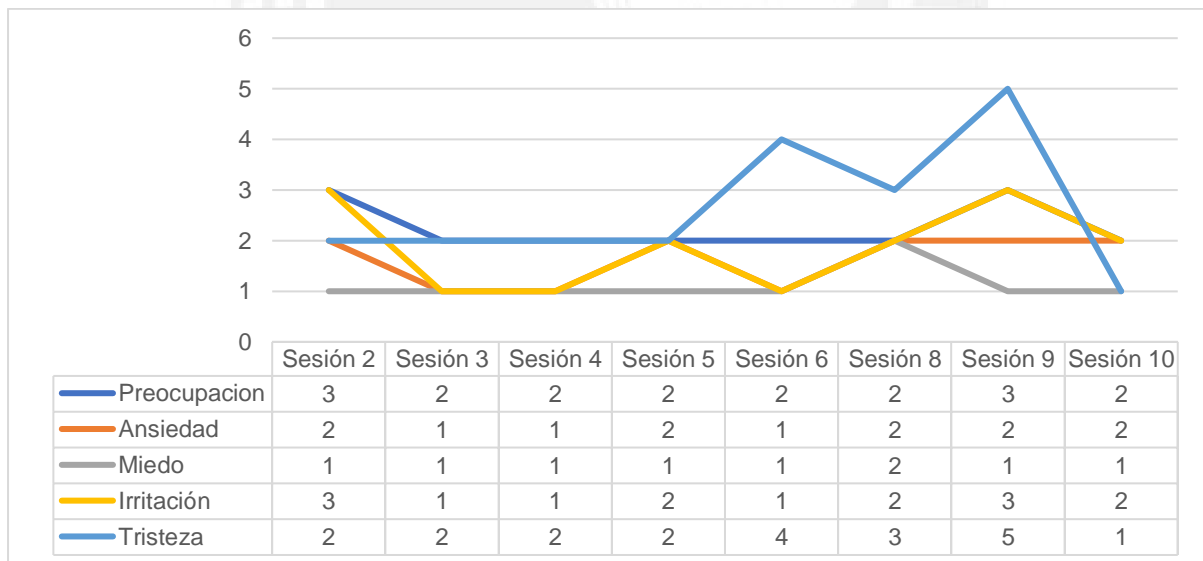


Figura 12

Respuestas de los cuestionarios de salida de Lu



3.4.2.6.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tabla 29). La técnica fue efectiva para reducir los síntomas de dolor de cabeza las cuatro veces que este síntoma se presentó, e inclusive disipó la migraña que se manifestó en la última sesión. También pudo disipar el dolor de espalda en todas las sesiones que apareció a excepción de la sesión 2. El dolor de

cuello se disipó en la primera sesión, pero apareció al final de las sesiones 5 y 8. El sueño y la aceleración de corazón se disiparon cuando aparecieron.

Tabla 29

Síntomas físicos del estrés académico en Lu

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 2	Dolor de espalda, dolor de cabeza y dolor de cuello	Dolor de espalda
Sesión 3	Corazón acelerado	Nada
Sesión 4	Dolor de espalda	Nada
Sesión 5	Dolor de cabeza	Dolor de cuello
Sesión 6	Dolor de espalda	Nada
Sesión 8	Dolor de espalda, dolor de cabeza	Dolor de cuello
Sesión 9	Sueño	Nada
Sesión 10	Dolor de cabeza, migraña	Nada

3.4.2.7 Beto

3.4.2.7.1 Síntomas psicológicos del estrés académico. En este participante, la preocupación y la ansiedad fueron los síntomas que se manifestaron en una gran intensidad a lo largo del laboratorio, la mayoría de veces estuvieron en el nivel 4 al inicio de las sesiones. Sin embargo, la ansiedad pudo disminuir para el final de cada sesión. Mientras que la preocupación disminuyó en todas las sesiones a excepción de la 3, 5 y 9 que se mantuvo en el nivel 4. La irritación y el miedo se presentaron en un nivel menor a comparación del resto síntomas y de igual manera disminuyeron en casi todas las sesiones; solo en las sesiones 3 y 5 la irritación se mantuvo en el nivel 2, y en la sesión 8 en el nivel 3; mientras que el miedo se mantuvo en el nivel 2 en la sesión 5 y en el nivel 3 en la 8. La tristeza se manifestó en un nivel mayormente elevado, alcanzando en algunas sesiones el nivel 4, pero disminuyó notablemente en todas las sesiones menos en la 8.

