

LA PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ENERGÉTICA EMOCIONAL DE LA VOZ PARA EL ACTOR TEATRAL. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO- INTERPRETATIVO

Solange Durán Elicer

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

**LA PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN EN LA EXPERIENCIA
DE FORMACIÓN ENERGÉTICA EMOCIONAL DE LA VOZ
PARA EL ACTOR TEATRAL**

Solange Durán Elicer

2023



TESIS DOCTORAL

**LA PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN EN LA EXPERIENCIA
DE FORMACIÓN ENERGÉTICA EMOCIONAL DE LA VOZ
PARA EL ACTOR TEATRAL**

Un estudio etnográfico-interpretativo

Solange Durán Elicer

2023

Programa de Doctorat Interuniversitari en Arts i Educació

Directora: Dra. Dolors Cañabate Ortiz

Co-Director: Dr. Albert Macaya Ruiz

Tutora: Dra. Dolors Cañabate Ortiz

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universitat de Girona.



La Dra. Dolors Cañabate Ortiz de la Universitat de Girona
y el Dr. Albert Macaya Ruiz de la Universitat Rovira i Virgili

DECLARAMOS:

Que el trabajo titulado **LA PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ENERGÉTICA EMOCIONAL DE LA VOZ PARA EL ACTOR TEATRAL** que presenta la Sra. Solange Durán Elicer para la obtención del título de doctora se ha realizado bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

Dra. Dolors Cañabate Ortiz

Dr. Albert Macaya Ruiz

Directora

Director

Girona, 22 de octubre 2023

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi querida y amada maestra Susana Bloch Arent: ella cogió mi mano, abrió la puerta y me mostró el mundo del conocimiento y el buen vivir.

A nuestra Lilita.

A mis padres.

A mi hijo Amaru.

A la naturaleza que me arrimó al amor.

A ti, Nicolaiev, que me abriste el corazón.

AGRADECIMIENTOS.

En este proceso hacia la culminación de la tesis de doctorado miro hacia atrás y me doy cuenta de las numerosas personas e instituciones que han desempeñado un papel fundamental para llegar a este punto de cierre.

Es por ello que dedico estas palabras de agradecimiento a:

A la Universidad de Playa Ancha, por su confianza y apoyo en este proyecto. En particular, expresar mi sincero reconocimiento al Decano Sr. Manuel Chamorro Torres, de quien recibí apoyo en los momentos difíciles. Agradezco también a mis colegas de la Facultad de Arte, del Departamento de Artes Integradas y, en particular, a mis compañeros y compañeras de la Carrera de Teatro con quienes he compartido el amor por nuestro oficio, el quehacer pedagógico y el deseo constante de dar a nuestros estudiantes las herramientas para que se transformen en artistas creadores con valores humanistas y comprometidos con su entorno.

A todos y todas los estudiantes que he tenido durante esta larga carrera profesional, quienes me han dado el sentido y la inspiración para alcanzar las metas propuestas. Espero que este pequeño ejemplo sea un aporte para confiar y seguir su propio rumbo.

A la Universidad de Girona, la Escuela de Doctorado, la Facultad de Educación y Psicología y, en particular, a Dolors Cañabate, por creer en este proyecto desde el

principio, por su apoyo, preocupación y aliento en los momentos más complejos. A Albert Macaya, por su riguroso trabajo de acompañamiento; a ambos les agradezco de corazón.

Al Institut del Teatre, sus directivos y profesores, por acoger la propuesta, proporcionar las condiciones y recursos necesarios para llevar a cabo esta intervención. A los estudiantes que participaron en la experiencia, les agradezco su apertura, confianza, honestidad y amor por el teatro. Ustedes han sido una inspiración y un estímulo constante para profundizar y desarrollar la propuesta.

A Julia Ibarz por ser más que una discípula, una compañera de ruta, asistente fiel y fuente de reflexión permanente. Gracias por nuestras ricas y profundas conversaciones pedagógicas, por tu compromiso y tu energía luminosa y sincera.

A Sergio Pesutic, por su energía creadora, su apoyo incondicional, su orden y aportes como editor.

Quiero expresar también mi sincero agradecimiento a todos aquellos que me brindaron ayuda en la elaboración de esta Tesis: Gustavo Herrera, Carlos Meneses, Carme Callol, Marcé Martinè, Anna Estrada, Lluís Graells, Joan Carles Martínez, Mercedes Adda, Verónica Boero, Patricia Concha, Daniela Crovetto, Michelle Rideau, Diego Blaiker y Marc Bleiker.

Un agradecimiento especial se merece Rodrigo Fernández Fernández por su cariño, acompañamiento, asesoría y apoyo inquebrantable. Sin tu compromiso y entrega, esta tesis no habría llegado a buen término. Siempre estaré agradecida por tu invaluable contribución.

A mi hijo Amaru: su amor y compañía me regaló paciencia y tranquilidad.

A mi hermana, sobrinas y sobrinos nietos y a todas y todos los amigos y amigas cuya energía y presencia contribuyeron significativamente a este proceso.

Este logro es el resultado de un largo y arduo esfuerzo, así como también de un enorme aprendizaje vital.

Profundamente agradecida.

RESUMEN

Esta tesis doctoral surge luego de tres décadas de experiencia en la enseñanza de la voz, con un enfoque específico en la formación vocal para el teatro en espacios universitarios. La investigación propone un nuevo paradigma, metodológico y práctico, para la educación de la voz teatral. Se trabajó con estudiantes de la Escuela Superior de Arte Dramático de Cataluña, en colaboración con el Institut del Teatre de Barcelona (en adelante, IT).

El estudio explora la percepción del componente emocional en la formación vocal de actores de teatro universitario a través del Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (en adelante, EEEV). Este enfoque permite al estudiante experimentar las emociones en sí mismo y reflexionar críticamente sobre su influencia en su formación vocal como actor. El objetivo principal es analizar cómo los estudiantes perciben la influencia del componente emocional en su formación vocal y discutir la implementación de procesos formativos que incorporan la vivencia y reflexión sobre dicho componente emocional. La investigación incluye estudios de casos con el propósito de evaluar el desarrollo de estos procesos.

La metodología de la investigación es cualitativa y se enmarca en un enfoque etnográfico-interpretativo de carácter naturalista, humanista y participativo. Se utilizaron diversas técnicas: entrevistas, grupos de discusión, bitácoras y biografías emocionales. Además, se utilizó la observación participativa, la transcripción de los instrumentos narrativos, la grabación de videos de clases y el cuaderno de campo. Para el procesamiento de los datos se aplicó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 23.

Los resultados de la investigación subrayan la necesidad de incorporar de manera sistemática el componente emocional en la formación vocal de actores de teatro universitario. Asimismo, se resalta la importancia de abrir un debate y fomentar la reflexión sobre la necesidad de actualización tanto en el proceso de enseñanza como del aprendizaje, a pesar de las resistencias derivadas de la tradición en la formación teatral.

En síntesis, este estudio aporta valiosos *insights* sobre la relevancia del componente emocional en la formación teatral (desafiando paradigmas establecidos), proponiendo nuevas perspectivas en la enseñanza de la voz en el contexto universitario del teatro.

Palabras claves: emoción, enseñanza y aprendizaje, formación teatral, enseñanza de la voz, Alba Emoting.

RESUM

La tesis que avui presento, sorgeix després de tres dècades d'experiència en l'aprenentatge i ensenyament de l'educació vocal, des de una mira específica a la formació vocal per al teatre en espais universitaris. La investigació proposa un nou paradigma, metodològic i pràctic per a l'educació de la veu teatral. S'ha experimentat amb estudiants de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de Catalunya, en col·laboració amb l'Institut del Teatre de Barcelona (en endavant IT).

L'estudi explora la percepció del component emocional en la formació vocal d'actors de teatre universitari a través de l'Entrenament Energètic Emocional de la Veu (en endavant EEEV). Aquest punt de vista permet a l'estudiant conèixer i experimentar les emocions en si mateix i reflexionar críticament sobre la seva influència en la formació vocal com a actor. L'objectiu principal és analitzar com els estudiants perceben la influència del component emocional en la seva formació vocal i discutir la implementació de processos formatius que incorporin la vivència i la reflexió sobre aquest component. La investigació inclou estudis d'avaluació del desenvolupament d'aquests processos.

La metodologia d'aquesta investigació és qualitativa i s'emmarca en un enfocament etnogràfic-interpretatiu de caràcter naturalista, humanista i participatiu.

Es van recopilar dades a través de diverses tècniques: entrevistes, grups de discussió, bitàcoles i biografies emocionals. Les dades es van analitzar a partir de l'observació participativa, la transcripció dels instruments narratius, la gravació de vídeos de classe i els quaderns de camp. El processament de les dades, es va fer utilitzant el programa d'anàlisi qualitativa Atlas.Ti, versió 23.

Els resultats de la investigació subratllen la necessitat d'incorporar de manera sistemàtica el component emocional a la formació vocal d'actors de teatre universitari. A més, es ressalta la importància d'obrir un debat i fomentar la reflexió sobre la necessitat d'actualització a l'ensenyament-aprenentatge, malgrat els buits existents en la tradició de la formació teatral.

En síntesi; aquest estudi aporta dades i informació valuosa sobre la rellevància del component emocional en la formació teatral (desafiant paradigmes establerts) proposant noves perspectives en l'ensenyament de l'educació vocal pel teatre en el context universitari.

Paraules clau: emoció, ensenyament i aprenentatge, formació teatral, ensenyament l'educació vocal, Alba Emoting.

ABSTRACT

This doctoral thesis emerges after three decades of experience in teaching voice, with a specific focus on vocal training for theater in university spaces. The research proposes a new paradigm, methodological, and practical, for the education of the theatrical voice. We worked with students from the Higher School of Dramatic Art of Catalonia, in collaboration with the Institut del Teatre de Barcelona (onwards IT).

The study explores the perception of the emotional component in the vocal training of university theater actors through Emotional Energetic Voice Training (onwards EEEV). This approach allows the student to experience the emotions themselves and critically reflect on their influence on their vocal training as an actor. The main objective is to analyze how students perceive the influence of this emotional component in their vocal training and discuss the implementation of training processes that incorporate experience and the reflection over this emotional component. The research includes case studies with the purpose of evaluating the development of these processes.

The methodology of this research is qualitative and is framed in an ethnographic-interpretive approach of a naturalistic, humanistic and participatory nature. Data was collected through various techniques: interviews, discussion groups, logs and emotional biographies. Furthermore, the data were analyzed from participatory observation, transcription of narrative instruments, recording of class videos and field notebooks. Data processing was carried out using the qualitative analysis program Atlas.ti, version 23.

The results of the research underline the need to systematically incorporate the emotional component in the vocal training of university theater actors. Moreover, the importance of opening a debate and encouraging reflection on the need for updating both in teaching and learning, despite the resistance derived from tradition in theater training.

In summary, this study provides valuable insights into the relevance of the emotional component in theater training (challenging established paradigms) and proposing new perspectives in teaching voice for theater in the university context.

Keywords: emotion, teaching and learning, theater training, voice teaching, Alba Emoting.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.	16
I. La historia que me trajo hasta aquí.	17
II. La estructura de la tesis.	25
CAPÍTULO 1. PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN.	27
1.1. La construcción del problema y su delimitación: la invisibilidad de la emoción en el espacio de enseñanza y aprendizaje de la voz para el teatro.	27
1.2. Relevancia y fundamentación del problema.	28
1.3. Limitaciones.	29
1.4. Preguntas y objetivos de investigación	30
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.	33
2. 1. Referentes teóricos.	34
2. 1.1. El actor / actriz y el teatro.	34
2. 2. 1. 1. El actor y la actriz.	42
2. 2. 1. 2. El cuerpo del estudiante de actuación.	43
2. 1. 2. La emoción en la formación vocal del actor y de la actriz.	45
2. 1. 2. 1. Etimología, definición y un breve recorrido por la filosofía de la emoción.	45
2. 1. 2. 2. Primeras aportaciones de la emoción en el marco de la filosofía occidental.	46
2. 1. 2. 3. La emoción en el teatro.	51
2. 1. 2. 4. La emoción en la historia de la práctica y la formación teatral.	51
2. 1. 3. La formación vocal.	53
2. 1. 3. 1. La voz desde diferentes lenguajes escénicos.	55
2. 1. 3. 2. Corrientes de formación vocal.	61
2. 1. 4. Programa de Entrenamiento Energético Emocional de la Voz.	66
2. 1. 4. 1. Biosíntesis.	71
2. 1. 4. 2. Alba Emoting y los Patrones Efectores Emocionales.	71
2. 1. 4. 3. Step Out.	74

2. 1. 4. 4. Principales aportaciones de Alba Emoting al EEV para el teatro.	74
2. 1. 4. 5. Entrenamiento Energético Emocional de la Voz.	75
2.2. Antecedentes de la investigación.	80
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	87
3.1. Justificación metodológica.	87
3.1.1. Paradigma etnográfico-interpretativo.	88
3. 2. Implementación: contexto, muestra y procedimiento.	88
3. 2. 1. Equipo de trabajo.	89
3. 2. 2. Características del espacio.	90
3. 2. 3. La muestra.	90
3. 3. Técnica e instrumentos de recogida de datos.	94
3. 3. 1. Técnicas de procesamiento de datos.	101
3. 3. 2. Triangulación de datos.	119
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.	121
4.1. Introducción.	121
4.2. Resultados.	123
4.3. Análisis de resultados.	126
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	159
5.1. Discusión Categoría 1: devenir en estudiante universitario.	159
5.2. Discusión Categoría 2: percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.	161
5.3. Discusión Categoría 3: percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa EEV tras su implementación.	163
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.	170
Parte I: Proyecciones.	171
Parte II: Limitaciones de la investigación.	171

Parte III: Palabras finales.	172
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	173
ANEXOS	188
1. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	189
1.1. Instrumentos aplicados	198
2. ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	198
2.1. Entrevista estudiante A	200
2.2. Entrevista estudiante B	211
2.3. Entrevista estudiante C	218
2.4. Entrevista estudiante D	229
2.5. Entrevista estudiante E	234
3. DOCUMENTOS TRANSCRITOS DE FOCUS GROUP	240
3.1. Focus Group 1	240
3.2. Focus Group 2	255
4. DOCUMENTOS TRANSCRITOS DE BIOGRAFÍAS EMOCIONALES Y VOCALES	265
4.1. Bio estudiante A	265
4.2. Bio estudiante B	270
4.3. Bio estudiante C	272
4.4. Bio estudiante D	274
4.5. Bio estudiante E	276
5. DOCUMENTOS DE BITÁCORAS	279
5.1. Bitácora estudiante A	279
5.2. Bitácora estudiante B	281
5.3. Bitácora estudiante C	283
5.4. Bitácora estudiante D	285
5.5. Bitácora estudiante E	288
6. REGISTROS EN VIDEOS DE SESIONES DE CLASES	289
7. CUADERNO DE CAMPO	289

Índice de imágenes

A. Figuras.

Figura 1.: Laringoscopio	54
Figura 2.: Observación con laringólogo	54
Figura 3.: Núcleo-Conflicto reprimidos- Mascara social	68
Figura 4.: Frecuencia de palabras por instrumento	103
Figura 5.: Procesador de texto	105
Figura 6. Subcategoría (unidades de análisis de datos).	106

B. Tablas.

Tabla 1. Relación Preguntas/Objetivos de investigación.	32
Tabla 2. Directores v/s estilos teatrales.	41
Tabla 3. Intensidad emocional.	73
Tabla 4. Caracterización de la muestra.	93
Tabla 5. Categorías.	108
Tabla 6. Devenir en estudiante de teatro universitario.	110
Tabla 7. Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.	112
Tabla 8. Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación.	114
Tabla 9. Distribución de frecuencia de los subtemas codificados (compendio estudiantes)	116
Tabla 10. De doble entrada: instrumentos v/s subtemas.	119

C. Gráficos.

Gráfico 1. Frecuencia temas / subtemas.	118
Gráfico 2. Frecuencia de aserciones por temas / subtemas de las tres Categorías.	122
Gráfico 3. Categoría 1. Esquema relacional temas / subtemas.	124
Gráfico 4. Categoría 2. Esquema relacional temas / subtemas.	125
Gráfico 5. Categoría 3. Esquema relacional temas / subtemas.	126
Gráfico 6. Categoría 1. relación temas /subtemas.	127
Gráfico 7. Categoría 2. relación temas /subtemas.	132
Gráfico 8. Categoría 3. relación temas /subtemas.	145

1. INTRODUCCIÓN.

*Los recuerdos en sí mismos no son importantes.
Sólo lo son cuando se han transformado en nuestra propia sangre,
en mirada y gesto, y no tienen nombre,
cuando ya no se pueden distinguir de nosotros.*

Rainer Maria Rilke.

La inspiración para la presente tesis surge desde mi experiencia como actriz y desde mis experiencias vitales, vivencias ambas que son la base de mi desempeño como docente en el manejo de la voz y de las emociones del actor y la actriz. Desde la experiencia profesional e interpersonal, me ha parecido indispensable crear y compartir una propuesta pedagógica: *Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV)*.

El valor de esta investigación radica en la aproximación al conocimiento desde el propio sujeto que vivencia, en el sentido que plantean Bolívar y Domingo (2019), con el fin de ser coherente con la perspectiva metodológica y asumiendo que todo conocimiento es “portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo” (Breuer, 2003, p. 2). Abordaré esta subjetividad por medio de un relato autobiográfico, un recorrido a nivel personal, académico y profesional, identificando las principales motivaciones y preguntas vivenciadas que me han llevado a elaborar esta tesis doctoral.

Se incorpora una narrativa inicial, inspirada en los planteamientos de Connelly, Clandinin (1995) y Bruner (1997), sobre las experiencias que han construido mi identidad personal y docente, que permite comprender el modo intransferible de mi vivencia ante el fenómeno a investigar: la experimentación en uno mismo de las emociones básicas, el reconocimiento de la manifestación de esta emoción en nuestro cuerpo y en nuestra voz, y la reflexión sobre la influencia de la emoción tanto en la faceta de estudiantes como en la práctica escénica.

I. La historia que me trajo hasta aquí.

*Hacer memoria es recordar,
recordar es volver a pasar por el corazón,
rememorar es lo vivido ayer desde la vivencia del hoy.*

Chile es un país de poetas y contradicciones. Los acontecimientos históricos han marcado nuestro devenir como sociedad y como personas, y mi caso no es una excepción. Si bien de pequeña realicé algunas actividades extraescolares vinculadas con la escena, las experiencias más significativas llegaron a mi vida tras el golpe militar de 1973, durante aquel oscuro periodo de opresión, miedo y restricciones que se vivió en Chile.

En 1975 ingresé en una comunidad eclesíástica de mi barrio conducida por los Padres Columbanos, congregación religiosa proveniente de Irlanda que seguía los principios de la Teología de la Liberación, movimiento que en aquellos años tenía una significativa presencia en Latinoamérica, pues uno de sus principales objetivos se centraba en la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo.

Esta experiencia personal resultó tan determinante que al cabo de poco tiempo me nombraron animadora popular: junto a otros jóvenes chilenos y latinoamericanos recibimos formación en educación popular con el fin de ser agentes de cambio y transformación social.

Haciendo memoria, me queda claro que durante este periodo adquiero el conocimiento en el que se basan mis fundamentos pedagógicos y nace mi interés por la educación como vehículo indispensable para la transformación personal y social, despertándose en mí el sentido de comunidad.

El ingreso a la Universidad me alejó abruptamente de esta actividad al trasladarme a Valparaíso para completar mi formación académica. Durante aquellos años de estudios de Ingeniería me impliqué como dirigente estudiantil, vivenciando de esta forma el sentido, el valor y las consecuencias de ejercer la voz rebelde en asambleas y reuniones políticas donde participábamos todos aquellos que queríamos derrocar al régimen dictatorial.

Al dejar la Universidad me llevé un aprendizaje tan duro como esencial: no se puede pretender cambiar el mundo sin antes cambiar uno mismo.

Los estudios de teatro.

En 1986 ingreso a la Carrera de Teatro de la Universidad de Chile. Ese primer año estuvo marcado por mi experiencia en el área vocal debido sobre todo a las dificultades que, a nivel respiratorio, tuve que enfrentar en la clase de voz. El desafío personal por intentar comprender la relación entre la emisión de la voz y la respiración marcó mi vida profesional: culminaría la formación de pre-grado con la tesis *La respiración como punto de partida en la producción vocal del actor. (1994, Universidad de Chile).*

Todo ello me llevó, a principios de la década de 1990, a conocer el método Alba Emoting, que induce las emociones básicas por medio de *Patrones Efectores Emocionales* específicos para cada uno de las seis emociones básicas. Asimismo, me dediqué al estudio de la voz desde la perspectiva fisiológica proporcionada por el área de la salud, primero como alumna libre de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile y, posteriormente, como pasante en la Unidad de Voz del entonces Hospital J. J. Aguirre de la misma casa de estudios.

Me incorporé a la Cátedra de Voz que se impartía en el tercer año de la Carrera de Fonoaudiología, entendiendo que el estudio de la anatomía y la fisiología, tanto respiratoria como fonatoria, era un requisito fundamental para lograr, tras un entrenamiento adecuado, el uso de la expresión sonora de manera sana y plena.

Venía de estudiar Ingeniería en Alimentos, con conocimientos de física, química y biología, pero sobre todo traía una manera modernista de aproximarme al estudio de la naturaleza. En el contexto de la voz en el teatro, ello implicaba estudiar, comprender y explicar el cuerpo humano aislado del individuo, como si fuese un instrumento, despojado de historia y aconteceres: de hecho, entre los profesionales de la voz para el teatro se denominaba como “el instrumento sonoro”.

Años después, con la lectura de Le Breton (2018), he comprendido que las concepciones del cuerpo están asociadas a la evolución del pensamiento; y que observarlo como una unidad orgánica a estudiar, comprender y explicar corresponde al pensamiento de Descartes (2010), quien sitúa la razón sobre la existencia: “pienso, luego existo” (*cogito ergo sum*). Aquello que antes era sagrado y unitario, se transforma en objeto de estudio.

Durante aquel periodo de mi formación, esta manera de estudiar la voz se me presentó como una contradicción, sin darme cuenta que posteriormente sería un tema transversal para la comprensión de la pedagogía y la voz humana en el teatro.

Durante las clases de Fonoaudiología conocí a la Dra. Beatriz Brunetto, otorrinolaringóloga y Jefa de la Unidad de Voz del Hospital J. J. Aguirre. Al notarme tan desconcertada, me invitó a terminar el semestre en el hospital y me propuso realizar un intercambio. Ella generaba un plan de formación vocal con médicos y fonoaudiólogos de la Unidad de Voz. Me invitó a participar en clases de anatomía y fisiología, en la observación clínica durante la evaluación de pacientes en el policlínico y me ofreció además tomar y observar sesiones fonoaudiológicas. Como contraparte, organizaba actividades teatrales, invitando a los actores que se encontraban en periodo de funciones para mostrar sus interpretaciones en el hospital: el objetivo era observar el trabajo del actor lo más próximo a su realidad escénica, a sus demandas y contextos.

Ocupamos una sala del 4º piso que después se transformó en el centro de operaciones vocales teatrales. Se hacía preparación (calentamiento corporal y vocal) y luego se representaba un extracto de escena con la mayor implicancia vocal, física y emocional. Nuestro público incluía médicos, fonoaudiólogos, estudiantes en práctica, becados y, ocasionalmente, alguna enfermera de la unidad.

La Dra. Beatriz Brunetto estaba interesada en el uso de la voz a nivel profesional, en particular de cantantes y actores. Fue un periodo de intercambio, riqueza y conocimiento; ella estaba sorprendida del rigor profesional de los actores, pues suponía que, al ser muy bohemios, eran poco aplicados.

Yo me sentía orgullosa de mis colegas que con una disciplina digna de nuestro oficio cumplían con los compromisos y disfrutaban de la experiencia. Personalmente, estaba encantada vistiendo delantal blanco para luego transformarme en bufón o princesa. Se creó una amistad y una relación profesional que aún perdura.

Merced al éxito de la experiencia y a los vínculos generados, la unidad de voz se transformó en el espacio hasta donde acudían actores a tratar molestias o trastornos vocales que no disponían de cobertura de atención médica, dada la precariedad de protección social del gremio.

El 1992, me adjudiqué una beca para realizar una pasantía anual de investigación con el equipo de voz del Hospital, otorgada por el entonces recientemente creado Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (1988). En esta pasantía realizamos la primera investigación interdisciplinaria sobre *La voz actoral sometida a altas exigencias físicas*, cuyos resultados fueron presentados en el LIX Congreso Chileno de Otorrinolaringología, Medicina y Cirugía de Cabeza (2011) y en el Segundo Congreso Internacional del Uso de la Voz Profesional en Valparaíso, Chile (2012).

Trabajé arduamente en esta concepción “cartesiana” de educación de la voz, buscando optimizar el uso del cuerpo como si fuera una máquina o un reloj que hemos de ajustar para lograr la apreciada organicidad vocal. Aunque no logré el propósito, conseguiría identificar la perturbación de los músculos de la laringe y la respiración ante la presencia de ciertos estados emocionales alterándose la voz, elementos que hasta entonces no tenía en consideración. Fue así que tomé conciencia de la necesidad de seguir participando en la formación y en la investigación.

Mi primera (e inolvidable) experiencia con Alba Emoting.

Chile está marcado por los hechos históricos. Hacia finales de la década de 1980, mientras realizaba la tesis de fin de carrera, algunos exiliados fueron autorizados a regresar al país. Tras participar en ricas experiencias formativas en el contexto del exilio, muchos compatriotas, actores y ex profesores de la Universidad de Chile retornaron al país a entregar lo aprendido. Entre ellos, Ernesto Malbrán con su hijo Rodrigo y su esposa Elly Nixon (de nacionalidad británica), quienes se habían formado en la escuela de Jacques Lecoq (París); y Juan Barattini, profesor de Historia del Teatro, que estuviera exiliado en Italia. Luego de tantos años distanciados, se vivió el aire fresco de un retorno renovado y con sentido; se producían encuentros y reencuentros, compartiendo tiempos estimulantes y creativos.

A mediados de mayo de 1990, conocí al director-pedagogo de la compañía danesa Teater Klanen, Horacio Muñoz, quien había retornado a Chile y se encontraba impartiendo clases de actuación al tercer año de la Carrera de Teatro en la Universidad de Chile. Enseñaba el método de inducción emocional Alba Emoting, desconocido por nosotros hasta ese momento. Más tarde supe que la creadora del método, Susana Bloch, había

investigado durante quince años la aplicación de los Patrones Efectores Emocionales con la compañía de teatro que él dirigía.

Me incorporé a sus clases como estudiante oyente: la primera clase fue impactante. Los estudiantes, siguiendo las indicaciones del profesor, comenzaron a cantarme “cumpleaños feliz” con una determinada emoción cargada de erotismo: nunca en mi vida me había sentido tan deseada, amada, querida y bella; luego, a otra indicación suya, cambiaron la emoción cantando rabiosos: la diferencia en mí fue tan brusca como instantánea, sin llegar a comprender aquello que había ocurrido, desnuda de explicaciones tras romperse el hechizo.

La experiencia del cambio que percibí en mi cuerpo me llamó profundamente la atención. Terminada la clase, reflexioné sobre el impacto de las emociones en el comportamiento humano y de la relación existente entre cómo te miran y lo que se siente y se piensa, sobre todo en nosotros por ser artistas escénicos. Esta experiencia fue a la vez tan desconcertante como determinante: quería aprender y entender lo que había vivido.

Encuentro con Susana Bloch.

En 1993 conocí a la creadora del método Alba Emoting, la psicóloga Susana Bloch quien entonces era Directora del Departamento de Investigación de las Emociones del *CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique)*, dependiente de la universidad Pierre y Marie Curie, Francia. Tras su partida después del golpe militar (1974), ella visitaba Chile en Comisión de Trabajo para escribir un libro junto a Humberto Maturana.

Susana Bloch me invita a participar junto a dos chilenos de una estadía de dos semanas (*workshop*) en un grupo de destacados directores y actores de Europa y Estados Unidos que habían viajado a Chile.

Aquella estadía formativa me permitió acceder a otras maneras de enseñar, de aprender, de entrenar el cuerpo, de tomar contacto directo con contenidos que aún no se enseñaban en Chile. Además de iniciarnos en el método Alba Emoting, conocí técnicas y entrenamientos vocales que todavía no llegaban a Chile, como la técnica Alexander.

Tras esta experiencia logré reconocer la importancia de la enseñanza de las técnicas y del cuerpo como protagonista principal que se dispone plenamente al aprendizaje,

llegando a comprender la trascendencia que tenía la emoción no sólo para la actuación sino también para la expresión vocal.

Terminado el taller, Susana Bloch me pide que sea su asistente. Desde ese momento me transformé en su discípula y por más de doce años trabajamos juntas: realizamos talleres en Chile y en el extranjero, hicimos 4 obras de teatro, participamos en la Conferencia VASTA (*Voice and Speech Trainers Association*) con el tópico “Breathe” (Universidad de San Diego, 2002) donde trabajé como su asistente, aplicando el Método Alba Emoting como uno de los tres abordajes para el entrenamiento actoral desde la respiración. Durante 12 años tuvimos riquísimas experiencias de enseñanza del método Alba Emoting con diversos tipos de personas, no solamente actores: profesores, empresarios, equipos de salud, de educación, de gobiernos locales, coach, en fin, un vasto mundo se desplegaba ante mí y en cada una de sus manifestaciones el cuerpo emocional era el centro de interés, aprendizaje y reflexión.

Estas experiencias calaron hondo haciéndome cuestionar mis puntos de referencia, abriéndome a una concepción del ser humano distinta. En 1993, tuve el privilegio de encontrarme con Humberto Maturana (y su “teoría del conocimiento”) con repercusiones formativas importantes: una revisión total de mi modo de enseñar, asumiendo el desafío conmigo misma si pretendía seguir impartiendo clases.

Volver a empezar.

La práctica en mí misma y en la enseñanza a otros sobre la inducción de estados emocionales me despertó el afán por comprender los diversos y complejos ámbitos presentes en la activación emocional, iniciando entonces un apasionante recorrido por estudios, investigaciones y prácticas vinculadas al cuerpo humano, con especial énfasis en la voz y la psiquis.

Tras graduarme, en 2018, como Terapeuta Corporal en Biosíntesis (corriente *Neo Reichiana*), concluía un proceso de estudios de especialización, iniciado en la década de 1990), en diferentes técnicas corporales: *Alexander* (en Chile y en New York), *Feldenkrais* (con Margarita Reifschneider), *Eutonía* (con Ester Manzanal), *Rolfing* (con Leonor Palma), estudios vocales con el método *Pantheatre Roy Hart* (en Chile y en Francia),

Técnica Suzuki con Anne Lise Gabold y Kameron Still (en Chile y en New York), la *Voz Orgánica* con Ana María Muñoz y Cristina Hoppe-Lamme (en Chile y en México).

Ampliando las fronteras.

La experiencia acumulada entre 1990 y 2002, el estudio y la reflexión permanente sobre el fenómeno de la voz y sobre la enseñanza de su uso en actores y actrices dentro del marco universitario, me permitió crear y coordinar en 2004 el *Primer Congreso Internacional del uso profesional de la voz*, con la finalidad de promover el conocimiento, el intercambio y la reflexión sobre el fenómeno vocal.

