

Educational Research and Innovation

¿El arte por el arte?

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ellen Winner, Thalia R. Goldstein
y Stéphan Vincent-Lancrin



La calidad de la traducción y su correspondencia con la lengua original de la obra son responsabilidad del Instituto Politécnico Nacional. En caso de discrepancias entre esta traducción al español y la versión original en inglés, sólo la versión original se considerará válida.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA: Mural de Meg Saligman, *Philadelphia Muses*, 2000, Filadelfia, PA.
EDICIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL: Xicoténcatl Martínez Ruiz
CUIDADO DE LA EDICIÓN: Kena Bastien van der Meer
TRADUCCIÓN: María Elena Castrejón Toledo
DISEÑO Y FORMACIÓN: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

Publicado originalmente en 2013 por la OCDE en inglés y francés bajo los títulos:
Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education
L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique

© 2013, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París.
Todos los derechos reservados.
© 2014, Instituto Politécnico Nacional, para la presente edición en español.
Publicado por acuerdo con la OCDE , París.

D.R. de la primera edición en español © 2014, Instituto Politécnico Nacional
Av. Luis Enrique Erro s/n
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos", Zacatenco,
Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Libro formato pdf elaborado por:
Coordinación Editorial de la Secretaría Académica
Secretaría Académica, 1er. Piso,
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos"
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

ISBN: 978-607-414-467-3

- Impreso en México

CAPÍTULO 9

Resultados de las habilidades sociales de la educación artística

En este capítulo se revisan las pruebas existentes sobre el efecto de la educación multiartística y la enseñanza de ramas específicas del arte en las habilidades sociales: el autoconcepto y la autoestima general, el comportamiento social, la empatía, la regulación de las emociones y asumir la perspectiva de otros (comprensión de los demás). Hasta ahora, la única evidencia de que la educación artística mejora alguna forma de comportamiento social/comprensión social proviene del dominio del teatro. Existen algunas pruebas cuasi experimentales de que la educación teatral mejora la empatía, la capacidad de asumir la perspectiva de otros y el manejo de las emociones. Estos hallazgos se explican porque la educación teatral solicita que los niños se pongan en los zapatos de los demás, sientan sus sentimientos y comprendan sus estados mentales. Además, la educación teatral enseña a los niños a expresar emociones. Es necesario que se investigue más antes de que podamos sacar conclusiones sólidas sobre el poder del teatro en estos importantísimos tipos de habilidades sociales.

Los defensores del arte suelen afirmar que las artes son importantes porque “salvan” a los niños, especialmente al niño problema que no prospera en las aulas académicas estándar, que tiene baja autoestima, está en riesgo de abandonar la escuela, etcétera. Oímos decir que las artes les brindan un propósito, autoestima y capacidad social. También nos dicen que las artes fortalecen la empatía de los niños y su comprensión de los demás (a lo que en este reporte nos referimos como asumir la perspectiva de otros, y que en la literatura psicológica suele referirse como tener una “teoría de la mente”).

Las habilidades sociales no solo son importantes para el bienestar, sino también para tener éxito en el mercado laboral. Son habilidades clave en las sociedades innovadoras que requieren trabajo en equipo, buena comunicación, incluida la capacidad de presentar las ideas de una manera persuasiva y de entender y ajustarse a la perspectiva y las emociones de la gente. Por ejemplo, las habilidades empresariales suelen incluir fuertes habilidades sociales, dado que los empresarios deben convencer a otros para que apoyen sus proyectos, movilicen sus energías o entiendan sus necesidades.

Todavía no se ha expuesto una razón teórica que demuestre que la adquisición de una mayor competencia en una rama artística tenga, en promedio, mayores beneficios sociales que adquirir competencia en una materia académica. ¿Tenemos alguna evidencia de que las artes son especialmente buenas para fomentar las habilidades sociales?

En este capítulo revisamos lo que se sabe acerca de los resultados sociales de la educación artística. Examinamos los estudios que analizan los efectos de las artes en el autoconcepto

de los alumnos, en su capacidad para regular sus emociones, en su habilidad para asumir la perspectiva de otros, en su empatía por los demás y su competencia social.

La educación multiartística y el autoconcepto académico

Estudios de correlación

Identificamos tres estudios de correlación que investigan la relación entre la educación multiartística y el autoconcepto académico, mismos que se resumen en el cuadro 9.1.

Cuadro 9.1. Tres estudios de correlación que evalúan si la educación multiartística mejora el autoconcepto

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgo negativo o no concluyente
Burton, Horowitz y Abeles (2000)	X	
Catterall (1998)	X	
Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999)		X

Burton, Horowitz y Abeles (2000) encontraron que los niños expuestos a las artes (ya sea integradas o autónomas) obtuvieron mejores resultados en algunas subescalas de la prueba de autoconcepto académico que los alumnos que no han sido expuestos al arte. El autoconcepto se midió con preguntas sobre qué tanto se valoran a sí mismos, sus habilidades y logros.

Catterall (1998) halló que el concepto académico de los niños del US National Education Longitudinal Study (Estudio Longitudinal de la Educación Nacional de Estados Unidos) de 1998, que incluía una participación intensa en las artes, era más positivo. El estudio dio seguimiento longitudinal a una muestra representativa de alumnos de 8° grado.

Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999) examinaron a alumnos de 12° grado y no encontraron diferencias entre el autoconcepto académico de los que participan en la música y el teatro y el de los que no estudian estas artes.

Hasta el momento, no hay pruebas fuertes, claras y consistentes que indiquen que la educación multiartística afecta el autoconcepto académico de los alumnos. No obstante, muy pocos estudios han examinado esta cuestión.

Resultados de la educación musical y las habilidades sociales

La música y en particular la práctica colectiva en una orquesta o coro suelen considerarse un medio para desarrollar las habilidades sociales: esto ocurre por pertenecer a una banda o a un grupo, por comunicar emociones musicales o simplemente por tocar en público y tener oportunidades de ver que se aplaude y valora el propio trabajo. En un nivel más personal, los alumnos también podrían adquirir confianza y manejar mejor sus emociones a medida que avanzan por el proceso de aprender una pieza musical y de superar el miedo escénico.

El programa de educación musical más intensivo que conocemos fue fundado en 1975 por el músico y economista José Antonio Abreu en Venezuela. Se llama El Sistema¹ y lo financia primordialmente el gobierno venezolano. Se considera un programa de índole social: su objetivo es transformar la vida de los niños que viven en la pobreza. Los niños pasan hasta cuatro horas al día, seis tardes a la semana, estudiando música, y desde el primer momento aprenden a tocar en una orquesta. La orquesta es considerada como una manera de empoderar a la comunidad.

El Sistema ha llegado a 400 000 niños venezolanos, 70% de los cuales viven en la pobreza, y los sumerge en la música. Uno de los graduados de este programa es el joven y brillante director Gustavo Dudamel, quien ahora dirige la Filarmónica de Los Ángeles. Los educadores de música de todo el mundo están tratando de importar los métodos de El Sistema (recuadro 9.1).²

La educación musical y el autoconcepto

El programa de música El Sistema descrito anteriormente está, sin duda, dirigido fundamentalmente a alterar el autoconcepto de los niños. No conocemos ninguna evaluación de este programa ni de ningún programa similar.

Estudios de correlación

Encontramos un estudio de correlación que examina la asociación entre la autoestima y la educación musical (cuadro 9.2). Linch (1994) señaló que no hubo diferencias en la autoestima de los alumnos de bachillerato que participaron en el programa de música instrumental y los que no participaron en él.

Cuadro 9.2. Un estudio de correlación que examina la relación entre la educación musical y la autoestima

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgo negativo o no concluyente
Linch (1994)		X

Estudios experimentales

Encontramos un estudio experimental sobre los efectos de la educación musical en la autoestima, mismo que se resume en el cuadro 9.3.

Kennedy (1998) examinó los efectos de 30 minutos semanales de clase de guitarra en un grupo de 45 varones de entre 8 y 19 años de edad que vivían en internados y en centros de detención de menores para jóvenes en riesgo. Algunos habían tenido problemas con la ley. Todos recibieron una clase semanal de guitarra. Además, a dos subgrupos se les impartieron 30 minutos de conocimiento variado sobre cómo desempeñarse, que incluía instrucciones mentales para afrontar la ansiedad escénica, tras lo cual se les permitió tocar un solo ante

1 www.boston.com/ae/music/articles/2010/07/11/there_is_magic_in_the_music/.

2 www.boston.com/lifestyle/family/articles/2010/07/18/inspired_by_a_venezuelan_music_program_two_prepare_to_bring_its_benefits_to_boston_kids/.

Recuadro 9.1. El Sistema, visto por su fundador

Durante la conferencia TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño) del 2009, Abreu declaró lo siguiente:

“La estructura de El Sistema se basa en un nuevo estilo gerencial flexible adaptado a las características de cada comunidad y de cada región. En la actualidad abarca a 300 000 niños de medianos y escasos recursos de toda Venezuela. Es un programa de rescate social, de transformación cultural profunda, diseñado para toda la sociedad venezolana, sin distinción de ninguna naturaleza, pero con especial énfasis en los sectores vulnerables y en situación de riesgo”.