Figura 13

Respuestas de los cuestionarios de entrada de Beto

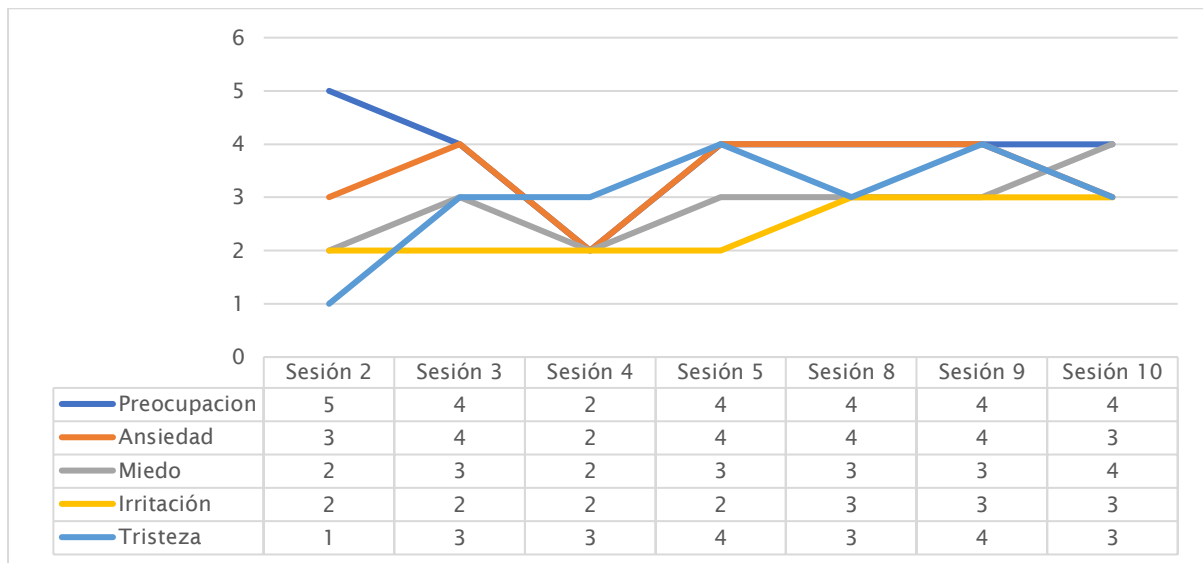
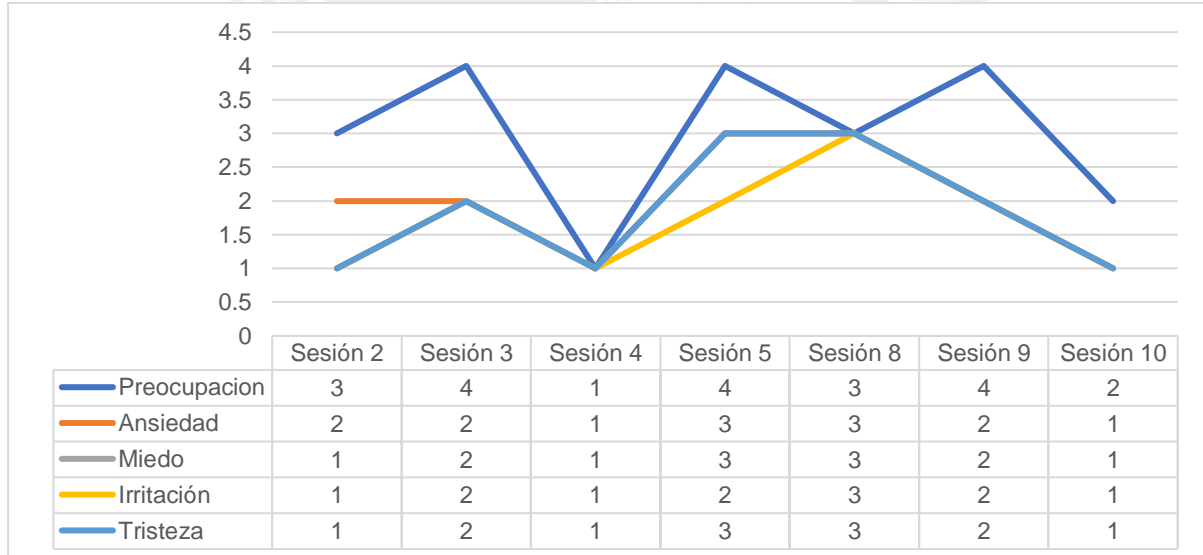


Figura 14

Respuestas de los cuestionarios de salida de Beto



3.4.2.7.2 Síntomas físicos del estrés académico (ver tabla 30). El trabajo con la técnica fue efectiva para disipar el síntoma de dolor de cuello siempre que se presentó, a excepción de la sesión 3. También pudo disipar el dolor de cabeza la única vez que se

presentó, mas no el dolor de espalda que se manifestó en la primera sesión. El síntoma que se presentó con mayor frecuencia fue el dolor de cuello.

Tabla 30

Síntomas físicos del estrés académico en Beto

	Cuestionario de entrada	Cuestionario de salida
Sesión 2	Dolor de espalda y dolor de cuello	Dolor de espalda
Sesión 3	Dolor de cuello	Dolor de cuello
Sesión 4	Nada	Nada
Sesión 5	Dolor de cuello	Nada
Sesión 8	Dolor de cuello	Nada
Sesión 9	Dolor de cabeza	Nada
Sesión 10	Nada	Nada

3.4.3 Los beneficios de las herramientas de la técnica de Michael Chejov

Para finalizar este capítulo, a partir de la información recolectada de las conversaciones que hubieron al final de cada sesión y las respuestas del cuestionario final del laboratorio, en esta sección se dará a conocer de qué manera las herramientas de la técnica fueron útiles para que los participantes puedan sentir determinados beneficios y disminuir los síntomas del estrés académico.