Este Congreso interdisciplinario contó con la presencia de profesionales del área vocal provenientes de diferentes disciplinas, técnicas y países. Alrededor de 200 participantes compartían cada mañana ponencias y mesas de conversación y, por las tardes, prácticas vocales de técnicas tales como *Alba Emotig*, *Roy Hart*, *Suzuki*, *Voz Orgánica*, entre otras. Tras el Congreso, que tuvo un impacto significativo para el ámbito local, se generaron vínculos entre las técnicas y entre los profesionales que se mantienen vigentes hasta hoy.

También a partir del Congreso se generó la Asociación de Profesionales de la Voz, ChileVoz A.G., organización interdisciplinaria que busca potenciar el desarrollo vocal en Chile. A partir de esta plataforma, en 2009 se desarrollaron las *Jornadas Vocales* y el *Segundo Congreso de Voz* en Valparaíso, como parte de la Carrera de Teatro de la Universidad de Playa Ancha.

La enseñanza vocal para el teatro.

Durante 29 años he realizado una práctica docente universitaria de la enseñanza de la voz para actores / actrices, que se inició con el enfoque tradicional dominante en nuestro país que aprendiera durante mis estudios en la Universidad de Chile. Al constatar la estrechez que me provocó su aplicación tanto en mi plano personal de actriz como a nivel vivencial de mis estudiantes, fui incorporando de manera creciente los conocimientos adquiridos durante el periodo post-universitario, desarrollando una propuesta pedagógica centrada en la concepción del estudiante como un ser emocional.

Este paradigma de enseñanza comenzó a expandir sus límites hasta instalarse como un nuevo enfoque: Entrenamiento Energético Emocional de la voz (EEEV).

En general, la emoción originada en su activación en el cuerpo es poco considerada en el medio académico-teatral e invisibilizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las consiguientes interferencias a nivel académico, artístico y relacional.

He querido aplicar esta innovación pedagógica, desarrollada en la carrera de teatro de la Universidad de Playa Ancha en Chile durante varios años y que ha sido valorada positivamente por estudiantes y profesores, en un contexto universitario diferente al latinoamericano (europeo, español), cuyos nexos son el idioma y la influencia artística-cultural desde tiempos coloniales. Resulta fácil pensar que el avance o desarrollo en materia teatral, tanto pedagógica como artística, podría estar en otro lugar, incluso considerando el actual contexto de globalización. ¿Tiene valor el EEEV en la formación teatral en España? ¿En qué estado se encuentra la reflexión y tratamiento de la emoción en las escuelas universitarias europeas de teatro? ¿Aporta el EEEV de la misma manera a los estudiantes universitarios de teatro de Chile o de España?

El objetivo es conocer las reflexiones vocales y emocionales de los estudiantes al vivenciar el efecto formativo del *Entrenamiento Energético Emocional de la Voz* en un centro de estudio teatral de prestigio dentro de España.

Se trata, en síntesis, de un entrenamiento que basa su pedagogía vocal en la concepción del “ser humano” como un “ser emocional” y “relacional”, otorgando herramientas concretas provenientes del método científico Alba Emoting, que permite inducir, reconocer y vivenciar las emociones a partir de *Patrones Efectores Emocionales* específicos (respiratorios, gestuales y posturales) para cada una de las seis emociones básicas.

II. La estructura de la tesis.

Antes de abordar el contenido propio de este trabajo, se presentará la estructura de la tesis. La investigación está agrupada en 6 Capítulos.

Capítulo 1. Problema, preguntas y objetivos de investigación.

En este capítulo se da a conocer el problema que moviliza las preguntas investigativas y los objetivos propuestos para esta investigación.

Capítulo 2. Marco conceptual.

Se presentan los referentes, conceptos e ideas que permiten construir una línea argumentativa para la producción de conocimiento y entregar los fundamentos teóricos en relación a la importancia, la necesidad y la perspectiva de este estudio.

Capítulo 3. Diseño metodológico.

Se define el tipo de investigación y los conceptos fundamentales por los cuales se optó por la perspectiva etnográfica-interpretativo, y se describen los criterios, procesos y medios utilizados para llegar a los resultados.

Capítulo 4: Análisis de los resultados.

Se entregan los resultados a partir de los instrumentos de recogida de datos (entrevista, focus group, biografía emocional-vocal, encuesta, bitácora, cuaderno de campo), procesados con el programa de análisis cualitativo Atlas-ti versión 23.

Capítulo 5. Discusión de los resultados.

Se realiza la discusión de los resultados por medio de la siguiente triangulación: la voz de los estudiantes, la teoría y las observaciones de campo.

Capítulo 6. Conclusiones.

Se revisan las conclusiones, los temas de investigación o preguntas que pudiesen emerger del estudio, las limitaciones a las que se enfrentó y las posibles proyecciones.

Bibliografía.

Documentos, artículos y libros referencia, así como la cita de aquellos autores directamente vinculados a los fundamentos y los paradigmas teóricos y prácticos del presente estudio (contiene un sub-apartado de *webgrafía*).

Anexos.

Se incluyen diversos documentos: consentimientos informados, instrumentos aplicados, registros de videos de clases, cuaderno de campo y evidencias de esta investigación.

Índice de imágenes.

Figuras, Tablas y Gráficos presentes en el documento.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

*Yo te veo y tú me ves. Yo te experimento y tú experimentas.
Yo veo tu comportamiento y tú ves mi comportamiento.
Pero yo no veo, no he visto ni veré nunca tu experiencia de mí.
Del mismo modo que tú tampoco puedes ver mi experiencia de ti.
Mi experiencia de ti no está dentro de mí.
Es simplemente tú, tal como te experimento.
<<Mi experiencia de ti>> es lo mismo que decir con otras palabras
<<tú tal como yo te experimento>>,
y <<tu experiencia de mí>> equivale a <<yo tal como tú me experimentas>>.*
Laing (1978, p.16).

1.1. La construcción del problema y su delimitación: la invisibilidad de la emoción en el espacio de enseñanza y aprendizaje de la voz para el teatro.

En las escuelas de teatro el “objeto” de estudio es el cuerpo humano en su integridad, su comportamiento y sus posibilidades de transformación, a través del propio cuerpo del estudiante. Por ello, resulta fácil y tentador considerar a los estudiantes “objetos” separables en partes dentro del espacio de enseñanza y aprendizaje, a la manera que se estudia y aprende cualquier otro objeto.

Como señaló Kierkegaard (2017), del mismo modo que no se podrá alcanzar el conocimiento observando al microscopio las células del cerebro, tampoco encontraremos nunca personas si las estudiamos como si fueran meros objetos.

La investigación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas a nivel de la formación de los actores profesionales ha cobrado un creciente protagonismo (Maidana, 2022). Sin embargo, siendo el fenómeno emocional un aspecto determinante tanto en el propio proceso de aprendizaje como en el ejercicio del oficio teatral, aún constituye un ámbito que no se estudia en profundidad.

Por otra parte, no es de extrañar que en el proceso de conexión con las emociones sean los profesores de voz los principales protagonistas, dado que la voz humana y su comunicación están intrínsecamente vinculadas a través del cuerpo y la respiración con el componente emocional. Desde diferentes metodologías y estrategias, los profesores de voz abordan la emoción de manera indirecta y, frecuentemente, inespecífica. Ello como consecuencia, entre otros factores, de las tradiciones pedagógicas y de la falta de difusión

de técnicas y métodos para el conocimiento y manejo psicofísico e integral de las emociones (su estudio, su interpretación y la reflexión sobre ellas).

El método psicofísico de inducción emocional Alba Emoting (que emerge en la década de 1970), ha permitido vivenciar de forma específica la “neutralidad emocional” y las “emociones básicas”, así denominadas por el equipo de investigación de aquellos años. Los estudios en neurociencia certifican que este método “fue pionero en catalogar cómo la respiración cambia con las situaciones, especialmente aquellas que conllevan una emoción” (Castellanos, 2022, p. 145).

La posibilidad de contar con un método concreto de inducción emocional basado en los Patrones Efectores Emocionales (respiratorios, posturales y gestuales) (Bloch, Santibáñez, 1986, p. 26) ha permitido indagar sobre el acto mismo del emocionar. Esto resulta altamente significativo si consideramos que el cuerpo manifiesta la experiencia emocional porque es parte de ella. Sin cuerpo no hay experiencia o, al menos, tal y como la conocemos. (Castellanos, *ibid.*)

A partir de esta técnica, hemos querido adentrarnos en una investigación desde la perspectiva de las ciencias humanas, es decir, la ciencia de la propia experiencia (Manen, 2003). Como plantea R. Laing (1978 p. 17), “las ciencias naturales sólo se interesan por la experiencia que obtiene el observador de las cosas, pero nunca por la manera en que las cosas nos experimentan”. Es por ello que la intención y el valor de esta investigación radica en “dar voz a los sujetos que se encuentran en la verdadera experiencia o acción pedagógica, permitiendo traerla a la conciencia reflexiva” (Manen, 2003, p. 25), de manera que el sujeto, desde sí mismo, reflexione sobre la percepción de la emoción en relación a su formación vocal para el teatro profesional.

1.2. Relevancia y fundamentación del problema.

La conciencia, según M. van Manen (2003), es el principal acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo; dicho de otra manera, en virtud del hecho de ser conscientes estamos relacionados con el mundo. La conciencia (del latín *conscientia*, «conocimiento compartido», y este de *cum scientia*, «con conocimiento») se define, en términos generales, como “el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno” (RAE, 2022). En este contexto, todo lo que logremos saber debe presentarse a la conciencia.

Esta investigación pretende explorar la percepción del componente emocional en los estudiantes de teatro universitario, al aplicar el entrenamiento energético emocional para la voz (EEEV), con la intención de hacer consciente la vivencia de la emoción en su forma más pura e integral, para que los futuros actores profesionales reflexionen acerca del valor de ésta tanto en sus biografías y praxis actoral, como respecto a las herramientas concretas disponibles vivenciadas para su manejo en la formación vocal para el teatro. Se busca explorar y reflexionar la experiencia emocional de los participantes en cuanto estudiantes y actores.

Max van Manen (2003), plantea que la reflexión filosófica fenomenológica no es “introspectiva” sino “retrospectiva”: la experiencia vivida es siempre rememorativa, es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o que ya se ha vivido.

La reflexión permite conocer, identificar y comprender la influencia de la emoción del propio estudiante en sus cuerpos, a través de la inducción de las emociones básicas durante el entrenamiento con los Patrones Efectores Emocionales que forman parte del entrenamiento EEEV, refiriendo a factores respiratorios, gestuales y posturales específicos para cada una de las 6 emociones básicas (rabia, miedo, tristeza, alegría, amor erótico y amor ternura) descritas por Bloch, Orthus y Santibáñez (1972). Esto, porque su reproducción concreta permite inducir emociones a partir de patrones precisos, accediendo a la vivencia emocional, para desde allí distinguir las, nombrarlas y reconocerlas, tanto en su experiencia concreta consigo mismo, como con los otros.

Se espera que el conocimiento de esta experiencia reflexiva-emocional habilite y estimule a cada estudiante a nuevos cuestionamientos y desafíos, que tal vez hasta ahora no se han considerado en su proceso de formación vocal para el teatro y para la escena, abriendo además, el debate en la comunidad teatral.

1.3. Limitaciones.

Las limitaciones de esta investigación están intrínsecamente relacionadas con el paradigma investigativo etnográfico adoptado, ya que este enfoque no persigue la obtención de generalizaciones, ni afirmaciones categóricas, ni la formulación de relaciones funcionales en torno a las experiencias humanas. Esta característica es inherente al diseño de la investigación.

Sin embargo, es importante destacar que esta limitación se convierte en una fortaleza de la investigación en el sentido que permite, a través de la exploración detallada de un grupo reducido y específico de participantes, analizar de manera sistemática y reflexiva las manifestaciones emocionales en el cuerpo de cada estudiante. Además, se investiga cómo cada participante inicia su proceso de reconocimiento emocional a partir del propio cuerpo, lo que a su vez facilita la reflexión sobre las manifestaciones emocionales en el individuo, así como en sus interacciones con los demás y con el entorno.

Es esencial comprender que el propósito de esta investigación no radica en transformar, cambiar o criticar el proceso de formación vocal teatral, sino más bien en analizar e interpretar de manera profunda lo que ocurre en el contexto natural de la enseñanza y el aprendizaje. El enfoque es eminentemente micro y no tiene la pretensión de ser generalizable a un contexto más amplio. En rigor, busca aportar conocimiento pedagógico basado en la práctica y las experiencias particulares de los propios participantes.

1.4. Preguntas y objetivos de investigación.

La presente investigación se plantea explorar de manera sistemática las manifestaciones emocionales presentes en el cuerpo del estudiante de teatro y el modo en que, reconociendo la presencia de las emociones en su propio cuerpo, reflexiona sobre el efecto de estas en la expresión de sí, a través de su voz, acciones, pensamientos, actitudes, en relación a sí mismo, al otro y al entorno. Todo esto, dentro de su desenvolvimiento como estudiantes y como actores, junto a la reflexión simultánea del entrenamiento vocal, al aplicar el método EEEV. Se trata de una investigación a nivel de los contextos emocionales, biográficos, socio-culturales y en la formación dentro del IT, de los estudiantes de la muestra.

Las preguntas de investigación que se abordan son las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción del manejo de la emoción en el proceso de formación vocal en el ámbito académico IT?
- ¿Qué percepción manifiestan los estudiantes de teatro sobre la contribución del EEEV?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca del aporte del EEEV en el proceso formativo del componente emocional de la voz para la actuación?
- ¿Qué sentido y alcance tiene para los estudiantes de teatro la adquisición de una

herramienta concreta de conocimiento y manejo de sus emociones a partir del programa EEEV?

El propósito de este estudio es visualizar el impacto e influencia de la emoción en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la voz para el teatro, dentro de los contextos personales de los sujetos de la muestra, explorando los antecedentes que tiene el estudiantado de teatro, la percepción de las demandas a nivel emocional presentes en la formación teatral, la importancia de la emoción en su desarrollo como estudiante de teatro y la percepción del aporte que podría llegar a tener en los estudiantes el programa de EEEV para su formación y como artistas.

Así, el objetivo principal de esta tesis doctoral es **analizar la percepción de los estudiantes de teatro sobre la influencia del componente emocional en la formación vocal del actor / actriz, a partir de la experiencia formativa del programa de EEEV**, dentro de sus propios contextos biográficos, socio-culturales y pedagógicos. Se busca implementar y debatir procesos formativos en relación al componente emocional en la formación vocal, evaluando su percepción y desarrollo a partir de casos de estudio.

Los objetivos específicos de esta tesis son:

1. Conocer el *background* de los estudiantes en relación con su opción de estudiar teatro y reconocer si tiene incidencia en su desarrollo como estudiante de teatro.
2. Recopilar y debatir los aspectos emocionales presentes en el aprendizaje de la voz en los estudiantes de teatro universitario IT.
3. Analizar y debatir el papel integral del EEEV en la formación del estudiante de teatro, en cuanto a su percepción de la dinámica emocional relacional.
4. Analizar y debatir el papel del EEEV en el proceso enseñanza-aprendizaje aplicable en la formación del estudiante de teatro.
5. Recopilar y analizar evidencias de las percepciones de los estudiantes del componente emocional después del programa de EEEV.

Como se aprecia en la Tabla N°1, cada interrogante se vincula con objetivos particulares.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
1. ¿Cuál es la percepción del manejo de la emoción en el proceso de formación vocal en el ámbito académico IT?	Conocer el <i>background</i> de los estudiantes en relación con su opción de estudiar teatro y reconocer si tiene incidencia en su desarrollo como estudiante de teatro.
	Recopilar y debatir los aspectos emocionales presentes en el aprendizaje de la voz en los estudiantes de teatro universitario IT.
2. ¿Qué percepción manifiestan los estudiantes de teatro sobre la contribución del EEEV?	Analizar y debatir el papel integral del EEEV en la formación del estudiante de teatro, en cuanto a su percepción de la dinámica emocional relacional.
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca del aporte del EEEV en el proceso formativo del componente emocional de la voz para la actuación?	Analizar y debatir el papel del EEEV en el proceso enseñanza-aprendizaje aplicable en la formación del estudiante de teatro.
4. ¿Qué sentido y alcance tiene para los estudiantes de teatro la adquisición de una herramienta concreta de conocimiento y manejo de sus emociones a partir del programa de EEEV?	Recopilar y analizar evidencias de las percepciones de los estudiantes del componente emocional después del programa de EEEV.

Tabla N°1. Relación Preguntas/Objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.

En este capítulo, se presenta el marco conceptual que proporciona los fundamentos teóricos necesarios para comprender el valor y la perspectiva desde la cual se aborda el análisis de la percepción de la emoción en la experiencia de la formación energético emocional de la voz para el actor teatral.

El capítulo se divide en dos secciones. En la primera sección 2.1, denominada Referentes Teóricos, se presentan los autores, concepciones y teorías que respaldan la propuesta pedagógica centrada en la emoción. Esta sección se subdivide en cuatro partes:

2.1.1. El actor / actriz y el teatro: explora la conexión entre el actor y la actriz de teatro y su relación con las emociones en el contexto de la interpretación.

2.1.2. La emoción en la formación vocal del actor y de la actriz: analiza cómo las emociones desempeñan un papel fundamental en la actuación teatral y cómo se han abordado en teorías y prácticas actorales.

2.1.3. La formación vocal: examina la formación de actores y cómo se integran las emociones en dicho proceso.

2.1.4. Programa de EEEV: describe en detalle la metodología del método EEEV y cómo se aplica en la formación de actores, destacando su relevancia en el desarrollo emocional de los intérpretes.

En la segunda sección 2.2, denominada antecedentes de la investigación, se revisará “el estado de la cuestión” a partir de 6 textos que se consideran especialmente relevantes por su proximidad con las temáticas de la tesis.

En resumen, este marco conceptual proporciona una base sólida para comprender la importancia de las emociones en la formación vocal de actores profesionales, respaldada por investigaciones previas y teorías relevantes. A través de la revisión de estos antecedentes y referentes teóricos, se establece el fundamento necesario para el análisis detallado de la práctica docente en la formación de la voz profesional en el campo teatral.

2. 1. Referentes teóricos.

En el marco conceptual de esta investigación, el componente emocional en el ámbito de la formación vocal de los actores profesionales adquiere un papel crucial.

Comenzaremos por indagar la evaluación de la figura del actor y su relación con el teatro a lo largo de los siglos. El actor, en su búsqueda por comprender y dominar su rol, ha experimentado cambios significativos en su formación incluyendo el ámbito vocal.

Se profundiza en dos conceptos esenciales para este estudio: la emoción y la voz. La emoción, se aborda desde diversas disciplinas y perspectivas, en un acercamiento a la práctica actuarial. Respecto a la voz, esta se examina con más detención, pues constituye un vehículo fundamental para la expresión y proyección de las emociones en el escenario. Se incorpora, en este recorrido, tanto la técnica, como la expresión artística.

Luego se desarrollan los conceptos de cuerpo y energía, visualizando cómo estos elementos influyen en la manifestación y proyección de emociones dentro de la expresión vocal del actor.

Todo este trayecto teórico examina los principios fundamentales y la estructura subyacente del "Entrenamiento Energético Emocional de la Voz", que representa un enfoque específico colocando a la emoción en el centro de la formación vocal del actor profesional, subrayando la trascendente conexión entre las emociones, la voz y la actuación.

2. 1. 1. El actor / actriz y el teatro.

Para hablar sobre el rol y la formación del estudiante de actuación resulta indispensable revisar la definición y cuál ha sido la evolución que el actor de teatro y su formación ha tenido durante los últimos siglos.

Los términos “actor” y “actriz” derivan del latín (*actor, actrix*), que en su origen significa “el que hace, el que realiza la acción”. Lo que hoy entendemos como “actor”, en la antigua Roma se denominaba “personae”, cuyo significado está relacionado con la máscara que usaba el actor para caracterizarse, para asumir un personaje. Según la RAE, actor o actriz es la: “persona que interpreta un papel en una obra teatral, cinematográfica,

radiofónica o televisiva”. Por su parte, el teórico del teatro Patrice Pavis (2018) define el actor como:

Aquel que “interpreta un papel o quien encarna un personaje” y lo sitúa en el centro del acontecimiento teatral (...), transformándose en el vínculo vivo entre el texto del autor, las orientaciones interpretativas del director y la mirada y el oído del espectador (p.73).

A partir, del siglo XVIII, se reconocen los primeros escritos sobre el oficio del actor. Junto con ello se instala un debate que aún perdura. ¿Cuál es el rol del actor? ¿“Sentir” la emoción o “hacerla sentir”?

Diderot, en su libro la “Paradoja del actor” (1837), instala esta reflexión (Csapo, 2010), y se inclina por plantear que el talento del actor no es sentir, sino transmitir las consecuencias de los sentimientos que busca expresar para así “engañar” al público y que sea éste quien sienta. El actor es un simple imitador de la realidad, tan dedicado a mirar e imitar que no puede quedar afectado en el interior de sí mismo. (Diderot, 1999)

De estas primeras reflexiones sobre el oficio del actor, a principios del siglo XX los propios realizadores directores, actores, escenógrafos comienzan a escribir sus experiencias (Barba, 2022a), y luego se suma el cambio de perspectiva del teatro: de ser un oficio dedicado a crear mera diversión a uno que considera que el teatro es arte (Barba, 2022b).

Se inicia una nueva época del teatro con la aparición de actores- directores que incorporan la dirección y la reflexión crítica dentro de su quehacer y desarrollo. Figuras como Stanislavski, Meyerhol, Eisenstein, luego Brecht, Artaud, Grotovski, transmiten una formación artística sensorial y emocional, incorporando una dimensión de reflexión y de conocimiento transmisible.

Constantino Stanislavski se convierte en el primer actor/director e investiga a fondo el proceso de actuación y de creación publicando sus hallazgos (Merlin, 2004). Crea el primer sistema completo de entrenamiento para enseñar el arte de actuar, provocando un explosivo interés que contribuye a potenciar y afianzar la formación de actores.

En este contexto de ferviente transformación emergen figuras como el director y escenógrafo Eduard Gordon Greig, quien a principios del Siglo XIX propone que el actor

debe ser sustituido: "El actor tiene que irse y en su lugar debe intervenir la figura inanimada; podríamos llamarla la Supermarioneta" (Creig, 1995, p. 137).

En otro orden, Adolphe Appia fue uno de los primeros en situar a la música como eje de la puesta en escena, postulando que existe una relación armónica entre el actor y la música:

En el teatro del futuro el actor subordinará sus movimientos al ritmo; él creará una música única de movimiento. Cuando los movimientos humanos se convierten en música incluso en su forma, las palabras no serán más que un embellecimiento (Appia, 2004, p. 121).

Estas ideas las compartirá posteriormente Meyerhold (2022), para quien la música se transforma en una pieza clave en el entrenamiento del actor y en la puesta en escena.

Stanislavski instaura el estilo Naturalista y el Realismo, basando la actuación en la emoción. Creó una técnica para alcanzar la emoción que denominó *Memoria Emotiva*, buscando entrar por medio de recuerdos a lo más profundo de sí mismo, según señala:

(...) en lo más profundo del alma, como si se tratase del centro del globo terráqueo, donde borbotan la lava fundida y el fuego, hierven los invisibles instintos y pasiones. Allí está el dominio del inconsciente, allí está el centro creador de la vida, allí está el "yo" más íntimo, el actor-persona, allí está el misterio de la inspiración(...). (Stanislavski, 2015, p. 64).

Por otra parte, Meyerhold quien fuera alumno y discípulo de Stanislavski, comienza a tomar distancias de los presupuestos naturalistas, dirigiendo su atención hacia la musicalidad y la plástica. Si con Stanislavski el actor debía implicar su psiquis y emoción, con Meyerhold el requerimiento actoral era su cuerpo, su voz como estructura en movimiento que diseña y establece la relación con el público, acciones que tenían que realizarse con economía de movimiento, de manera rítmica, fluida y suave. (Meyerhold, 2016). En tanto, Chejov (Ruiz, 2008) plantea que el actor debe trabajar con su energía y su imaginación, dejando por completo de lado su vivencia personal buscando crear el personaje desde su imaginación, verdadero motor de creación.

Brecht, por su parte, adjudica al teatro un rol social de índole político, donde el actor tiene que saber tomar distancia y generar en el espectador la capacidad de observar la escena de manera crítica. Ante el contexto social que vive, y su creencia de que nada se podía hacer para cambiarlo, Bertold Brecht propone el «teatro épico», alejándose de la

tradición dramática convencional. En lugar de centrarse en la acumulación de conflictos hacia un desenlace, el teatro épico se enfoca en destacar la singularidad de cada suceso teatral. Brecht busca constantemente recordar al público que lo que está presenciando es una representación teatral y no la realidad, utilizando interrupciones deliberadas para evitar que el público se identifique emocionalmente con los personajes y la trama. Crea el distanciamiento, que pretende que el espectador observe los eventos en el escenario con una mirada crítica y desapegada.

El actor imitará a otra persona, pero no hasta el punto de sugerir que es esa persona, no con la intención de hacerse olvidar él mismo. Su persona permanece como una persona corriente, diferente de otras con rasgos propios, una persona que por eso se parece a todas las que la contemplan (Brecht, 2023, p.279-280).

Según Brecht, el teatro tiene que ser *Didáctico*. En el teatro épico, se espera que el actor asuma un papel fundamental para que la representación sea libre de las distorsiones de la estructura social. Se trata de generar una actitud crítica en el público, impulsándole a intervenir y transformar esa estructura. (Brecht, 2004)

Otro actor y director que tiene gran influencia en el teatro contemporáneo es Antonin Artaud (1938), quien busca que su teatro provoque al espectador, que produzca un involucramiento total del actor con el público, para removerlo y afectarlo. Su objetivo es que el público sea tocado por el acontecimiento teatral, no como una ilusión, según ocurre en el teatro de Stanislavski, sino como una vivencia propia real, alejándose de la imitación de la realidad, trabajando con un lenguaje artístico que le permite mucha más libertad en sus puestas en escena, apuntando a la evocación por sobre al naturalismo. Por ello, el actor que propone Artaud es un atleta de las emociones, en el que no media la mente. Artaud explora un entrenamiento propicio para la expresión de su propuesta, estableciendo que las emociones tienen cambios en la respiración.

Hay que admitir para el actor una especie de musculatura afectiva que corresponde a localizaciones físicas de los sentimientos. Se trata del actor como de un verdadero atleta físico, pero con esa sorprendente corrección de que al organismo del atleta corresponde un organismo afectivo análogo, y que es paralelo al otro, que es como el doble del otro, aunque no actúe en el mismo plano. El actor es un atleta del corazón (Artaud, 2011, p. 147).

Por su parte, Jerzy Grotowski, además de ser un teórico del teatro fue un investigador en el ámbito de las artes performativas. Incorporó un profundo tratamiento físico al psicologismo del método de actuación de Konstantín Stanislavski. Influido por Meyerhold, Artaud y por el teatro oriental, promovió un teatro ritual. En su primera etapa se centró en el actor y en la relación actor–espectador. Esta concepción teatral está recogida en la obra *Hacia un teatro pobre* (1968), que ha influido notablemente en el teatro europeo.

Su trabajo se divide en 5 períodos: Teatro Pobre (1959-1969); Parateatro (1970-1978); Teatro de las Fuentes (1978-1982), el teatro como Drama Objetivo (1983- 1986) y el Teatro como Vehículo (1983-1989). El Teatro Pobre es la etapa marcada por la disyuntiva entre simulación y representación, la pregunta que movilizó a Grotovski fue: ¿qué es lo esencial que tiene que ocurrir para que exista el teatro?

El teatro puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía, sin un espacio separado para la representación (escenario), sin efectos de iluminación y sonido, etc. No puede existir jamás sin la relación actor-espectador, en la que se establece la comunión perceptual, directa y viva (Grotowski, 2009, p. 4).

Esta pregunta, que se podía responder sólo desde la práctica, desde la acción, lo llevó a desarrollar un viaje de conocimiento junto a su grupo explorando las posibilidades que este binomio ofrecía. Para ello incorpora la práctica del “training” como medio para potenciar la expresión creadora del actor.

El actor debe descubrir las resistencias y los obstáculos que le impiden llegar a una tarea creativa. Los ejercicios son un medio para superar los impedimentos personales. El actor no debe preguntarse ya: ¿cómo debo hacer esto?, sino saber lo que no tiene que hacer, lo que lo obstaculiza. [...] Esto es lo que significa la expresión vía negativa: un proceso de eliminación (Grotowski, 2009, p. 77).

La segunda etapa se denomina Parateatro. Se aleja del concepto de espectáculo, se desprende del público y se distancia de las actividades de la “Vida Pública” (Grotovski, 1993), en una búsqueda de invitar al espectador a formar parte de la acción y a seguir un proceso más íntimo de auto-revelarse” (Martínez & Konstantopoulou, 2020, p.130). Pretende generar espacios de einteracción entre los seres humanos que participan del encuentro performático.

El Teatro de las Fuentes es un periodo con la atención centrada en las fuentes mismas de las tradiciones y las culturas, como son las de Haití, México, Benín-Nigeria, India), de las que conoce sus prácticas de rituales, el canto y la danza, que se transforman en medios para investigar el comportamiento humano en contextos no cotidianos (Seis, 2015, p. 125).

En teatro como Drama Objetivo incluye dos tendencias, una se focaliza en la creación de estructuras performativas a partir de cantos africanos y afro caribeños y de antiguos textos de la cuna del Mediterráneo; otra se concentra en acciones vinculadas a las semillas del ritual del Vudú Haitiano, a textos de tradición greco-egipcia y de Oriente Medio y a la reconstrucción de ejercicios corporales y plásticos del teatro laboratorio polaco (Grotowski, 1993).

Frente a lo que Grotowski denomina “el arte como presentación”, base del montaje espectáculo, propone “el arte como vehículo”, la base la constituyen aquellos que hacen el espectáculo, los performer, los actuantes, los actores. Esta es la última etapa que desarrolla Grotowski, para quien *el Arte como vehículo*, está dirigida más al desarrollo humano. (Martínez & Konstantopoulou., 2020, p. 123)

El espectáculo es visto como un gran ascensor ocupado por los espectadores y conducido por los actuantes que trasladan a los primeros de un evento a otro. Si el ascensor funciona para los espectadores, el montaje estaría bien hecho. El ascensor es guiado por los actuantes desde una energía burda a una sutil y la trae de vuelta al cuerpo “instintual” originando un impacto energético. Grotowski considera que lo importante es el tránsito desde esa energía burda a la energía sutil: es lo que denomina *Verticalidad*.

La *Verticalidad* es un pasaje a través de un eje vertical que engloba los aspectos vitales, la densidad del cuerpo del actuante en conexión con las fuentes más sutiles. Estos polos se equilibran a través de un determinado tipo de cualidad de “Conciencia”, no ligada al lenguaje sino a la “Presencia”. Considera, de este modo, que el arte como vehículo es canalizador. Los ejes de esa verticalidad serían los cantos primordiales, el texto como palabra viva y el movimiento. En relación al uso de la voz como habla, Grotowski disminuyó su uso, acotándola:

a lo que era esencial para mostrar el significado simbólico de la acción, basada en la mímica, y las palabras se redujeron a sonido puro para producir asociaciones espontáneas en la mente del espectador (Innes, 1986, p. 184).