Luego, pasa a describir los efectos de este programa en los niños:

“El efecto de El Sistema se siente en tres esferas fundamentales: la esfera personal/social, la esfera familiar y la esfera comunitaria. En la esfera personal/social se destaca el desarrollo intelectual y afectivo de los niños de las orquestas y coros. La música se constituye en una fuente para desarrollar las dimensiones del ser humano, que eleva su condición espiritual y lo conduce a un desarrollo integral de su personalidad. Por tanto, los beneficios emocionales e intelectuales son inmensos: la adquisición de principios de liderazgo, de enseñanza y de capacitación; el sentido de compromiso, responsabilidad, generosidad y entrega a los demás; y de aporte individual para el logro de inmensos fines colectivos. Todo esto lleva al desarrollo del autoconcepto, de la autoestima y la confianza... el desarrollo del niño en la orquesta y el coro le proporciona una identidad noble y lo convierte en un modelo para su familia y la comunidad. Lo convierte en un mejor estudiante en sus estudios regulares, porque le infunde un sentido de la disciplina, la constancia y la puntualidad que le será de gran ayuda en la escuela.

“En la esfera familiar, el apoyo de los padres es incondicional. El niño se constituye en un modelo para su madre y para su padre, y esto es muy importante en un niño pobre. Cuando el niño descubre que es importante para su familia, comienza a buscar nuevos caminos de superación y espera lo mejor para él y su colectividad. Asimismo, aspira a que su familia conquiste mejoras sociales y económicas. Todo ello forma una dinámica social constructiva y ascendente. La gran mayoría de nuestros niños pertenecen, como lo he dicho, a los estratos más vulnerables de la población venezolana. Esto les permite plantearse nuevos sueños, nuevas metas y enriquecerse a base de las oportunidades múltiples que brinda el campo musical.

“Finalmente, en la esfera comunitaria, las orquestas se revelan como espacios creadores de cultura y fuentes de intercambio y nuevos significados. La naturalidad de la música deja de ser un artículo de lujo y se torna patrimonio común de la sociedad. Es lo que hace que un niño pueda tocar el violín en su casa, mientras su padre trabaja en su carpintería; que una niña pueda tocar el clarinete en su hogar frente a su madre que realiza labores domésticas. La idea es que las familias participen con orgullo y júbilo en las actividades de las orquestas y coros a los que pertenecen sus niños. La inmensa riqueza espiritual que engendra la música en sí misma y que viene por la música y en la música, acaba venciendo la pobreza material. Desde el primer momento en que se enseña a tocar un instrumento a un niño, deja de ser pobre. Se convierte en un niño en ascenso, encaminado hacia un nivel profesional, que más tarde se convertirá en un ciudadano pleno. Sobra decir que la música ejerce una función preventiva número uno contra la prostitución, la violencia, las malas compañías y todo lo que degrada la vida de los niños.”

Fuente: http://blog.ted.com/2009/02/_weve_transcrib.php;
www.ted.com/charlas/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html

Cuadro 9.3. Un estudio experimental que evalúa el efecto de la educación musical en la autoestima

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgo negativo o no concluyente
Kennedy (1998)	X	

sus compañeros. Un grupo recibió el mismo tipo de conocimientos, pero sus integrantes no pudieron tocar ante un público. A los integrantes de otro grupo no se les brindó ninguna información en particular sobre cómo desempeñarse, pero observaron presentaciones de otras personas durante 30 minutos y luego las evaluaron. La autoestima de los participantes fue evaluada antes y después del estudio con la Escala de Autoestima de Rosenberg. En esta prueba los alumnos indican qué tanto están de acuerdo con enunciados, como “Siento que no tengo mucho de qué enorgullecerme”, “En general estoy satisfecho conmigo mismo”, etcétera. Los alumnos que recibieron instrucción musical y que tuvieron la oportunidad de presentarse en público mejoraron su autoestima significativamente. La autoestima de los que no tuvieron la oportunidad de presentarse no mejoró. Este estudio muestra que las clases de guitarra aunadas a varias experiencias de presentaciones en público pueden mejorar la autoestima. Sin embargo, es razonable suponer que los efectos expuestos aquí no son específicos de las clases de guitarra, ya que podrían extenderse a cualquier tipo de formación, incluida la no artística, en donde los alumnos adquieren habilidades y se presentan en público.

Hay muy poca evidencia sobre la cuestión del efecto de la música en el autoconcepto de los niños para poder sacar conclusiones. Sin embargo, especulamos que cualquier efecto de la música podría deberse a una creciente sensación de competencia y/o de la confianza obtenida de la presentación en público. La primera podría ocurrir con cualquier tipo de formación en la que uno adquiriera capacidad; la segunda, con cualquier tipo de formación, artística o de otra índole, en la que las presentaciones públicas formen parte de la enseñanza.

La educación musical y la empatía

Estudios cuasi experimentales

Si bien no encontramos ningún estudio sobre la música y la empatía, hallamos dos estudios cuasi experimentales que evalúan los resultados sociales relacionados probablemente con la empatía, mismos que se resumen en el cuadro 9.4.

En el estudio de Bastian (2000, 2008), descrito en el capítulo 3 –donde se comparó a niños alemanes que estudiaron música en la escuela durante seis años, dos veces por semana, con aquellos que no recibieron dicha instrucción–, se informa que en el grupo que tomaba música había menos alumnos aislados socialmente. Además, se aplicó una medida social con la que se les pidió que dijeran cómo se sentían con otros compañeros de clase. Los niños que habían recibido educación musical amplia dieron y recibieron más votos positivos que los del grupo de control. Bastian concluye que la educación musical mejora el clima social en el aula. Aunque este estudio no midió directamente la empatía, estos resultados están suficientemente relacionados con ella como para incluirlos aquí.

Cuadro 9.4. Dos estudios cuasi experimentales que evalúan los efectos de la instrucción musical en la empatía

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgo negativo o no concluyente
Bastian (2000, 2008)	X	
Weber, Spychiger y Patry (1993)	X	

Weber, Spychiger y Patry (1993) estudiaron a niños suizos que recibieron instrucción musical intensiva y los compararon con un grupo de control. Los autores señalaron que los grupos que reciben instrucción musical obtuvieron una puntuación más alta en la cohesión social del grupo (medida con un sociograma), y que los niños en las clases de música tenían una interconexión social más positiva y eran menos competitivos. Además, los niños que al inicio del estudio venían de fuera se integraron cada vez más a lo largo de los tres años y el clima en el aula del grupo de música ganó en “espíritu de equipo” después de la segunda evaluación.

Dado que solo contamos con dos estudios sobre este tema y que ninguno evalúa directamente la empatía, se concluye que no hay pruebas suficientes para apoyar la conclusión de que la educación musical incrementa la empatía. Esta sigue siendo una cuestión completamente abierta para la investigación.

Resultados de la educación en artes visuales y las habilidades sociales

La educación en artes visuales y el autoconcepto

Estudios cuasi experimentales

Identificamos un estudio cuasi experimental que investigó si el aprendizaje de las artes visuales mejora varios aspectos del autoconcepto. Se resume en el cuadro 9.5.

Se compararon los alumnos de 3^{er} grado de las escuelas del centro urbano de Los Ángeles y de San Luis que recibieron instrucción de alta calidad en artes visuales durante 20 y 30 semanas (dos grupos), con los alumnos de 3^{er} grado, de las mismas escuelas, que no recibieron capacitación artística, utilizando encuestas que evalúan el autoconcepto, la autoeficacia y las atribuciones para el éxito externas *versus* internas (Catterall y Peppler, 2007). La escala de autoconcepto global de 13 elementos que fue utilizada incluía frases como: “Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente”. La escala de autoeficacia de siete elementos incluía frases como: “Cuando hago planes, creo que puedo lograr que funcionen”, “Cada vez que trato de salir adelante, alguien me detiene” y “No tengo control sobre mi futuro”. La escala de la atribución de dos elementos incluía: “La buena suerte es más importante que el trabajo intenso”. En la escala de autoeficacia, la mayoría de los alumnos del grupo de arte mejoró con respecto al grupo de control. Ambos grupos mejoraron en la escala de autoconcepto general y en la atribución interna de la escala del éxito, sin ventajas para el grupo de arte.

Solo se encontró un estudio que investigó si la educación artística visual mejora el autoconcepto, y señaló efectos mixtos. Por tanto, debemos concluir: hasta ahora no hay pruebas fehacientes.

Cuadro 9.5. Un estudio cuasi experimental que evalúa si el aprendizaje de las artes visuales mejora el autoconcepto

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgo negativo o no concluyente
Catterall y Pepler (2007)	X	

La educación en artes visuales y la regulación de las emociones

La sana regulación de las emociones –la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y para crear, controlar y utilizarlas, independientemente de cómo o cuándo se hayan activado– es importante para el funcionamiento psicológico positivo (Cole, Martin y Dennis, 2004; Gross, 1998, 2002; John y Gross, 2004; Ochsner y Gross, 2005; Saarni, 1999). Cuando las emociones no son las apropiadas debemos regularlas y cambiarlas. Para cambiarlas podemos iniciar un proceso de reevaluación, que significa modificar la manera de ver una situación con el fin de transformar la influencia emocional de la circunstancia (Gross, 2002). O bien podemos realizar la supresión expresiva, lo cual significa evitar la expresión externa de una emoción. Si bien la regulación emocional suele utilizarse para disminuir las emociones negativas y aumentar las positivas, la regulación emocional instrumental se puede usar para aumentar o disminuir ambas (Gross, 1999).