3.4.3.1 Cualidades de movimiento. Las cualidades de movimiento les brindaron a los participantes sensaciones de bienestar físico y psicológico dependiendo de la cualidad y de la manera en que cada uno se relacionaba con ella desde sus energías particulares. En este sentido los participantes pudieron reconocer que algunas cualidades de movimiento les ayudaban a disminuir los síntomas del estrés académico. Esto a partir de que, por ejemplo, para algunos explorar con la cualidad de irradiación les permitió liberar o soltar cargas emocionales indeseadas desde el movimiento, así como también les dio una sensación de energía, poder y

activación psicofísica; para otros, las cualidades de flotación y vuelo los ayudaron a relajarse, a sentir libertad, tranquilidad y disminuir la intensidad de las emociones que los agobiaban.

3.4.3.2 Atmósferas. La atmósfera fue una herramienta que permitió que los participantes reconozcan y procesen cómo se encontraban física y emocionalmente cuando llegaban a las sesiones. Pensar en una atmósfera que los represente en ese momento y explorar con ella, les permitió conectar con aquellos pensamientos y emociones que cargaban con ellos, para luego procesarlos y dejarlos ir a través del movimiento, lo cual permitía que las emociones disminuyeran en intensidad. Además, pudieron alcanzar estados psicofísicos placenteros y agradables a partir de la exploración con nuevas atmósferas.

Con el paso de las sesiones los participantes pudieron identificar qué atmósferas eran útiles para disminuir el estrés que sentían en determinados momentos. Entre las diferentes atmósferas trabajadas, algunas que hicieron esto posible fueron la atmósfera blanca, que generó sensación de tranquilidad y relajación; la atmósfera amarilla, que les brindó libertad y energía; la atmósfera de polvo de estrellas, que les dio una sensación de abrazo, tranquilidad y confort; y la atmósfera de juego, que generó libertad y diversión.

3.4.3.3 Gesto psicológico. Esta herramienta, en la medida que se usa para provocar a partir del gesto físico una reacción psicológica, hizo que los participantes encuentren una nueva manera de entrar en contacto con sus emociones y exteriorizarlas. Los participantes coincidieron en que surgieron emociones indeseadas que suelen reprimir, por lo que expresarlas involucrando todo el cuerpo fue liberador y pudieron sentir relajación y bienestar psicofísico después de realizar las secuencias con los diferentes gestos. Esto sucedió a partir de gestos como el “yo me rindo” o el “yo rechazo”, mientras que otros gestos como el “yo me planto” o el “yo doy” les permitió involucrarse con emociones que consideraban positivas.

CONCLUSIONES

En base al proceso del laboratorio práctico que se desarrolló en la presente investigación se puede decir que el trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica de Michael Chejov es capaz de disminuir el estrés académico en los estudiantes de la carrera de Teatro, a partir de lo cual se han generado las siguientes conclusiones.

El trabajo con la imaginación y la concentración de la técnica permitió que los participantes puedan encontrar un bienestar mental, emocional y físico capaz de disminuir los síntomas del estrés académico.

El trabajo desde la conexión psicofísica en el momento presente que propone la técnica promovió la aceptación y el autoconocimiento y permitió que los participantes puedan regular sus emociones. Esto debido a que en las exploraciones pudieron identificar, aceptar y exteriorizar el estado psicofísico en el que se encontraban en el momento presente, para luego dejarlo ir a medida que permitían que los estímulos de la imaginación los transformen y provoquen en ellos nuevos estados psicofísicos.

Se comprobó la eficacia de la técnica para disminuir los síntomas psicológicos, pues se evidenció que la mayoría de estos disminuían al llegar al final de cada sesión. En este sentido se pudo notar que los sentimientos de preocupación y ansiedad fueron los que se presentaron en mayor intensidad y los más difíciles de disminuir, a diferencia del miedo, la irritabilidad y la tristeza. Asimismo, se comprobó la eficacia de la técnica para disminuir los síntomas físicos que presentaron los participantes al inicio de cada sesión. En este sentido se pudo notar que los dolores musculares del cuello y la espalda se presentaron con mayor frecuencia y en ocasiones fueron los más difíciles de disipar.

Sobre la disminución de los síntomas psicológicos y físicos se identificó que, a medida que los participantes iban asimilando mejor la técnica y su nivel de concentración aumentaba durante las exploraciones, los síntomas disminuían en un mayor nivel en cada

sesión. Por el contrario, en la mayoría de los participantes no hubo una evolución progresiva en relación al nivel de estrés con el que llegaban a cada sesión, lo cual significa que la técnica da beneficios inmediatos, pero no siempre hace que estos perduren un tiempo prologando.

El trabajo de la técnica en formato virtual generó obstáculos que dificultaron la concentración de los participantes durante los ejercicios, lo cual provocó que los resultados no sean tan positivos en comparación de los resultados de las sesiones presenciales. De igual manera, en estas situaciones los participantes aprendieron a usar los obstáculos como impulso para las exploraciones, reforzando la aceptación y el autoconocimiento.