De esta forma, como señala M^a Ángeles Rosales (1997), para Grotowski la palabra tiene valor cuando corresponde a un gesto íntimo del performance o actuante. Grotowski motivado por los ideas de Artaud, manifiesta:

“Si bien su profetismo es impracticable – el de Artaud- (...) planteó algo que nosotros somos capaces de alcanzar mediante otros caminos (...) A final de cuentas estamos hablando de la imposibilidad de separar lo espiritual y lo físico. El actor no debe usar su organismo para ilustrar un ‘movimiento del alma’, debe llevar a cabo ese movimiento con su organismo”. (Grotowski, 1992, p. 22)

Desde allí, llegamos a nuestros días con Peter Brook y Lecoq. Brook recoge las ideas de la *fisicalidad* de Meyerhold, del trabajo del actor desde su mismo ser de Grotowski y del lenguaje escénico estructurado propio del teatro oriental, concibiendo al actor como un ser orgánico y creador:

La actuación como arte implica un proceso donde el actor debe integrar de forma inmediata, en un todo orgánico, vivo y sencillo, los elementos comunicativos que componen su actuación, sea cual sea el punto de partida de la expresión, bien se haya originado en un estímulo externo o bien en un estímulo interno (Ruiz, 2008, p. 340).

Lecoq, por su parte, desde la tradición de la comedia del arte, incorpora en el teatro una perspectiva lúdica (inspirado en el trabajo físico de Meyerhold), en el sentido de que el cuerpo del actor en el espacio escénico es una “estructura que comunica” y estimula al actor a potenciar su esencia creativa:

El objetivo de la escuela es la realización de un nuevo teatro de creación, portador de lenguajes, en los que esté presente el juego físico del actor. La creación se suscita permanentemente, sobre todo a través de la *improvisación*, primer trazo de toda escritura (Lecoq, 2016, p. 34).

Lecoq, (2011), desecha el puro psicologismo en la interpretación y sitúa al actor a cierta distancia del personaje. Es decir, el actor no llega a una fusión emocional con el personaje: actúa el personaje, lo juega.

Por último, en este breve recorrido por la evolución del teatro, cabe mencionar al italiano Eugenio Barba, otro de los referentes influyente de occidente. Profundo conocedor del trabajo de Grotowski, toma de él, entre otros varios aspectos, los conceptos de entrenamiento, la actitud del actor en relación a la práctica teatral, el concepto de

Laboratorio teatral, convergiendo en su propia visión del teatro, de la formación y relación entre actores. Barba, para quien un actor debe ser un asceta, crea la *antropología teatral*, aislándose con un grupo de actores en lugares pequeños, apartados, para desarrollar lo que él entiende como teatro, para investigar sobre una nueva pedagogía del teatro, que requiere de un marco que permita a un grupo de hombres y mujeres intervenir en el medio social que les rodea, tanto con su trabajo intelectual, como a través de sus creaciones. Barba enfatiza la importancia de la antropología teatral como marco para la pedagogía, la interacción social y nuevos modos de hacer teatro. Las bases de esta Antropología teatral se encuentran en su libro *Más allá de la Islas flotantes* (1995):

En el más allá del teatro estaba el trueque: el intercambio de nuestra presencia teatral (entrenamiento, espectáculos, experiencias pedagógicas con las actividades de otros grupos teatrales o con grupos de espectadores). Era, sobre todo, la manera de revitalizar una relación de otra forma deteriorada: el modo de pasar del encuentro con espectadores-fantasmas que vienen una noche y después desaparecen, al encuentro con espectadores que, además de ver a los actores, se muestran y se presentan ellos mismos. En el trueque reside el secreto de cómo utilizar y al mismo tiempo gastar el teatro. Y en el secreto el momento más alto de un intercambio (Barba, Tavianni & Ceballos, 1995, p. 117).

Directores	Rol del actor y la actriz	Concepto de “actuar”
Diderot	Un imitador de la realidad.	Engañar, hacer sentir al público. El actor no tiene que sentir.
Adolphe Appia	Es a él a quien se va a ver.	Que sea música en el escenario.
Gordon Creig	Es un elemento del cual se puede prescindir, se requiere exactitud.	Sustituido por la supermarioneta.
Stanislavski	Se concibe como creador.	Vive la emoción del personaje.
Meyerhold	Lugar central. Su trabajo es básico para la puesta en escena. Aplica la Biomecánica.	Accede a la emoción a partir de la biomecánica.
Chejov	Lugar central.	Accede a la emoción por medio de la imaginación.
Artaud	Lugar central.	El actor como un atleta de las emociones.
Brecht	La ideología.	El actor tiene la capacidad de “distanciarse”.
Grotowski	Lugar central.	Actor santo, actuante, performer. Entrena para eliminar bloqueos y resistencias. Accede a la emoción por el trabajo físico.
Leqoc	Lugar central.	Compone desde el cuerpo y su creatividad.
Barba.	Lugar central.	El actor asceta.

Tabla N°2. Directores v/s estilos teatrales (Fuente: elaboración propia, 2023).

2. 1. 1. 1. El actor y la actriz.

Para introducirnos a la historia de la concepción del actor citaremos a Pavis refiriéndose a la tradición occidental:

“Es finalmente el cuerpo del actor el que se expone ante un público y da vida a un acontecer. Simula una acción, haciendo creer que es el protagonista de un universo ficticio.(...) realiza acciones escénicas y sigue siendo quien era, por más que sugiera lo contrario El signo fascinante de su tarea es la duplicidad: vivir y mostrar, ser a la vez él mismo y otro, un ser de papel y un ser de carne (...) Entonces, pierde su aureola de misterio en beneficio de un proceso de significación y de una integración a la escena global. Incluso cuando parece relativa y sustituible (por un objeto, un decorado, una voz o una máquina de juego) sigue siendo la clave de todas las prácticas teatrales y todos los movimientos estéticos desde la aparición de la dirección de escena”. (Barba, et. al.,1995, p. 117)

A partir de estas definiciones, el actor al encarnarse, representar o mostrar los acontecimientos de la vida misma, de una ficción enmarcada en una otra realidad inventada o ante cualquier otro sentido propio de la creación artística, el actor se transforma de acuerdo a las necesidades de la creación, mediado por la visión creadora, o cosmovisión de la dirección, evolucionando de acuerdo a la época, las circunstancias históricas y las motivaciones artísticas que lo contienen.

Desde otra perspectiva, surgen nuevas líneas de discusión en torno a la teatralidad: se cuestiona el rol del texto dentro de la escena, criticándolo por devenir una aproximación texto-centrista. Surgen nuevas posturas teatrales, (la performance, por ejemplo) que dejan en evidencia que los temas del teatro se desarrollan no sólo en torno al ser humano con una visión antropocentrista y/o texto-centrista. De esta forma, se revisan críticamente las posturas clásicas (Infante 2008). Sin embargo, nadie discute que el actor teatral ofrece su cuerpo para transformarlo, cederlo y disponerlo para la acción o acontecimiento teatral.

Para dar respuesta a las demandas que el teatro supone para el actor, para la actriz, se requiere integrar un entrenamiento sistemático y constante.

El propósito del entrenamiento es mantener al actor en disponibilidad inmediata para el juego escénico. El entrenamiento es integral, es decir, no abarca solo al cuerpo en términos del desarrollo físico, sino se trata de entrenar la mente y, en su sentido más amplio: el espíritu (Zavala, 2018, p. 20).

Además, independiente de la función, concepción o estilo teatral por el que se opte, el actor sigue poniendo su cuerpo a disposición de los requerimientos de la puesta en escena, siendo el intérprete, el puente entre la poética, el texto, la acción y el público.

2. 1. 1. 2. El cuerpo del estudiante de actuación.

El actor trabaja con su cuerpo, con su voz, con sus emociones, con su mente. A partir de finales del siglo XIX se inician los estudios del cuerpo, abriendo una nueva línea de investigación y desarrollo. Estos estudios han visibilizado el cuerpo que había sido un lugar despreciado y mal visto hasta finales del siglo XIX. Este giro sentó las bases para conocer cómo la sociedad se ha relacionado con el cuerpo a lo largo de la historia y, desde allí, comprender la distancia que se ha producido entre el actor y su cuerpo, entre el actor y su autocuidado, el actor y su imagen, el actor y sus estudios teatrales. El actor aprende por medio de su cuerpo y es a través de él que ejerce su profesión. Sin cuerpo no hay teatro. Aún más, el actor es persona real y presente y, a la vez, personaje imaginario y ausente, situado en otro escenario.

La pregunta sobre el cuerpo del actor/actriz surge con la llegada de la contemporaneidad, que ha puesto interés por “el cuerpo” en el sentido de “mi cuerpo”, según plantea Merleau-Ponty, quien parece haber cerrado el ciclo abierto por Descartes con la separación entre alma y cuerpo.

La unidad del alma y del cuerpo no queda sellada por medio de un decreto arbitrario entre dos términos exteriores, uno objeto y el otro sujeto. Se realiza a cada instante en el movimiento de la existencia, con ello Ponty confirma la imposibilidad de establecer una dualidad entre “mi cuerpo” y “mi subjetividad”, dualidad (...) que desaparece tan pronto como se concibe la existencia como “un ser en el mundo (<<La Phénoménologie du corp>>, Revue philosophique de Louvain, 48 (1950), 317-397, citado por Ferreter Mora, 1990, p. 759).

En la actualidad, desde el campo de la sociología, uno de los autores que ha indagado sobre el “cuerpo” es el sociólogo David Le Breton, proporcionando elementos que permiten aproximarnos a una concepción de “cuerpo” del actor/actriz en y para el teatro:

Las actividades físicas del ser humano se enmarcan en un conjunto de sistemas simbólicos. Del cuerpo nacen y se propagan los significados que fundamentan la existencia individual y colectiva; constituyen el eje de la relación con el mundo, el lugar

y el tiempo en los que la existencia se hace carne a través del rostro singular de un actor (Le Breton, 2018, p. 10).

La idea de cuerpo, como nudo entre estructura y acción, es un enfoque teórico-metodológico relativamente nuevo (Esteban, 2004). Marcel Maussen, pionero en esta materia, en su artículo *Técnicas y movimientos corporales* (1971), propone la noción de que convertirse en un individuo social implica un determinado aprendizaje corporal.

Desde antiguo, diversos grupos sociales no distinguían el cuerpo de la inmaterialidad humana. Los hebreos hablan de alma o cuerpo con una misma palabra, colectivos africanos perciben el cuerpo como un nudo de relaciones, las identidades personales no se detienen en el cuerpo, sino más bien los incluyen en su comunidad. Para los Canacos el cuerpo es otra forma vegetal, mientras que en la Edad Media el cuerpo está en contacto con el cosmos. En el siglo XVI, en occidente, comienza a aparecer la idea de cuerpo racional, como frontera con los demás y así su separación del grupo para dar lugar a la individualidad. En esto, el cristianismo juega un rol. Luego vienen las disecciones corporales y nace la distinción entre el cuerpo y la persona humana.

Estas apreciaciones del cuerpo han influido también en la manera de concebir el cuerpo del actor, desde ser un simple imitador a ser el “bufón de palacio”, o una pieza más dentro de la puesta en escena o un creador o performer.

Los avances en los estudios del cuerpo dan cuenta de los múltiples factores presentes en éste, e invisibilizados frecuentemente en nuestra conciencia. Con el fin de evidenciar algunos aspectos que podrían tener repercusión en la relación de intercambio profesor-estudiante de teatro, y/o en la concepción que se puede llegar a tener del estudiante y sus capacidades actorales y de aprendizaje, revisaremos algunos conceptos.

El sociólogo Pierre Bourdieu (1979), en su teoría social se refiere al cuerpo como <<un agente>> y un lugar de intersección tanto del orden individual y psicológico como social; asimismo, el cuerpo es visto como un ser biológico pero también como una entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora (...) La dimensión interactiva de la agencia adquiere un significado más amplio cuando el actor social es entendido como <<un agente encarnado>>. (Lyon y Barbalet, 1994, pp. 55, 63. Citado por Esteban, 2004, p. 25).

Dentro de la teoría sobre el *gusto*, Bourdieu nos demuestra cómo una acción supuestamente neutral y cotidiana de un cuerpo, es en realidad una práctica que tiende a

reproducir las relaciones sociales de desigualdad. Si se piensa por ejemplo qué tipo de obras de teatro o música o vino “gusta” a una persona, esa decisión, plantea el sociólogo, evidencia la relación entre cuerpo y la clase.

Parece relevante visibilizar y tener presente estos aspectos propios de los cuerpos sociales y por ende en los cuerpos de profesores y estudiantes de teatro, dado que son inscripciones invisibles y relacionales que pueden llegar a condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un arte donde el cuerpo es “instrumento” e “instrumentista”, influyendo en la valoración que tiene el propio estudiante sobre sí mismo, así como la valoración que pueda tener el profesor o los compañeros.

Por otra parte, es importante que el aprendiz de actuación tenga conciencia del lugar que ocupa, con el fin de que se haga cargo de sí mismo, sepa situarse y reconozca, con la máxima claridad, aquellos aspectos a fortalecer en su proceso de formación actoral, que le exige entrar en una diversidad de personajes y propuestas provenientes de una multiplicidad de tiempos, culturas, sentidos, entornos y clases.

2. 1. 2. La emoción en la formación vocal del actor y la actriz.

La etimología y definición de la emoción desde diferentes perspectivas permite comprender el valor y las repercusiones que imprime la emoción en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la voz en el teatro. Asimismo, las visiones predominantes de la emoción desde la filosofía, la psicología y el teatro, hasta comprender la emoción desde el punto de vista psicofísico. En particular, aquí nos interesa el método de inducción emocional *Alba Emoting* para finalizar el abordaje del sentido de la emoción en los procesos de formación vocal.

2. 1. 2. 1. Etimología, definición y un breve recorrido por la filosofía de la emoción.

El término emoción deriva del latín *emotio*, “movimiento hacia afuera” o “movimiento hacia afuera de uno mismo”, relacionado a su vez con el verbo *emovere*, derivado de la preposición *ex*, “hacia afuera” y verbo “*movere*”, “migrar, transferir, sacudir, remover, sacar de un lugar”. Entonces, podría traducirse literalmente como “transferir hacia afuera”, sin perder el matiz semántico de “sacudir”.

En su origen, la palabra "emoción" se utilizaba para referirse a un movimiento físico o una perturbación del cuerpo. Con el tiempo, el término comenzó a utilizarse para describir estados afectivos y mentales que implican una respuesta a un estímulo.

La emoción sigue siendo un concepto sobre el cual no existe ni una única definición, ni una única aproximación. Por ello, la aproximación al concepto se realiza de manera transversal, siguiendo propuestas de diversos autores que dan sentido a la voz energética y emocional, partiendo desde las primeras nociones que se aportaron sobre ella en la Antigüedad.

2. 1. 2. 2. Primeras aportaciones de la emoción en el marco de la filosofía occidental.

La tradición de la ética occidental y su búsqueda de una comprensión del comportamiento humano comienza con los griegos de la Antigüedad. Esta ética gira en torno a los términos *eudamonia* y *areté*, “felicidad y virtud”; en el marco de la búsqueda de ambos valores aparecen valiosas y contrastadas reflexiones sobre las emociones humanas. Estas eran entendidas como:

Cúmulo de estados corporales que se padecen sin intervención de la voluntad, constituyen uno de los temas predilectos de las tragedias griegas (...) En estas obras dramáticas, hombres y mujeres se ven sometidos de manera incontenible a fuerzas interiores de amor, odio, tristeza y miedo que los arrastran a cometer actos inconcebibles para una recta razón (Pinedo & Yáñez, 2018, p. 13).

Los personajes representan vivencias de la humanidad, sometida a circunstancias y contingencias que la superan, sumergiéndola en conflictos que provocan emociones que no pueden dominar y afloran sin control alguno.

Al respecto, Aristóteles define la emoción como:

Aquellos sentimientos que hacen que la condición de un individuo se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y que van acompañados de placer o dolor, asociándolas a “cierta alteración o turbación corporal (Aristóteles, trad. en 2002).

De forma similar a Aristóteles, los epicúreos consideran que:

Las pasiones o emociones son estados del alma vinculados con las creencias que vamos desarrollando acerca del valor que tienen ciertos bienes externos y los deseos que se suscitan en nuestro interior para conseguir aquello a lo que le damos gran relevancia; se trata, por tanto, de un problema relativo a valores (Cantillo, 2018).

Para los estoicos, las emociones:

no son reacciones automáticas, sino que el agente actúa siguiendo su propio juicio (juicio que en la teoría estoica se identifica con la emoción). El punto decisivo sigue siendo el estado cognitivo del agente y el hecho de que tal estado cognitivo se refleje en el carácter, porque, en realidad, según los estoicos, el estado cognitivo de cada uno es su carácter (Pinedo & Yáñez, 2018, p. 14-45).

Diversos autores han tratado este tema, estrechamente vinculado con este trabajo por sus aportes para delinear los rasgos fundamentales de aproximación del concepto de emoción. Se presentan a continuación en un orden que ayuda al contraste y entendimiento de las dos vertientes fundamentales: de la razón y el pensamiento y desde el cuerpo propiamente dicho.

René Descartes insta una visión definitivamente moderna de la razón humana como eje central del conocimiento del mundo. “Pero al hacerlo, condiciona a la filosofía hacia el callejón sin salida del dualismo ontológico” (Rodríguez, 2022, sp).

Básicamente, consideraba separados el cuerpo de la mente, sin interconexión entre ambos. Esa es, a grandes rasgos, la limitación del dualismo cartesiano, claudicar metafísicamente ante el problema, o sea, conferir a Dios la tarea de “garante metodológico” que permita la interconexión entre las sustancias (Iliénkov, 1977).

Con un punto de vista radicalmente opuesto, Baruch Spinoza, afirma que pensamiento y cuerpo no son diferentes, sino que son de la misma naturaleza. Ante la dicotomía entre la mente y el cuerpo Spinoza plantea:

Hasta aquí nadie ha conseguido un conocimiento tan preciso del mecanismo corporal, que puede explicar todas sus funciones... nadie sabe cómo o por qué medios la mente mueve el cuerpo, ni cuán de prisa puede moverlo. Así, cuando los hombres dicen que esta o aquella acción física tiene su origen en la mente, que tiene dominio sobre el cuerpo, están utilizando palabras sin significado, o están confesando en fraseología engañosa que ignoran la causa de dicha acción... (Spinoza citado por Damásio, 2010, p. 205).

Por otra parte, Charles Darwin, es más preciso y se adentra en la emoción propiamente. En su obra *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, (publicada en 1872), frente a la idea fundamental de Descartes y más cercano a la línea de Spinoza, propone que las emociones son respuestas biológicas que han evolucionado para ayudar a los organismos a sobrevivir y reproducirse. Cada emoción tiene un propósito

biológico específico que ha evolucionado para cumplir una función importante en la supervivencia y en la reproducción.

En la misma línea de desarrollo del pensamiento de Spinoza y Darwin, se encuentra Williams James, quien en 1884, propone la teoría sobre las emociones desde una perspectiva psicofisiológica. Un año más tarde, Carl Lange publica una teoría similar. Los postulados de James plantean que:

No es cierto que una emoción desencadena una actividad. Una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un “hecho excitante”. En la famosa frase “no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos” se resume el pensamiento de James (Bisquerra, 2009, p. 42).

Esta teoría, resume Susana Bloch, plantea que la emoción es la percepción de cambios corporales (fisiológicos y motores) (Bloch, 2002, p. 26) y, según Bisquerra (2016), pone énfasis en el cuerpo y en las respuestas fisiológicas: “la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales. Rompe con la separación tradicional entre cuerpo y mente, que había reforzado Descartes”. (Bisquerra, 2009, p. 43)

Por su parte, los psicólogos Susana Bloch y Guy Santibáñez, neurocientistas chilenos creadores del método BOS de inducción emocional (1972), siguiendo la teoría de James y la concepción biológica de las emociones de Darwin, definen la emoción como:

Estados funcionales dinámicos del organismo, que implican la activación de grupos particulares de sistemas efectores (viscerales, endocrino, y muscular) y sus correspondientes estados subjetivos (vivencias) (Bloch, 2002, p. 28).

Antonio Damásio comparte con Darwin que las emociones son para la supervivencia, agregando que contribuyen:

al bienestar y equilibrio homeostático de las especies. Por ser programas de acción son altamente estereotipados, por ello podemos hablar de emociones primarias universales: sorpresa, miedo, felicidad, asco, tristeza, enojo (Damásio, 2006p. 28).

Su aportación fundamental consiste en destacar que la emoción es una forma a través de la cual el cerebro integra información del entorno y del cuerpo para ayudarnos a tomar decisiones. Asimismo, siguiendo la línea de Spinoza, Antonio Rosa Damásio hace la distinción entre emoción y sentimiento:

las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás, pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Ciertamente, algunos componentes del proceso de la emoción no se manifiestan a simple vista, pero en la actualidad pueden hacerse “visibles” mediante exámenes científicos, tales como ensayos hormonales y patrones de ondas electrofisiológicas. Los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pero son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar (Damásio, 2006, p. 32).

Damásio (2006) utiliza una metáfora para aclarar los ámbitos de acción de las emociones y sentimientos, las emociones se representan en el teatro del cuerpo, mientras que los sentimientos se representan en el teatro de la mente.

Keith Oatley (1992), neurofisiólogo anglo-canadiense, en la misma dirección anterior, define la emoción como una experiencia afectiva que se mueve entre lo agradable o lo desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.

Jacques Derrida (1985), quien también realiza aportes al concepto de emoción, no aborda directamente la comprensión emocional desde una perspectiva neurocientífica. Su trabajo, centrado fundamentalmente en la teoría del lenguaje y la escritura, postula que la emoción puede proporcionar una reorganización del pensamiento desde la conciencia, desde la comprensión del ser en sociedad, del sujeto en su contexto, entendiendo el sentido profundo del manejo del lenguaje como una estrategia de estudio ante la metafísica occidental. Su aportación es básica a la hora de considerar las emociones como otro tipo de lenguaje o comunicación mediada por la cultura y el contexto.

Para Merleau-Ponty, la experiencia corporal en el mundo tiene una dimensión expresiva que se manifiesta en el comportamiento humano, que está unida al entorno que la genera y estrechamente relacionada con la percepción de éste. Tales planteamientos pueden ser relevantes para una comprensión más profunda de las emociones y su papel en nuestra cotidianidad.

Humberto Maturana en su libro *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, (2001) describe las emociones como un fenómeno propio del reino animal provocan una perturbación del equilibrio orgánico del ser vivo; define que las emociones "biológicamente, son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de

acciones” (Maturana, 2001, p.7); sosteniendo, además: “cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción; la emoción es el sustrato de nuestro comportamiento y premisa fundamental de todo sistema racional” (Maturana, 1993, p. 234).

Por su parte Francisco Varela junto a Humberto Maturana en *El árbol del conocimiento y De máquinas y seres vivos*, (entre otros libros), han propuesto una definición de la emoción como una respuesta del organismo a su entorno que surge de la interacción entre el organismo y el mundo que lo rodea. Las emociones no están localizadas en el cerebro o en algún otro lugar específico del cuerpo, sino que son una característica emergente del sistema vivo como un todo.

En el libro, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (2017), co-escrito por Evan Thompson y Eleanor Rosch, se aborda la emoción como una de las dimensiones fundamentales de la experiencia humana, estableciendo una perspectiva relacional entre el organismo y su entorno. Las emociones son una respuesta del organismo a su entorno que no pueden ser comprendidas de manera separada de la acción y de la percepción. "Las emociones no son entidades internas, sino que son procesos dinámicos que se extienden más allá del cuerpo y que involucran el mundo" (Bächler & et. al., 2012, p. 121-140).

A partir de todo lo anterior, revisando la evolución del concepto de emoción y considerando los planteamientos más actuales, en este trabajo se considera la emoción como una de las dimensiones fundamentales de la experiencia humana que establece una perspectiva relacional entre el organismo y su entorno. Las emociones son una respuesta del organismo en su totalidad, que no pueden ser comprendidas de manera separada de la acción y la percepción.

Las emociones ocurren en el cuerpo, como plantea Nazaret Castellanos, quien manifiesta que “no hay emoción sin respuesta corporal, como adelantaba William James en el siglo XIX”. (Castellanos, 2022, p. 48-49)

A manera de conclusión, y a partir de los autores revisados, se puede apreciar la dificultad de aunar un criterio en torno a la emoción, sin embargo, cada vez hay más evidencia sobre las implicancias psíquicas y relacionales, sobre las vinculaciones entre las disposiciones corporales y la emoción, y de cómo todo ello incide en la interpretación que hace el cerebro de cada experiencia vivida.

2. 1. 2. 3. La emoción en el teatro.

La emoción, por ser el sustrato del comportamiento humano y premisa fundamental de todo sistema racional (Maturana, 2001), se encuentra, presente en el teatro desde sus orígenes: ¿cómo?, ¿de qué manera la emoción se considera y se manifiesta en los nacientes estilos teatrales y poéticas de posguerra?, las nuevas miradas sobre la emoción, ¿demandan del actor un manejo de su cuerpo diferente a los utilizados en el siglo precedente?

En una época de cuestionamientos, dudas y búsqueda de discernimiento tras la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el mundo está consternado y el advenimiento de nuevos paradigmas en todas las disciplinas es emergente. En el teatro, actores-directores-pedagogos exploran nuevas formas de hacer teatro, que den sentido. En la búsqueda de recursos expresivos, emergen las nuevas vanguardias teatrales, tras explorar nuevos medios, así como estrategias de preparación actoral que den vida a las concepciones y propuestas estéticas, que dan paso a nuevos estilos teatrales. ¿Cuáles son los estilos y concepciones que emergen con las vanguardias teatrales del siglo XX, que transformaron el trabajo del actor y los modos de habitar el espacio escénico, dando paso a las nuevas poéticas?

Se pasará revista de los creadores más relevantes y diferenciales con el fin de observar el rol de la emoción en la historia de estas prácticas teatrales y de conocer los referentes principales en el campo de la formación teatral, vocal y emocional de los actores profesionales.

2. 1. 2. 4. La emoción en la historia de la práctica y la formación teatral.

A partir de los inicios del siglo XX, tras la creación del primer método de enseñanza del teatro por Stanislavski, como se ha mencionado anteriormente, se inicia un periodo de creación y producción que deriva en estilos teatrales y modos de preparar y concebir al actor en la escena. Stanislavski, inicia un proceso de renovación a modo de segunda etapa que queda inconclusa: el *Método de las Acciones Físicas* (1943). Su aporte fundamental es la creación de un Sistema o Método de enseñanza actoral, que deja plasmado en su libro *El Actor se Prepara* (1936). El sistema Stanislavski utilizado hasta nuestros días en la formación de actores, tiene un procedimiento basado principalmente

en lo psicológico. Sus enseñanzas han influenciado a un número significativo de directores teatrales (Dubatti, entrevista a Eugenio Barba, 2020), quienes posteriormente elaboran sus propias propuestas teatrales, tanto teatrales como formativas.

Meyerhold considera que las características de un intérprete para su desenvolvimiento en escena incluyen la excitabilidad corporal-emocional, la posesión de un cuerpo resistente y flexible, la conciencia del “centro corporal”, la adquisición de bases musicales, la buena dicción y la prosodia, el manejo de la historia del teatro y el conocimiento de elementos de otras artes.

Chejov, por su lado, con la técnica Chejov que se basa en la creación de imágenes interiores que suelen ser abstractas en la mente del actor para conseguir crear las emociones que requiere cada papel, basa su propuesta en la creencia de que la imaginación y la concentración son los motores más potentes de la individualidad creativa de los actores y, por ello, centró su método en potenciarlas.

Por su parte, Brecht revoluciona los escenarios con su enfoque del teatro épico, promoviendo el distanciamiento y la observación crítica en lugar de la identificación emocional. Brecht, para quien el actor debe someterse a un riguroso entrenamiento en la actuación realista, también debe comprender los estados de ánimo, pero su tarea no es dejarse llevar por las emociones, lo que no implica necesariamente no sentir las (Levy-Daniel, 2003, p. 62-64).

Strasberg, basado en las ideas finales de Stanislavski sobre el método de las acciones físicas, desarrolla lo que se ha denominado el “Método”, que consiste básicamente en lograr que el actor experimente durante la ejecución del papel emociones semejantes a las que experimenta el personaje interpretado; para ello se recurre a ejercicios que estimulan la imaginación, la capacidad de improvisación, la relajación muscular, la respuesta inmediata a una situación imprevista, la reproducción de emociones experimentadas en el pasado, la claridad en la emisión verbal y, sobre todo, la memoria de los cinco sentidos del ser humano (Strasberg, 2010).

Grotowski incorpora el concepto de *Training* en la preparación actoral, aplicando un intenso entrenamiento físico al psicologismo del método de actuación de Stanislavki, entre otros (Taylor, 2016). Por otra parte, Grotowski plantea una “vía negativa” para la formación actoral, que define como:

“El actor debe descubrir las resistencias y los obstáculos que le impiden llegar a una tarea creativa. Los ejercicios son un medio para superar los impedimentos personales. El actor no debe preguntarse ya: ¿cómo debo hacer esto?, sino saber lo que no tiene que hacer, lo que lo obstaculiza. [...] Esto es lo que significa la expresión vía negativa: un proceso de eliminación (Grotowski, 2009, p. 77).

De todos los autores estudiados, Antonin Artaud es quien aporta la propuesta más extrema y desafiante sobre el uso de la emoción y la voz en la escena (durante las décadas de 1940 y 1950), descubriendo la relación existente entre la respiración y las emociones: “La respiración acompaña al sentimiento y se puede entrar al sentimiento por la respiración, a condición de haber podido discriminar qué respiraciones corresponden a qué sentimientos (Artaud, 1964, p. 205).

Propone una forma de teatro que busca provocar emociones y sensaciones extremas en la audiencia, desafiando las convenciones culturales y sociales, abogando por un enfoque que se centra en el trabajo físico, el cuerpo y la musculatura emocional del actor. Estos elementos debían transformarse en lo que el denominó "atleta emocional". Estas propuestas, revolucionarias para su tiempo, son tomadas como antecedentes en el estudio de los Patrones Efectores Emocionales en la Universidad de Chile en la década de los 70 y son parte del fundamento del EEEV.

2. 1. 3. La formación vocal.

La curiosidad, cualidad humana por excelencia, ha estado presente en grandes avances tanto científicos como artísticos. Precisamente esta curiosidad avivó la necesidad de conocer y comprender el funcionamiento de la voz en el profesor de canto del Conservatorio de Música de París (1830-1948), Manuel Vicente García, y le inspiró en la creación de un instrumento que le permitiera ver las cuerdas vocales. De este modo aparece un sencillo ingenio denominado “laringoscopio”, que consiste en un pequeño espejo redondo, colocado en una varilla metálica que permite su introducción en la boca. Constituyó un avance significativo en su época y sigue usándose en medicina actualmente. Pero su nacimiento estuvo intrínsecamente ligado a la observación de la zona anatómica donde se origina la voz para aplicarla en la enseñanza del canto.



Figura N°1. Laringoscopio.



Figura N°2. Observación con laringoscopio.

Desde ese periodo hasta nuestros días, la ciencia y los avances tecnológicos han permitido dar un salto exponencial en el conocimiento del fenómeno vocal. Dos siglos han pasado desde los primeros acercamientos en estático de la laringe hasta llegar a observar y registrar el comportamiento del acto vocal en el mismo momento que está aconteciendo. Aquello que hace dos siglos era un misterio, hoy se deja ver.