Estudios de correlación con adultos

Identificamos un estudio de correlación que investiga si el aprendizaje de las artes visuales mejora las habilidades de los adultos para regular sus emociones (se resume en el cuadro 9.6). Este estudio comparó a alumnos de actuación con alumnos de artes visuales (estos últimos constituyeron el grupo control) y se halló que los últimos usaban más la estrategia poco saludable de la supresión emocional. Véase la descripción del primer estudio en el recuadro 9.2 para obtener más detalles.

Cuadro 9.6. Un estudio de correlación que evalúa la relación entre la educación en artes visuales y la regulación de las emociones

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Goldstein, Tamir y Winner (2012), Estudio 1		X

Estudios cuasi experimentales con adultos

Encontramos un estudio cuasi experimental que compara los efectos de un año de aprendizaje de artes visuales y un año de formación teatral, para la regulación emocional (cuadro 9.7). Goldstein, Tamir y Winner (2012) utilizaron a un grupo de alumnos de artes visuales como grupo de control de un grupo de teatro para poner a prueba la hipótesis de que el aprendizaje teatral fomenta las estrategias de regulación emocional positivas. Este estudio, que es el segundo

Recuadro 9.2. El aprendizaje teatral, pero no de las artes visuales, fomenta la regulación de las emociones positivas: los actores aprenden a no reprimir sus emociones

En un estudio de correlación Goldstein, Tamir y Winner (2012) examinaron si las estrategias de regulación emocional que utilizan los adolescentes con entrenamiento teatral difieren de las que utiliza un grupo de la misma edad formado en otras ramas del arte. Los actores necesitan expresar sus emociones y se los entrena para manifestarlas abiertamente. Los autores plantearon la hipótesis de que los actores deben reprimir menos sus emociones que los individuos involucrados en otras ramas artísticas. Los participantes fueron alumnos de 9° grado de una de las dos escuelas del área de Boston donde sus estudiantes pueden graduarse en una rama artística. El grupo de actores consistió de 28 adolescentes que se especializaban en teatro; y, el otro grupo, de 25 adolescentes de entre 13 y 16 años de edad, especializándose en artes plásticas o en música. Todos los alumnos ya tenían formación y experiencia previas con su rama artística. Los participantes formaron parte de un estudio más amplio en el que se investigaban los efectos de la formación teatral en una variedad de resultados (que se abordan más adelante en el apartado de teatro). El estatus socioeconómico y la edad de los integrantes de todos los grupos fueron equiparados antes de iniciar.

Los participantes completaron el Cuestionario de Regulación Emocional (Gross y John, 2003) que evalúa el uso de dos estrategias de regulación emocional: la represión y la reevaluación cognitiva. La supresión se evalúa con afirmaciones, como: “Me guardo mis emociones”, “Cuando siento emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas”, “Controlo mis emociones al no expresarlas”. La reevaluación cognitiva se evalúa con afirmaciones, como: “Cuando quiero sentir emociones más positivas (como alegría o diversión) cambio lo que estoy pensando”. Los participantes completaron ambas subescalas utilizando una escala de siete puntos. Los alumnos de teatro, pero no los de artes visuales, puntuaron significativamente más bajo en la supresión ($M = 3.12$ contra 3.93). No hubo diferencias entre los grupos en cuanto al uso de la estrategia de la reevaluación cognitiva.

Dado que este es un estudio de correlación, los resultados podrían explicarse ya sea por un factor de selección (los individuos que se inclinan por la actuación tienen baja supresión expresiva) o por un efecto de formación (la educación teatral reduce la tendencia a la supresión expresiva).

Para distinguir entre estas dos interpretaciones los mismos investigadores llevaron a cabo un segundo estudio, esta vez con un diseño cuasi experimental: compararon la supresión expresiva de niños más pequeños, antes y después de haber tomado un año de actuación o de otra rama del arte. Si una menor supresión expresiva es una función de la formación teatral, habría que esperar una puntuación menor en la supresión expresiva de los actores, pero solo en el Tiempo 2.

Los participantes fueron niños inscritos en clases de actuación o de artes visuales impartidas después de la escuela y los sábados. El grupo de teatro consistió de 35 niños, entre 8 y 10 años de edad, inscritos en una clase de actuación semanal después de clases; cuatro de ellos desertaron, por lo cual finalizaron 31. En las clases de artes visuales hubo 40 niños, cuya edad y ESE eran iguales a los del grupo de actores; se los inscribió en una clase de artes visuales semanal después de la escuela; tres de ellos desertaron. Los niños de teatro participaron en una clase por semana de 60 minutos impartida por actores profesionales, durante tres sesiones de nueve semanas. Los que estudiaban artes visuales tomaron una clase semanal de 90 minutos impartida por artistas profesionales, durante tres sesiones de 10 semanas. Todos los alumnos fueron becados a cambio de su participación. Al igual que con los participantes del Estudio 1, estos niños también formaron parte de una investigación más amplia que aborda los efectos de la formación teatral en los resultados socio-cognitivos.

En las Entrevistas sobre Estrategias de Afrontamiento (Coping Strategies Interviews) (Saarni, 1997) a los niños les mostraron cinco historias, seleccionadas al azar, de entre 10 historias posibles.

(continúa...)

Recuadro 9.2. El aprendizaje teatral, pero no de las artes visuales, fomenta la regulación de las emociones positivas: los actores aprenden a no reprimir sus emociones (continuación)

En cada historia el o la protagonista sufre una situación estresante (por ejemplo, sus pantalones se rasgan en el patio de la escuela, de modo que todos la ven y se ríen). Luego, se les dan a los niños siete opciones de lo que el protagonista podría hacer: búsqueda de apoyo (por ejemplo, pedir ayuda a la maestra), resolución de problemas/autosuficiencia (como jalar la sudadera hacia abajo y buscar otros pantalones en la área de los objetos perdidos), distanciamiento (por ejemplo, hacer caso omiso de la risa y jalar la sudadera hacia abajo), internalización (por ejemplo, correr a casa muy enojada), y externalización (como gritarles “¡Cállense!” y lanzar su pelota sobre la cerca). Para crear opciones paralelas al Estudio 1, en cada pregunta agregamos las opciones de reevaluación cognitiva (pensar que rasgar sus pantalones es una broma divertida) y de supresión de las emociones (cubrirse el rostro con las manos para que nadie vea que se sonroja). Se pidió a los niños escoger la mejor opción para la protagonista, la segunda mejor opción y la peor opción. Los niños fueron evaluados antes y después de haber tomado 10 meses de clases de actuación.

Las puntuaciones de la estrategia malsana de supresión se redujo significativamente en el grupo de actuación entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2; las puntuaciones de los alumnos de artes visuales no cambiaron. Estos hallazgos muestran que la supresión expresiva menor de los actores se debe a la formación teatral. Sin embargo, no se encontraron efectos en la regulación de las emociones entre los integrantes del grupo de artes visuales.

Cuadro 9.7. Un estudio cuasi experimental que evalúa la relación entre la educación en artes visuales y la regulación de las emociones

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Goldstein, Tamir y Winner (2012), Estudio 2		X

que se describe en el recuadro 9.2, señala, de acuerdo con lo planteado en la hipótesis, que la sana regulación de las emociones incrementó entre los adolescentes que estudiaron teatro. También, como se predijo, la educación visual no tuvo efecto alguno en la regulación emocional. Los alumnos del grupo de teatro, pero no los del grupo de artes visuales, suprimieron menos sus emociones después de un año de aprendizaje. Este estudio se discute nuevamente en el apartado de teatro.

No hay evidencia de que el aprendizaje de las artes visuales mejore las habilidades de regulación emocional.

La educación en artes visuales y la empatía

En ocasiones se ha sugerido que las artes visuales mejoran la empatía, sin razones claras del porqué. Podemos, sin embargo, especular que conforme los alumnos aprenden a expresar

sus emociones por medio de este arte también pueden aprender a sentir las emociones que otros expresan en sus obras. La práctica de sentir emociones puede dar como resultado una mayor empatía, pero admitimos que este razonamiento es exagerado.

Estudios cuasi experimentales

Identificamos un estudio cuasi experimental que investiga si el aprendizaje de las artes visuales mejora la empatía (se resume en el cuadro 9.8). Goldstein y Winner (2012) compararon los niveles de empatía de niños de 8-10 y 13-15 años de edad antes y después de recibir 10 meses de clases de artes visuales (que era el grupo de control de su estudio sobre los efectos del teatro en la empatía). La medida utilizada fue un autoinforme estándar y ampliamente utilizado sobre la escala de la empatía. La empatía de los niños que estudiaban artes visuales no aumentó.

No hay pruebas de que la educación artística visual mejore la empatía.