A medida que los participantes interiorizaron las herramientas de la técnica: cualidades de movimiento, atmósferas y gesto psicológico, pudieron identificar cuáles eran aquellas que les proporcionaban más beneficios psicofísicos y les permitían disminuir los síntomas del estrés académico.

Para que los participantes puedan abordar la técnica de manera eficaz fue importante que tengan en cuenta el no juzgarse a sí mismos, el no racionalizar los ejercicios, el no generar tensiones físicas innecesarias y el tomarse un tiempo para conectar con su respiración en el momento presente.

Para los participantes pasar por la experiencia de manera grupal, establecer un vínculo de confianza en ellos y sentir que el laboratorio era un espacio seguro fueron factores importantes que les permitieron tener una mejor conexión con los ejercicios y alcanzar una mayor libertad y fluidez en las exploraciones, pues hicieron que no se sientan juzgados o limitados por lo que el otro podría pensar. Por el contrario, encontraron entre ellos un soporte, pues percibieron una energía colectiva que se contagiaba entre ellos la cual facilitaba que se comprometían con los ejercicios.

Las herramientas trabajadas y sus efectos mencionados anteriormente sirvieron como recursos que permitieron mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la carrera Teatro en sus cursos prácticos.

Entre las limitaciones que se presentaron en esta investigación están las ausencias que tuvieron los participantes en algunas sesiones del laboratorio, lo cual pudo haber obstaculizado la evolución de su proceso con la técnica trabajada y, en consecuencia, impedido que haya mejores resultados. Así como también, se puede deducir que un laboratorio de duración más prolongada y con sesiones únicamente presenciales hubiera sido más beneficioso para los participantes.

Finalmente, con esta investigación se ha puesto en evidencia que los estudiantes de Teatro pueden padecer de altos niveles de estrés académico que se manifiestan a partir de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales que se presentan de manera frecuente e impactan de manera negativa su salud; además, se ha precisado que muchos de los estresores parten de la propia naturaleza de la carrera. Por esta razón, se incentiva a continuar investigando sobre el estrés académico y otras afecciones relacionadas a la salud mental de estudiantes de Teatro; así como también, se considera necesario que se generen propuestas de acción en los centros de formación que permitan brindarles estrategias y/o herramientas que promuevan su bienestar psicofísico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asian Canchis, H. E., Ramirez Linares, S. R., Reyes Cabrera, N. A., & Navarro Depaz, C. E. (2021). Tratamiento del estrés estudiantil universitario mediante la danza. (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(3), 1–23.
- Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. <https://bit.ly/3zbOeYy>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, M. (2015). Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6103>
- Becerra Heraud S. A. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conducta de salud de estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5013>
- Bedoya, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270
- Bellavista-Rof, C., & Mora-Giral, M. (2019). Prevención y tratamiento de los trastornos mentales a través del teatro: Una revisión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 76-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7041030>

- Berrio, N., & Mazo, R. (2012). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal A. (2002). *Juegos para actores y no actores* (1. ed.). Alba Editorial.
- Bonilla, K., & Padilla, Y. (2015). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (mindfulness) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 72-87. <https://search-ebscohost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=117451485&lang=es&site=ehost-live>.
- Caracciolo, D. (2008). Strengthening the Imagination Through Theater: The Contributions of Michael Chekhov. *Ruth S. Ammon School of Education Faculty Publications*, 382, 1-7.
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021, December 23). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 27(2), e482. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Chejov, M. (1999) *Sobre la técnica de la actuación*. Alba Editorial.
- Cook, Sean (2020) *Stage to Screen: Pivoting from Traditional Theatrical Education Using Selected Techniques of Michael Chekhov*. Master's Thesis, University of Pittsburgh
- Damian, L (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7708>
- Del Toro, A., Gorguet, M., Pérez, Y. & Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *Medisan*, 15(1), 17-22

- del Toro, A. Y., Gorguet Pí, C. M., González, M. de los Á., Arce, D. L., & Reinoso, S. M. (2014). Terapia floral en el tratamiento de estudiantes de medicina con estrés académico. *MEDISAN*, 18(7), 912–922. <https://search-ebshost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=98275207&lang=es&site=ehost-live>.
- Díaz, S., Arrieta, K. & González, F. (2014). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 30(2), 121-132.
- Escuela española de teatro terapia Gestalt. *Teatro Terapia Gestalt*. Recuperado el 8 de enero del 2023 en <http://www.escuelateatroterapiagestalt.es/teatro-terapiagestalt/>
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, GC, Zaragoza, J., Bagés, N., & De Paulo, J. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739–752. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>
- Fleming, Cass & Cornford, Tom (2020) *Michael Chekhov Technique in the Twenty-First Century: New Pathways*. Methuen Drama.
- Gallego-Gómez, J. I., Balanza, S., Leal-Llopis, J., García-Méndez, J. A., Oliva-Pérez, J., Doménech-Tortosa, J., Gómez-Gallego, M., Simonelli-Muñoz, A. J., & Rivera-Caravaca, J. M. (2020). Effectiveness of music therapy and progressive muscle relaxation in reducing stress before exams and improving academic performance in Nursing students: A randomized trial. *Nurse education today*, 84, 104217. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104217>.