Sin embargo, desde este ámbito de la ciencia aún no se acepta completamente una teoría del fenómeno vocal. La que adquiere más adeptos es la Teoría Mioelástica-aerodinámica (Van den Berg, 1958), completada en la Teoría Muco-ondulatoria de Perelló (1962): mioelástica por la configuración de las cuerdas y aerodinámica por el efecto del aire (Cobeta, Núñez & Fernández, 2013).

A partir del siglo XIX otras áreas del conocimiento se incorporan al mundo de la ciencia como son el psicoanálisis, la sociología o la lingüística, que permiten ampliar y completar la concepción de la voz logrando una visión más integral. Esta circunstancia permite que se profundice y se diversifique su estudio (Romero, 1999).

Esta variedad de aproximaciones confluyen en un punto común: la concepción de la voz como un fenómeno multifactorial y multidimensional, es decir, en la voz convergen factores fisiológicos, biológicos, psicológicos, culturales, sociales, relacionales, emocionales e incluso espirituales. Ante tan amplio espectro de comprensiones del fenómeno de la voz, resulta muy cierto lo que sugiere Sundberg: “parece que sabemos

exactamente lo que queremos decir con la palabra “voz” hasta el momento en que intentamos definirla” (Sundberg, 1987, p. 2).

Etimológicamente, la palabra “voz” deriva del latín *vox, vocis*, con el significado de “voz, sonido, acento”, a veces “grito”, también “palabra o vocablo”. Viene como es habitual de un acusativo *voce (m)*. De ella derivan los términos *vocal, vocalismo* y *vociferar* (producir gritos). Se vincula a una raíz indoeuropea “*wek*” (hablar).

Según la RAE, la palabra *voz* tiene variadas acepciones. Dentro de las más significativas para este estudio, se encuentran:

- Sonido producido por la vibración de las cuerdas vocales.
- Calidad, timbre o intensidad de la voz.
- Grito, voz esforzada y levantada.
- Palabra o vocablo.
- Músico que canta.

2. 1. 3. 1. La voz desde diferentes lenguajes escénicos.

La búsqueda de lenguajes escénicos nuevos demandan el desarrollo de entrenamientos actorales que permitan alcanzar el ideal de actor para las exigencias de la escena (Barba, 2022, sp).

Uno de los primeros investigadores que propone una aproximación radical al uso y la enseñanza de la voz fue Alfred Wolfsohn (1896-1962). “El carismático y poco convencional profesor de voz, quien encontró en el uso de la voz un camino para su consuelo después de vivir la primera guerra mundial” (Crawford, 2022, p. 6). En el libro *Orpheus or The Way to a Mask* y en sus manuscritos propone sus ideas, sosteniendo:

the voice was a profound mirror of the soul, and that development of the voice was a key to personal individuation. Vocal problems and difficulties had a psychological origin and he needed to adress these in his pupils in order to heal their voices (Wolfsohn, 1947).

Por otra parte, Grotowski, propone potenciar la voz a través de su plena conducción y de la instauración de prácticas vocales que se basan en la respiración total y el dominio de los resonadores (Grotowski, 1970).

La finalidad de todo entrenamiento de la voz es que el espectador no sólo escuche, sino que se sienta envuelto en la voz del actor.

Además, es importante que el actor produzca sonidos y entonaciones que el espectador-persona sin entrenamiento no sea capaz de imitar. Para que la voz esté perfectamente entrenada tienen que concurrir dos condiciones:

- La amplificación del sonido por medio de los resonadores fisiológicos.
- La columna de aire tiene que salir con fuerza y sin ningún obstáculo, para lo cual la laringe tiene que estar abierta y las mandíbulas relajadas y suficientemente abiertas.

Para lograr esto es necesaria una respiración correcta. Existen tres tipos de respiración:

- La respiración pectoral, con la parte alta del tórax.
- La abdominal, con la parte baja del abdomen sin intervención del pecho.
- La total, en la que interviene la parte superior del tórax y del abdomen, siendo la fase abdominal dominante.

Esta última es la más adecuada para el actor, pero puede variar según las condiciones fisiológicas de cada persona y según las acciones diversas a realizar. Es muy importante realizar ejercicios adecuados para tomar conciencia del proceso respiratorio y su control y uso posterior.

Kristin Linklater, quien experimentaba las nuevas tendencias del teatro en sí misma y en su práctica vocal, a mediados del siglo XX propone la concepción de que la voz es un órgano físico, producido por el cuerpo del actor, que viene a ser el instrumento. Plantea que en la vida cotidiana la voz expone a la persona y que la voz como instrumento funciona como una pantalla detrás de la cual el actor se esconde. Insistía durante sus clases, diciendo a sus estudiantes “Quiero oírle a usted, no a su voz” (Linklater, 1976, p. 39).

Considera que la voz está condicionada por “la influencia ambiental, el condicionamiento inconsciente, físico y psíquico y la estandarización estética” (Linklater, 1976, p. 4); estos son factores que pueden transformarse en lo que ella denomina “Cerrojos”, llegando a ser una limitación sobre el ideal de una voz “natural”.

En relación al acto de hablar, considera que la palabra está constituida por una “forma” (el habla), y por un “contenido” (intelecto y emoción). Las palabras están

vinculadas a ideas y desvinculadas del instinto y es por ello que propone colocar en la forma del habla el contenido instintivo puro de aquello que se nombra. Si se logra emitir el contenido puro, sin obstrucciones, evitando los “cerrojos”, se alcanzaría una voz fluida, pura y natural (Linklater, 1976).

Su teoría viene a enriquecer el trabajo del actor con la palabra, es crítica respecto a la manera en que el teatro tradicional usa el modo de habla, proponiendo la voz natural como el ideal de uso para la escena frente a la voz grandilocuente que se daba hasta finales del siglo XIX. A su vez la formación vocal propuesta por ella, conduce a un encuentro con una voz libre y sin “cerrojos”.

Por su parte, la directora y profesora vocal inglesa miembro destacado de la Royal Shakespeare Company, Cecily Berry, en su libro *La Voz* (2019) plantea:

La voz es una complejísima mezcla entre lo que oyes, cómo lo oyes y cómo eliges inconscientemente utilizar eso que oyes con relación a tu personalidad y experiencia (Berry, 2019, p. 7).

Berry, en su libro *La voz y el actor* (2019), plantea los 4 factores principales que condicionan a la voz: el entorno, el oído, la agilidad muscular y la personalidad. Según la autora el entorno afecta como todas aquellas influencias de carácter social que recaen sobre el individuo, y en particular está determinado por la infancia (aquel periodo en que se aprende a hablar); este aprendizaje influirá de manera significativa en los modos de comunicación durante la época adulta y marcará las características propias del modo de habla, que se aprende por imitación.

El siguiente factor es la percepción del sonido, la capacidad de discriminar y diferenciar tonos y matices vocálicos y consonánticos. La agilidad física influye en la producción de la voz en relación a los grados de conciencia y libertad muscular. Berry plantea que todas estas capacidades están mediadas y construidas a partir del entorno (como veremos más adelante cuando revisemos las concepciones de Reich) y por la educación, determinando la tranquilidad que se puede alcanzar en el momento de expresarse.

El último factor que condiciona la voz es la personalidad, aquella condición que hace de alguien una persona singular. Berry considera que este cuarto factor es el que

integra todos los anteriores y que sólo a través de la personalidad emerge de manera inconsciente la forma propia de la voz.

Desde la perspectiva de Davini, los anteriores autores exponen que la voz remite al cuerpo del sujeto que la produce, siendo cuerpo y sujeto, aspectos insoslayables en la relación de la producción de voz y de la palabra. Naturaleza e instinto se confunden en una idea del cuerpo, que sólo adquiere algún grado de definición cuando es entendido como organismo, lo que parece sugerir que la materialidad de la voz y la palabra estaría restringida a una función fisiológica (Davini, 2017).

Desde el ámbito de los investigadores actuales de la voz más próximos a las ciencias exactas, encontramos a Johan Sundberg (1936). A partir de sus investigaciones acuñó el término *Vocología*, definido como la ciencia de la habilitación y rehabilitación vocal (Titze & Verdolini, 2012) y fundó la Asociación Panamericana de Vocología en 2016. Estos estudios aportan una técnica para entrenar y preparar las cuerdas vocales, con breves calentamientos basados en la impedancia vocal.

Para Sundberg la voz se produce por la presencia de tres sistemas interconectados que se distinguen por las estructuras fisiológicas y su función (conjunto de estructuras identifica como “órgano vocal”): un sistema respiratorio denominado compresor, las cuerdas vocales u oscilador y las cavidades óseo-cartilagosas o resonadores.

Sundberg plantea que ante la falta de coherencia en la terminología referente a la voz humana, una opción es el vocabulario relacionado con la física acústica y la ingeniería mecánica y electrónica, sin embargo, tampoco este modelo define la voz completamente, pues el “oscilador humano” (como él denomina a la glotis), es afectado por las emociones lo que no responde en rigor al modelo físico (Sundberg, 1987, p. 87).

Si bien el trabajo de Sundberg ha contribuido al desarrollo de la profesionalización de la voz en diferentes ámbitos, desde la perspectiva de este estudio el valor fundamental es la corroboración científica que realiza sobre el efecto de las emociones en la glotis. Además, quisiera matizar que esta visión de Sundberg corresponde a una perspectiva claramente fisiológica que define el órgano vocal como un sistema generador de sonido sin considerar al ser que lo produce. Este punto de vista ha sido el predominante en la formación vocal hasta finales del siglo XX, con algunas proyecciones hasta el día de hoy.

Haciendo una síntesis comparativa entre estos tres autores, podríamos concluir que para Sundberg el propósito de la preparación vocal de actores y cantantes es garantizar el virtuosismo mientras que Linklater y Berry intentan acercarse a un proceso de comprensión e interpretación, en el curso del cual la verdad inmanente en el ser humano podría revelarse; su propuesta no busca enseñar “cómo hacer algo”, sino “cómo permitir” que la naturaleza y el instinto del actor se manifiesten sin trabas en el acto teatral.

Desde la perspectiva de esta tesis, que expone el rol de las emociones en la formación actoral, las autoras Berry y Linklater contribuyen con un aspecto básico y fundamental que es la comprensión del estudiante-actor como un ser situado en un entorno y un contexto. Estas posturas son claves para visibilizar al estudiante-actor como un ser integral, es decir, sin separar el instrumento del que lo ejecuta. Estos planteamientos se enriquecerán con las concepciones de la evolución del concepto “cuerpo” a lo largo de la historia que desarrolla David Le Breton y con las investigaciones realizadas por Pierre Bourdieu que evidencian la influencia de lo que él denomina Capital Cultural, Social, Económico y Simbólico del ser humano que, en este caso específico, corresponde al estudiante de teatro y al profesor de voz en un intercambio de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión puede llevar a estudiantes y profesores a tomar conciencia del paradigma desde donde se observa, percibe, enseña y aprende el uso de la voz y las emociones para el teatro. Los estudios de Sundberg aportan precisiones técnicas para un entrenamiento especializado en el órgano vocal, describiendo las claves fundamentales para el uso sano y virtuoso de la voz del actor. Asimismo, Sundberg fue uno de los primeros en reconocer científicamente el efecto de las emociones sobre la glotis, cuestión que es de crucial interés para esta tesis.

Al enfrentar un trabajo escénico la integración de la voz es la última etapa antes de la recepción del texto y de la escena por el espectador, ello indica la importancia que tiene en la formación del sentido y de la significación escénica, pero también la dificultad para reconocer y describir el efecto que provoca en el oyente. Para evaluar este efecto en el espectador, Pavis (2018) destaca dos características que pueden servir para una primera caracterización:

Criterios fónicos.

- Se refieren a la calidad significativa de la voz, a la “textura de la voz”, a la “firma íntima del actor” (Barthes). Es ante todo una cualidad física difícilmente analizable si no es como *presencia* del actor, como efecto producido sobre el oyente.
- Incluye: elevación, fuerza, timbre (o colorido).

Criterios prosódicos.

- *Entonación:* regula la altura de la voz y los acentos de la frase.
- *Teatralización:* se centra en permitir la producción de efectos de naturalidad en el actor y muestran claramente la localización de la palabra en el cuerpo y su enunciación como un gesto capaz de tensar el cuerpo en su totalidad.
- *Materialidad:* se refiere al sentido del ritmo, de la especialización del discurso, de la polifonía de las palabras, que confieren a la voz su textura y su teatralidad.
- *Análisis:* con el fin de detectar los efectos de velocidad o lentitud, la frecuencia, la duración y la función de las pausas, la «física de la lengua», la evidente acción de los grupos y de la línea melódica como la instalación de « marcos rítmicos».

La aportación fundamental de Pavis se centra en un ordenamiento y sistematización de los aspectos vocales presentes en la representación teatral, permitiendo unificar criterios en el ámbito del vocabulario escénico, ello no es una cuestión menor, pues la terminología es básica para comprender un arte que se realiza desde la práctica.

Inés Bustos, argentina, logopeda y profesora de voz, en el prólogo de su libro “La voz: la técnica y la expresión” (2012) define la voz:

La voz es el soporte acústico de la palabra. Ella vehiculiza nuestros pensamientos, ideas, emociones (...) Emerge, se proyecta, se modifica en nosotros mismos y a través de todo nuestro ser. Todo nuestro cuerpo participa en su producción, pero, al mismo tiempo, todo nuestro cuerpo reacciona al escuchar nuestra propia voz, el entorno sonoro o el mensaje oral de nuestros semejantes. Se produce así un *feedback* de comunicación y emoción único que en el ser humano alcanza las costas más altas de la expresión (Bustos, 2012, p. 34).

Inés Bustos se posiciona dentro del paradigma constructivista en la comprensión de la voz, afirmando que “existe una plena interrelación entre comportamiento del cuerpo y el estilo comunicativo de la persona”. (Bustos, 2012, p. 22) Sostiene que este proceso se fundamenta en una relación dinámica entre la comunicación con el entorno y el cuerpo como unidad psicofísica. Postula que este sistema cumple la función de generar una relación con el entorno con el fin de expresarse y procesar la información, además, establece que los bloqueos respiratorios, la acción de la gravedad y el mundo emocional, son factores que inciden en la construcción del estilo comunicativo de la persona (Bustos, 2021).

Los planteamientos de Bustos dejan en evidencia que el factor emocional es transversal a los modos y estilos comunicativos de la persona, afectando a todos los niveles del sistema. Esta perspectiva del fenómeno vocal se relaciona con los planteamientos de la presente tesis al considerar que la emoción es un factor que afecta el acto comunicativo de manera multidimensional: no solamente en la práctica de la interpretación escénica, sino también en el plano de las disposiciones personales para el aprendizaje. El actor y la actriz se someten a altas demandas emocionales por su nivel de exposición, por su necesidad de ser aceptado (Naranjo, 2005), por las relaciones interpersonales, por las auto-exigencias de alcanzar logros artísticos, entre otros: la presencia de la emoción puede llegar a causar efectos a favor o en contra de su desarrollo artístico.

La evolución y el enriquecimiento de las diferentes aproximaciones a la definición de voz, van configurando una visión compartida por diversos autores (Berry, Grotowski, Linklater, Bustos), que serán la guía de esta tesis.

2. 1. 3. 2. Corrientes de formación vocal.

Se exploraremos las tendencias principales en la formación vocal, destacando una figura fundamental en este ámbito: Alfred Wolfsohn. Su historia es un testimonio impactante sobre cómo las experiencias vividas pueden tener un profundo impacto en la búsqueda de la curación a través del sonido:

No hubo tratamientos que lo ayudaran y experimentó alucinaciones auditivas: todavía escuchaba los gritos agonizantes pidiendo ayuda de un soldado herido que yacía a pocos metros de él durante la noche y que casi le había costado la vida a Alfred. También

lo atormentaba la culpa de no haber sabido cómo hacer llegar ayuda a este hombre (Roy Hart, 2023).

A partir de su experiencia en la contienda y escuchando los sonidos más extremos, llegaría a plantear que la voz humana no tenía límites, que estaba vinculada al impulso, físico o psíquico, que recibiese para su expresión. Posteriormente en Italia este profesor y filósofo de voz, conoció el arte del Renacimiento que inspiró su exploración del canto y particularmente su acercamiento a los aspectos psicosomáticos de la voz. Reconoció que muchos de los problemas de sus estudiantes estaban relacionados con traumas psicológicos y que en la medida que los abordaba el rendimiento vocal aumentaba, existía una relación directa con el bienestar psicológico.

Wolfsohn desarrolló la idea de una voz humana universal, más allá de los paradigmas convencionales y más allá de lo que había imaginado hasta entonces, la idea de una voz conectada a las raíces humanas y no limitada por los códigos académicos y estilísticos del canto clásico. Paralelamente, comenzó a estudiar la psicología arquetípica de Carl Jung. Fue aquí donde desarrolló el concepto de que una integración de la personalidad podría ser audible en la voz humana.

El trabajo de Alfred Wolfsohn fue uno de los pioneros en tratar el evento traumático con potencial expresivo y creativo, permitiéndole a la persona exorcizar el dolor a través de ejercicios vocales y así aumentar sus registros sonoros y expresivos (Newham, 1998, sp).

A partir de estas concepciones y modos de abordar el trabajo vocal, se dio un giro radical en las concepciones clásicas del canto y la voz, ampliando su uso y enriqueciendo el juego y búsqueda de la voz más allá de lo que se entendía por voz bella: “llevar a la voz más allá de su registro habitual, permite que el actor o actriz descubra que puede sonar más allá de lo que cree posible” (Bustos, 2021).

“Antonin Artaud así como Wolfsohn exploró en la expresividad de la voz más allá de la establecido y convencional para su época, para Artaud el teatro “actúa como epidemia, por intoxicación, por infección, por analogía, por magia, un teatro donde la obra, la propia representación, se halla en el lugar del texto”. (Brook, 1997, p. 41)

Durante la década de 1920 en Francia, Antonin Artaud revolucionó el teatro y el uso que se le daba a la voz en escena, al poner en duda el valor y el lugar que se le había

asignado en el teatro a la palabra hablada. Se dice que Artaud habría llegado a plantear en una de sus conversaciones con su grupo de teatro que “no ha quedado demostrado, ni mucho menos, que el lenguaje de las palabras sea el mejor posible”. Como ya hemos señalado, Artaud apostaba por el impacto violento en el espectador: “Las acciones, casi siempre violentas, se anteponen a las palabras, liberando así el inconsciente en contra de la razón y la lógica” (Artaud, 1976, p. 12).

En *El Teatro y su doble*, Artaud propone prescindir de la “palabra” en favor de otros medios de expresión, “todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, fuego, gritos” (Artaud, 1976, p.12).

Pretendía recuperar el valor original del acto comunicativo, buscaba una forma de expresión sonora que diera cuenta de la experiencia vital y que el teatro sirviera para mostrar verdaderamente la pulsación psíquica del ser. Para lograrlo, debía entrenar a un actor que estuviese en condiciones de transitar por los extremos de sus rangos expresivos y lo buscó, por medio, de llevar al cuerpo al límite del cansancio, al máximo de sus posibilidades, y para ello desarrolló un entrenamiento físico que demandaba un alto nivel de concentración.

Artaud viene a romper la inercia en la que se desenvuelve el teatro de su época, cuestiona las bases del teatro y el uso que se da a la palabra. Recupera la concepción esencial del sentido de hacer teatro y del rol del actor, promueve la idea de eliminar lo que no es esencial, la búsqueda de un lenguaje capaz de transmitir impulsos vitales para impactar al espectador y conectarlo consigo mismo.

Desde la perspectiva de Berry, el actor debe buscar a través, del entrenamiento una voz abierta y plena y, en paralelo, “alcanzar los niveles de confianza y seguridad en la propia voz que le permita sentirla como una voz que sea completamente suya” (Berry, 2019, p. 41).

Berry plantea alcanzar los niveles de confianza y seguridad, aspecto que se encuentran directamente relacionados con la emocionalidad. El entrenamiento sostenido desarrolla la capacidad y potencia de la voz permitiendo “aumentar la conciencia física de la voz, y alcanzar la libertad de experimentar las resonancias que puedes llegar a tener”. (Berry, 2019, p. 25)

Berry describe tres fases en el desarrollo de la voz:

- *Primera fase:* permite percibir el potencial del sonido que cada persona posee y utiliza ejercicios con textos para ampliar la voz y hacerla más sensible (Berry, 2019, p. 26).
- *Segunda fase:* cuando se adquiere libertad y flexibilidad, al momento de estar presentándose ante el público, es cuando el trabajo se vuelve más complejo. En este intercambio actor-espectador emergen tensiones difíciles de eliminar. En este punto Berry, propone al actor cuestionarse y ajustar el proceso de interacción con el público, pues la voz no es posible considerarla disociada de la interpretación. Otro aspecto fundamental es la confianza en sí mismo dado que este punto es el origen de los problemas en esta etapa. Aprender a sentir la sensación de estar relajado delante del público.

Es difícil hablar de la voz en términos generales, porque la voz es algo muy personal de cada individuo. Es el medio por el que te comunicas con tu ser interno y hay muchos factores tanto físicos como psicológicos que influyen (Berry, 2019, p. 27).

Por lo tanto, la subjetividad con que se perciben las instrucciones estará mediada por cómo se ha ido constituyendo la voz en cada persona. Prescindir de lo que es cómodo, plantea Berry, es una clave para abrir nuevas posibilidades de la voz. Equilibrio en la voz, equilibrio en la interpretación, cuando se llega a este punto de equilibrio entre la energía física y emocional se está en condiciones de entrar a la tercera fase.

- *Tercera fase:* esta fase busca simplificar, ordenar y reconocer la dificultad. Cuestionar lo que se dice para mantener la voz viva, escucharla. “Cuando llegas al punto que dices: «este soy yo; podré cambiar y tal vez mejorar, pero éste soy yo en este momento», se abrirá entonces la voz”. (Berry, 2019, p. 31). A partir de este punto de conciencia de sí, “la voz se mejora, se corrige, incorporando todos los factores sociales y personales que conllevan y que pudiesen hacer creer que no eres suficientemente bueno” (Berry, 2019, p. 31- 32).

Se termina la tercera fase, con la conciencia del delicado equilibrio que hay que mantener para sostener la verdad,

“es esencial como medio para acceder a la propia voz y que esta pueda ser maleable y sensible al momento de transmitir sentimientos que

no son los propios y que tienen que ser proyectados en diferentes escenarios y condiciones acústicas y comunicativas” (Berry, 2019, p. 33).

El método Linklater, o método de la Libertad de la Voz Natural, busca a través de una progresión de ejercicios alcanzar la libertad de expresión, eliminar los bloqueos que limitan al instrumento sonoro humano y entrar en contacto directo con los impulsos emocionales moldeados y no inhibido por el intelecto. El método de la Voz Natural fundamenta su práctica en las siguientes concepciones de la voz:

- Todos los seres humanos poseen una voz capaz de expresar.
- Las tensiones adquiridas en la vida moderna combinada con los mecanismos de defensa, inhibiciones y reacciones negativas a nuestro entorno, disminuyen la eficacia de la voz natural hasta el punto de distorsionar la comunicación.
- La voz natural libre es un atributo primordial del cuerpo: posee amplio espectro de tonalidades, armónicos complejos y texturas caleidoscópicas.
- Es posible articular la voz con impecable dicción en respuesta a pensamientos precisos y al deseo de comunicarse auténticamente.
- La voz libre es transparente: expresa, pero no describe los impulsos senti-pensantes (sentimiento y pensamiento) en forma directa y espontánea. Es decir, escuchamos a la persona, no simplemente su voz.
- Liberar la voz es liberar a la persona. Toda persona es indivisiblemente cuerpo-mente.
- La voz se produce por fenómenos físicos, los músculos internos han de estar libres para responder a los impulsos senti-pensantes de la mente (enviados desde la zona del cerebro responsable del habla).
- Los bloqueos más comunes son resultado de las tensiones físicas innecesarias, también existen bloqueos emocionales, mentales, auditivos, psicológicos. Todos son de naturaleza psicofísica.
- Los únicos límites concretos de la voz son la falta de deseo auténtico de comunicar, del uso de la imaginación y de la experiencia de vida.

El método de Linklater plantea que la comunicación expresiva reclama del actor “un cuarteto en eficaz equilibrio”: emoción, intelecto, cuerpo y voz. El factor principal

que comanda al “cuarteto” es la imaginación creativa, entendiéndose ésta como la habilidad de la mente de generar imágenes. El método se enfoca principalmente en el instrumento vocal, aunque su meta es contribuir al desarrollo en equilibrio de todos los factores del “cuarteto” involucrados.

El método de la Voz Natural, que emerge a principios del siglo XX, actúa como reflejo de los hallazgos y el desarrollo de las diferentes ciencias del quehacer humano, (psicología, filosofía, fisiología vocal, educación, entre otros), entregando una primera aproximación a un entrenamiento vocal que integra al actor en su totalidad. Es uno de los primeros trabajos teóricos acerca del uso de la voz desde el ámbito escénico y artístico, y constituyó un importante aporte en el contexto de su época.

Desde el punto de vista de esta tesis, consideramos que sus postulados arrojan información valiosa para abordar el trabajo vocal.

2. 1. 4. Programa de Entrenamiento Energético Emocional de la Voz.

Pienso que el alma y el cuerpo reaccionan uno sobre otro por simpatía.
Un cambio en el estado anímico produce un cambio en la
forma del cuerpo y, a la inversa, un cambio en la forma del
cuerpo produce un cambio en el estado del alma.
Aristóteles

El Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV) se desarrolló para ser aplicado en la enseñanza del uso de la voz profesional y tiene sus fundamentos en las concepciones del ser humano como una unidad: el cuerpo (movimiento - voz), la mente (intuición - cognición - imaginación) y la emoción son aspectos inseparables en permanente interacción.

Construido a partir, de la integración del método Alba Emoting, específicamente con los Patrones Efectores Emocionales (Bloch & Santibáñez, 1972), unido a las concepciones que derivan de las investigaciones de Wilhelm Reich sobre *cuerpo y psiquis*, (el desarrollo de la creatividad y la voz orgánica), junto a la reflexión de mi propia práctica como actriz y profesora universitaria de voz. El presente Programa de Entrenamiento está en directa relación con los desafíos emocionales que afectan la expresión vocal tanto en

el acto escénico como en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y el profesor de teatro al enfrentar una formación eminentemente emocional y expresiva.

El conflicto entre el texto y la escena converge, de manera ulterior, en el cuerpo del intérprete. Podemos asumir actualmente, la idea de que es el actor quien hace aparecer en el espacio escénico la palabra escrita y transforma su soporte desde el papel hacia la energía, el tiempo, la materia, el sonido, la sensorialidad (Lehmann, 2006, p. 145).

El objetivo general de la práctica de la voz energética emocional es conocer, reconocer, integrar y analizar las emociones básicas en relación a sus manifestaciones en el cuerpo del estudiante, identificar las señales emocionales presentes en la vivencia corporal, constatar cómo se manifiesta en los pensamientos, en el cuerpo y en la expresión y distinguir entre cada una de las emociones básicas y la neutralidad.

Sus fundamentos se encuentran en los postulados planteados por Wilhelm Reich, David Boadella, Abraham Maslow, Alba Emoting y la Voz Orgánica. Con el fin de comprender las bases que sostienen la Práctica Energética Emocional de la Voz se presentan las concepciones esenciales presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este entrenamiento.

Iniciaremos el recorrido con la visión de cuerpo-mente que propone Wilhelm Reich, considerado el padre de las terapias corporales, quien plantea que existe una correspondencia entre el desarrollo psíquico y el corporal que abarca el dinamismo cuerpo-mente. Reich sentó las bases teóricas para las terapias y técnicas corporales actuales que operan con la vida emocional del cuerpo (Boadella, 1993).

En ese modelo el cuerpo no sólo deviene un espacio subjetivo, sino que también se concibe como un espacio real posible de entregar información concreta de la historia de una persona en relación a sus impulsos refrenados y mecanismos de defensa, es decir, capaz de revelar claramente aspectos del carácter de una persona (Boadella, 1993, p. 19).

Reconoce que en el cuerpo existe una coraza caracterológica que estaría compuesta por actitudes que impiden la manifestación del impulso vital y que su función sería netamente adaptativa, surgidas como respuesta a la represión vivenciada en la infancia y que en el núcleo se encontraría el impulso original a la vida. Un impulso tendente al placer, la expansión y al contacto (Acero, 2015).

Para comprender el concepto de coraza y su relación con el desarrollo del ser, Reich propone imaginar al ser como una circunferencia con un núcleo concéntrico: en el centro estaría el Núcleo donde se encontraría la pulsación original; en una circunferencia más externa estaría los conflictos reprimidos; y en la circunferencia aún más externa se encontraría la Máscara social (Acero, 2004).

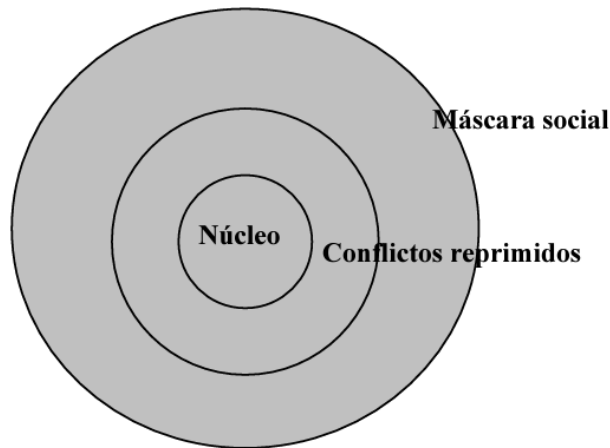


Figura N°3. Núcleo - Conflictos reprimidos - Máscara social.

(Fuente: Análisis del carácter Reich, 1997, p. 57).

“Esta concepción de Reich de un núcleo primario viene a distanciar definitivamente la obra de Reich de la de Freud” (Ramírez, 2005, p. 71), considerando que “esos impulsos asociales que colman el inconsciente son malignos y peligrosos sólo en la medida en que está bloqueada la descarga de energía a través de una vida natural de amor” (Reich, 1994, p. 114).

Otro concepto fundamental que desarrolla Reich (1994), es la *Autorregulación*: el organismo tiende de manera natural a un equilibrio interno, el cual está basado en la satisfacción autónoma, es decir, el sujeto por naturaleza busca desarrollar su potencial para alcanzar la satisfacción y con ello el equilibrio.

Sin embargo, el reconocimiento por parte de Reich de la *coraza caracterial psíquica* permite comprender que las actitudes del individuo, que niegan este equilibrio, son la defensa que realiza como una función adaptativa de sobrevivencia, y que corresponde a una coraza muscular somática.

La tensión y el alivio psíquico no pueden existir sin una representación somática, pues tensión y relajamiento son procesos biofísicos. Hasta ahora hemos transferido estos conceptos al dominio psíquico. Esto era correcto, salvo que no se trata de “transferir” el concepto fisiológico al dominio psíquico, no se trata de analogía, sino de una verdadera identidad, la identidad de las funciones psíquica y somática (Reich, 1997, p. 348).