Cuadro 9.8. Un estudio cuasi experimental que evalúa si el aprendizaje de las artes visuales mejora la empatía

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Goldstein y Winner (2012)		X

La educación teatral y los resultados sociales

En julio de 2010, cincuenta becarios del Foro Económico Mundial asistieron a la Universidad de Columbia de Nueva York para aprender cómo el teatro podía ayudarlos a convertirse en líderes de países o de negocios.³ El objetivo del programa era enseñar a los becarios las técnicas que los actores utilizan para captar la atención de su audiencia y manipular sus percepciones. La finalidad también era lograr que los becarios utilizaran su cuerpo para expresarse y no solo palabras. Uno de los ejercicios que se asignaron a estos futuros líderes fue asumir el papel de una persona oprimida o de un opresor e improvisar un diálogo. Después de la clase, uno de los becarios dijo que los ejercicios “me abrieron un poco de espacio para pensar en las intenciones de otras personas” y en sus motivaciones. Luego dijo que era un asunto de “comprendernos a nosotros mismos y expresar nuestros pensamientos”.

Algunos hallazgos nuevos sugieren que la formación teatral puede ayudar a niños y adolescentes a regular sus emociones, a desarrollar un autoconcepto más positivo, a sentir empatía por los demás sintiendo su dolor y a asumir la perspectiva de los otros. Estas son las tres áreas sociocognitivas que se han investigado en el ámbito de la educación teatral. No encontramos ninguna investigación que se preguntara si lo que mejora el entrenamiento teatral es la expresión personal o el poder para influir en los demás –que son dos de los objetivos del programa de la Universidad de Columbia–, y estas son áreas fértiles de investigación. No

³ www.nytimes.com/2010/07/10/theatre/10acting.html?_r=1&sc=3&sq=training%20for%20leadership%20roles%20patricia%20cohen&st=cse.

obstante, parece razonable suponer que la formación teatral mejorará las habilidades de comunicación y de presentación.

El dominio de la actuación puede proporcionar un medio fértil para estudiar este tipo de habilidades sociocognitivas y emocionales, pero son pocos los psicólogos que han estudiado los componentes psicológicos y las consecuencias de la actuación. Como se vio anteriormente, la investigación sobre la psicología de la actuación se centró principalmente en el efecto de la actuación en las habilidades de memoria verbal y de lectoescritura (*literacy*) (véase Noice y Noice, 2006; Podlozny, 2000).

Existen razones teóricas para suponer que la formación teatral mejora ciertas habilidades sociocognitivas: actuar requiere que los alumnos analicen a los personajes y, por tanto, estudiar teatro podría ayudarlos a ser psicológicamente más astutos y más capaces de entender la mente de los demás. La actuación también requiere que los alumnos creen, controlen y expresen sus emociones, de modo que podría ayudarlos a desarrollar mejores estrategias de regulación emocional que les permitan expresar sus emociones en vez de reprimirlas. La actuación también requiere que los alumnos sientan las emociones de los personajes que interpretan y, por tanto, podría ayudarlos a ser más empáticos. Una revisión de las razones teóricas de por qué la actuación puede afectar las habilidades sociocognitivas y otra de los estudios que se han llevado a cabo en esta área se pueden consultar en Goldstein y Winner (2010).

La educación teatral y el comportamiento social

Estudios cuasi experimentales y experimentales

No encontramos estudios que evalúen si la formación teatral ayuda a los alumnos a obtener una mejor comprensión de sí mismos (que fue uno de los objetivos del programa de la Universidad de Columbia). Sin embargo, localizamos cinco estudios cuasi experimentales y experimentales que examinan si la participación en el teatro mejora el comportamiento social positivo (cuadro 9.9).

Chandler (1973) puso a prueba el efecto de la actuación de personajes en las habilidades sociales de varones adolescentes delincuentes con trastornos emocionales. Los jóvenes que participaron en el estudio recibieron una de las dos siguientes opciones: los entrenaron para interpretar diferentes personajes en una pequeña comedia grabada en video, o bien

Cuadro 9.9. Cuatro estudios cuasi experimentales y uno experimental que evalúan si la formación teatral mejora el autoconcepto y las habilidades sociales

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Chandler (1973)	X	
Chandler, Greenspan y Barenboim (1973)	X	
Consortio DICE (2010)	X	
Schellenberg (2004)*	X	
Freeman, Sullivan, Fulton, y Ray (2003)*		X

Nota: los estudios experimentales se señalan con un asterisco.

aprendieron habilidades de comunicación referencial (el grupo control). Todos los chicos iniciaron con baja competencia social. Después de 10 semanas los niveles de conducta delictiva de los que estaban en el grupo de actuación descendieron, pero no los del grupo de comunicación referencial.

Chandler, Greenspan y Barenboim (1973) asignaron a otro grupo de jóvenes delincuentes una tarea de actuación similar, que consistía en crear sus propias parodias en video e interpretar a varios personajes, adoptando, así, diferentes perspectivas de la misma situación. Estos jóvenes fueron comparados con un grupo que grabó videos, pero que no actuó en ellos. A estos jóvenes antisociales no les resultaba fácil alejarse de su propio punto de vista y asumir las perspectivas de otros. Sin embargo, al cabo de 12 meses las tasas de delincuencia de los que actuaron en sus videos eran menores que las de aquellos que únicamente habían grabado videos sin actuar en ellos.

En el estudio experimental que describimos anteriormente en la sección sobre educación musical y coeficiente intelectual (CI) mencionamos un estudio realizado por Schellenberg (2004) quien utilizó como grupo de control a niños que tomaban clases de teatro. El nivel de las habilidades sociales de adaptación de los niños fue evaluado probablemente como una medida de control, ya que el enfoque de ese estudio era determinar el efecto de la música en el CI. Los alumnos que llevaban un año tomando clases de teatro mejoraron significativamente su nivel de habilidades sociales en comparación con los que llevaban un año tomando clases de música, según lo informaron sus padres.

En un estudio experimental, Freeman, Sullivan, Fulton y Ray (2003) evaluaron los efectos de 40 minutos semanales de formación teatral durante 18 semanas. Los alumnos fueron asignados aleatoriamente a un grupo de formación teatral o a un grupo de control. No se encontraron diferencias entre los grupos con respecto a los problemas de conducta y las habilidades sociales.

Un estudio cuasi experimental de escala internacional halló que la educación teatral mejoró muchos resultados sociales y de comportamiento, como la comunicación. Este estudio se describe en el recuadro 9.3.

Estos estudios presentan un panorama inconsistente, pero la mayoría de ellos (cuyo diseño es experimental) sugiere que la educación teatral puede mejorar las habilidades sociales, entendidas como un comportamiento adecuado en relación con las normas sociales.

La educación teatral y el autoconcepto

Encontramos cuatro estudios cuasi experimentales y experimentales que evalúan el efecto de la educación teatral en el autoconcepto (cuadro 9.10).

En una investigación cuasi experimental, Catterall (2007) estudió a niños de una escuela secundaria urbana en Los Ángeles que participaron en un programa extraescolar de arte dramático de 24 semanas donde los niños trabajaban juntos para escenificar obras de teatro. El autor los comparó con un grupo de control cuyas características eran las mismas, pero que no participó en el programa. La pregunta de investigación fue si los alumnos de arte dramático mejoraban más que los alumnos de control en autoestima y en las interacciones sociales positivas, incluida la solución de conflictos. Con respecto a la autoeficacia, los alumnos de arte dramático mejoraron significativamente más que el grupo de control, medido con base en aseveraciones, como: “Yo tomo mis propias decisiones”, “En el futuro me imagino estar en

Recuadro 9.3. Un estudio cuasi experimental sobre la formación teatral y algunas de las competencias clave de la Comisión Europea para el aprendizaje permanente

El proyecto DICE, derivado de Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (El teatro mejora las competencias clave de Lisboa para la educación) examinó si la educación teatral (y el arte dramático) ejerce un efecto positivo en cinco de las ocho competencias clave definidas en la Recomendación de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (18 de diciembre de 2006). Las cinco competencias son: comunicación en la lengua materna; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; la iniciativa empresarial; la expresión cultural. El avance de los resultados del proyecto se resume en dos informes (Consortio DICE, 2010).

El equipo de investigación ha dado seguimiento a unos 5000 alumnos de 13 a 16 años de edad, provenientes de 12 países (Eslovenia, Hungría, Noruega, Países Bajos, Palestina, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Serbia y Suecia) que han participado en un total en 111 tipos de programas diferentes de educación teatral y arte dramático. El proyecto adoptó un diseño cuasi experimental con dos grupos de tratamiento (programas de teatro/arte dramático, cortos o largos), un grupo de control, y una evaluación previa y posterior de estas competencias o habilidades. Los informes actuales no explican cómo fueron asignados los alumnos a los diferentes grupos, pero es probable que no haya sido al azar. Aun cuando se suponía que los alumnos del grupo de control (sin educación teatral) eran similares a los del grupo de tratamiento (con educación teatral y arte dramático), el informe señala que en el grupo de investigación se hallaba la mayor parte del 20% de los alumnos que habían realizado actividades teatrales regulares antes del DICE. Esto significa que es poco probable que se haya logrado una buena correspondencia entre los grupos de control y de tratamiento.