- Gilmer, J. M. (2013) Michael Chekhov's Imagination of the Creative Word and the question of its integration into his future theatre. *Theatre, Dance and Performance Training*, Vol. 4(2), 2013, 204–218, <http://dx.doi.org/10.1080/19443927.2013.794160>.
- González, R.; Souto-Gestal, A.; González-Doniz, L. y Franco Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González, G., Valdivia-Moral, P., Cachón, J., Zurita, F., & Romero, O. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 3–6.
- Guardiola, E., & Baños, J. E. (2020). ¿Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. *Revista De Medicina Y Cine*, 16(3), 149-153. <https://doi.org/10.14201/rmc2020163149153>
- Granizo, L. V., Procel, C. A., Torres, R. E., & Granizo, S. L. (2018). Asociación entre la carrera que cursan, el nivel de satisfacción académica, el nivel de estrés percibido y el sexo en un grupo de estudiantes de pregrado. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3), 1–19.
- Huaquín, V. & Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 30, 39-59.
- Jung, C. G. (1970). *Collected works of c. g. jung, volume 14: Mysterium coniunctionis*. Princeton University Press.
- Landy, R. & Montgomery, D. (2012). *Theatre for change*. Palgrave Macmillan.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca S.A.

- López-Rodríguez, M. M., Baldrich-Rodríguez, I., Ruiz-Muelle, A., Cortés-Rodríguez, A. E., Lopezosa-Esteba, T., & Roman, P. (2017). Effects of Biodanza on Stress, Depression, and Sleep Quality in University Students. *Journal of alternative and complementary medicine (New York, N.Y.)*, 23(7), 558–565. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0365>
- Machado-Bagué, M., Márquez-Valdés, A.M., & Acosta-Bandomo, R.U. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59, 75–82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf
- Manansingh, S., Tatum, S. L., & Elsa-Sofía Morote. (2019). Effects of Relaxation Techniques on Nursing Students' Academic Stress and Test Anxiety. *Journal of Nursing Education*, 58(9), 534-537. <https://doi.org/10.3928/01484834-20190819-07>
- Marín, M., Álvarez, C., Lizalde, A., Anguiano, A. & Lemus, B. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa 1*, 1-17.
- Martin, L., Oepen, R., Bauer, K., Nottensteiner, A., Mergheim, K., Gruber, H., & Koch, S. C. (2018). Creative Arts Interventions for Stress Management and Prevention-A Systematic Review. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 8(2), 28. <https://doi.org/10.3390/bs8020028>
- Maxwell, I., Seton, M., & Szabo, M. (2015). The Australian actors' wellbeing study: A preliminary report. *About Performance*, (13), 69–113.
- Mazo, R., Londoño, K., & Gutiérrez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121–134.
- Menéndez, MC. (2010). *Estrés agudo y características de cólera y hostilidad en estudiantes universitarios de ciencias e ingeniería* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4758>

- Montalvo, A., & Simancas, M. Á. (2019). Estrés y estrategias de afrontamiento en educación superior. *Panorama Económico*, 27(3), 655–674. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.32997/2463-0470-vol.27-num.3-2019-2586>
- Moreno J. L. (1979). *Psicoterapia de grupo y psicodrama: introducción a la teoría y la praxis*. Fondo de Cultura Económica.
- Motos, T. & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: teatro del oprimido teatro playback dramaterapia*. Ediciones Octaedro.
- Naranjo, M.L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Oblitas Guadalupe L. A. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida* (3a ed.). Cengage Learning Latin America.
- Oliván, B., Boira, S. & López, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24. <https://doi.org/10.1016/J.FT.2010.12.002>
- Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año en el ámbito universitario*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Abierta Interamericana].
- Petit, Lenard. (2009). *The Michael Chekhov Handbook: For the Actor*. Taylor & Francis.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. *Atención psicológica*. Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://www.pucp.edu.pe/servicio/orientacion-al-estudiante/atencion-psicologica/>
- Puecas, P., Castro, B., Callirgos, C., Falloc, V. y Díaz, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro

- Instituciones Educativas. *Revista del cuerpo médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 4(2), 88-93.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31- 37.
- Ribot, T., & Colorado, V. (1901). *Ensayo acerca de la imaginación creadora*. Victoriano López
- Ríos, H. G. (2021). Aplicación de un programa de juegos dramáticos para modificar el estrés académico en universitarios del campus Upao-Piura, 2018. *Comité editorial*, 5(1), 155.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Consejería de Educación, Subdirección General de Inspección Educativa.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4809>
- Rivas, V., Jiménez, C., Méndez, H., Cruz, M., Castillo, M. & Victorino, A. (2014). Frecuencia e Intensidad del Estrés en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte sanitario*, 13(1), 162-169.
- Robb, A. E., Due, C. & Venning, A. (2016). Exploring Psychological wellbeing in a Sample of Australian Actors. *Australian Psychologist*. 53. 77-83. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1111/ap.12221>
- Robb, A. E. & Due, C. (2017) Exploring psychological wellbeing in acting training: an Australian interview study. *Theatre, Dance and Performance Training*, 8(3), 297-316, <https://doi.org/10.1080/19443927.2017.1324518>
- Rodríguez, M. (2012). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 15(2),553-574.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/32367>
- Sánchez, José Manuel (2010). Estrés laboral. *Hidrogénesis* 8(2), 55-63.