Es así como la inhibición de la agresión, de la angustia, del placer y de cualquier otra emoción fuerte estaban regularmente asociadas a un disturbio en la musculatura corporal, en una dirección de aumento o disminución del tono: espasmo; o en la dirección de reducción del tono: flacidez (Boadella, 1985). En este contexto, los espasmos musculares crónicos constituyen un sistema de coraza muscular que defiende al organismo del exterior y del interior; y por tanto, son el anclaje fisiológico de las emociones y el aspecto físico de la coraza caracterial, constituyendo en su conjunto nuestro sistema total de defensa, en el cual cada aspecto será inseparable del otro (Hoff, 2000).

Esto implicaría entonces, que así como el carácter es expresión de la historia de una persona, el cuerpo también lo sería; Reich señala que “cada rigidez muscular contiene la historia y el significado de su origen”. (Reich, 1994, p. 234). Desde esta perspectiva, en el cuerpo estaría inscrita la historia de la mente inconsciente.

Reich plantea que la vida de los organismos vivos se manifiesta en su movimiento propio y natural, en constante y alternante expansión y contracción del cuerpo. Este movimiento oscilatorio lo denominará “pulsación”, y constituye el principio de lo vivo. En los seres humanos se manifiesta a través del placer (expansión) y la angustia (contracción), y en general se puede evidenciar en la expresión de las distintas emociones (Reich, 1997). Cuando el organismo vivo se siente amenazado, se rompe esta dinámica pulsional y responde ante el medio con una fuerza brutal:

Cuando la presión del medio se hace más brutal y peligrosa, se produce en ciertos organismos elementales (...) un notable fenómeno de defensa: el enquistamiento (...) el infusorio se encoge y se encierra dentro de una película resistente e impermeable, toma forma esférica, pierde su habitual motilidad y adopta un ritmo de vida extremadamente lento (Dadoun, 1978, p. 139).

Si estas amenazas perduran, afirma el autor, se fija como una coraza y de esta forma cada sujeto tendría una estructura corporal particular que refleja su historia. Según Keleman, esto ocurriría producto de una contracción crónica de la musculatura que produce una inhibición de la respiración, perturbando el desarrollo de la estructura ósea, de los tejidos e, incluso, del funcionamiento químico del cuerpo (Keleman, 2022).

Liliana Acero (2015) reafirma la idea de que esta coraza muscular es inconsciente a la persona, no la conoce, no la percibe, no sabe que la posee, se puede decir que es homologable a la sensación de tensión consciente. Por tanto, la coraza no equivale a las tensiones que se pueden percibir a diario, sino que está presente en el cuerpo de la persona, pero para ella permanece inconsciente (insensible - invisible).

Las dos acciones fundamentales para que tenga origen la coraza son la contracción muscular (que bloquea la circulación) y el bloqueo de la respiración (que bloquea la emoción). Estas perturbaciones respiratorias son producto de tensiones abdominales. Reich (1994) se pregunta:

¿Cuál es la función de esta actitud de respiración superficial?. Si observamos la posición de los órganos internos y su relación con el plexo solar vemos de inmediato con lo que estamos tratando. En el miedo, uno inhala de modo involuntario; como por ejemplo al ahogarse, donde la misma inhalación lleva a la muerte; el diafragma se contrae y presiona el plexo solar desde arriba. Una comprensión completa de esta acción muscular nos la proporciona la investigación caracterológico-analítica de los mecanismos infantiles tempranos. Los niños luchan con estados duraderos y dolorosos de angustia, que están acompañados de sensaciones típicas en el abdomen debido a la retención de la respiración. Hacen lo mismo cuando experimentan sensaciones placenteras en el abdomen o en los genitales y les tiene miedo (p. 238).

Reich (Boadella, 2011), observó que cuando un paciente reconocía alguna característica de su personalidad y podía expresar las emociones que no había sido capaz de manifestar, espontáneamente cambiaba su actitud corporal y su comportamiento. Esto llevó a Reich a investigar los cambios en las actitudes corporales cuando aflora la emoción.

2. 1. 4. 1. Biosíntesis.

Siguiendo en la línea de Reich, la Biosíntesis aporta un trabajo desde el cuerpo concreto para el autodesarrollo y la autorregulación, basada en el proceso formativo y que puede ser usada con la población en general.

Las tres corrientes de vida energético-emocionales en las que basa el proceso de integración son: *enraizamiento* (crear raíz o base en el mundo), ligada a la acción; *centramiento* (centrarse en expresar las propias emociones y contenerlas), ligada al sentir; *auto-mirarse y mirar a otro cara-a-cara*, ligada a los sentidos y al sistema nervioso y perceptual (Boadella, 1993).

La forma particular como se organizan e integran estas corrientes en cada individuo conforman su "punto de singularidad" energética, su calidad energética específica que es la base material de su individualidad, su sentido como "naturaleza humana" Boadella (1993). Durante un proceso psicoterapéutico en biosíntesis, el paciente aprende a reconocer y concientizar su estilo de conducta particular y su correlato corpóreo. A su vez, aprende a entender este proceso y a reflexionarlo. En este sentido, constituye también un proceso formativo-informativo.

2. 1. 4. 2. Alba Emoting y los Patrones Efectores Emocionales.

Alba Emoting es un método psicofísico de inducción emocional que permite a cualquier persona expresar, reconocer y modular creativamente sus propias emociones, reconocerlas en los demás y transmitir las a terceros sin ambigüedad. (Bloch, 2003) El método implica aprender a reproducir acciones respiratorias, corporales y faciales específicas, denominadas Patrones Efectores Emocionales, los cuales han sido registrados científicamente para cada una de las emociones básicas (miedo, alegría, rabia, tristeza, amor erótico, amor ternura), más el estado de neutralidad.

Alba Emoting ayuda al actor a conocerse a sí mismo desde sus emociones y aprender a distinguir las. Esto me ha permitido ser más claro en mi expresividad escénica y me proporciona un modo de analizar los textos dramáticos desde el material esencial de lo escénico que es la emoción... el uso de la respiración es la inteligencia del actor (Noguera, 1992, citado por Bloch 2002).

En la década de 1970, un equipo interdisciplinario formado por la psicóloga Susana Bloch, el psicólogo y especialista en reflejos condicionados Guy Santibáñez y el actor y director teatral Pedro Orthus, realiza una investigación en la Universidad de Chile que les lleva a identificar los llamados Patrones Efectores Emocionales.

Sus estudios se desarrollan en base a la observación clínica de la relación respiración-emoción y a la inducción a la hipnosis, registrando la actividad cerebral de los sujetos, el tono muscular, el ritmo cardíaco, los gestos faciales. Finalmente, testean el método con actores. Este equipo de investigadores descubre que existe:

...una interdependencia única entre un ritmo específico de respiración, una actitud expresiva particular (tanto facial como postural) y una experiencia subjetiva dada (Bloch & Santibáñez, 1987, p. 4).

A partir de estas investigaciones, y de la identificación de los Patrones Efectores Emocionales (respiratorios-gestuales-posturales), desarrollan un método para entrenar actores denominado BOS, acrónimo formado por las iniciales de los tres investigadores: Bloch-Orthus-Santibáñez (Bloch et. al, 1972).

Este mismo equipo reconoce que los componentes expresivos de la emoción, (respiratorios, gestuales y posturales), tienen en sí un patrón prototípico específico para cada una de las 6 emociones básicas, entendiendo que:

Las emociones corresponden a invariantes universales del comportamiento -en sentido darwiniano- y están presentes en el animal y en el infantil humano, ya sea como comportamientos innatos, o bien, aparentes o presentes en etapas muy tempranas del desarrollo postnatal (Bloch, 2002, p. 79).

El proceso de consolidación del método se ve truncado por el Golpe Militar en 1973, situación que obliga a los investigadores a abandonar Chile. Guy Santibáñez migra a Alemania donde continua sus investigaciones y Susana Bloch ingresa como investigadora en la Universidad Pierre y Marie Curie, donde crea el Departamento de emociones y continua sus estudios. En esta etapa del proceso investiga la aplicación del método junto al director teatral Horacio Muñoz y al grupo de teatro danés denominado TeaterKlanen, (Bloch, 2003) con quienes trabaja durante 15 años, aplicando los Patrones Efectores Emocionales en la preparación de actores para la escena teatral.

Durante el proceso de investigación en Europa, el método BOS incorpora elementos nuevos que llevan a Susana Bloch a proponer una denominación diferente que describe esta experiencia *Alba Emoting*, nombre con el que se le conoce actualmente.

De esta forma, el método Alba Emoting permite conocer las emociones básicas, inducir al sujeto a una determinada emoción desde lo físico, realizando las modificaciones respiratorias, gestuales, posturales pertinentes. Y salir de los estados emocionales (neutralidad).

Una vez que los patrones son aprendidos en su forma más exagerada y amplia, pueden practicarse con diferentes grados o niveles de intensidad, logrando que los cambios de matices emocionales se tornen dinámicos y fluidos, al regular las acciones somáticas (respiratoria, postural, facial) de manera controlada. Por ejemplo, un actor puede responder a los requerimientos del director mostrando más o menos rabia, más o menos tristeza u otra emoción en mayor o menor nivel de intensidad cuando sea requerido, además de cambiar de emoción de forma rápida y certera.

Emoción	Mínima	Máxima
• Miedo	• Preocupación	• Pánico
• Rabia	• Irritación	• Furia
• Tristeza	• Decaimiento/nostalgia	• Desolación
• Alegría	• Sensación de bienestar	• Euforia
• Amor ternura	• Simpatía	• Dulzura/amor incondicional
• Amor erótico	• Sutil atracción física y deseo sexual.	• Atracción física y deseo sexual intenso.

Tabla N°3. Intensidad emocional. (Fuente: *Creación propia 2023*).

2. 1. 4. 3. Step Out.

El Step Out, técnica a través de la cual se sale de las emociones, consta de tres fases específicas: la primera, destinada a la búsqueda de la postura corporal propicia para el ejercicio; la segunda, o fase respiratoria, en se ejecuta la respiración *Integrativa*. Esta respiración *Integrativa* (inspirada en la Psicocalistenia, creada por Óscar Ichazo); la tercera fase, o deconstrucción del cuerpo, los sonidos y los gestos emocionales.

Una vez que el cuerpo del estudiante alcanza un estado neutro, comienza la fase de preparación para aplicar el patrón efector emocional. El tipo de ejercicios específicos a realizar depende de la emoción que se busca inducir. Sin embargo, el proceso de preparación en sí, independiente de la emoción a abordar, sigue una estructura definida.

Es importante destacar que enseñar el manejo emocional es una tarea delicada que requiere cuidado, ya que implica trabajar con los emociones del estudiante. Por esta razón, un facilitador del método debe poseer una ética sólida, una sensibilidad estética y un estilo pedagógico, como señala Bloch (2003). Aquellos que deseen convertirse en facilitadores deben someterse a un entrenamiento riguroso que incluya práctica y aprendizaje de los principios fundamentales del método.

2. 1. 4. 4. Principales aportaciones de Alba Emoting al EEV para el teatro.

Es importante destacar que el entrenamiento con este método facilita:

- El reconocimiento de las emociones desde el cuerpo.
- La identificación del sentido de las emociones.
- La integración de la voz de manera orgánica a las demandas emocionales y escénicas.
- La consecución de niveles de exigencia física haciendo un uso adecuado y propicio de las emociones y la voz.
- La exploración de diferentes posibilidades sonoras y emocionales de enfrentar el texto y la escena.
- La realización de una partitura emocional del texto.
- La interpretación de las emociones de manera específica.
- El logro de una intención comunicativa clara.
- La limpieza emocional.

- El reconocimiento de las emociones parásitas que interfieren la actuación.
- La preparación vocal y emocional desde la neutralidad.
- El entrenamiento del cuerpo y la voz para ampliar la gama expresiva.

En resumen, el reconocimiento de las emociones básicas, según Bloch (2002), proporciona una herramienta valiosa para estudiantes, profesores, directores y actores, como menciona el director y actor chileno Héctor Noguera. Esta herramienta permite identificar y comprender el flujo emocional tanto propio como del personaje, así como analizar la interconexión entre emoción, pensamiento y acción en la interpretación teatral. Alba Emoting ofrece un entrenamiento específico para modular, regular y expresar una amplia gama de emociones con matices y niveles de intensidad variados.

Para Susana Bloch, la creadora del método, es fundamental que la persona que enseña Alba Emoting posea una ética, una estética y un estilo dado, por lo delicado que es trabajar con las emociones humanas.

En última instancia, esta metodología contribuye al bienestar emocional de los actores y actrices al brindarles las herramientas necesarias para navegar con destreza las complejas aguas de las emociones en el escenario.

2. 1. 4. 5. Entrenamiento Energético Emocional de la voz (EEEV).

El EEEV sigue un proceso estructurado que se puede ordenar de la siguiente manera:

Fase 1: Apertura y Conciencia

Formación del círculo humano: los participantes comparten lo que perciben acerca de como se encuentra su cuerpo, sus pensamientos y su emoción al inicio de la sesión.

Fase 2: Mapeo corporal y conciencia propioceptiva

Práctica propioceptiva: los participantes toman consciencia de su cuerpo, mente y emociones a través de la atención a su propio cuerpo, incluyendo la respiración y la percepción de la tensión muscular.

Fase 3: Preparación Corporal

Preparación corporal: se realizan ejercicios específicos para lograr enraizamiento, alineamiento, centramiento, respiración, activación de la voz y la mirada, preparando al cuerpo y la mente para la neutralidad. Se emplean técnicas psicósomáticas como Feldenkrais, Alexander, Eutonía y movimiento auténtico.

Fase 4: Inducción de Neutralidad

Práctica del Step Out: se utiliza esta técnica para inducir un estado interno de neutralidad y calma emocional, eliminando restos de emoción en la respiración, gestos faciales, postura corporal y tono vocal.

Fase 5: Preparación para el Patrón Efectores Emocionales

Sensibilización del tono muscular: los estudiantes activan su musculatura y reconocen los niveles de tensión muscular.

Abordaje de la mirada y los gestos faciales: se presta atención a la mirada y a las micro expresiones emocionales.

Conciencia de la respiración: se observa cómo la respiración cambia con la modificación del tono muscular y la postura.

Fase 6: Reconocimiento y Aplicación de Patrones Efectores Emocionales

Reconocimiento de los Patrones Efectores Emocionales: los estudiantes aprenden a reconocer estos patrones en sí mismos de manera técnica y luego de manera libre al inducir emociones.

Aplicación de los patrones: se practica inicialmente con periodos cortos y se extienden a medida que avanza el entrenamiento, incluyendo sonidos y palabras.

Fase 7: Improvisación y Exploración Emocional

Improvisación individual y grupal: se exploran las dinámicas emocionales en relación a la voz y la comunicación, por medio del juego, la improvisación y las dinámicas relacionales.

Fase 8: Reflexión y Comunicación Grupal

Mapeo post-actividad: se revisa cómo se encuentra el cuerpo y la mente después de cada actividad.

Conversación grupal: los participantes reflexionan, analizan y discuten los contenidos teóricos y las experiencias emocionales.

Fase 9: Cierre de la Sesión

Cristalización: los estudiantes comparten en una frase o palabra lo que se llevaron de la sesión.

Fase 10: Avance en el Entrenamiento

Entrenamiento avanzado: una vez que los estudiantes se familiarizan con el EEEV, se entrenan diálogos, escenas improvisadas, análisis emocional de textos, partitura emocional, explorando diferentes emociones, su dinámica vocal y el efecto en relación e intención comunicativa.

En relación al rol del profesor-facilitador, este desempeña un papel activo en todo el proceso, realizando indicaciones y correcciones, además de participar en las improvisaciones. Cada actividad es precedida por una reflexión enfocada en las sensaciones vivenciadas, en un análisis de la experiencia emocional y la teoría que acompaña a dicha vivencia.

En resumen, los puntos antes expuestos delimitan la dinámica general de las sesiones del EEEV. Una vez que los estudiantes adquieren el conocimiento y dominio de EEEV, se embarcan en la fase de práctica, donde exploran la relación entre emoción, acción e intención comunicativa, experimentando por medio de la improvisación con diferentes emociones y diversos niveles de intensidad emocional, hasta lograr transitar de una emoción a otra con fluidez, facilidad y rapidez. Además, se explora cómo las emociones interactúan entre sí e impactan en la relación con los otros.

El proceso de EEEV proporciona una oportunidad para explorar, analizar y reflexionar sobre cómo las emociones moldean nuestra relación con el entorno, así como el rol que juega la voz y el cuerpo en el acto relacional comunicativo y escénico. No sólo

permite a los ejecutantes comprender las complejas interacciones emocionales, sino que también brinda una visión significativa de cómo estas emociones afectan a quienes son parte del contexto comunicacional.

Durante todo este proceso, el profesor-facilitador desempeña un papel crucial, al guiar y apoyar activamente la sesión, generando las condiciones emocionales propicias para el aprendizaje, además de transmitir y hacer evidente para los estudiantes cómo las emociones están presentes en sus procesos de aprendizaje, entregando herramientas para el manejo consciente, aportando a su autonomía.

También, el profesor facilitador provoca acciones específicas con el objetivo de que los estudiantes reaccionen y asimilen las indicaciones de manera activa, incorporándose en la participación de las improvisaciones, aportando, desde su presencia e involucramiento, en el ámbito emocional y físico-energético, incluyendo la realización de correcciones sutiles para destacar aspectos que pueden pasar desapercibidos a los estudiantes.

Después de cada actividad, se reserva un tiempo para tomar conciencia de las sensaciones y experiencias corporales resultantes de la práctica. Este proceso se acompaña con reflexiones y análisis que se enriquecen con la teoría.

En última instancia, se pretende entregar herramientas prácticas, teóricas y reflexivas a la formación de los estudiantes, para que al explorar con sus emociones desde una perspectiva física, vocal, escénica e integrativa, tomen conciencia del impacto de los actos comunicativos.

Más allá de los contenidos teóricos, prácticos y técnicos, esta formación implica una dimensión esencial: el cuidado y la responsabilidad personal en todos los aspectos relacionados con su oficio profesional.

En tal sentido, es deber del profesional que guía esta formación proporcionar no sólo los conocimientos académicos necesarios, sino también las herramientas para que el estudiante aprenda a cuidarse y a asumir la responsabilidad de sus acciones en todos los niveles que involucra su profesión.

La sanología (Aldereguía, 1996), en particular, explica que sólo quienes comprenden plenamente las consecuencias de sus acciones pueden hacerse responsables de sus actos. Esta dimensión no sólo se refiere a las implicaciones técnicas de sus

decisiones, sino también a cómo estas decisiones le afectan a sí mismo a los otros, a la sociedad y al entorno en general.

El EEEV cultiva la conciencia y la responsabilidad en los futuros profesionales. Esto implica ayudarles a comprender las ramificaciones éticas, sociales y personales que sus acciones tienen para su entorno, de modo que estén preparados para desempeñar su papel de actor en la sociedad de manera íntegra, integral y comprometida.

Así, el EEEV se propone contribuir a los propósitos de la formación universitaria, coincidiendo con el planteamiento de la Ley 21091 de Chile, respecto al rol social de las universidades en la Educación Superior. En dicha ley se declara que la misión de la formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad, y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico, sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas (CUECH, 2022).

2.2. Antecedentes de la investigación.

La primera parte de este estudio se centra en la comprensión de las emociones en el contexto teatral y se desarrollan elementos de formación vocal para actores. Se revisan referentes teóricos provenientes de disciplinas como la historia, la filosofía y la psicología, con el objeto de establecer un marco conceptual. Además, dada la importancia que tiene para este trabajo, se desarrolla en específico la propuesta práctica del Entrenamiento Energético Emocional de la Voz para el teatro (EEEV), cuya intervención es la base del estudio etnográfico interpretativo de esta tesis.

A continuación, como antecedentes de gran interés, se exponen algunas investigaciones, resumiendo de manera concisa los aspectos claves que vinculan el papel de las emociones en la formación vocal de actores y su desempeño en la creación escénica. Estas investigaciones arrojan luz sobre cómo los actores experimentan y expresan emociones tanto en su proceso formativo, como en el escenario.

Estos estudios desarrollan métodos de formación para actores centrados en el entrenamiento emocional y la conexión entre emoción y cuerpo, proporcionando una base sólida para la presente tesis, pues constituyen antecedentes respecto a la interacción entre emoción, cuerpo, formación y teatro.

A continuación, se resumen los aspectos claves para este trabajo de cada una de las investigaciones mencionadas, para luego realizar una exposición con más detalle:

1. Kenijn E.- *Emociones de Actor: Teoría de las Emociones-Tareas*. (2000): investigación centrada en el manejo de la emoción en la escena a través de entrevistas. Se identifican 4 preocupaciones principales de los actores: la necesidad de ser reconocidos como actores competentes, mantener una buena imagen, vivenciar emociones intensas y buscar la belleza en su arte. También se distinguen 4 tipos de actuación, desde dejarse llevar por las emociones del personaje, hasta la libre expresión del yo.
2. Taylor, S.L.- *Actor Training and Emotions: Finding a Balance*. (2016): este trabajo es una investigación histórica que indaga sobre cómo se incorpora la emoción en la formación de actores dentro de 4 universidades australianas. La

autora identifica una falta de entrenamiento emocional en estas escuelas y sugiere que el método Alba Emoting podría ser una contribución valiosa.

3. Mármol, M.- *Afecto, Emociones e Intensidad en la Formación de Cuerpos para la Actuación*. (2020): este trabajo se centra en la relación entre la actuación y la emoción desde una perspectiva etnográfica. La investigación explora la noción de afecto y cómo se relaciona con la actuación, destacando la importancia de la corporalidad en la formación de actores.
4. Calvert, D.- *Treinamento Neuro-Emocional para Performers (TNeP)*. (2020): esta investigación se basa en un método de entrenamiento emocional para artistas que se centra en patrones emocionales básicos. El estudio explora la relación entre la neurociencia de las emociones y las artes escénicas. Destaca cómo la neurociencia puede influir en la investigación de las emociones en el teatro y viceversa.
5. Bolaños, D.- *Emocionando al Personaje*. (2019): esta investigación se centra en el método Alba Emoting y cómo se puede utilizar para la construcción de personajes en la actuación. La autora se auto-observa y utiliza la fotografía como evidencia. Los resultados muestran cómo este método influye en la vivencia emocional desde el cuerpo, enriqueciendo la expresividad de los actores.
6. Valencia, P.- *Composición Emocional: Dinámicas de Composición para un Teatro Físico*(2023): esta tesis se centra en la creación escénica a través de un entrenamiento actoral basado en el método Alba Emoting. Los resultados resaltan la importancia de la libertad creativa de los actores y cómo los patrones efectores emocionales pueden contribuir a la dramaturgia escénica.

Estos antecedentes muestran una variedad de enfoques en el estudio de la relación entre lo emocional y la actuación, dando cuenta de la existencia de diferentes métodos en la formación de actores y la creación escénica vinculados con la emoción, siendo toda información de interés para la presente investigación. Se agregan también estudios específicos en torno al método Alba Emoting, base del EEEV.

El primer trabajo corresponde a Konijn E.: *Emociones del actor. Teoría de las emociones-tareas*, artículo que emana de su tesis doctoral en el año 2000. Este estudio

aborda la definición de lo que se denomina *tack-emotion*, expresión inglesa para referirse a las emociones vinculadas con la ejecución de la acción de actuar ante un público, cuyo objetivo es vincular la representación de las emociones de la obra teatral según los métodos de actuación (como el método de las acciones físicas o el de la interpretación brechtiana) con el análisis psicológico de las emociones tal como se experimentan en la vida cotidiana. El estudio empírico incluye una muestra de 341 actores profesionales (holandeses, belgas y estadounidenses), aplicando un cuestionario de 20 preguntas sobre la experiencia y las expresiones emocionales vividas durante la representación (preparadas a partir de las diferentes teorías de actuación). El análisis estático de las respuestas se aborda desde la teoría cognitiva de las emociones, teoría que postula que las emociones son reacciones funcionales vinculadas al bienestar del individuo, a su necesidad de cumplir con las exigencias y como un medio de establecer relaciones. Esta tendencia a la acción relacional, percibida como un impulso, es fundamental en el proceso emocional.

La teoría cognitiva plantea que la emoción surge cuando el individuo ve afectado sus intereses. Según Frijda (1986), el resultado de la interacción entre los intereses individuales (o preocupaciones individuales) y las exigencias de la situación constituye la base para la experiencia emocional y define la especificidad de la emoción. Sólo el actor puede definir cuáles son esas preocupaciones y los contextos situacionales que se relacionan con cada una de ellas.

Desde esta perspectiva se identifican 4 preocupaciones principales entre los actores profesionales relacionadas con su ejercicio profesional:

1. Ser reconocido como un actor competente. Para lograrlo, se consideran competencias fundamentales el desarrollo personal y la autoestima (White, 1959);
2. La segunda preocupación está vinculada con la imagen que el actor tiene de sí mismo, estrechamente relacionada con el interés de causar una buena impresión, aprobación y reconocimiento. Una amenaza a su imagen puede llegar a despertar emociones intensas, en particular cuando lo están mirando. La necesidad de proyectar una buena imagen es importante para la reputación profesional del actor y para su autoestima. El actor debe responder a las expectativas de los espectadores de una manera u otra, e impresionarlos. No

sólo será juzgado como personaje, sino también como actor y como persona. Se ha demostrado en estudios empíricos realizados por la misma autora (1992) que el nivel de estrés de los actores durante la representación es muy elevado.

3. Una tercera categoría se vincula con el interés, las motivaciones y la necesidad del actor de vivenciar emociones intensas.
4. Una cuarta categoría es de carácter estética; como plantea Csikszentmihalyi, (1996), el desarrollo emocional en los artistas de la escena está motivado por una necesidad urgente de belleza.

Otro concepto relevante que se plantea en esta tesis es la definición de 3 tipos de actuación: *la actuación comprometida* (meterse en la piel del personaje o vivir su personaje - Stanislavski, Strasberg); *la actuación distanciada* (guardar cierta distancia emocional respecto del personaje - Meyerhold, Brecht), ambas bastante conocidas.

Un tercer tipo de actuación apunta a *la libre expresión del yo* (Brook y Grotowski son sus principales teóricos). Entre todos los acontecimientos teatrales de la década de 1960 y los años siguientes, la expresión del yo profundo del actor aparece como una constante, particularmente en lo que respecta a la representación de las emociones y la autenticidad de las expresiones emocionales (Brook, Navales & Ordoñez, 2015).

Los resultados que arrojan la investigación revelan que los actores utilizan diferentes estilos de actuación que pueden reagruparse en 4 dimensiones subyacentes:

1. Dejarse llevar por las emociones del personaje representado.
2. Parecido entre el actor y el personaje.
3. Modelado técnico de las emociones del personaje.
4. Aplicación de las emociones-tareas.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada ya que muestra cómo las emociones están presentes en el ejercicio mismo de la profesión. Entrega información significativa vinculada con el tipo de exposición emocional y de las necesidades emocionales de los actores. Realiza una distinción entre 4 tipos de actuación que en nuestro estudio también están presentes. Resulta un aporte importante el reconocimiento de las emociones, tarea con la que el actor tiene que aprender a convivir. Esta investigación prepara el camino a nuevos estudios que habrán de promover la innovación educativa.

El segundo trabajo es la tesis doctoral de Taylor, S. L. (2016). *Actor training and emotions: Finding a balance*. El objetivo de esta investigación es explorar el papel que juega la emoción en la formación del actor, la muestra se compone de un grupo de estudiantes de teatro provenientes de las cuatro principales escuelas de teatro de Australia, sobre los cuales se utiliza la investigación histórica (revisión de literatura), entrevistas, investigación narrativa y análisis temático. Sus principales resultados son el reconocimiento de la ausencia de capacitación emocional a nivel local, indicando que la tendencia de la práctica formativa de los profesores es enseñar tal como les enseñaron, eligiendo métodos con los que están familiarizados. Además, esta investigación identifica aquellos factores estresantes de la formación teatral, revisando diferentes entrenamientos. En este marco, la autora propone dentro de sus conclusiones que Alba Emoting, método para el manejo emocional desconocido en Australia, podría resultar un aporte al desarrollo profesional, siendo una opción para los programas de estudio de las escuelas de teatro de este país al entregar una herramienta concreta para asumir la responsabilidad de los docentes sobre la salud emocional de los educandos.

La tercera investigación es de Mármol, M. (2020). *Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación*. El objetivo del trabajo es observar los modos en los que se enseña la actuación y el entrenamiento de la emoción. La muestra se forma con actores vinculados al circuito teatral independiente de la ciudad de La Plata (Argentina). Se realiza un trabajo etnográfico por medio del cual se propone indagar en el tipo de experiencias, desglosando la espesura que presentan desde el punto de vista nativo. Se aborda la noción de afecto heredera de Spinoza y las reflexiones socio-antropológicas acerca de las emociones. Entre las principales conclusiones destaca el rol de la corporalidad en la emoción, dejando en evidencia los problemas que emergen en relación a los vínculos entre cuerpo y palabra.

El cuarto estudio es el artículo de Calvert, D. (2020). *Treinamento neuro-Emocional para Performers (TNeP): uma proposta pedagógica interdisciplinar unindo teatro e neurociência das emoções*, originado a partir de su tesis de postdoctorado en la Universidad de ciencias aplicadas de Turku, Finlandia, donde surge el Entrenamiento Neuroemocional para artistas (TNeP), cuyo propósito es trabajar sobre los patrones efectores emocionales de algunas emociones básicas (rabia, tristeza, alegría y miedo).

Para este estudio se seleccionan extractos de textos con fuerte contenido emocional, a partir de los cuales se construye una partitura para ser ejecutada, permitiendo la recopilación y registro de los datos biológicos expresados. Los fundamentos teóricos y prácticos del TNeP son los estudios neurofisiológicos de las emociones, cuyas principales referencias son los trabajos de Antonio Damásio, Paul Ekman, Joseph Ledoux y Susana Bloch. Sus resultados destacan la importancia de la neurociencia en el contexto de la investigación de las emociones para las artes escénicas y, a su vez, cómo las artes escénicas pueden impulsar el conocimiento de la investigación científica y el desarrollo de nuevas estrategias de actuación en diferentes escenarios. Se concluye con una invitación a la comunidad académica a reflexionar sobre el lugar que ocupa en la actualidad el fenómeno emocional en las instituciones educativas, considerando las evidencias ampliamente difundidas por la neurociencia de las emociones.

La quinta investigación es de Bolaños, D. (2019), *Emocionando al personaje*. Es una investigación realizada en Colombia. Tiene como propósito hacer una indagación alrededor del método Alba Emoting que involucra el trabajo con las emociones y su expresividad física, comprobando que puede ser usado como herramienta para la construcción de personajes. La metodología es de carácter cualitativo con análisis del “yo” como objeto de estudio. Es decir, es la propia investigadora quien se auto-observa, utilizando la fotografía como material de evidencia, junto a una narrativa sobre el proceso de creación del personaje. Su principal resultado es la importancia de vivenciar la emoción desde el cuerpo dejando a un lado la vivencia subjetiva. Las conclusiones de la investigación están relacionadas con la libertad que otorga el método, ampliando los recursos expresivos permitiendo identificar la “vivencia subjetiva” de cada emoción, como una experiencia muy personal. Identifica tres elementos rescatables del método Alba Emoting: la respiración, la voz y la expresividad corporal.

La investigación de Valencia P. (2023), *Composición Emocional: Dinámicas de Composición para un Teatro Físico*, es una tesis de magister realizada en Chile a través de un entrenamiento actoral basado en el método *Alba Emoting*, cuyo objetivo general es proponer “dinámicas de composición” para la creación escénica desde un teatro físico.