Los alumnos que participaron en los programas de teatro y arte dramático mejoraron más en las habilidades verbales que los que no participaron en este tipo de programas (lo cual se midió con un autoinforme) y también en la comunicación (expresar puntos de vista propios), el humor, la creatividad, el disfrute de la escuela, asumir la perspectiva de los otros, la resolución de problemas, el control del estrés, la tolerancia hacia las minorías y extranjeros, el interés por la participación ciudadana y las competencias empresariales. La percepción de los alumnos fue corroborada por sus profesores, quienes también evaluaron todas estas competencias antes y después de la intervención. Los docentes observaron que la mejora de los integrantes de los grupos de formación teatral fue mayor que la de los integrantes del grupo que no tomó teatro.

Algunos de estos resultados coinciden con otros hallazgos expuestos en nuestro informe; sin embargo, todos se basan en autoinformes. Este suele ser el caso para resultados como la autoeficacia o el autoconcepto, pero algunos también se hubieran podido medir de manera más objetiva (habilidades verbales, resolución de problemas, creatividad, etcétera). Por tanto, la evidencia de este estudio es sugerente, pero no permite sacar conclusiones sólidas.

Cuadro 9.10. Cuatro estudios cuasi experimentales y experimentales que evalúan si la formación teatral mejora el autoconcepto y las habilidades sociales

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Catterall (2007)	X	
Warger y Kleman (1986)*		X
Beales y Zemel (1990)*		?
Freeman, Sullivan, Fulton y Ray (2003)*		X

Nota: los estudios experimentales se señalan con un asterisco.

control de mi propia vida “, “Soy paciente para conseguir lo que quiero”. También superaron al grupo de control en las habilidades de resolución de problemas, medidas con frases como: “He hallado nuevas maneras de lidiar con mis problemas” y “Soy bueno para encontrar soluciones a mis problemas”.

En un estudio experimental, Warger y Kleman (1986) evaluaron los efectos de la educación teatral en el autoconcepto positivo de poblaciones típicas y atípicas. Trabajaron con cuatro grupos de niños de 6 a 10 años de edad: niños típicos, niños internados con desórdenes de conducta, niños con desórdenes de conducta no internados, y niños sin problemas de conducta internados (para alejarlos de ambientes familiares inestables). Cada grupo se asignó aleatoriamente a 30-45 minutos diarios de actuación creativa durante dos semanas, o bien a un grupo de control que no recibió ninguna formación teatral creativa. El arte dramático creativo se refiere a las actividades que implican actuar una historia sin el objetivo de realizar una presentación formal. Para la mayoría de los niños del grupo en riesgo (niños internados con desórdenes de conducta) las clases de arte dramático se asociaron con un aumento del autoconcepto. Esto se midió con la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris, que por medio de autoevaluaciones califica la felicidad, la integración, la adaptación, la ansiedad, los sentimientos por la escuela, etcétera, de los niños. Los otros grupos no vieron afectado su autoconcepto por la formación dramática.

En un estudio que suponemos experimental (la metodología no se hizo explícita), Beales y Zemel (1990) asignaron a alumnos de bachillerato a un grupo de arte dramático o a uno de artes visuales. Los alumnos del grupo de teatro recibieron, en clase, 70 horas de arte dramático, que incluía la representación de personajes y la improvisación; los autores no proporcionan una descripción del programa de artes visuales. No se encontraron diferencias en la autoestima de los dos grupos después del programa. Desafortunadamente, los autores no señalan si los alumnos de ambos grupos se mantuvieron estables o si creció su autoestima. Por consiguiente, no podemos saber si lo que pasó fue que ninguna de las dos clases de arte mejoró en autoestima o si ambas mejoraron en la misma proporción.

En el estudio experimental abordado anteriormente en la sección sobre el comportamiento social Freeman, Sullivan, Fulton y Ray (2003) también evaluaron los efectos que tuvieron 40 minutos semanales de clases de arte dramático durante 18 semanas en el autoconcepto. No se observaron efectos en el autoconcepto debido a la educación teatral.

Los tres estudios experimentales sobre esta cuestión informaron que no hubo efectos. Llegamos a la conclusión de que, hasta el momento, no hay una clara evidencia de que la educación teatral mejore el autoconcepto de los alumnos y sus habilidades sociales.

La educación teatral y la regulación de las emociones

Los actores deben conocer sus emociones y tener control sobre ellas con el fin de representar las emociones de un personaje en el escenario. Dado que los actores no deben mostrar sus propias emociones en escena y que las deben reemplazar o mezclar con las de su personaje, requieren utilizar estrategias de regulación emocional.

Para la actuación occidental hay dos teorías contemporáneas principales: el enfoque “técnico” enseña a los actores a mostrar emociones sin sentirlas; el enfoque del “Método”, originado en Rusia por Stanislavski (1950), pide que los actores sientan las emociones de sus personajes. Estos dos enfoques pueden surtir efectos muy distintos en la regulación emocional

(y en la empatía) (Goldstein y Winner, 2010). Aun cuando los actores del enfoque del Método pasan mucho más tiempo tratando de crear sus propias emociones que los del enfoque técnico, ambos deben conocer y comprenderlas de manera distinta de como lo hacen las personas que no son actores. Sin embargo, parece que las estrategias difieren de acuerdo al enfoque con el que están entrenados (técnico o Método).

Los actores del enfoque técnico deben aplicar la regulación emocional para enmascarar sus emociones personales. Dado que esta clase de actores no necesita crear una emoción en el escenario, pueden surgir emociones propias que no son útiles ni congruentes con las del personaje. Estos actores deben ser capaces de dejar que sus propias emociones “los atraviesen” (Mamet, 1997), de suprimir cualquier expresión emocional y controlarse a sí mismos para poder seguir representando su papel.

Los actores del Método están entrenados para sentir las emociones del personaje, de modo que pierdan sus propias emociones y solo sientan las de aquél. Es decir, las emociones del personaje deben volverse indistinguibles de las emociones del actor. Muchos actores del Método practican ejercicios de memoria con los que recuerdan y vuelven a experimentar una emoción previa con el fin de que surja la emoción apropiada en una escena determinada (Hagen y Frankel, 1973). Esta estrategia no difiere del tipo de técnica de regulación emocional que los psicólogos denominan despliegue o asignación de la atención, con la que uno elige algo en qué centrarse para controlar sus propias emociones (Gross, 1998).

Los actores han sido utilizados en varios estudios como población “experta”, con el supuesto de que cualquier emoción que creen a partir de una señal determinada equivale a una emoción espontánea. Los investigadores de estos estudios le han pedido a los actores que “creen” emociones específicas, con el fin de estudiar los componentes faciales (Ekman, Levenson y Friesen, 1983), fisiológicos (Futterman, Kemeny, Shapiro y Fahey, 1994) y neurológicos (Pelletier, Bouthillier, Levesque, Carrier, Breault, Paquette, Mensour, Leroux, Beaudion, Bourgouin y Beauregard, 2003) de los procesos emocionales.

Pudimos localizar un estudio en el que se examina el desarrollo emocional de adolescentes que participaron en un espectáculo teatral (Larson y Brown, 2007). Larson y Brown informaron que, en el contexto de la actuación, esto les permitió aprender acerca de la regulación y la comprensión de las emociones en general. Sin embargo, no fueron comparados con un grupo de control (por lo que este estudio no se enumera en el cuadro 9.11) y los resultados se atribuyeron a que el líder del grupo era muy abierto respecto de las emociones. Los investigadores no examinaron cómo el proceso de montar una presentación y actuar en ella pudo provocar el desarrollo emocional.

Tal como se describe en el recuadro 9.2, Goldstein, Tamir y Winner (2012) llevaron a cabo un estudio de correlación y un estudio cuasi experimental para evaluar si el aprendizaje teatral está asociado con la regulación de las emociones positivas. En ambos estudios se obtuvo una asociación positiva entre la formación teatral y la regulación de las emociones positivas, como puede observarse en el cuadro 9.11.

En el estudio DICE, descrito en el recuadro 9.3, también se halló que los alumnos que estudian teatro controlan mejor el estrés que los del grupo de control.

Hay evidencia cuasi experimental de que la educación teatral fomenta la regulación emocional positiva, pero esta se basa únicamente en dos estudios. Es claro que hace falta más investigación.

Cuadro 9.11. Tres estudios que evalúan si la formación teatral mejora la regulación de las emociones

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Consortio DICE (2010)*	X	
Goldstein, Tamir y Winner (2012), Estudio 1	X	
Goldstein, Tamir y Winner (2012), Estudio 2*	X	

Nota: los estudios cuasi experimentales se señalan con un asterisco. El Estudio 1 es de correlación.

La educación teatral y la empatía

Es necesario distinguir entre la empatía y asumir la perspectiva de los demás. Si bien esta última implica entender lo que otros están pensando y sintiendo, la empatía implica asumir los sentimientos de otros: sentir alegría por el júbilo de los demás, y tristeza por el dolor ajeno. Como se mencionó anteriormente, la empatía es una habilidad humana de importancia central que posibilita el entendimiento entre las personas.