- Pereira, D.S., Salvi, C.P., Queiroz, L.C., Carmo, A. C., & Oliveira, E. (2021). Efeitos Reiki No Estresse E Ansiedade Em Universitários: *Revisão Integrativa*. *Revista Científica de Enfermagem - RECIEN*, 11(33), 64–71. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.24276/rrecien2021.11.33.64-71>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Strasberg, L., & Morphos, E. (1988). *A dream of passion: The development of the method*. Plume.
- Taylor, S. E., Hano, M. del C. E., Sánchez, G. & Reynoso, L. (2007). *Psicología de la salud* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Tolentino, S. (2009). *Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, de la universidad autónoma de Hidalgo en la escuela superior de Actopan*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Universidad Científica del Sur. *Unidad de servicio psicopedagógico y social*. Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://www.cientifica.edu.pe/unidad-servicio-psicopedagogico-y-social/servicio-psicopedagogico>
- Universidad de Lima. *Servicio psicopedagógico*. Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://www.ulima.edu.pe/departamento/servicio-psicopedagogico>
- Universidad del Pacífico. *Salud mental en los estudiantes up ¿qué iniciativas tiene la UP para ayudarte?* Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://casaup.up.edu.pe/salud-mental-en-los-estudiantes-upque-actividades-hace-la-up-para-ayudar/>
- Universidad de Piura. *UDEP saludable*. Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://www.udep.edu.pe/udepsaludable/>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. *Servicios para nuestros alumnos*. Recuperado el 5 de enero del 2023 de <https://www.upc.edu.pe/admision/por-que-upc/servicios-para-nuestros-alumnos/>

Valdivia, A. (2020) *El afrontamiento del estrés del actor en formación en el proceso creativo del curso de Introducción a la Actuación 2 y Actuación 2: un estudio de caso en la especialidad de teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17795>

Valdivieso-León, L.; Lucas, S.; Tous-Pallarés, J. y Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/educXXI.25651>

VanKim N. A. & Nelson T. F. (2013) Vigorous Physical Activity, Mental Health, Perceived Stress, and Socializing among College Students. *American Journal of Health Promotion*. 28(1), 7-15. <https://doi.org/10.4278/ajhp.111101-QUAN-395>

Velazco, C. A. (2019). *Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14488>

Vidal, J., Muntaner-Mas, A. & Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>

Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

Villarroel-Carrasco, K., & Cruz-Riveros, C. (2021). Relación entre sesiones de atención plena y el nivel de estrés en estudiantes universitarios. *Enfermería Global*, 20(3), 362-388.

<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.6018/eglobal.442391>

Viner, R. (1999). Putting Stress in Life: Hans Selye and the Making of Stress Theory. *Social Studies of Science*, 29(3), 391–410. <https://doi.org/10.1177/030631299029003003>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67–86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>



ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de convocatoria

Link del cuestionario de convocatoria:

<https://drive.google.com/file/d/1u0Z7psi4n8XDi8yWQmGSiNiRq5ffvGJU/view?usp=sharing>

g



Anexo 2. Cuestionario de entrada por sesión

Link del cuestionario de entrada:

<https://drive.google.com/file/d/1hMgQuIfHLWV7Bmye9AW4l1QjeGIuyhsO/view?usp=sharing>



Anexo 3. Cuestionario de salida por sesión

Link del cuestionario de salida: <https://drive.google.com/file/d/1k3ZGar9eH8s1OKCZw35h-MQBNnGp5rdU/view?usp=sharing>



Anexo 4. Cuestionario de mitad del laboratorio:

Link del cuestionario de mitad de laboratorio: https://drive.google.com/file/d/1G60nVce-QMyzflQu8xmjJyu8_ywHNN6z/view?usp=sharing



Anexo 5. Cuestionario final del laboratorio

Link del cuestionario final:

<https://drive.google.com/file/d/1linaVys9dYdR501wDHi0ea1j05MX8Co/view?usp=sharing>



Anexo 6. Consentimiento informado para encuestas y video para participantes

Link de los consentimientos:

https://drive.google.com/drive/folders/1dwe3tzt4YjmZjofX27L617KSC_7wim9?usp=sharing