La investigación es abordada desde el paradigma de la práctica como investigación, siendo la muestra un laboratorio escénico con tres actores, los referentes

teóricos en los cuales sustenta su práctica es el método Alba Emoting, los planteamientos del teatro físico y las teorías escénicas de Antonin Artaud. Como conclusión, plantea la utilización del método Alba Emoting como una herramienta auxiliar, que inspira acciones apoyadas por los patrones efectores, pero que no se originan exclusivamente desde ellos. Propone sumar al entrenamiento la acrobacia u otras técnicas corporales para enriquecer las maneras de componer y utilizar el cuerpo en la creación de una partitura escénica, evidenciando la musicalidad de los estados emocionales que enriquece la creación de la dramaturgia escénica. Concluye que la emoción es un elemento escénico, que está determinada por otros componentes, como la imaginación, yendo más allá de los patrones efectores, como técnica corporal dentro de una práctica teatral.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO.

En el contexto de nuestro estudio y de la naturaleza de la tesis, presentaremos las opciones metodológicas y sus fundamentos, así como las diversas herramientas utilizadas.

Balestrini (2000) señala que el marco metodológico “es el conjunto de procedimientos a seguir con la finalidad de lograr los objetivos de la información de forma válida y con una alta precisión” (p.44). Es decir, el marco metodológico constituye la sistematización de los pasos a aplicar en función del problema que se investiga, incluyendo la recolección de los datos, el ordenamiento y el análisis de toda aquella información que habrá de arrojar resultados susceptibles de ser interpretados.

3.1. Justificación metodológica.

El objetivo del presente estudio es analizar la percepción de los estudiantes sobre la influencia del componente emocional en la formación del actor/actriz (a través del Entrenamiento Energético Emocional de la Voz, denominado de aquí en adelante EEEV), con la finalidad de implementar procesos formativos en relación al componente emocional de la formación vocal y evaluar su desarrollo a partir de casos de estudio.

Nuestro estudio pretende conocer en detalle el fenómeno en cuestión dentro de la muestra y generar así un aporte para la reflexión sobre los temas abordados. Se trata de un estudio de caso exploratorio enmarcado en un método etnográfico (Cefai y Cefai, 2010; Laplantine, 2010), enfocándose en un aspecto de la cultura.

El valor de realizar estudios etnográficos de carácter particular radica en su potencialidad para ofrecer nuevos enfoques que contribuyan a mejorar la experiencia educativa (Serra, 2004) y el método interpretativo (Díaz-Barriga, 2017), habitualmente identificados con perspectivas cualitativas, naturalistas o humanistas.

Se utiliza un enfoque cualitativo con aporte haciendo uso de la recolección de información de los instrumentos aplicados. Se diseña bajo el enfoque inspirado en la etnografía (Cefai, 2003).

El método etnográfico tiene como principal propósito la comprensión de los grupos humanos en un estudio transversal, incluyendo los entornos y contextos propios de las personas involucradas en el estudio. Asimismo, como un método para la

investigación educativa, la etnografía incluye los medios necesarios para promover una reflexión innovadora en los procesos pedagógicos y didácticos: “aunque la etnografía tradicionalmente se ha encargado de la cultura de toda una comunidad, en la actualidad ha sido aplicada a la descripción del discurso social de cualquier grupo de personas. En este sentido, las aulas y los centros educativos han sido objeto de este tipo de investigaciones etnográficas" (Caballero, 2003, p. 46). Constituye un método que brinda los lineamientos necesarios según las características de esta investigación.

El registro de la información del presente trabajo investigativo utiliza 6 instrumentos: entrevista semi-estructurada, bitácora, focus group, biografía vocal-emocional, registro audiovisual de clases y el cuaderno de campo de la investigadora.

Estos instrumentos permiten analizar en detalle la percepción de los estudiantes de teatro sobre la influencia del componente emocional en la formación vocal del actor / actriz, a partir de la experiencia formativa del programa de EEEV, dentro de sus propios contextos biográficos, socio-culturales y pedagógicos.

Además, dado que la investigadora es la docente de la experiencia, se puede hablar de observación participante: ella actúa como etnógrafa, se involucra e intenta comprender desde dentro qué ocurre en el contexto, qué piensan y qué sienten los participantes durante el proceso estudiado.

3.1.1. Paradigma etnográfico-interpretativo.

La investigación tiene como base epistemológica el método de análisis interpretativo. El paradigma etnográfico-interpretativo es el que mejor se adapta a las características y necesidades de la investigación, permitiendo describir, reflexionar y hacer un análisis profundo sobre la influencia de la emoción en el proceso de formación vocal del IT y sobre la percepción del EEEV tras su implementación por parte de los estudiantes de 3º y 4º año.

3. 2. La implementación: contexto, muestra y procedimiento.

La actividad consiste en la realización de un Curso Taller de 42 horas presenciales aplicando la metodología del Programa EEEV a un grupo de estudiantes, quienes participan de manera voluntaria. El taller permite crear las condiciones idóneas para que

los estudiantes a través del Programa EEEV, sean los protagonistas de la vivencia emocional aplicada al uso de la voz, con el propósito de generar espacios de reflexión y manejo emocional desde la propia experiencia personal.

Con estos objetivos, se procede a la negociación para el acceso al escenario de la investigación; esto implica reconocer a los actores claves para gestionar, autorizar y realizar el Curso Taller *EEEV* en el IT.

La propuesta se presenta en una reunión con el equipo directivo de la ESAD en el IT: la directora, el director de Interpretación, la directora del Equipo de Investigación y la Profesora de Voz (quien es el contacto para acceder al IT).

Aceptada la propuesta investigativa, el siguiente paso es realizar la convocatoria al *Curso-Taller: EEEV*, abierta a estudiantes de 3° y 4° año de Interpretación Teatral de las especialidades de Texto, Musical y Físico. El curso se difunde por los canales de comunicación del mismo IT. La convocatoria informa sobre propósitos, contenidos, fechas y horarios, y establece los requisitos de participación: ser estudiante de 3° o 4° año de interpretación y comprometerse a participar en todas las sesiones. El Curso se programa para realizarse entre el 17 de octubre de 2022 y el 31 de enero de 2023, con sesiones los días lunes (4 horas de duración cada una).

Para la selección de la muestra se aplican criterios específicos, basados en la disponibilidad de tiempo y el nivel de estudios de los participantes. El proceso de inscripción se realiza a través de los canales internos del IT, con un cupo máximo de 12 personas.

3. 2. 1. Equipo de trabajo.

El equipo de trabajo está constituido por la profesora-investigadora y por su discípula formada en la metodología EEEV, Julia Ibarz, quien cumple el rol de asistente: su función en esta investigación es registrar las sesiones, hacer breves entrevistas a los estudiantes (para recoger sus impresiones sobre la experiencia vivenciada inmediatamente tras la sesión de clase) y mantener conversaciones evaluativas con la profesora al cierre de cada sesión.

Se utilizan 2 cámaras de video: una cámara semi-profesional Sony con trípode que queda fija (para planos generales); y una cámara manual para registrar situaciones específicas (a analizar luego en profundidad) y para grabar entrevistas post-sesión.

3. 2.2. Características del espacio.

El espacio asignado para la actividad fue el aula S4S6 (subterráneo N°4, aula N°6).

- Superficie 10 m. x 10 m.
- Altura 6 m.
- Piso negro, sin luz natural y con escasa ventilación.
- Aula provista de equipo de sonido y mesa de luces, disponible para su uso.
- Cuatro biombos, y sillas. (Ver enlace Drive)

Durante la primera sesión se informa sobre el contexto investigativo del Curso-Taller *EEEV*, se entregan las premisas de funcionamiento con especial énfasis en la transparencia de comentarios y reflexiones en relación tanto a la vivencia emocional como a la práctica pedagógica de la profesora. Se explicitó que la profesora cumple un doble rol (profesora e investigadora) por lo cual se solicita (clara y reiteradamente) ser lo más verídico en relación a lo que experimenten, tomándose el legítimo derecho a opinar, manifestar o dar a conocer sus sensaciones, percepciones y vivencias.

Se hace énfasis en que la disposición personal de cada uno de ellos no sólo contribuye a la investigación, sino que también es un aporte para mejorar tanto la propia práctica pedagógica de la docente, como la formación vocal de actores y actrices de teatro universitario.

Se revisa el programa, la estructura y el sentido de la clase, y la dinámica para la reflexión. También se dan a conocer, uno por uno, los modos de recoger la información, y se entrega un cuaderno a cada participante para que lo utilicen como bitácora personal. Se lee el protocolo de consentimiento de la investigación con los derechos y deberes personales el cual, tras resolver algunas dudas, es debidamente firmado.

Finalmente, se aplica un cuestionario de inicio, con el fin de recoger las percepciones y expectativas de cada estudiante al incorporarse a la instancia pedagógica e investigativa.

3. 2 .3. La muestra.

La muestra es definida por Fortín (1999) como “un subconjunto de una población o grupo de sujetos que forman parte de una misma población” (p.160). En este trabajo se

utilizará el método de muestreo no probabilístico, método en el cual, de acuerdo con Canales, Pineda y Alvarado (1994) “se toman los casos o unidades que estén disponibles en un momento dado” (p.119): se solicitará a estudiantes de 3º y 4º año de interpretación en el IT la participación voluntaria en el presente estudio (entre el 17 de octubre de 2022 y el 31 de enero de 2023); la muestra se conformará con aquellos estudiantes que decidan participar.

En cuanto a los criterios para la construcción de la muestra del estudio de casos, se optó por la incorporación de estudiantes de teatro de educación superior cuya participación en el Programa EEEV no repercutiera en su formación curricular y estuviese lo más próximo a la estructura de funcionamiento del establecimiento universitario. Es decir, que la actividad fuera algo similar a una clase dentro de su proceso formativo, cumpliendo con el objetivo de la investigación educativa de acercar la experiencia a los ambientes cotidianos donde se vivencia la formación educativa (van Manen, 2003, p. 72).

Para cumplir con las demandas de la investigación se seleccionó un establecimiento que cumpliera con el requisito de ser Universidad estatal y pública y que la formación tuviese una duración de cuatro años, más un trabajo de práctica teatral. Aplicando dichos criterios, se escogió la Escuela Superior de Arte Dramático de Cataluña, IT.

"La selección de la muestra puede definirse, por tanto, como un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima" (Goetz y LeCompte, 1988, p.102).

El grupo de participantes se constituyó a partir de una convocatoria abierta realizada por los canales institucionales del IT para estudiantes de 3º y 4º año de interpretación (Anexo): una vez que se conformó el grupo se aplicó el Programa EEEV durante tres meses.

Dado que el estudio se basa en recoger la percepción de los participantes sobre la influencia del componente emocional, resultaba necesario disponer momentos para la reflexión desde los propios estudiantes, por lo cual se promovió la creación de espacios de interacción y reflexión.

Asimismo, fue necesario crear un marco que favoreciera la participación y compromiso de manera voluntaria. De hecho, la participación de los estudiantes es parte de una de las características de la investigación colaborativa y participativa (Goig, 2022). La constitución de un caso de estudio que involucra a los estudiantes en primer plano y la participación activa de los actores educativos aseguran una mejor comprensión entre el enfoque experiencial-reflexivo desarrollado y las necesidades propias de su formación.

La investigación participativa posibilita visibilizar realidades a través de la acción reflexiva de los participantes durante la actividad (Schön, 1998). El caso de estudio y el involucramiento directo y comprometido de los estudiantes permite sostener una reflexión y comprender de manera más profunda la percepción que van evidenciando del componente emocional en la formación teatral que se desprende de la práctica del Programa EEEV.

Constitución de la muestra.

Se inscribieron 9 estudiantes, pero se descartan algunos participantes que no completaron el número de sesiones para así dar más rigor a la observación, limitándola a los que estuvieron en todas las sesiones e hicieron el proceso completo.

Se optó por un número de participantes que permitiera profundizar en la propia experiencia emocional, contar con espacio para improvisar, recibir *feedback*, reflexionar sobre su hacer, compartir y debatir junto al equipo con plena atención por parte de todo el grupo-curso.

Aunque la convocatoria contemplaba un máximo de 12 estudiantes, la muestra quedó finalmente constituida por 5 estudiantes, permitiendo:

- El tiempo y la dedicación requerida para asimilar los contenidos emocionales de manera segura.
- Profundizar en la experiencia emocional, reflexionando sobre la presencia de la emoción tanto en sí mismo como en los otros.
- Reconocer el aporte potencial del marco pedagógico del EEEV en la formación y ejercicio profesional para sí y para futuros estudiantes de interpretación teatral.

La muestra incluye 3 estudiantes cursando el 3º año, 2 estudiantes cursando el 4º año, y comprende los siguientes itinerarios de estudios:

- 2 estudiantes de Teatro de Texto (A y E)
- 1 estudiante de Teatro Físico (C)
- 2 estudiantes de Teatro Musical (B y D)

Cabe destacar que la muestra está constituida por estudiantes que se encuentran cursando los últimos años de su formación (es decir, están a pasos de egresar), por lo que se puede deducir que ya han tomado la decisión de convertirse en actores y actrices. Asimismo, el hecho de que han realizado un proceso de tres o cuatro años al interior de la Escuela les otorga un importante conocimiento sobre su espacio de formación.

Todos ellos se comprometieron a completar el Curso Taller; asimismo, manifestaron su decisión y voluntad de aportar con la investigación, incluso una vez finalizado el EEEV.

Denominaremos a los participantes con letras para resguardar su privacidad y para hacer más fácil su identificación en la lectura de los resultados. La caracterización de la muestra se evidencia en la Tabla N°4.

Codificación Estudiantes	Género	Edad	Especialidad	Años de formación	Residencia origen	Residencia estudio	Otros estudios universitarios
E1	F	23	TE	3	LL	2 BA	OC
E2	F	22	MU	3	VA	3 BA	
E3	M	23	FI	5	GI	4 BA	
E4	F	30	MU	3	GR	BA	Titulada OC
E5	M	23	TE	3	BA	BA	OC

Tabla N°4. Caracterización de la muestra.

M= Masculino, F= Femenino, TE= texto, MU= musical FI= físico, LL= Lleida, VA= Valencia, GR= Granollers, BA= Barcelona, GI= Girona, OC= Otra carrera.

Cada estudiante firmó un consentimiento informado que incluía la información de sus derechos y deberes dentro de la investigación (Anexo).

3. 3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Para el estudio de campo cualitativo e interpretativo, de inspiración etnográfica, desarrollamos 6 instrumentos de investigación con la finalidad de recolectar la máxima información posible. Presentaremos cada instrumento, contextualizándolo y fundamentando su elección.

Falcon y Herrera (2005) se refieren a la técnica de recolección de datos como “el procedimiento o forma particular de obtener datos o información (...) la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser resguardada mediante un instrumento de recolección de datos” (p. 12).

Las 6 técnicas de recolección de datos utilizadas en la presente investigación son:

1. Entrevista semi-estructurada
2. Focus group
3. Bitácora
4. Biografía vocal-emocional
5. Sesiones de clases grabadas en video
6. Cuaderno de campo

1. Entrevista semi-estructurada.

Se plantea como una herramienta de recogida de información, a través de un encuentro conversacional entre el investigador y una o más personas (Dorio, Sabariego & Massot, 2004). Permite construir un guion flexible, con bloques o temáticas que se conversan y se preguntan a las y a los participantes. Facilita, además, adaptar libremente la formulación y secuencia de las preguntas según la dinámica de cada interacción y, finalmente, ayuda a conocer la opinión y el nivel de conocimiento que cada participante tiene sobre la percepción de la emoción en su proceso de formación (Ruiz, 1999).

Se propusieron temas que fueran coherentes con los objetivos planteados y apelando a la reflexión en torno a 4 grandes temáticas en un formato de conversación. Ello permitió el surgimiento de multitud de ideas y percepciones de los participantes sobre su formación, su experiencia previa, sobre cómo percibían el manejo emocional y la relación de éste con la voz, sobre aspectos emocionales presentes en la formación del actor y, en particular, sobre su percepción de la experiencia tras haber vivenciado el EEEV.

Como se puede apreciar en los anexos y en las citas literales aportadas en el apartado de resultados, se trató de conversaciones abiertas, extensas, en profundidad, que podemos calificar como un rico reflejo de la experiencia vivida.

Optar por una entrevista semi-estructurada posibilita indagar en las percepciones y reflexiones de las participantes y así poder conocer variables que no han sido consideradas previamente en la formación vocal del actor de teatro. La modalidad elegida proporciona, además, un espacio con libertad para hablar de los temas propuestos y también de aquellos motivados por el interés personal, así como relatar experiencias académicas o a nivel individual que pudiesen añadir información.

Además, la entrevista semi-estructurada permite un espacio de escucha y diálogo necesario para que la información entregada sea de primera fuente, tal como propone (Hernández, 2014) Asimismo, como sugiere Abero (2015), permite la adecuación a través del diálogo con las(os) entrevistadas(os), flexibilizando así la entrevista a manera de conversación, proporcionando libertad y espontaneidad. Más allá de las preguntas planificadas, se logra dar voz a los estudiantes de teatro en relación a la vivencia de su propio proceso respecto del componente emocional, cuestión que hasta el momento no se ha considerado debidamente.

Se trata de un espacio introspectivo que habrá de generar nuevas oportunidades para el intercambio de reflexiones sobre la presencia de la emoción en la formación teatral universitaria. Asimismo, este instrumento permitirá la flexibilidad para extraer reflexiones en el instante, en un ambiente propicio para el encuentro y diálogo, así como también para la evocación de vivencias y experiencias personales o compartidas.

El proceso de construcción de la entrevista incluye los siguientes puntos:

- a. Construcción del guion, con diversas modificaciones a medida que se avanza en el tiempo. En total fueron 4 versiones de la entrevista. (Anexos).
- b. Validación por juicio de expertos: se les solicitó a los tutores y directores de tesis que validaran el instrumento.

En nuestro caso, la entrevista semi-estructurada (Anexo), sirvió para analizar, reflexionar y describir la percepción de los estudiantes en relación a la influencia de la emoción en su formación vocal.

2. *Focus group.*

El focus group es una técnica cualitativa que, como manifiestan (Yuni & Ariel, 2014) a través del planteamiento de una pregunta permite establecer un espacio de conversación entre pares desarrollando una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador y dirigida a un grupo de personas que debaten sobre un tema.

El focus group es una herramienta cualitativa idónea para obtener percepciones, motivaciones y opiniones de los diferentes participantes (Álvarez, 2003). Para Maya (2014), el grupo de discusión es una técnica no directiva que tiene como finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado para reflexionar sobre diferentes temas.

En la investigación etnográfica, que requiere de un vínculo cercano entre el investigador y los participantes (Connelly y Clandinin, 1995), esta técnica es propicia para extraer información nueva que surge a partir del debate. Además, estos autores señalan que durante el proceso el investigador debe proporcionar el espacio idóneo para que todos los participantes tengan voz y puedan explicar sus “historias”, entendidas éstas como las experiencias y reflexiones que han surgido a partir de lo que han vivenciado los estudiantes a nivel emocional durante el proceso EEEV.

En nuestro caso el focus group (Anexo), sirvió para evidenciar y reflexionar sobre los aspectos vivenciados tras el Programa EEEV. Se realizaron preguntas abiertas.

Contiene 8 ítems que corresponden a 5 dimensiones:

1. La emoción tras la vivencia de EEEV.
2. Ámbito pedagógico.
3. Contenidos.
4. Técnicas.
5. Reflexión.

La entrevista semi-estructurada y el focus group se aplicaron al fin del proceso.

Para la programación de la entrevista semi-estructurada se coordinó día y hora con cada uno de los estudiantes, se planteó un lugar neutral (se utilizó una sala del IT), que fuera silenciosa, aislada y contara con luz natural; la duración de la entrevista fue de 1 hora, app. Nos sentamos en una mesa frente a frente, se desconectaron los celulares, se procedió a leer el consentimiento informado, se firmó y se indicó el inicio de la entrevista

en conjunto con la grabación de audio. Se introdujo un tema y se les dejaba hablar libremente; si se desperfila el tema, se realiza alguna pequeña intervención para re-encauzar la conversación.

Si surgía alguna duda por parte de la investigadora, procedía a consultar para aclarar si había entendido bien, realizando una réplica literal de lo que había escuchado, esperando que el estudiante confirmara si había entendido bien o aclaraba la idea. Cuando el estudiante concluía, se dejaba un tiempo en silencio para esperar alguna otra reflexión; si no aparecía, se procedía a introducir otra pregunta.

Por su parte, el focus group se realizó en la sala y horario de las clases, los dos lunes consecutivos a la finalización del Curso-Taller, con duración de 90 minutos, app.

3. Bitácora.

Se define como “un elemento importante para la recolección de información concerniente a los procesos mentales por los cuales atravesaban los alumnos al momento de tener que trabajar haciendo uso de las estrategias de aprendizaje” (García, 2010; Hernández Rubio 2017).

Desde el punto de vista pedagógico, el objetivo de la bitácora es fomentar la propia regulación mediante la autorreflexión y de este modo favorecer el aprendizaje a través de la reconstrucción de la información que se desea recordar (Beltrán y Acosta, 2003).

La bitácora se presenta a los estudiantes dando a conocer su sentido y los aspectos relevantes, haciendo hincapié en el valor de reflexionar a través de la palabra escrita sobre su experiencia en clases. Se les solicita la siguiente información: día, fecha y número de sesión; describir problemas, aspectos que les llamaron la atención, sensaciones, descripción de su estado emocional. En síntesis, se invita a los estudiantes a transformar la bitácora en un registro personal (Beltrán y Acosta, 2003), como una herramienta para expresar de manera honesta y libre sus observaciones y reflexiones de lo que vivencian en el EEEV.

Todo aquello que ha sido escrito por los actores podría proporcionar evidencias cualitativas sobre el proceso vivido, sobre los aspectos que han sido más relevantes y sobre sus preguntas e inquietudes en relación a la formación emocional. Se entrega a cada estudiante un cuaderno tamaño escolar con 100 páginas en blanco. Se les solicita que,

clase a clase, hagan llegar sus reportes antes de 48 horas terminada la sesión, mediante una foto enviada por correo electrónico.

La Bitácora (Anexo), en nuestro caso, sirvió para conocer qué ejercicio, concepto o contenido le había llamado la atención al estudiante como para dejarlo registrado en relación a la vivencia de la clase. Asimismo, se usó para recoger aspectos que no son posibles de capturar inmediatamente después de la clase y que tienen que ver con reflexiones íntimas sobre sus aprendizajes.

Se les solicita indicar fecha, aspectos que les llamó la atención, preguntas, y se les otorgó libertad para incorporar cualquier otro elemento que fuese de su interés.

4. Biografía vocal-emocional.

Constituye un instrumento de reflexión crítica que tiene una doble aportación: es una fuente potencial de material experiencial y, por otra parte, permite comprender el recorrido emocional, vocal y aquellos aspectos que le han llevado a transformarse en estudiante de teatro. Como plantea Max van Manen (2003), “la experiencia vivida es siempre rememorativa, es la reflexión crítica sobre la experiencia que ya ha pasado o que ya se ha vivido”. Puede transformarse en una fuente de información que le permite al estudiante comprender aquellos aspectos que han potenciado o dificultado su desarrollo profesional a nivel emocional, vocal, o ambos.

Este instrumento se utiliza como una doble herramienta: por un lado, como un mecanismo de conocimiento personal contribuyendo a la autorregulación pedagógica; y, por otra parte, como un instrumento de recogida de información emocional y vocal del estudiante que de otro modo resultaría inaccesible. Consiste en realizar una recopilación y análisis de las emociones y de la relación con su voz a lo largo de la vida, destacando las sensaciones o situaciones que han sido más recurrentes e importantes para el estudiante en sus diversos momentos biográficos.

En nuestro caso, la biografía vocal-emocional (Anexo) sirvió para el reconocimiento emocional, para darse cuenta cómo se vincula el hoy a nivel emocional con sus emociones, sus entornos y la vinculación vocal de su proceso de desarrollo; asimismo, se utiliza para promover la reflexión crítica sobre cómo sus emociones pueden estar incidiendo en el día a día de su proceso formativo.

Para la construcción de la biografía emocional y vocal se solicitó indagar en sus propios recuerdos y sensaciones emocionales y vocales, así como también recuperar relatos de su entorno más cercano.

5. Sesiones de clase grabadas en video.

Se grabaron las sesiones de clases y posteriormente se transcribieron, como un medio de recuperación de los diálogos y reflexiones surgidas en la propia actividad. El registro a través de la imagen permite también visionar las dinámicas formativas logrando una perspectiva objetiva de la experiencia vivida.

Para nuestro estudio era significativo revisitar las grabaciones como un medio de observación en relación a los niveles de emocionalidad que se alcanzaban y relacionarlo con las respectivas declaraciones personales, así como para recordar vivencias significativas del proceso. Por otra parte, permitió a la profesora reconocer aspectos significativos o no percatados del intercambio de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones de clases fueron grabadas íntegramente con una cámara fija. Se utilizó una segunda cámara (móvil) para registrar ciertas expresiones individuales o para rescatar un punto más específico de una situación que se estaba desarrollando durante la sesión.

En nuestro caso, las sesiones de clases grabadas en video (Anexo) dejaron registro audiovisual de las conversaciones y momentos reflexivos de la clase, brindando información valiosa sobre la dinámica de la sesión y sobre el desempeño al interior de la clase tanto de los estudiantes como de la profesora. Permitted analizar los vínculos e intercambios durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que los instrumentos aplicados a los estudiantes (entrevista semi-estructurada, focus group, bitácora, biografía vocal-emocional y registro de videos de clases) operaron a modo de compendio, es decir, se analizaron como un gran instrumento que recoge información desde diferentes perspectivas con el fin de complementar, profundizar y reconocer las coherencias internas de los relatos de los estudiantes.

6. Cuaderno de campo.

El concepto “cuaderno de campo” está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador, anotando las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada.

En la literatura pueden encontrarse numerosos consejos prácticos para realizar el cuaderno de campo. Taylor y Bogdan (1987) describen sus elementos básicos: cuándo registrar, cómo registrar, qué registrar y cómo analizar las anotaciones recogidas. En este sentido, algunos autores como Poupart et al. (1997) recomiendan el esquema clásico sobre etnografía de Hammersley y Atkinson (1994) como una guía útil en la elaboración del cuaderno de campo.

Concretamente, para responder a las preguntas cuándo, cómo y qué registrar, se requiere un trabajo previo de toma de decisiones sobre el método y técnicas a utilizar en el estudio. De esta manera, si se decide usar la observación participante, previamente habrá que establecer el tipo de participación del observador. Existen muchas formas de participar, y nada lo grafica mejor que el escenario descrito por Ruiz e Ispizua (1989, p. 108): “No es lo mismo observar el comportamiento de la policía, desde dentro, introducido en el Cuerpo como policía, que hacerlo transformado de periodista, desde fuera o simulando ser un delincuente”.

En lo que concierne a las notas de campo, encontramos diferentes clasificaciones según cada autor. Para Strauss (2002), las notas no son meras ayudas para el almacenaje y recuperación organizada de una información creciente, imposible de memorizar: cumplen la función de “recogida de datos”, pero también ayudan a crearlos y analizarlos. Estos autores distinguen tres tipos de notas de campo: las metodológicas, las teóricas y las descriptivas.

Las notas metodológicas incluyen la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y el informe sobre la interacción social del investigador en el entorno estudiado.

Las notas teóricas están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica de la situación a estudiar.

Las notas descriptivas se centran en lo esencial del objeto de estudio, informando exhaustivamente sobre la situación observada.

Fuera del contexto de la observación participante, resulta escasa la literatura sobre el uso del diario de campo en el transcurso de una investigación cualitativa. A pesar de ello, su uso puede ser una herramienta útil, pues aporta información sobre el proceso de investigación. A su vez, el diario de campo recoge la explicación detallada de todo el proceso: percepciones, intuiciones y sentimientos del investigador, dificultades y puntos fuertes del estudio, estrategias fallidas y efectivas, cambios en los guiones, resolución de conflictos, etc. Puede utilizarse como un elemento más de análisis y de rigor de la propia investigación.

En nuestro caso, el cuaderno de campo (Anexo), se planteó como un medio para contrastar y comparar los dichos de los estudiantes con los de la profesora.

3.3.1. Técnicas de procesamiento de datos.

Se utilizará en el estudio de los datos la técnica de análisis de contenido a través de una descripción objetiva, sistemática y cualitativa de las respuestas. Nos basamos en la afirmación de Bardin (1998): «Ser parte de un proceso de análisis de contenido otorga valor científico al trabajo cualitativo al tratar de evitar los peligros de la comprensión espontánea tanto como sea posible» (Bardin, 1998, p. 31).

Conceptualmente, en el análisis de datos se pueden distinguir tres fases:

- a. Segmentación y codificación de unidades de significado.
- b. Identificación de los temas principales o núcleos temáticos emergentes.
- c. Integración e interpretación de los resultados.

En efecto, la perspectiva fenomenológica que ha orientado la investigación ha obligado a iniciar nuestro análisis con la búsqueda de lo que van Manen (1983) denomina “conceptos de primer orden”. Se trata de los datos brutos de la investigación: las descripciones e interpretaciones que los participantes en la investigación dan a conocer del fenómeno estudiado.

En este proceso se han identificado 637 unidades de significado (fragmentos del corpus de datos, aserciones) por medio de formas descriptivas o sustantivas de nombrar. Después de sucesivas lecturas, de esas unidades de significado emergieron inductivamente 37 temas desde la perspectiva de los participantes. Como plantean Denzin & Lincoln (2012), las opiniones, puntos de vistas, creencias, valores, etc. de los

participantes son un punto fundamental en un estudio de estas características, y constituye una información crucial para el éxito de la investigación, pues nos acercan a través de su propia experiencia a la realidad estudiada, generando descripciones que toman su sentido de los significados de las personas participantes en la investigación y no de las ideas o concepciones del investigador.

Un segundo nivel de análisis incluye la agrupación y fusión de los subtemas emergidos directamente de los participantes, los que se definieron en 9 temas distribuidos en 4 núcleos temáticos (Categorías).

Del análisis de los datos se aprecia una acción sistemática y rigurosa, a partir de las observaciones y de los instrumentos, que se llevó a cabo por medio de reducción progresiva.

Se presentan a continuación los tres momentos del primer acercamiento del análisis (a manera de ejemplo). Tras una serie de lecturas y relecturas, se llegará al análisis definitivo presentado en los resultados.

NIVEL 1.

El Programa Atlas.ti, versión 23, permitió evidenciar las palabras más recurrentes mencionadas por los estudiantes. Esta información es el primer acercamiento para definir el modo de organización de las aserciones. Analizándolas, es posible reconocer el interés de los estudiantes por ciertas temáticas que contribuyeron a revelar los temas emergentes.

En los gráficos siguientes se mostrará la distribución de frecuencia de las palabras en función de los testimonios de los y las estudiantes. De este modo, es posible una primera aproximación visual a los temas y aspectos que han sido tratados con mayor reiteración o que se visualizan más relevantes para cada instrumento, entregando información para la segmentación de las unidades de sentido o aserciones.