Los actores adultos

Aunque muchos investigadores han sugerido que la formación actoral debe incrementar la empatía (Levy, 1997; Metcalf, 1931; Verducci, 2000), se ha realizado poca investigación empírica sobre esta cuestión. Dos estudios realizados con actores adultos mostraron que sus niveles de empatía eran mayores que los de personas que no actúan. En una tesis doctoral inédita se examinó si los adultos que participan en la actuación tienen niveles altos de empatía (Collum, 1976). En dicho estudio se evaluó la empatía con la Escala de Empatía de Hogan (Hogan Empathy Scale) (Hogan, 1969), una medida de autoinforme que define la empatía (en nuestra opinión, erróneamente) como la comprensión intelectual de la mente del otro sin experimentar sus sentimientos (Hogan, 1969). Esta escala incluye ítems que miden mucho más que la empatía: la confianza social (por ejemplo, “En las fiestas suelo participar activamente en el entretenimiento”), la regulación de las emociones (por ejemplo, “Suelo ser tranquilo y no me altero fácilmente”), la sensibilidad emocional (por ejemplo, “He tratado de escribir poesía”), la inconformidad (por ejemplo, “Es el deber de un ciudadano apoyar a su país, esté bien o esté mal”), y lo que normalmente se consideraría empatía (por ejemplo, “Me impaciento fácilmente con la gente”). Se comparó a un grupo de 83 personas conformado por actores profesionales, alumnos de la maestría en teatro de la Universidad de Florida y estudiantes de una licenciatura en teatro, con un grupo de 24 alumnos universitarios que no estudiaban teatro.

Los actores puntuaron significativamente más alto en esta medida que aquellos que no actuaban. Sin embargo, las puntuaciones de empatía disminuyeron según la edad de los actores profesionales y el tiempo que habían trabajado. El nivel global más bajo de empatía en la población de actores correspondió a los profesionales que habían trabajado más tiempo como actores el año anterior. De hecho, los actores cuyo ingreso total anual previo provino exclusivamente de la actuación mostraron una correlación negativa en sus puntuaciones de empatía. Collum (1976) supone que a los actores les atrae el teatro debido a que tienen niveles más altos de empatía subyacente. Sin embargo, a medida que el actor se involucra en el negocio de

la actuación profesional las dificultades de vivir su propia vida en el teatro pueden dar lugar a una disminución de su empatía.

Recientemente, con base en el Cociente de Empatía (CE) de Baron-Cohen y Wheelwright (2004), Nettle (2006) encontró que los actores profesionales puntuaron más alto en esta medida de empatía que un grupo de control. La hipótesis de Nettle es que desde un inicio la actuación atrae a personas cuya empatía es elevada, y no que ésta se incremente como función de la experiencia teatral.

Estudios de correlación y cuasi experimentales

Encontramos dos estudios que investigan el efecto de la formación actoral en niños y adolescentes, uno de correlación y otro cuasi experimental, mismos que se resumen en el cuadro 9.12.

Cuadro 9.12. Dos estudios que evalúan si el aprendizaje teatral mejora la empatía

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Goldstein, Wu and Winner (2009-2010)		X
Goldstein and Winner (2012)*	X	

Nota: el estudio cuasi experimental se señala con un asterisco; el otro es de correlación.

Goldstein, Wu y Winner (2009-2010) (estudio descrito más arriba) encontraron que los alumnos que estudiaban actuación en el bachillerato puntuaron más alto en las escalas de empatía estándar de autoinforme que los alumnos que no se especializaban en teatro. Sin embargo, fue solo un hallazgo de correlación moderado. En el Estudio 2 se señala que los alumnos universitarios que estudian actuación tienen el mismo nivel de empatía que los que cursan la licenciatura de Psicología.

En el estudio longitudinal descrito anteriormente, Goldstein y Winner (2010) encontraron que después de un año de formación, tanto los niños como los adolescentes que tomaron clases de actuación aumentaron su empatía por encima y más allá de los niños y adolescentes que participaban en otro tipo de clases de arte.

Si bien hace falta investigar más, concluimos que hay muy pocas pruebas que apoyen la hipótesis de que la formación teatral mejora la empatía.

La educación teatral y asumir la perspectiva de los otros

Los actores deben ser capaces de captar las sutilezas de las intenciones, deseos, motivaciones, creencias y emociones de sus personajes para poder crear un retrato realista de un ser humano complejo en el escenario o en la pantalla. Este entendimiento “frío” de los estados mentales de los personajes es lo que permite que el actor adopte la perspectiva del personaje y vea el mundo a través de sus ojos. Utilizamos el término “frío” porque uno puede entender los estados mentales de otra persona, incluidos sus estados emocionales, sin que uno experimente sus emociones. Esto, en la literatura psicológica, se conoce como tener una “teoría

de la mente” (véanse Wellman, Cross y Watson, 2001), “mentalizar” (Morton, Frith y Leslie, 1991), “leer la mente” (Whiten, 1991) o “inteligencia social” (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997), términos a los que nos referimos más abajo con el genérico de “teoría de la mente”. Tener una buena teoría de la mente es de vital importancia en una amplia variedad de profesiones en las que conviene entender a los demás y poder predecir su comportamiento: es más probable que los psicólogos clínicos, docentes, abogados y líderes tengan más éxito si cuentan con una teoría de la mente sólida.

Localizamos seis estudios que evalúan la relación entre el aprendizaje teatral y asumir la perspectiva de los otros, mismos que se resumen en el cuadro 9.13.

Cuadro 9.13. Seis estudios que evalúan si el aprendizaje teatral mejora la capacidad de asumir la perspectiva de los otros

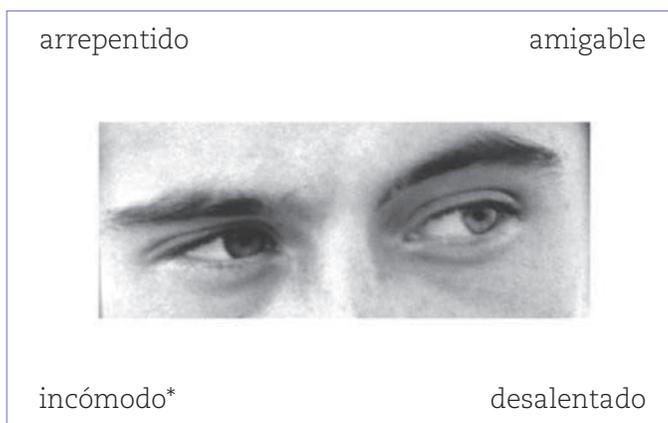
Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Chandler (1973)**	X	
Chandler, Greenspan y Barenboim (1974)**	X	
Consortio DICE*	X	
Goldstein, Wu y Winner (2009-2010)	X	
Goldstein y Winner (2012): Adolescentes*	X	
Goldstein y Winner (2012): Niños*		X

Nota: los estudios experimentales se señalan con dos asteriscos y los cuasi experimentales con uno.

En los dos estudios de Chandler descritos anteriormente en la sección sobre teatro y conducta social (Chandler, 1973; Chandler, Greenspan y Barenboim, 1974) se mostró que la interpretación de personajes no solo mejora los problemas de conducta, sino también la capacidad de asumir la perspectiva de los otros.

Goldstein, Wu y Winner (2009-2010) aplicaron la prueba *Reading the mind in the eyes* (Leer la mente en los ojos) a dos grupos de adolescentes de entre 14 y 17 años de edad. Un grupo participaba intensamente en actividades de actuación en un bachillerato independiente de arte o tomaban clases de teatro extracurricular en su bachillerato público. Se comparó el grupo de actuación con un grupo de adolescentes que no tenían ninguna relación con el teatro. La prueba Leer la mente en los ojos es una herramienta para medir la capacidad de asumir la perspectiva de otros (denominada tarea de teoría mental) (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001). Consiste en mostrar a los participantes fotografías de rostros (véase la muestra de la fotografía 9.1) cuyas facciones no son visibles, excepto los ojos, y pedirles que seleccionen la opción que mejor describa lo que la persona está sintiendo. Esta es una prueba difícil: el desempeño mejora a lo largo de la adolescencia, pero ni siquiera los adultos obtienen una calificación perfecta. El desempeño de los individuos con síndrome de Asperger y autismo es bajo en esta prueba, pues tienen dificultades para comprender a los demás. Los adolescentes que padecen disforia alcanzan niveles más altos de desempeño que los que no la padecen (Harkness, Sabbagh, Jacobson, Chowdrey y Chen, 2005). Es posible que los elevados

Fotografía 9.1. Ejemplo de la prueba Leer la mente en los ojos



Nota: la opción correcta está marcada con un asterisco.
Fuente: Baron-Cohen y cols., (2001).

niveles de teoría de la mente perceptiva durante los estados de depresión se deban al tipo de introspección meditabunda que suele acompañarlos (Nolen-Hoeksema, Morrow y Fredrickson, 1993). Los lectores adultos de novelas de ficción puntúan más alto que los que prefieren obras que no son de ficción (Mar, Oatley, Hirsch, de la Paz y Peterson, 2006), probablemente por el tipo de interacción y comprensión de los personajes que se produce cuando uno lee ficción a profundidad. Los alumnos también completaron una prueba de control de memoria visual que no se prevé que esté asociada con la experiencia actoral.