g



Anexo 7. Cronograma del laboratorio

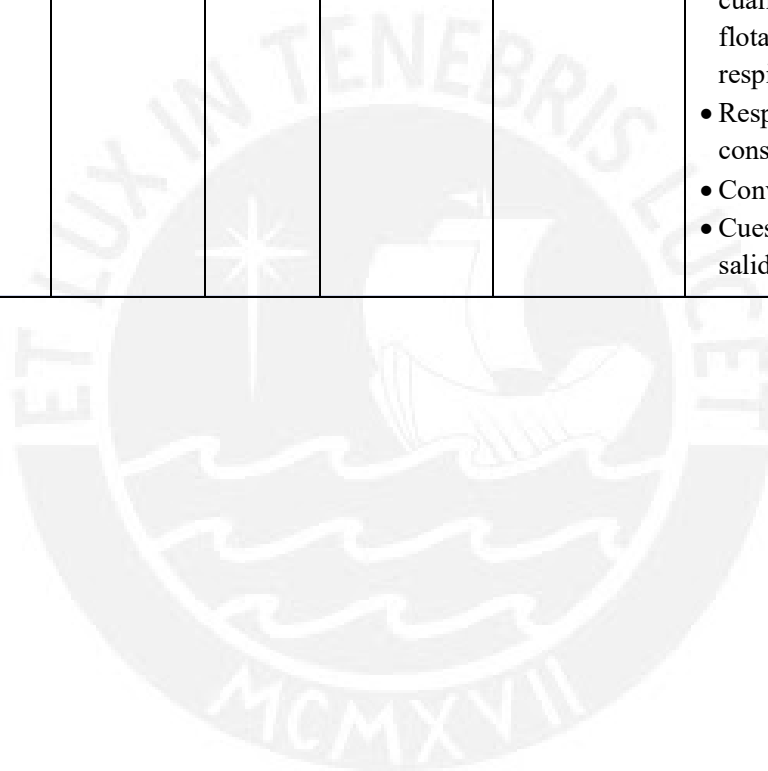
Sesión	Fecha	Tipo	Horas	Objetivo	Contenido	Actividades
1	12/05	Presencial	2	Integrar al grupo y acercarlo a la técnica de Michael Chejov	Introducción del laboratorio e integración	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del laboratorio y del grupo • Explicación de la técnica • “El mapa” • “Esquinas” • “Me gusta, no me gusta” • Exploración con la imaginaria • Respiración consciente • Escritura libre • Diálogo final
2	14/05	Virtual	2	Familiarizar al grupo con los principios de exploración de la técnica de MC	Imaginación y primeras sensaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • “El regalo” • Exploración psicofísica sonora • Receso • Exploración con el centro imaginario • Respiración consciente • Escritura libre • Diálogo final • Cuestionario de salida

3	19/05	Presencial	2	Familiarizar al grupo con los principios de exploración de la técnica de MC	Imaginación y dirección como fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • “Me gusta esto por...” • Exploración psicofísica con escenarios imaginarios • Exploración desde las premisas de expansión y contracción • Exploración con el centro imaginario • Diálogo final • Cuestionario de salida
4	21/05	Virtual	2	Aprender e interiorizar las cualidades de movimiento de la técnica	Cualidades de movimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • Exploración con las premisas de expansión y contracción • Exploración con las cualidades de movimiento: • Receso • Interacción entre participantes con cualidades de movimiento • Respiración consciente • Diálogo final • Cuestionario de salida

5	28/05	Virtual	2	Aprender e interiorizar el uso de atmósferas de la técnica	Atmósfera	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Diálogo sobre el cuestionario de mitad de laboratorio • Respiración consciente • Exploración con atmósferas • Diálogo final • Cuestionario de salida
6	02/06	Presencial	2	Aprender e interiorizar el gesto psicológico de la técnica y fortalecer el trabajo con la atmósfera	Gesto psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • Exploración con atmósferas • Exploración con el gesto psicológico • Respiración consciente • Diálogo final • Cuestionario de salida
7	04/06	Virtual	2	Afianzar todo lo aprendido	Cualidades de movimiento y cualidades psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • Exploración con atmósferas • Expansión y contracción • Exploración con las cuatro cualidades de movimiento • Receso • Aplicación de lo trabajado a acciones físicas cotidianas • Respiración consciente • Diálogo final • Cuestionario de salida

8	09/06	Presencial	2	Afianzar todo lo aprendido		<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de entrada • Respiración consciente • Exploración con atmósferas • Interacción con las atmósferas • Exploración con las cuatro cualidades de movimiento • Exploración con el gesto psicológico • Interacción con el gesto psicológico • Exploración con las cualidades de vuelo y flotación • Respiración consciente • Diálogo final • Cuestionario de salida
9	11/06	Virtual	2	Afianzar todo lo aprendido	Repaso	<ul style="list-style-type: none"> • Respiración consciente con expansión y contracción • Exploración con las atmósferas propuestas por cada participante agregando cualidades de movimiento • Exploración con el gesto psicológico • Aplicación del gesto psicológico a actividades • Diálogo final • Cuestionario de salida

Muestra final	16/06	Presencial	2		Muestra final	<ul style="list-style-type: none"> • Respiración consciente • Expansión y contracción • Exploración con las cualidades de moldeado y de irradiación • Exploración con el gesto psicológico • Exploración con atmósferas • Exploración con la cualidad de flotación, respiración • Respiración consciente • Conversatorio • Cuestionario de salida
---------------	-------	------------	---	--	---------------	--



Anexo 8. Respuestas del cuestionario de convocatoria

Link de respuestas del cuestionario de mitad de laboratorio:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/19_iKhtorbSxE1FVISC03YqJvF5aa-XZM/edit?usp=sharing&oid=116224397171334461801&rtpof=true&sd=true