En la Figura N°4 se aprecia la frecuencia de las palabras más nombradas por los participantes en cada uno de los instrumentos aplicados, observando con claridad ciertas tendencias. Las 6 palabras más recurrentes, de mayor a menor frecuencia, son las siguientes:

1. El instrumento *Entrevistas* (EN) tiene frecuencias destacadas de las palabras Emoción, Emociones, Sujeto, Cuerpo, Emocional y Escena.
2. El instrumento *Focus Groups 1 y 2* (FO 1-2) tiene frecuencias destacadas de las palabras Cuerpo, Estudiante, Emoción, Respiración, Emociones y Miedo.
3. El instrumento *Bitácora* (BI) tiene frecuencias destacadas de las palabras Emoción, Teatro, Formación, Cuerpo, Profesores e Institut.
4. El instrumento *Biografía vocal emocional* (BIO) tiene frecuencias destacadas de las palabras Madre, Padres, Amigos, Padre, Familia y Emocional.
5. El instrumento *Registro de Videos de clases transcritos* (RE) tiene frecuencias destacadas de las palabras Emoción, Miedo, Cuerpo, Tristeza, Emociones y Respiración.

A partir de estos datos, la primera inferencia es la gran importancia de las palabras *Emoción, Emociones y Emocional*, que se encuentran destacadas en la totalidad de los 5 instrumentos, sin excepción. Le sigue la palabra *Cuerpo* presente en 4 instrumentos y luego las palabras *Miedo y Respiración* presentes en 2 instrumentos. Finalmente, hay varias palabras presentes en 1 solo instrumento: *Sujeto, Escena, Estudiante, Teatro, Formación, Profesores, Institut, Madre, Padres, Amigos, Padre, Familia y Tristeza* que son conceptos que emergen de acuerdo a los distintos instrumentos marcando con ello su especificidad.

Tras lecturas flotantes reiteradas, se procedió a generar segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, como se puede apreciar en el siguiente cuadro entregado por el Atlas TI, a modo de ejemplo:

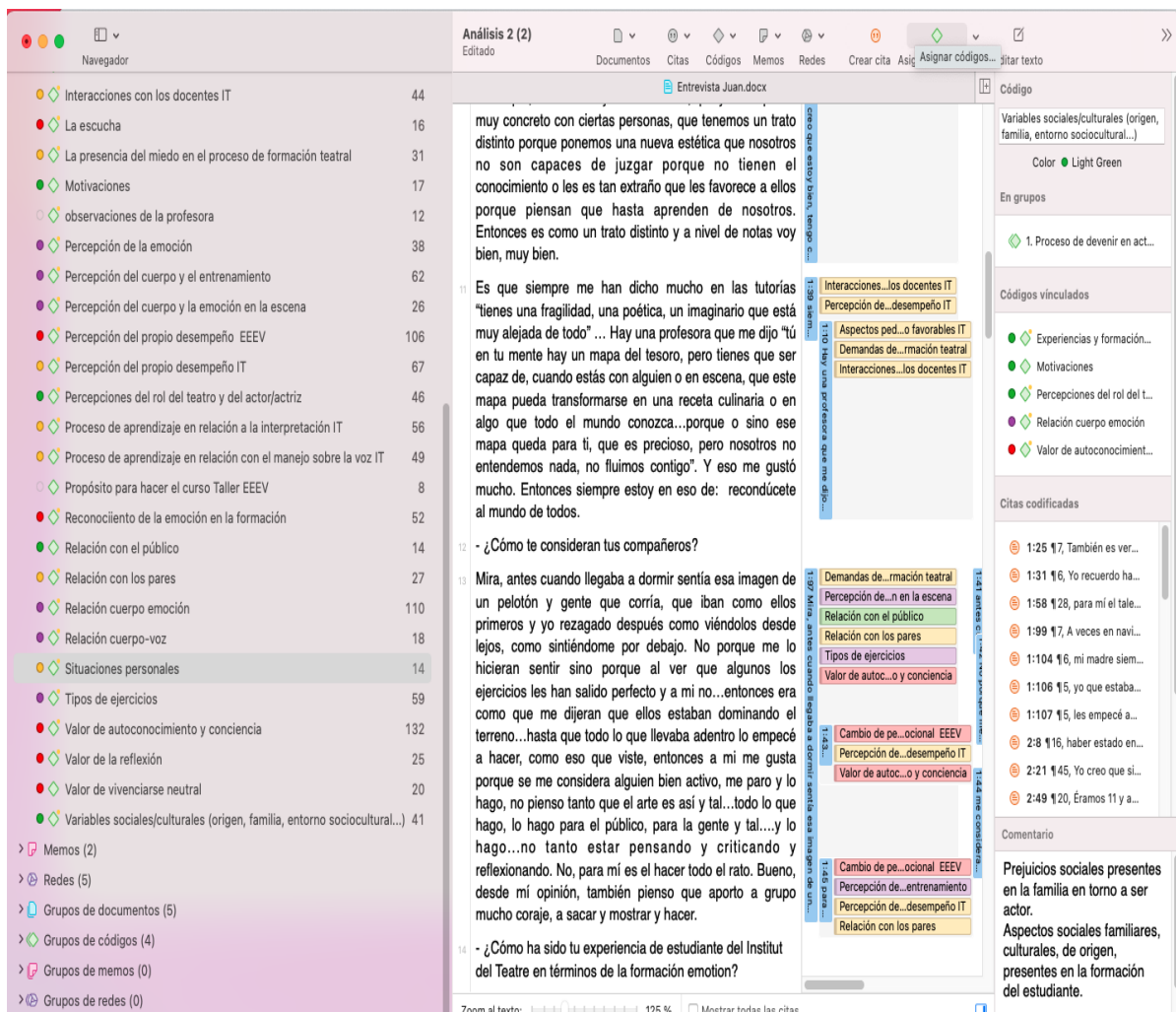


Figura N°5. Procesador de texto. Muestra en la primera columna, los subtemas; en la segunda columna, los instrumentos transcritos; en la tercera columna, las denominaciones asignadas de acuerdo a las temáticas emergentes; y en la cuarta columna, las citas y comentarios realizados por la investigadora.

Posteriormente, y a partir de reiteradas lecturas en profundidad, se codifica cada subtema según se identifica con una asección relevante, asignando una denominación lo más próxima a su significado, o al concepto de que se trate.

Tras un exhaustivo, largo y laborioso proceso de reunión de datos, organización y reorganización, para volver con ello de nuevo atrás, afinar y avanzar, todo una y otra vez sucesivamente, emergen 35 subcategorías que incluyen todas las unidades de análisis relevantes para nuestro estudio.

Reporte ATLAS.ti

Subtemas

1. ● Aspectos pedagógicos percibidos como desfavorables EEEV
2. ● Aspectos pedagógicos percibidos como desfavorables IT
3. ● Aspectos pedagógicos percibidos como favorables EEEV
4. ● Aspectos pedagógicos percibidos como favorables IT
5. ● Cambio de perspectiva en el reconocimiento emocional EEEV
6. ● Creencias de la emoción percibidas en la formación del IT
7. ● Demandas de la formación teatral
8. ● Discriminación
9. ● En qué consiste la rueda humana
10. ● Experiencias y formación previa vivida como *background* del actor/actriz
11. ● Institucionalidad
12. ● Interacciones con los docentes IT
13. ● La escucha
14. ● La presencia del miedo en el proceso de formación teatral
15. ● Motivaciones
16. ● Percepción de la emoción
17. ● Percepción del cuerpo y el entrenamiento
18. ● Percepción del cuerpo y la emoción en la escena
19. ● Percepción del propio desempeño EEEV
20. ● Percepción del propio desempeño IT
21. ● Percepciones del rol del teatro y del actor/actriz
22. ● Proceso de aprendizaje en relación a la interpretación IT
23. ● Proceso de aprendizaje en relación al manejo sobre la voz IT
24. ○ Propósito para hacer el curso Taller EEEV
25. ● Reconocimiento de la emoción en la formación
26. ● Relación con el público
27. ● Relación con los pares
28. ● Relación cuerpo-emoción
29. ● Relación cuerpo-voz
30. ● Situaciones personales
31. ● Tipos de ejercicios
32. ● Valor de autoconocimiento y conciencia
33. ● Valor de la reflexión
34. ● Valor de vivenciarse neutral
35. ● Variables sociales/culturales (origen, familia, entorno sociocultural...)

Figura N°6. Subcategorías (unidades de análisis de datos).

NIVEL 2.

Se procedió a realizar la construcción de un sistema de núcleos temáticos a partir de los temas emergentes. El proceso de construcción del Sistema Temas es inductivo, abierto y generativo. Es decir, no se construye ni tema, ni subtema ni categoría de manera previa. A través del método comparativo, los datos emergentes se refinan constantemente, se modifican, depuran y redefinen, en función de las nuevas unidades que aparecen. Cuando surge una nueva unidad de significado, se compara con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no es posible, se crea un nuevo subtema que cubre la idea a la que se refiere la nueva unidad de significado.

Al mismo tiempo, comprobamos las unidades que pertenecen a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación lo cual nos permite fusionar categorías muy semejantes, dividir aquellas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para adecuarlas mejor a su contenido. De este proceso emergen variables que especifican más la referencia del subtema.

El proceso de construcción del Sistema Temas finaliza al constatar la saturación de los subtemas, es decir, cuando tras una nueva lectura de las transcripciones no se encuentra nueva información. Entonces, emergen 9 temas:

1. Experiencias y formación previas como *background* del actor / actriz.
2. Motivaciones conducentes a la decisión de estudiar teatro.
3. Variables socioculturales (entorno sociocultural).
4. Autopercepción y percepción del medio IT.
5. Percepción del proceso de aprendizaje del manejo de la emoción en la enseñanza de la voz IT.
6. Percepción de las necesidades emocionales IT.
7. Valor del reconocimiento emocional.
8. Percepciones del Programa EEEV.
9. Aportes del Programa EEEV.

Aplicando el mismo método, se procede a reagrupar los temas, de tal manera que las 638 aserciones (o unidades de sentido relevantes para el interés de esta investigación) terminan agrupadas en 71 variables, 35 subtemas, 9 temas y 4 categorías (Tabla N°5).

Reporte Atlas.ti	
Categorías	
CAT 1:	Proceso devenir actor/actriz
CAT 2:	Vínculos cuerpo/emoción/voz
CAT 3:	Proceso de formación del actor/actriz en el ámbito académico IT
CAT 4:	Percepción de la formación en EEEV, el sentido y alcance que tuvo para el/la participante

Tabla N°5: Categorías.

A continuación, se describen las denominaciones y los 3 temas respectivos de cada una de las categorías que emergen del primer análisis.

Categoría 1. *Devenir en estudiante de teatro universitario.* Esta categoría expresa los discursos de las y los estudiantes en relación a las vivencias previas al ingreso a la formación universitaria en teatro.

1.1. *Experiencias y formación previas como background del actor / actriz.*

1.2. *Motivaciones conducentes a la decisión de estudiar teatro.*

1.3. *Variables socioculturales* (entorno sociocultural).

Categoría 2. *Percepción del proceso de formación del actor/actriz en el ámbito académico. Institut del Teatre de Barcelona (IT).*

2.1. *Percepción del proceso de aprendizaje en relación al manejo de la voz y las emociones en el IT.*

2.2. *Demandas percibidas por los estudiantes en relación a su formación teatral.*

2.3. *Necesidades emocionales.*

Categoría 3. *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance tras la aplicación del programa de Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV).*

3.1. *Valor del reconocimiento emocional.*

3.2. *Entrenamiento Energético Emocional de la Voz.*

3.3. *Aportes del Programa de Entrenamiento Emocional de la Voz.*

Categoría 4. *Contexto Universitario en el que se desarrolla la intervención, junto a ciertos aspectos institucionales vinculados con la línea de voz.*

4.1. *Aspectos institucionales vinculados con la línea de voz.*

4.2. *Aspectos pedagógicos percibidos.*

4.3. *Interacciones.*

El análisis precedente emerge tras el vaciado inicial de la compilación de transcripciones de múltiples instrumentos aplicados a los estudiantes (compilación que de aquí en adelante se mencionará como “Compendio”). Estos instrumentos incluyen entrevistas, bitácoras, focus groups, biografías emocionales y grabaciones de videos.

A medida que avanzamos en el análisis, se ha llevado a cabo un proceso constante de afinación, modificación, depuración y redefinición de los datos. Esto se ha hecho en consonancia con las nuevas unidades y patrones que han surgido a lo largo de la investigación.

El resultado final de este proceso, detallando las categorías, temas, subtemas y variables identificadas, se presenta en la Tabla N° 6 (Devenir en estudiante de teatro universitario), Tabla N° 7 (Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT9, y Tabla N° 8 (Percepción de los estudiantes del sentido y alcance el programa del EEEV tras su implementación).

Tras un riguroso análisis de los datos recopilados, estas tablas también incluyen información sobre el nivel de aserciones encontradas en cada categoría y sus respectivos porcentajes, lo que permite stas cifras y categorizaciones son el producto de un riguroso análisis de los datos recopilados, lo que permite obtener una visión clara y detallada de los hallazgos de esta investigación.

Categoría	Tema	Subtemas	Variables
1. Devenir en estudiante de teatro universitario 88 asecciones 7%	1.1. Experiencias y formación previas como background del actor / actriz. 43 asecciones 49%	1.1.1. Contexto familiar 16 asecciones 37%	1.1.1.1.Favorable 13 asecciones 81%
			1.1.1.2. Desfavorable 3 asecciones 19%
		1.1.2. Valoración del arte en su entorno directo. 10 asecciones 23%	1.1.2.1. Favorable: 8 asecciones 80%
			1.1.2.2. Desfavorable: 2 asecciones 20%
		1.1.3. Formación previa 17 asecciones 40%	1.1.3.1.Talleres colegio 8 asecciones 47%
			1.1.3.2. Talleres artisticos amateur 9 asecciones 53%
	1.2. Motivaciones personales conducentes a la decisión de estudiar teatro. 19 asecciones 21%	1.2.1. Sentido de pertenencia en los grupos de teatro. 4 asecciones 21%	1.2.1.1. Favorable 4 asecciones 100%
			1.2.1.2. Desfavorable: 0 asecciones 0%
		1.2.2. Gusto, Agrado y/o Bienestar al ejercer la práctica teatral. 9 asecciones 47%	1.2.2.1.Favorable 9 asecciones 100%
			1.2.2.2.Desfavorable 0 asecciones 0%
		1.2.3. Autopercepción de sus condiciones teatrales. 6 asecciones 32%	1.2.3.1. Favorables 6 asecciones 100%
			1.2.3.2. Desfavorable: 0 asecciones 0%
	1.3. Variables socioculturales (entorno, sociocultural general). 26 asecciones 30%	1.3.1. Contexto Socio Cultural 16 asecciones 62%	1.3.1.1. Favorable: 10 asecciones 63%
1.3.1.2. Desfavorable: 6 asecciones 37%			
1.3.2. Contexto Socio económico		1.3.2.1. Favorable: 8 asecciones 80%	

	10 asecciones 38%	1.3.2.2. Desfavorable: 2 asecciones 20%
--	------------------------------------	--

Tabla N°6. Devenir en estudiante de teatro universitario.

Categoría	Tema	Subtemas	Variables	
2. Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT. 415 asecciones 36%	2.1. Autopercección y percepción del medio IT 138 asecciones 33%	2.1.1. Percepción del propio desempeño IT 67 asecciones 49%	2.1.2.1. Positivo 40 asecciones 60%	
			2.1.2.2. Negativo 27 asecciones 40%	
		2.1.2. Interacciones emocionales it 71 asecciones 51%	2.1.3.1. Con pares IT 27 asecciones 38%	
			2.1.3.2. Con docentes IT 27 asecciones 38%	
		2.2 Percepción de la enseñanza de las emociones IT 227 asecciones 55%	2.2.1. Percepción de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT. 105 asecciones 46%	2.2.1.1. Suficiente. 10 asecciones 10%
				2.2.1.2. Insuficiente 95 asecciones 90%
	2.2.2. Percepcion del rol de la emoción en el teatro y la actuación IT 51 asecciones 23%		2.2.2.1. Para público 30 asecciones 59%	
			2.2.2.2. Actor tradicional 10 asecciones 20%	
			2.2.2.3. Actor performer 11 asecciones 21%	
	2.2.3. Percepción del reconocimiento de la emoción específica IT. 28 asecciones 12%		2.2.3.1. reconocible 0 asecciones 0%	
			2.2.3.2. no reconocible 28 asecciones 100%	
	2.2.4. Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT. 28 asecciones 12%	2.2.4.1.Psiquis 22 asecciones 51%		
		2.2.4.2. Personaje 21 asecciones 49%		
2.2.4.3. Corporal 0 asecciones 0%				

	2.3. - Percepción de las Necesidades emocionales IT.	2.3.1. Necesidades de herramientas de resolución de problemas emocionales surgidos durante la formación:	2.3.1.1. Necesidad de conocimiento de las emociones 4 aserciones 10%
	50 aserciones 12%		2.3.1.2. Necesidades emocionales 9 aserciones 21%
			2.3.1.3. Manejo emocional específico 3 aserciones 7%
			2.3.1.4. Necesidades de reconocimiento de sensaciones corporales emocionales. 7 aserciones 17%
			2.3.1.5. Presencia de la emoción del miedo. 7 aserciones 17%
			2.3.1.6. Técnica de manejo emocional desde el cuerpo. 1 aserciones 2%
			2.3.1.7. Interpretación de escenas emocionales. 2 aserciones 5%
			2.3.1.8. Resaca emocional. 6 aserciones 14%
			2.3.1.9. Otras necesidades: 6 aserciones 14%
			2.3.2. Fortalezas emocionales que se reconocen en el IT
8 aserciones 16%			

Tabla N°7. Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.

Categoría	Tema	Subtemas	Variables	
3. Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación. 660 aserciones 57%	3.1.- Valor del reconocimiento emocional. 265 aserciones 40%	3.1.1. percepción de la relación voz-cuerpo-emoción-acción. 89 aserciones 34%	3.1.1.1. Si 89 aserciones 100%	
			3.1.1.2. No 0 aserciones 0%	
		3.1.2. Cambio de perspectiva en el Reconocimiento emocional ligado a la voz en el EEEV. 123 aserciones 46%	3.1.2.1. Favorables 123 aserciones 100%	
			3.1.2.2. Desfavorable. 0 aserciones 0%	
		3.1.3. Reconocimiento de la emoción en la formación. 53 aserciones 20%	3.1.3.1. Ambiente emocional del espacio enseñanza – aprendizaje 20 aserciones 38%	
			3.1.3.2. Disposición emocional para el aprendizaje 12 aserciones 22%	
			3.1.3.3. Presencia de la emoción ante la exposición 11 aserciones 21%	
			3.1.3.4. Presencia de la emoción en la relaciones con otras y otros 10 aserciones 19%	
		3.2. Percepciones del EEEV. 145 aserciones 22%	3.2.1 Preparación para manejo emocional integral. 14 aserciones 10%	3.2.1.1. Vinculación cuerpo emoción. 14 aserciones 100%
				3.2.2. Aspectos pedagógicos percibidos por los participantes del EEEV. 106 aserciones 73%
	3.2.2.1. Valor favorable de la reflexión 25 aserciones 24%		3.2.2.2. Ambiente propicio 29 aserciones 27%	
			3.2.2.3. Confianza 25 aserciones 24%	
			3.2.2.4. Escucha 27 aserciones 25%	
			3.2.3. Valor de vivenciar neutral emocional. 25 aserciones 17%	3.2.3.1. Favorables 25 aserciones 100%
	3.2.3.2. Desfavorable 0 aserciones 0%			
3.3. Aportes del programa EEEV.	3.3.1. Percepción del propio desempeño vocal en EEEV.	3.3.1.1. Favorables 105 aserciones 99%		

	250 asecciones 38%	106 asecciones 42%	3.3.1.2. Desfavorable 11 asecciones 1%	
		144 asecciones 58%	3.3.2. Percepción de los aprendizajes post taller EEV.	3.3.2.1. Distinción de las emociones básicas. 12 asecciones 8%
			3.3.2.2. Herramienta concreta para entrar de manera específica a la emoción. 14 asecciones 10%	
			3.3.2.3. Reconocimiento de la emoción a partir de las señales físicas. 13 asecciones 9%	
			3.3.2.4. Herramientas físicas concretas para salir de la emoción. 12 asecciones 8%	
			3.3.2.5. Reconocimiento del estado de neutralidad. 10 asecciones 7%	
			3.3.2.6. Reconocimiento de la emoción propia. 14 asecciones 10%	
			3.3.2.7. Reconocimiento de la relación emoción-pensamiento-acción. 10 asecciones 7%	
			3.3.2.8. Ampliación de recursos expresivos. 10 asecciones 7%	
			3.3.2.9. Ampliación de recursos para improvisar y experimentar con el sonido, la palabra y la escena. 10 asecciones 7%	
			3.3.2.10. Libertad vocal: expresividad sonora. 10 asecciones 7%	
			3.3.2.11. Distinción de la emoción propia, del otro y de la del personaje. 13 asecciones 9%	
			3.3.2.12. Adquisición entrenamiento psicofísico para el reconocimiento y manejo de la emoción. 16 asecciones 11%	

Tabla 8. Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEV tras su implementación.

A continuación, se presentan las definiciones de los subtemas que emergieron del análisis, para una mejor comprensión de la lectura de los resultados:

La Tabla N°9 muestra la distribución de frecuencias de los subtemas codificados del compendio de instrumentos aplicados a los estudiantes. De este modo se puede tener una primera aproximación visual a los temas y aspectos que han sido tratados con mayor redundancia, o que eran más relevantes para cada estudiante.^[3]

NUMERACIÓN	DEFINICIÓN DE LA SUB-CATEGORÍA
1.1.1.	Contexto familiar. Descripción de los aspectos del contexto familiar o del entorno más cercano (colegio, amigos, familiares) que tienen incidencia en su opción de estudiar teatro y su desempeño como estudiante de interpretación teatral.
1.1.2.	Valoración del arte en su entorno directo. Descripción de los aspectos relevantes de valoración del arte y la implicancia en su desarrollo como estudiantes de teatro.
1.1.3.	Formación previa. Descripción de los estudios teatrales o vinculados con el arte (cursos, talleres) previos a estudiar teatro en educación superior.
1.2.1.	Sentido de pertenencia en los grupos de teatro. Descripción de las relaciones y el impacto afectivo y significativo que los talleres o cursos de teatro provocaron en el estudiante.
1.2.2.	Gusto, Agrado y/o Bienestar al ejercer la práctica teatral. Descripción de los aspectos que les gustaba, agradaban o producían placer en los encuentros de formación teatral previo a los estudios superiores y profesionales de teatro.
1.2.3.	Autopercepción de sus condiciones teatrales. Descripción de los aspectos que consideraban u otros que revelaron de su condición actoral.
1.3.1.	Contexto Socio Cultural. Descripción de los factores sociales y culturales previos a sus estudios superiores de teatro, que han estado presentes o ausentes y que han incidido en su desenvolvimiento como estudiantes universitarios.
1.3.2.	Contexto Socio Económico. Descripción de la incidencia de los factores económicos en su proceso vital y que han tenido algún impacto en su desarrollo como estudiantes de teatro.
2.1.1.	Percepción y sentido que dan los estudiantes a la formación vocal y emocional IT. Descripción de la experiencia que han tenido en la cátedra de voz en relación con la emoción, valor que le asignan a la asignatura.
2.1.2.	Percepción del propio desempeño. Descripción de cómo consideran que es su rendimiento académico.
2.1.3.	Interacciones emocionales IT. Descripción de lo que les sucede con las relaciones con profesores y estudiantes.

2.2.1.	Proceso de aprendizaje del manejo de la emoción en el IT. Descripción de los modos y estrategias con que abordan el componente emocional en textos, escenas y en la clase.
2.2.2.	Percepciones de sentido del teatro y del actor/actriz IT. Descripción de las expectativas y creencias sobre el rol que cumple el teatro y el actor/actriz de teatro.
2.2.3.	Percepción de la emoción específica IT. Descripción del reconocimiento que hacen de la emoción en el IT.
2.2.4.	Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral. Descripción de la percepción de los estudiantes de cómo perciben el rol y el sentido de las emociones en su propia formación teatral.
2.3.1.	Necesidades de herramientas de resolución de problemas emocionales surgidos durante la formación IT.
2.3.2.	Fortalezas emocionales que se reconocen. Descripción de los ámbitos emocionales donde reconocen fortalezas.
3.1.1.	Reconoce la relación voz-cuerpo-emoción-acción. Descripción de los vínculos existentes entre la voz, el cuerpo, la emoción y la acción en sí mismos, en los personajes y en la escena.
3.1.2.	Cambio de perspectiva en el reconocimiento emocional EEEV. Descripción de los aspectos y concepciones emocionales que se modificaron después de la experiencia durante el Programa EEEV.
3.1.3.	Reconocimiento de la emoción en la formación. Descripción de los aspectos que se modificaron en relación a la presencia de la emoción en la formación teatral.
3.2.2.	Aspectos pedagógicos percibidos por los participantes como favorables en el EEEV. Descripción de los aspectos pedagógicos desarrollados en el EEEV que consideran favorables para el aprendizaje y desarrollo artístico.
3.2.3.	Valor de vivenciar neutralidad. Descripción del valor que otorgan los estudiantes a reconocer y vivenciar el estado de neutralidad para la formación actoral.
3.3.1.	Percepción del propio desempeño EEEV. Descripción de cómo los estudiantes percibieron su aprendizaje y desempeño con el Programa EEEV.
3.3.2.	Conciencia de la emoción post-taller. Descripción del reconocimiento de la emoción propia, en el otro y en la escena después del Programa EEEV y el valor que le otorgan a ese reconocimiento.

Tabla N°9. Distribución de frecuencia de los subtemas codificados (compendio estudiantes).

En el siguiente Gráfico N°1 se aprecia la distribución de aseveraciones por subtemas, quedando en evidencia aquellas que tienen mayor frecuencia; los colores indican los subtemas que están vinculados por las mismas temáticas.

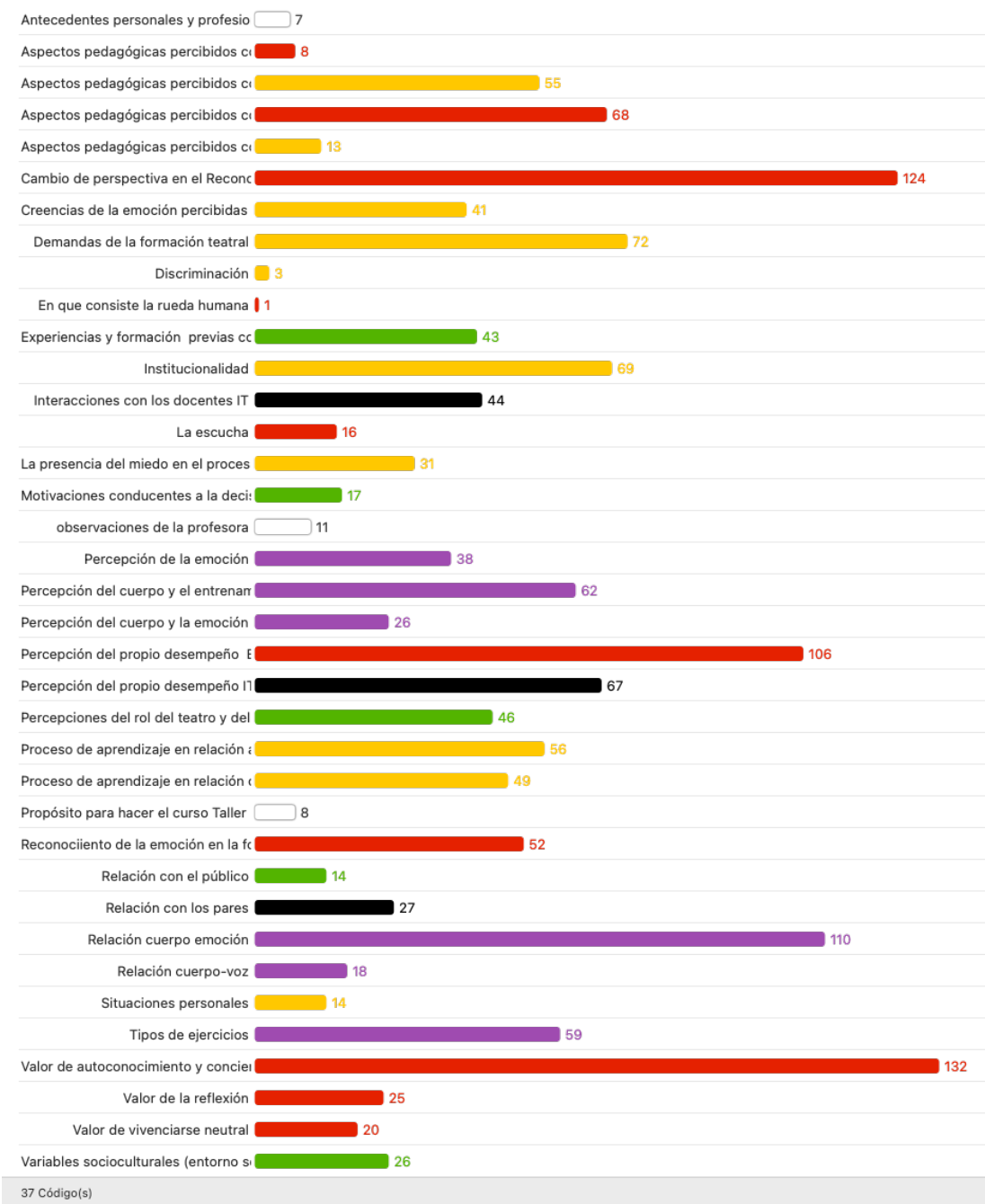


Gráfico N°1. Frecuencia temas / subtemas.

Otra de las tablas que aporta información para la interpretación de los datos es la Tabla N°10 de doble entrada que entrega el Atlas Ti bajo la forma de sub-categoría v/s instrumentos, permitiendo visualizar la correlación de los instrumentos más narrativos (Entrevista, Focus group y Bitácora) versus la sub-categoría. Este dato de la tabla lo entrega el Atlas Ti directamente.

	1 Entrevista estu...	2 Entrevista estu...	3 Entrevista estu...	4 Entrevista estu...	5 Entrevista estu...	8 Focus Grup 2...	9 Focus Group 1...	16 BITACORAS.d...	Totales
Aspectos pedagógicos... 8	64	45	61	23	50	65	86	66	8
Aspectos pedagógicos... 55	2				5		1		8
Aspectos pedagógicos... 68	4	2	5	4	14		9		38
Aspectos pedagógicos... 13	7	5	3	3	2	14	20	4	58
Cambio de perspectiv... 124	4			2	5		2		13
Creencias de la emoci... 41	13	12	5	9	11	23	24	4	101
Demandas de la forma... 72	2	2	3	1	2	13	13	1	37
Experiencias y formaci... 47	7	10	12	6	7	1	22	1	66
Institucionalidad 69	8	3	11	4	1		2	1	30
Interacciones con los... 44	5	7	13	2	17	3	4	1	52
La presencia del med... 31	9	4	3	4	8	1	8		37
Motivaciones 17	9	4	3	4	2	2	3	3	30
Percepción del cuerpo... 62	2		5	2	1			1	11
Percepción del cuerpo... 26	12	3	9	1	3	7	6	9	50
Percepción del propio... 106	9	3	2	3	6	2	1		26
Percepción del propio... 67	6	8	5	4	7	19	22	15	86
Percepciones del rol d... 46	13	11	6	6	2	1	17		56
Proceso de aprendizaj... 56	5	3	18	2	3	6	2	2	41
Proceso de aprendizaj... 49	6	3	2	4	8	6	21		50
Relación con el público 14	10	12	6	5	11	1			45
Relación con los pares 27	5	1	3	1	3			1	14
Relación cuerpo emoci... 110	4	1	5	2	4		6	2	24
Relación cuerpo-voz 18	10	4		6	4	18	11	29	82
Tipos de ejercicios 59	5	3			2	2		2	14
Valor de autoconocimi... 132	10	3	3	1	5	10	2	12	46
Variables sociales/cult... 41	5	13	6	8	4	18	24	33	111
Totales	7	5	4		5		4	2	27
	179	122	132	84	142	147	224	123	1153

Tabla N°10. De doble entrada: instrumentos v/s subtemas.