De acuerdo con la hipótesis planteada, los adolescentes relacionados con el teatro mostraron ventajas en la prueba Leer la mente en los ojos, pero no en la de memoria visual. Es posible que esta habilidad se haya desarrollado con la formación recibida: en Estados Unidos de América a los alumnos de actuación se les enseña a pensar profundamente acerca de los estados mentales de los personajes; también aprenden cómo transmitir los estados cognitivos y emocionales por medio de sus expresiones faciales. Comprender la experiencia y luego expresar la emoción puede desarrollar la habilidad para reconocer las emociones. Posteriormente, Goldstein, Wu y Winner (2009-2010) proyectaron la “Película para evaluar la cognición social” (Movie for the Assessment of Social Cognition; MASC, por sus siglas en inglés) a un grupo de alumnos universitarios de teatro. Se trata de una serie de escenas cortas que los participantes deben observar para juzgar los estados mentales que subyacen a las acciones de los personajes. Los autores encontraron que los alumnos de teatro puntuaron más alto que los de psicología.

El estudio de Goldstein, Wu y Winner (2009-2010) es de correlación y no nos informa si la habilidad de la teoría de la mente es una capacidad preexistente que atrae a los alumnos hacia la actuación o si la formación actoral, de hecho, desarrolla esta habilidad. Para responder a esta pregunta acerca de la causalidad, Goldstein y Winner (2012) realizaron un estudio longitudinal cuasi experimental en el que compararon a dos grupos de niños, por edad, que estudiaron actuación durante un año. Un grupo de niños de 8 a 10 años de edad que tomaban clases de actuación después de la escuela fue comparado con un grupo de niños, de la misma edad, que tomaban clases de dibujo; y un grupo de jóvenes de 13 a 16 años que se especializaban en actuación en un bachillerato de artes con otro grupo de jóvenes de la misma edad que se especializaban en otra rama artística. Se realizaron varias mediciones de teoría de la mente

antes de iniciar y después de un año de formación teatral/formación en otra rama de arte. A los niños de 8 a 10 años se les aplicó la prueba Leer la mente en los ojos y se les asignaron dos tareas para evaluar su comprensión de las motivaciones de los personajes de una historia. A los adolescentes, además, se les aplicó el Paradigma de la precisión empática (Empathic Accuracy Paradigm) (Ickes, 2001), que consiste en ver una película que se detiene en varios puntos y los participantes deben identificar el estado mental del personaje filmado en cada punto. Esta prueba evalúa la capacidad para deducir los estados mentales de una persona a cada momento, a medida que interactúa con otra persona. A diferencia de la prueba Leer la mente en los ojos, evalúa la capacidad de procesar señales dinámicas y es una medida naturalista, altamente válida, desde el punto de vista ecológico, para la teoría de la mente. Los resultados más espectaculares los proporcionó el Paradigma de la precisión empática: después de 10 meses, los adolescentes que se entrenaban como actores mejoraron significativamente más en esta medida que el grupo de control. No se hallaron mejoras en las mediciones de la teoría de la mente en el grupo de edad más joven; tampoco se encontraron mejoras en las otras medidas para el grupo de mayor edad. Sin embargo, la medición ecológica más válida para comprender a los demás sí fue sensible a los efectos de la formación actoral. Es posible que el grupo más joven no haya mejorado debido a que la educación actoral que recibía era mucho menos intensa que la del grupo de mayor edad. Además, un análisis cualitativo de la enseñanza en cada grupo de edad reveló que en el grupo de jóvenes de más edad la instrucción para asumir la perspectiva de los otros era más explícita. Es importante señalar que la habilidad para asumir la perspectiva de los otros no incrementó en la población de control, que estudió música y artes visuales.

El estudio DICE, descrito en el recuadro 9.3, también considera que los alumnos inscritos en programas de teatro mejoraron su capacidad de asumir la perspectiva de los otros, más que los alumnos que no tomaban teatro (Consortio DICE, 2010).

Hay evidencia creciente de que el aprendizaje teatral ayuda a los niños a adoptar las perspectivas de otros y, por tanto, aumenta la comprensión psicológica de los estados mentales de los demás.

La educación dancística y los resultados sociales

La educación dancística y el autoconcepto

Los bailarines adultos

Dos estudios de correlación con bailarines adultos brindan una imagen inconsistente de la relación entre el autoconcepto y la danza. Carter (2005) señala que los bailarines tienen niveles más altos de autoconcepto que las personas que no bailan. Bettel (2001) informó que la autoestima corporal de los bailarines es menor que la de quienes no son bailarines. ¿Qué sabemos acerca de los niños que participan en la danza?

Estudios cuasi experimentales y experimentales

Encontramos un estudio cuasi experimental y dos estudios experimentales que evalúan si la participación en la danza mejora el autoconcepto o la autoeficacia (cuadro 9.14).

Seham (1997) informó que no hubo relación entre la participación dancística y la aptitud autoevaluada. Ochenta y siete niños estadounidenses en riesgo, de 4° y 5° grados (de 9 y 10

Cuadro 9.14. Tres estudios cuasi experimentales y experimentales que evalúan los efectos de la educación dancística en el autoconcepto

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Lee (2006)*	X	
Lee (2007)*	X	
Seham (1997)		X

Nota: los estudios experimentales se señalan con un asterisco.

años de edad), de los cuales 99% pertenecían a alguna minoría racial, fueron asignados a un grupo de danza o a un grupo sin intervención. Los alumnos calificaron su propia aptitud y no hubo diferencia entre ambos grupos durante la formación dancística.

En Corea, Lee (2007) asignó al azar a 82 alumnas de primer año de dos escuelas de nivel secundaria a un grupo de clases de danza y a otro sin danza. Las alumnas del grupo dancístico superaron significativamente a las que no tomaron danza en autoeficacia educativa, según lo informaron ellas mismas. Si bien no hubo diferencias en cuanto al interés académico, la mejora de la confianza y del autocontrol de las niñas del grupo de danza fue mayor que en el grupo sin danza. Otro experimento, con 200 alumnas de primer año de bachillerato en Suwan (Corea), comparó a dos grupos de niñas asignadas al azar a un programa de danza creativa y a uno de educación física tradicional (Lee, 2006). Las integrantes del grupo de danza tuvieron una puntuación más alta en el autoconcepto, informado por ellas mismas (general, social y emocional); pero, como no se hizo una evaluación previa, es difícil evaluar si hubo alguna diferencia en el crecimiento.

La evidencia sobre la relación entre la educación dancística y el autoconcepto es demasiado débil e inconsistente para poder emitir conclusiones.

La educación dancística y las habilidades sociales

Estudios cuasi experimentales

Identificamos tres estudios cuasi experimentales que evalúan los efectos de la educación dancística en la competencia social, mismos que se resumen en el cuadro 9.15. Todos señalan efectos positivos para poblaciones atípicas.

Cuadro 9.15. Tres estudios cuasi experimentales que evalúan si el aprendizaje de la danza mejora la competencia social

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Greer-Paglia (2006)	X	
Kim (2001)	X	
Koshland y cols., (2006)	X	

Greer-Paglia (2006) muestra que la educación dancística puede mejorar la competencia social de los niños autistas no verbales. Se hizo una comparación entre un grupo de niños autistas que tomaron clases de danza y otros que participaron en la “hora del círculo”, una actividad cuyo objetivo es aumentar la competencia social. Inicialmente, los alumnos autistas verbales mostraron un mayor nivel de competencia social en la condición de la hora del círculo, pero en promedio mejoraron a un ritmo ligeramente más rápido en la condición de danza creativa; en cuanto al desempeño de los alumnos no verbales, fue similar al inicio en cada condición, pero también mejoraron a un ritmo más rápido en la de danza, en promedio. La brecha del desempeño en la competencia social entre los alumnos autistas verbales y no verbales fue menor en la condición de danza creativa que en la condición de la hora del círculo.

Koshland, Wittaker y Wilson (2004) mostraron que la educación dancística puede reducir el comportamiento agresivo de los niños de bajo nivel socioeconómico (principalmente hispanos) en una escuela pública de Estados Unidos. Los niños en las clases de 1º, 2º y 3º grados recibieron 12 semanas consecutivas de danza y fueron comparados con niños mayores (alumnos de 4º, 5º y 6º grados) que no habían recibido ningún tipo de formación dancística. Según lo informado por los observadores, hubo una disminución en el comportamiento agresivo del grupo de danza (más joven), pero sin el correspondiente aumento de las conductas en favor de la sociedad. El informe no deja claro si la disminución de la agresión fue significativamente mayor que la disminución ligeramente menor mostrada por los integrantes del grupo de control.

Kim (2001) asignó a 60 alumnos de primaria a un grupo de control sin tratamiento y a un grupo experimental que se inscribió en el “Programa de aprendizaje de danza creativa”, que consiste en tomar 18 clases de cuatro horas durante seis semanas. En el autoinforme de los integrantes del grupo de danza señalan mayores mejoras en perseverancia, atención, actitud positiva y compañerismo, reconocidas como las habilidades clave que sustentan la sociabilidad de los alumnos de 1º grado.