Anexo 9. Respuestas de los cuestionarios de entrada y salida

Link de respuestas de los participantes:

Sesión 2

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FBXnxbisPCrAuF5Pry0yVFBUQW2RbwkjPO6jSYLHJZo/edit?usp=sharing>

Sesión 3

https://docs.google.com/spreadsheets/d/10-9zrYDgOmdHw_wKubsLUhetSsYLKsr-M5qzHDl58bI/edit?usp=sharing

Sesión 4

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sblLGFo26mJMJc7SEh6ohr64--bzwANf8S12g0edp0/edit?usp=sharing>

Sesión 5

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DAUkEIMefoeSr7Yce4mJhBtb0wxd4a-YxqMq1VWGQxM/edit?usp=sharing>

Sesión 6

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/15I69PM-hVyoBUwv4LyWFqc2Neu0go5Lg2v65I6Y5McQ/edit?usp=sharing>

Sesión 7

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14rYlhoIfwP4pnKCjeBF0tdB9PaZmlmXUg-EZdQhfSwg/edit?usp=sharing>

Sesión 8

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1S9eohMbG4h3SsZmNQ5CXLEFwWTBFG_pIR9ZLwUf5xf4/edit?usp=sharing

Sesión 9

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jaSe6LI0z_8hUBJA5uBName_G86IKZ2n0KYSG7A_IVU/edit?usp=sharing

Sesión 10

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ctf2k1_M8p6pW7mDfW6x_UHionsyYOGGNK1qF7WQ8jc/edit?usp=sharing



Anexo 10. Respuestas del cuestionario de mitad de laboratorio

Link de respuestas del cuestionario de mitad de laboratorio:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/19_iKhtorbSxE1FVISC03YqJvF5aa-XZM/edit?usp=sharing&oid=116224397171334461801&rtpof=true&sd=true



Anexo 11. Respuestas del cuestionario final del laboratorio

Link de respuestas del cuestionario final:

Pili:

https://drive.google.com/file/d/1UVXrFroaAx6DTSf_gwPPrTi4zL_HQGUw/view?usp=sharing

Dora:

https://drive.google.com/file/d/1jNZhVZxfjF_t6InQwL6D877EmxD8zldI/view?usp=sharing

Cami:

https://drive.google.com/file/d/1kdolLPsCI0v_8j1xKLJkv3ziVk26yto7/view?usp=sharing

Yola:

<https://drive.google.com/file/d/1peBfKr8rTsoHayk1kFY3xHgbAUDyo4Nj/view?usp=sharing>

Dani:

<https://drive.google.com/file/d/1yZc30gNGAhHVtFTLyfQmvPc5Zps2wqht/view?usp=sharing>

Lu:

<https://drive.google.com/file/d/1Z2iwtmzHIZvuomCVtp3mCAw-NAxrxLH/view?usp=sharing>

Beto:

<https://drive.google.com/file/d/1flmT-hmlCiDpDMw2KyVfd0g-jVVtZX4c/view?usp=sharing>

Anexo 12. Videgrabaciones

Link de la sesión 1:

<https://drive.google.com/file/d/1ZQVqI-zT6531bjbeB94wofJ4BAgqE0VX/view?usp=sharing>

Link de la sesión 2:

Parte 1:

https://drive.google.com/file/d/1TmIB2Uy_sKmJ7LC6tO9IwAmX5kGU43IS/view?usp=sharing

Parte 2:

<https://drive.google.com/file/d/17E1mYZhHUoczbpGlisw3rtflcCfT-Kwi/view?usp=sharing>

Link de la sesión 3:

<https://drive.google.com/file/d/1OhN9XHANv3jZ3gP2DBsCsIZ-pTVtxn6A/view?usp=sharing>

Link de la sesión 4:

<https://drive.google.com/file/d/11FgmkiCN2QByohEq4XpZz8qJQrVM321W/view?usp=sharing>

Link de la sesión 5:

<https://drive.google.com/file/d/1rMirwU1eXOKCymwnJnnE7ggdeNIEFBLM/view?usp=sharing>

Link de la sesión 6:

https://drive.google.com/file/d/119XQyqG3Gx_qlfFTS7ERdTrKAqZeIQ/view?usp=sharing

Link de la sesión 7:

<https://drive.google.com/file/d/113PDdpilwNALnQ9DII4h3IE26qEWR3Ut/view?usp=sharing>

Link de la sesión 8:

https://drive.google.com/file/d/1Tr92_gf2IsWMTb3MKjD3w3LCYiCpQN3e/view?usp=sharing

Link de la sesión 9:

https://drive.google.com/file/d/1brNIPqxR4utI8x_6yXM6lKVjhZDRmVQS/view?usp=sharing

Link de la sesión 10:

Parte 1:

<https://drive.google.com/file/d/14SQ0n3q4UYmz3kFYe9MBqHXnn92bYkJC/view?usp=sharing>

Parte 2:

<https://drive.google.com/file/d/1zi1sAw0VvS4EoxIdSwYSpIuDjKLRJnJW/view?usp=sharing>