Estudios experimentales

Identificamos dos estudios experimentales que evalúan los efectos de la educación dancística en la competencia social, resumidos en el cuadro 9.16.

Cuadro 9.16. Dos estudios experimentales que evalúan si el aprendizaje dancístico mejora la competencia social

Estudio	Hallazgo positivo	Hallazgos negativos, no concluyentes o inconsistentes
Lee (2007)	X	
Lobo (2006)	X	

Lobo (2006) mostró que la educación dancística mejora las habilidades sociales de los niños en edad preescolar y de bajo nivel socioeconómico (inscritos en un programa de Head Start). Los niños de 39 a 62 meses de edad fueron asignados al azar a un grupo de control o a un grupo de danza, y fueron evaluados antes y después de ocho semanas.

Lee (2007) también encontró que la educación dancística mejoró las habilidades sociales de las alumnas de primer año de secundaria de una escuela en Corea, cuyo crecimiento aumentó en los niveles de habilidad de cooperación, simpatía, autocontrol y persistencia.

Los pocos estudios que examinan los efectos de la danza en las habilidades sociales sugieren una influencia positiva en algunos alumnos de primaria y secundaria, pero igualmente en los alumnos autistas no verbales y los alumnos de bajo nivel socioeconómico. Lo anterior implica la posibilidad de que la danza ejerza influencias distintas en diferentes subpoblaciones. Sin embargo, pocos de estos estudios compararon los efectos de la danza con algún otro tipo de tratamiento. Antes de poder determinar que los efectos se deben a la educación dancística y no a algún tipo especial de programa nuevo es necesario realizar más estudios que comparen los efectos de la danza con otros tipos de intervenciones artísticas y no artísticas en las habilidades sociales. También hacen falta más estudios similares. Con todo, los efectos anteriormente reportados son prometedores.

Resultados de las habilidades sociales de la educación artística: conclusiones

La evidencia de que cualquier forma de educación artística mejora las habilidades sociales de los niños es débil. Con habilidades sociales o resultados sociales nos referimos a la autoestima de los niños, su capacidad de comunicarse y llevarse bien con los demás, su empatía hacia los demás, su capacidad de discernir lo que otros están pensando y sintiendo (asumir la perspectiva de los otros), su capacidad para regular las emociones expresándolas y no suprimiéndolas.

El área más promisoría es el teatro: hay cierta evidencia inicial de que la educación teatral mejora la empatía, la capacidad de asumir la perspectiva de los otros y la regulación emocional. Este es un hallazgo muy plausible, ya que la educación teatral pide a los niños que se pongan en los zapatos de los demás, sientan sus sentimientos y entiendan sus estados mentales. Además, la educación teatral enseña a los niños a expresar sus emociones. En cierto modo, esto podría considerarse como un caso de transferencia cercana, pero se requiere más investigación antes de poder sacar conclusiones sólidas sobre el poder del teatro para afectar estos importantísimos tipos de habilidades sociales.

Otra área que requiere una exploración más profunda es la influencia diferenciada que ejercen los distintos tipos de formación o ramas artísticas en los diferentes grupos de alumnos, ya que en varios estudios se halló que influían en poblaciones atípicas.

Referencias

- Bastian, H. G. (2000). *Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz, DE: Schott Musik International.
- Bastian, H. G. (2008). *Nach langem Schweigen: zur Kritik an der Langzeitstudie 'Musikerziehung und ihre Wirkung' (2000)*. Disponible en: www.musikpaedagogikonline.de/unterricht/netzspezial/reflexion/bastian/show,17683.html.
- Beales, J. N., y Zemel, B. (1990). The effects of high school drama on social maturity. *School Counselor*, 38(1), 46-51.
- Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., y Neumärker, K. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills* 93(1), 297-309.

- Burton, J., Horowitz, R., y Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education* 41(3), 228-257.
- Carter, C. S. (2005). Effects of formal dance training and education on student performance, perceived wellness, and self-concept in high school students. *Dissertation Abstracts International*, 65(8-A), 2906.
- Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1(9), 1-10.
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education*, 12(2), 163-178.
- Catterall, J., Chapleau, R. e Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. En E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, (pp. 1-18). Los Angeles, CA: University of California at Los Angeles.
- Catterall, J. S., y Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543-560.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 93(3), 326-332.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., y Barenboim, C. (1974). Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message. *Child Development*, 44(2), 315-320.
- Cole, P. M., Martin, S. E., y Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Collum, D. K. (1976). *The Empathic Ability of Actors: A Behavioral Study*. Tesis de doctorado inédita, Florida State University.
- Consortio DICE (2010). *The DICE Has Been Cast. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*. Editado por A. Cziboly, www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf
- Ekman, P., Levenson, R. W., y Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221(4616), 1208-1210.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., y Fulton, R. C. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Futterman, A. D., Kemeny, M. E., Shapiro, D., y Fahey, J. L. (1994). Immunological and physiological changes associated with induced positive and negative mood. *Psychosomatic Medicine*, 56(6), 499-511.
- Goldstein, T. R., y Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Goldstein, T., Tamir, M., y Winner, E. (2012). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Publicación previa en línea, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030209>
- Goldstein, T., Wu, K., y Winner, E. (2009-2010). Actors are experts in theory of mind but not empathy. *Imagination, Cognition, and Personality*, 29, 115-133.
- Greer-Paglia (2006). *Examining the Effects of Creative Dance on Social Competence in Children with Autism: A Hierarchical Linear Growth Modeling Approach*. Manuscrito inédito, Harvard University.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognitive and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 29(3), 281-291.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Hagen, U., y Frankel, H. (1973). *Respect for Acting*. New York, NY: Macmillan.
- Harkness, K. L., Sabbagh, M. A., Jacobson, J. A., Chowdrey, N. K., y Chen, T. (2005). Enhanced accuracy of mental state decoding in dysphoric college students. *Cognition and Emotion*, 19(7), 999-1025.

- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Ickes, W. (2001). Measuring empathic accuracy. En J. A., Hall, y F. J. Bernieri, (Eds.), *Interpersonal Sensitivity: Theory and Measurement* (pp. 219-241). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- John, O. P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333.
- Kennedy, J. R. (1998). *The Effects of Musical Performance, Rational Emotive Therapy and Vicarious Experience on the Self-efficacy and Self-esteem of Juvenile Delinquents and Disadvantaged Children*. Tesis doctoral, University of Kansas.
- Kim, Y. S. (2001). *The Influence of the Creative Dance Programs on the Development of Elementary Student's Sociality*. Tesis de doctorado, Seoul National University [en coreano].
- Koshland, L., Wittaker, J., y Wilson, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69-90.
- Larson, R. W., y Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theatre program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099.
- Lee, K. (2007). The effects of dance class on educational self-efficacy and social skills for middle school students. *Korean Association of Arts Education* 5(1), 61-70 [en coreano].
- Lee, S. O. (2006). The effects of dance education on self-concept formation of high school girl students. *Korean Association of Arts Education*, 4(2), 55-62 [en coreano].
- Levy, J. (1997). Theatre and moral education. *Journal of Aesthetic Education*, 31(3), 65-75.
- Linch, S. A. (1994). Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participants in instrumental music, non participants, and students who discontinue instrumental music education. *Dissertation Abstracts International*, 54(9-A), 3362.
- Lobo, Y. B., y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development* 15(3), 501-519.
- Mamet, D. (1997). *True and False: Heresy and Common Sense for the Actor*. Nueva York, NY: Vintage Books.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., De la Paz, J., y Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Metcalf, J. T. (1931). Empathy and the actor's emotion. *The Journal of Social Psychology*, 2(2), 235-239.
- Morton, J., Frith, U., y Leslie, A. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neurosciences*, 14(10), 434-438.
- Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 375-383.
- Noice, T., y Noice, H. (2006). Artistic performance: Acting, ballet and contemporary dance. En K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, y P. J. Feltovich (Eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., y Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 20-28.
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Pelletier, M., Bouthillier, A., Levesque, J., Carrier, S., Breault, C., Paquette, V., Mensour, B., Leroux, J., Beaudion, G., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2003). Separate neural circuits for primary emotions? Brain activity during self-induced sadness and happiness in professional actors. *Brain Imaging*, 14(8), 1111-1116.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M., Moran, A., y Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21(1), 45-63.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Seham, J. (1997). *The Effects on At-risk Children of an In-school Dance Program*. Tesis de doctorado, Adelphi University.

- Stanislavsky, K. (1950). *My Life in Art*. Moscú, RUS: Foreign Languages Publishing House.
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99.
- Warger, C. L., y Kleman, D. (1986). Developing positive self-concepts in institutionalized children with severe behavior disorders. *Child Welfare*, 65(2), 165-176.
- Weber, E. W., Spychiger, M., y Patry, J. L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Pädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17.
- Wellman, H. M., Cross, D., y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Whiten, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford, RU: Basil Blackwell.
- Winner, E., Goldsmith, L., Hetland, L., Hoyle, C., y Brooks, C. (2013). Relationship between visual arts learning and understanding geometry. Ponencia presentada en el simposio Evidence from Music, Fiction, and Visual Arts: Transfer of Learning from the Arts? Boston, Mass.: American Association for the Advancement of Science, febrero 17.