NIVEL 3.

Identificación de Categorías: interpretación de datos a la luz de las agrupaciones realizadas. Nótese que los 2 primeros pasos corresponden a la dimensión descriptiva del análisis, que recoge con la máxima precisión y sin inferencias las percepciones que para los participantes del estudio tenía el fenómeno que se investiga.

Es el último punto de nuestro análisis (corresponde a la discusión y conclusiones del estudio), y se desarrolla en el Capítulo 4. Resultados.

3. 3. 2. Triangulación de los datos.

La triangulación de los datos es una estrategia de investigación que se basa en recopilar información de múltiples fuentes y perspectivas para mejorar la validez y la confiabilidad de los resultados. En esta tesis, se ha aplicado para obtener una comprensión más completa del tema en estudio.

Se acudir  a los tutores de la tesis como fuente de una mirada “externa” y objetiva, junto con observaciones de docentes del Institut del Teatre de Barcelona (IT) que est n involucrados en el proceso formativo.

Además, se complementa con la triangulación de un número significativo de instrumentos, diversificando las fuentes de evidencia para respaldar la credibilidad de los análisis. Esta estrategia de triangulación fortalece la calidad de la investigación al considerar diversas perspectivas y fuentes de datos.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS.

4. 1. Introducción.

En este capítulo, procederemos al análisis de los datos recopilados a través de los diversos instrumentos empleados en el marco de esta investigación. Estos instrumentos, que previamente se detallaron en el Capítulo 3, comprenden la entrevista semi-estructurada, focus group, bitácora, biografía emocional y vídeos de registro de clases. La decisión de utilizar estos múltiples enfoques se basa en la idea de compilar sus aportes para obtener una visión holística y enriquecedora del estudio. Todos los datos reunidos emergen de la muestra de estudiantes de 3º y 4º año de interpretación en la Escuela Superior de Arte Dramático de Cataluña del IT.

Es importante destacar que se ha incluido información adicional recopilada a través del cuaderno de campo de la profesora-investigadora.

A continuación, se presenta el Gráfico N° 2, que ilustra la distribución cuantitativa de las aserciones según temas y subtemas, brindando una vista panorámica de la dinámica de los datos de las tres categorías.



Gráfico N°2. Frecuencia de aserciones por temas / subtemas de las tres Categorías.

Muestra una visión completa de la frecuencia de aserciones por Temas y Subtemas. El número de aserciones de los Temas es la sumatoria de los subtemas de cada unidad temática, que se incluyó para dar un acercamiento panorámico a la configuración de los resultados. (Los colores permiten distinguir los temas de los subtemas).

4.2. Resultados.

Los resultados emergen de las 1.163 aseercciones clasificadas en las tres categorías de la investigación:

1. *Devenir estudiante de teatro universitario (88 aseercciones).*
2. *Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT (415 aseercciones).*
3. *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación (660 aseercciones).*

Categoría 1: *Devenir estudiante de teatro universitario.* Esta categoría (con 88 aseercciones) expresa los discursos de las y los estudiantes de teatro en relación a las vivencias previas al ingreso a la formación universitaria en teatro, y se subdivide en tres temas:

- 1.1. *Experiencias y formación previas como background del actor / actriz (43 aseercciones).*
- 1.2. *Motivaciones conducentes a la decisión de estudiar teatro (19 aseercciones).*
- 1.3. *Variables socioculturales (entorno sociocultural general) (26 aseercciones).*

A continuación, en el Gráfico N°3, se muestra la relación entre Categoría-Tema-Subtema que surge del análisis del compendio para la Categoría 1: *Devenir estudiante de teatro universitario.*

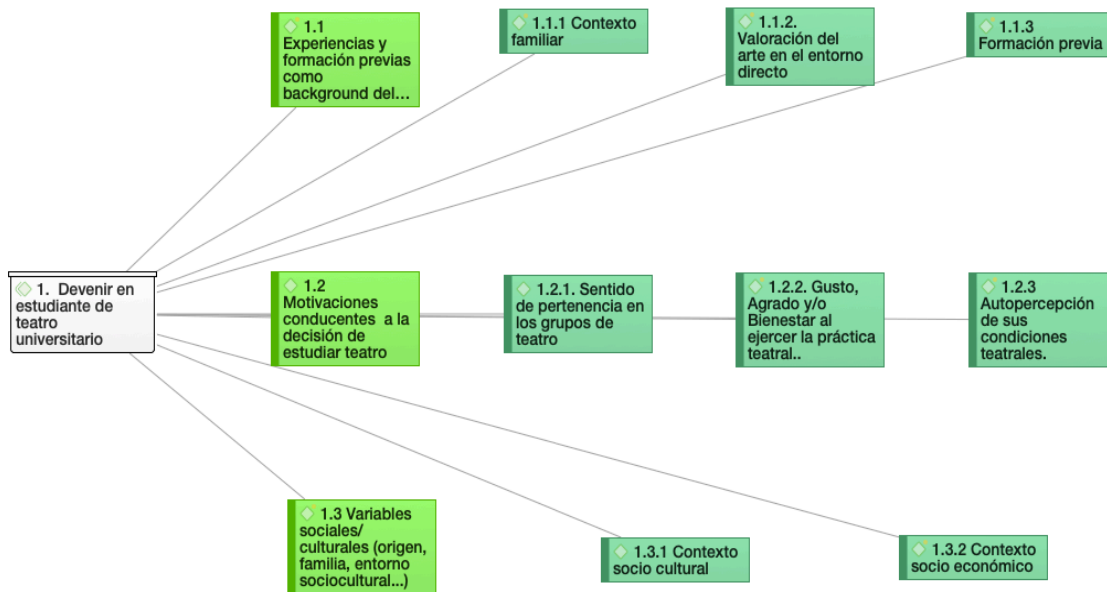


Gráfico N°3. Categoría 1. Esquema relacional temas / subtemas.

Categoría 2. *Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.* Esta categoría (con 415 aserciones) aborda las siguientes temáticas:

2.1. *Autopercepción y percepción del medio IT.*

2.2. *Percepciones de la enseñanza de las emociones IT.*

2.3. *Percepción de las necesidades emocionales en el IT.*

A continuación, en el Gráfico N°4, se muestra la relación entre Categoría-Tema-Subtema que emergió del análisis del Compendio para la Categoría 2. *Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.*

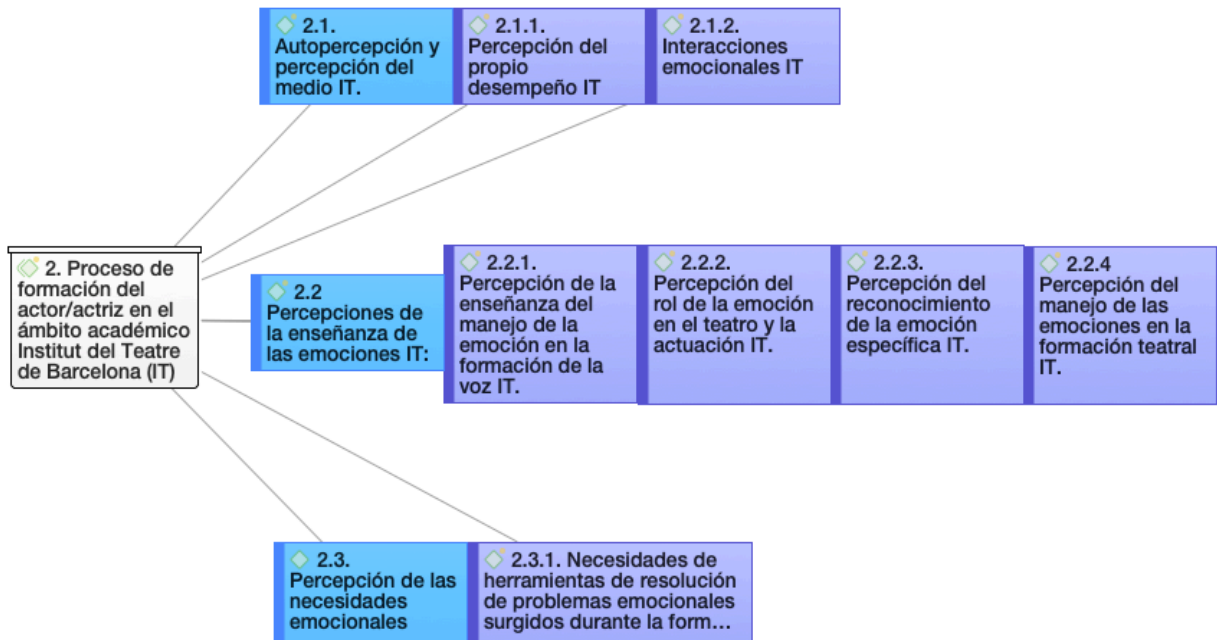


Gráfico N°4. Categoría 2. Esquema relacional temas / subtemas.

Categoría 3. Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación. Esta categoría (con 660 aserciones) se subdivide en tres temas:

- 3.1. *Valor del reconocimiento emocional.*
- 3.2. *Percepciones del EEEV.*
- 3.3. *Aportes del programa de EEEV.*

En el siguiente Gráfico N°5, se muestra la relación entre Categoría-Tema-Subtema que emergió del análisis del compendio para la Categoría 3. *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación.*

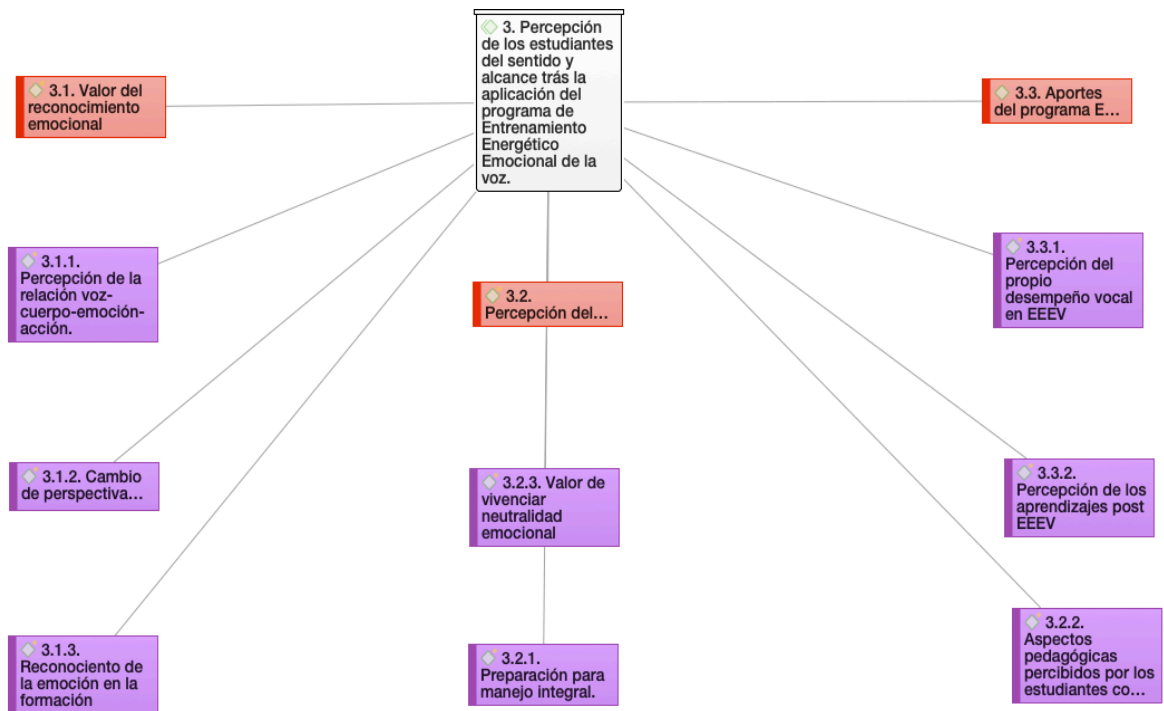


Gráfico N°5. Categoría 3. Esquema relacional temas / subtemas.

4. 3. Análisis de los resultados.

Categoría 1. *Devenir en estudiante de teatro universitario.*

En esta categoría hay 88 aserciones (un 7% del total de las aserciones tabuladas), de las cuales el 49% se refieren al tema 1.1. sobre las *experiencias y formación previa como background del actor/actriz*; el 21% se refieren al tema 1.2. sobre sus *motivaciones personales conducentes a la decisión de estudiar teatro*; y el 30% de las aserciones de esta categoría se refieren al tema 1.3. sobre las *variables socioculturales*, entendidas como el *entorno sociocultural general* que les rodea.

A partir de estos datos sólo podemos inferir que los contextos personales, familiares y culturales en los que los estudiantes han estado inmersos durante su vida juegan cierto rol en su decisión de ingresar a la carrera de teatro, pues aparecen en las narraciones con frecuencias no tan menores. Sin embargo, esta categoría tiene claramente la menor frecuencia de aserciones de las tres, lo que indica que los estudiantes le otorgan menor importancia, siendo además una categoría más bien descriptiva y no analítica.

A continuación, en el Gráfico N°6, se aprecia la relación según el porcentaje de las aseercciones entre los temas y subtemas de la Categoría 1: *Devenir en estudiante de teatro universitario*.

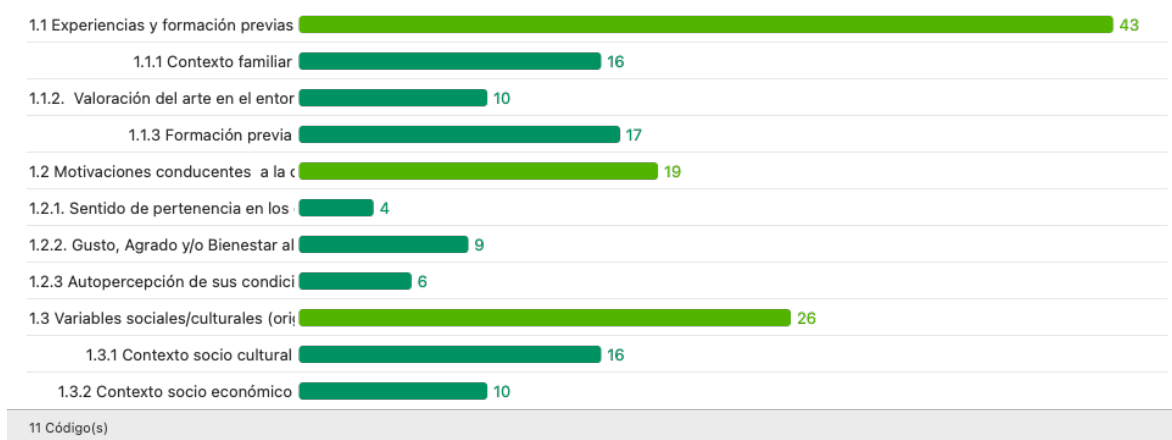


Gráfico N°6. Categoría 1. Relación temas / subtemas.

Para comprender el comportamiento de los tres temas de la Categoría 1, es necesario revisar los subtemas que emergen de cada uno junto a sus variables.

Tema 1.1. *Experiencias y formación previas como background del actor o actriz.*

Recoge las aseercciones relativas a los entornos familiares en los que se criaron los estudiantes, incluyendo su exposición a la cultura, el apoyo de sus familias en el ámbito artístico y cómo estos factores afectan su decisión de estudiar teatro. Asimismo, se analiza su participación en talleres artísticos, obras de teatro y expresiones de arte en los entornos cercanos. Se explicita si tienen antecedentes familiares en la actuación u otra rama del quehacer estético y si reciben apoyo de sus familias en esta elección. Se aborda el contexto familiar y directo para percibir su influencia en la opción de ingresar al estudio de teatro y su importancia en el desempeño dentro de la carrera en la universidad.

Este tema contiene los siguientes subtemas:

1.1.1. *Contexto familiar.*

1.1.2. *Valoración del arte en su entorno directo.*

1.1.3. *Formación previa.*

La influencia del contexto familiar alcanza un 37% de las asecciones del tema 1.1.: 81% de las referencias a dicha influencia familiar la describen como algo favorable, mientras que un 19% indican lo contrario (refieren un contexto familiar desfavorable). Por otra parte, en este mismo tema 1.1, un 23% de las asecciones corresponden al subtema 1.1.2. *valoración del arte en su entorno directo*, con el 80% de asecciones favorables y un 20% desfavorables. Por último, el subtema 1.1.3. *Formación previa* alcanza el 40% de las asecciones: un 47% se refieren a la realización de talleres en colegio y un 53% a talleres artísticos amateur.

Estos datos indican que el contexto familiar y directo tiene incidencia en la elección de estudiar una carrera de teatro; la mayoría de quienes optan a ello han vivido contextos positivos, lo que les permitió desde edad temprana tomar clases de teatro, baile..., herramientas que facilitan su desempeño de actores/actrices como señala un estudiante:

A mi desde pequeña me han llevado a clases de teatro, clases de baile, clases de canto (...) entonces quieras o no, pues sí que hay diferencia porque sus padres sí que han querido enfocar su enseñanza en eso (...) y bueno es como que tienes ya un colchón (Entrevista estudiante B).

Otro estudiante comenta como el sentido del humor, el estímulo a vestirse de personajes y contar historias estuvo presente en su entorno familiar:

También es verdad que existe cierto humor en mi familia. Un humor común. Yo lo describiría como un humor carnavalesco, de pequeño les gustaba que me vistiese de personajes, ya que ellos son mucho de reírse contando historias o representando personas, en mi familia siempre han abundado más las historias (...) Recuerdo a mis padres leyendo cuentos para dormir, la casa de mis abuelos llena de máscaras venecianas y las cenas familiares en Eslovaquia. (Entrevista estudiante C)

En este mismo tema, de sus tres subtemas, la formación previa se visualiza con una frecuencia de asecciones de 40%, prácticamente similar a la frecuencia del contexto familiar (37%), dando cuenta de lo significativo que es su aporte e influencia en la decisión de seguir la profesión de actor/actriz, como lo ilustra una estudiante que comenzó sus estudios de mayor:

Empecé con el teatro ya más de mayor, (...) mientras hacía la carrera de audiovisual y tal, ahí tuve un profesor que me dijo que, si yo me planteaba hacer esto profesionalmente y yo en su momento no tomé en cuenta, pero fui haciendo, haciendo teatro musical, y fue algo que me iba persiguiendo (...) (Entrevista estudiante D).

O lo significativo que puede llegar a ser el hecho de haber nacido en una familia de artistas que promueve el desarrollo en esta área, como reflexiona otra estudiante:

Yo creo que sí tiene que ver tu entorno, dónde has nacido y todo, porque yo que he nacido en una familia de músicos y artistas sí que he desarrollado muchas más cosas que una persona que no ha tenido esa realidad, ya sea porque sus padres eran informáticos, o gerentes, o lo que sea (Biografía emocional estudiante B).

Por otra parte, la valoración del arte en su entorno directo sólo alcanza el 23% de aseveraciones, indicando que no es una realidad muy común entre los estudiantes. Para quienes no la tienen, se hace evidente su influencia, pues facilita y potencia la decisión de estudiar teatro, así como podría contribuir a iniciar prácticas artísticas a más temprana edad, como expresa la siguiente estudiante:

No hay mucha gente que tenga *background* artístico, pero los que la tienen sí que se nota, yo veo la diferencia (...) es difícil descubrirlo tú y darte cuenta de que es una profesión y que es la que quieres seguir, a tenerlo desde que has nacido y que te den herramientas, que a mí me hubiese gustado que alguien me dijera que no dejara el piano, que luego me iría a servir (Entrevista estudiante D).

Aun cuando los contextos son en su mayoría positivos para el estudio del teatro, es importante dejar consignado que hay situaciones en las cuales el contexto familiar y directo es desfavorable, y entonces son otros los aspectos de la vida del estudiante de teatro universitario los que son más determinantes en la decisión de formarse en la actuación profesional. Esta variable se analiza más adelante.

Tema 1.2. *Motivaciones conducentes a la decisión de estudiar teatro.*

Es un tema relacionado con la subjetividad de los estudiantes previa a su formación profesional, y en el cual destaca el subtema 1.2.2. *Gusto, Agrado y/o Bienestar que les provoca la práctica teatral*, (47% de las aseveraciones), en su totalidad favorables, reflejando el valor que se le otorga al sentirse “bien” en el ejercicio teatral y generar vínculos de amistad con las integrantes del grupo de teatro.

Mis amigos de teatro del pueblo, aún continuamos en contacto (...). Es un espacio muy bonito donde todo el mundo, con más o menos conocimiento del teatro, se lo pasan genial actuando, sin ninguna presión (Biografía emocional estudiante A).

La frecuencia anterior es seguida por el subtema 1.2.3. *Autopercepción de sus condiciones teatrales* (32% de las aseveraciones), todas también favorables, mientras el

subtema 1.2.1. *Sentido de pertenencia en los grupos de teatro*, tiene una frecuencia de 21% de las aserciones, todas igualmente favorables; aunque parece una frecuencia baja, se valora que sea un tema abordado dando cuenta de un fuerte vínculo vocacional y que se puede agregar, en tal sentido, al subtema *Gusto, Agrado y/o Bienestar al ejercer la práctica teatral* (sumando ambos una frecuencia de 68% de aserciones), lo que deja claramente en evidencia la vocación por el teatro de los futuros actores / actrices, considerando que estas referencias son anteriores a sus estudios profesionales. Además, esto se refuerza cuando observamos que el 100% de estas aserciones son favorables.

Sobre la vocación por el teatro, un estudiante la percibe como una fuerza interior, de acuerdo a su narrativa:

Al acabar la universidad, empecé a trabajar varios años. Hice un proyecto teatral que fue bastante profesional y yo tenía la espinita del teatro y no se me iba. Al llegar la pandemia tomé la decisión de presentarme a las pruebas del IT y entré. Dejé el trabajo y toda mi autonomía económica atrás para dedicarme a esto (Biografía emocional estudiante D).

A partir de estos datos, al retomar la situación de aquellos estudiantes que expresan aserciones sobre contextos socio culturales familiares directos negativos (como se observó en el tema 1.1.), es posible suponer que aquellos estudiantes se sobreponen apoyándose en motivaciones personales previas determinantes, es decir, en ellos parece existir una vocación marcada. Vocación que está presente en todos los estudiantes de teatro, según sugiere la valoración favorable en el 100% de las aserciones de este tema que grafica la autopercepción de las propias subjetividades de los estudiantes.

Así lo expone un estudiante, cuando se refiere a su primera participación en un taller de teatro donde se sintió plenamente libre:

(...) cuando empecé el teatro la cosa cambió mucho, había gente de la clase baja, quiero decir gente muy diferente a lo que yo estaba acostumbrado, y ahí me sentí plenamente libre y ahí fue cuando empezó, pues, el reconocimiento de mí y toda la ruptura de tantas barreras (Biografía emocional estudiante E).

Tema 1.3. *Variables socioculturales.*

El tema 1.3. posee un total de 26 aserciones, destacando el subtema 1.3.1. *Contexto sociocultural* (referido a un contexto amplio general, menos inmediato que el contexto familiar y cercano) con un 62% de las aserciones; en relación a la valoración del entorno

general sobre la decisión de estudiar teatro, 63% de ellas narran percepciones favorables, mientras que un 37% son desfavorables. Respecto a cómo puede llegar a incidir el contexto general, una estudiante describe su experiencia positiva encontrando estímulos en el contexto sociocultural más general a pesar de tener un contexto cercano y familiar que no le mostró el teatro:

Yo nunca fui al teatro con mi familia, mis padres nunca han ido al teatro. En mi pueblo no hay casi nada, no puedes ir a ver teatro cada día. (Entrevista estudiante A)

Y continua:

(...) fue el Aula de Teatre de mi pueblo. Allí fue donde aprendí qué es el teatro y realmente el amor que tengo hacia él. (Biografía emocional estudiante A)

Por otro lado, como vimos en el punto anterior, tanto la negatividad del contexto general como las percepciones negativas sobre la dedicación al teatro de los contextos familiares y cercanos, no parecen haber sido un desincentivo para el estudio de teatro pues la vocación, o lo interior, es lo que parece jugar un rol más determinante.

En cuanto al subtema *Contexto socio económico* (frecuencia de aserciones 38%), el 80% de estas expresan que ello es un elemento facilitador cuando están los recursos, lo que ya es bastante. Un estudiante relata lo favorecido que fue en sus estudios al crecer en una familia con capacidad económica:

Yo iba a una escuela privada antes de la crisis del 2007. (...), si aquí en España tenías dinero podías pagarte ciertas cosas...o sea la economía iba bien aquí en España. O sea, yo estoy muy agradecido de esto por haber aprendido mucho inglés y para los estudios de teatro. (Biografía emocional estudiante C)

Categoría 2: Percepción del proceso de formación del actor/actriz en el ámbito académico IT.

Esta categoría tiene un total de 415 aserciones que corresponden al 36% del total del estudio, lo que indica la importancia que otorgan los estudiantes a su formación en el IT, y la posibilidad de reflexionar y opinar sobre ello. En esta categoría, la mayor frecuencia de las aserciones corresponde al tema 2.2. *Percepción de la enseñanza de las emociones IT* (55%), seguido del tema 2.1. *Autopercepción y percepción del medio IT* (33%), y a continuación el tema 2.3. *Percepción de las necesidades emocionales IT* (12%).

La alta cantidad de aserciones de esta categoría, y en particular las del tema 2.2., se puede visualizar como un resultado del contexto en el cual surgen (la experiencia en el

taller EEEV), donde la voz y las emociones son sus ejes centrales. Se puede inferir que a los estudiantes les hace sentido el EEEV, gatillándoles un proceso reflexivo, no sólo sobre el taller mismo, sino que también sobre su contexto de aprendizaje formativo actoral, que en este caso es el IT.

A continuación, en el Gráfico N°7, se visualiza la relación según porcentajes de aserciones entre las Temas – Subtemas de la Categoría 2: *Percepciones de la enseñanza de las emociones IT*.

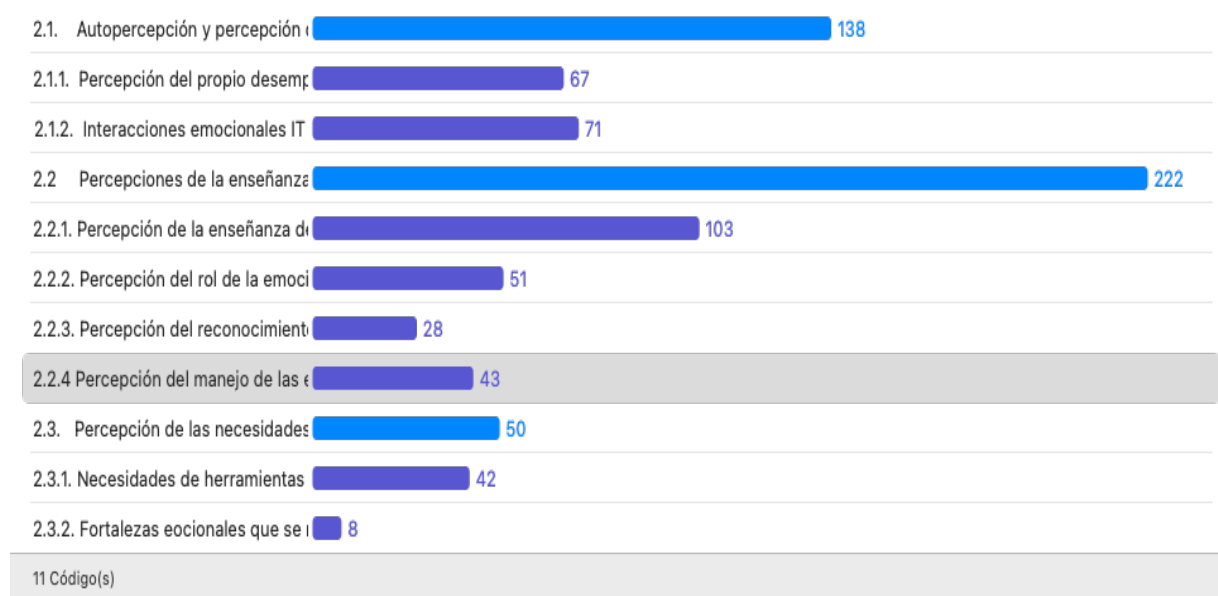


Gráfico N°7. Categoría 2. Relación temas / subtemas.

Tema 2.2. *Percepciones de la enseñanza de las emociones IT*.

Por su alta frecuencia en esta Categoría 2., comenzaremos con el tema 2.2. *Percepción de la enseñanza de las emociones IT*, y en su desglose con el subtema 2.2.1. *Percepción de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT*, (46% de las aserciones), de las cuales el 90% consideran insuficiente el proceso de aprendizaje de la emoción en el manejo de la voz en el IT, mientras que sólo un 10% de estas aserciones se inclinan por su suficiencia.

Un estudiante expresa su sensación de incertidumbre después de un ensayo en el cual no se han tocado las emociones:

No se toca el tema de las emociones. Por eso, es muchas veces muy incierto y por eso a veces sales de la sala de ensayo muy confundido (Entrevista estudiante C).

Otro se refiere a la experiencia de haber tenido tantas profesoras y cada una con su propia técnica y modo de enseñar:

Hemos tenido muchas profesoras y cada una trabaja con sus métodos, entonces no hemos hecho un semestre de Fitzmaurice (Entrevista estudiante D).

Otra estudiante comenta en relación al número de profesoras y técnicas diversas que ha vivenciado en el proceso de formación de la voz:

Cada año tenemos un profesor diferente y nos enseña una técnica diferente (Entrevista estudiante B).

En cuanto a la suficiencia del proceso de aprendizaje de la voz y del manejo de las emociones en el IT, un estudiante lo narra colocando énfasis en la técnica del manejo vocal sin referirse a lo emocional:

Creo que en estos años que llevo en el Institut y todo (...) es que sobre todo diría el conocimiento de mi voz a través de los ejercicios que he ido haciendo he ido ampliando el espectro de mi voz y ahora tengo muchos más colores en la voz, sé cómo poder modular de forma distinta, darle carácter y no hacerme daño. Sobre todo, porque a veces se tiende a tirar el cuello y esto te libera muchísimo de eso, como saber colocar la voz donde tú te sientas cómoda (Entrevista estudiante B).

Estas citas y las frecuencias de las aserciones en las variables Suficiente e Insuficiente, dan cuenta que el subtema que vincula la voz con las emociones y el cuerpo en el IT parece estar presente, aunque no es de una manera explícita o desarrollada de forma específica y profunda, pues no parece vincularse a la emoción de un modo consciente y concreto, ni con la voz, ni con la corporalidad, como lo comentan los siguientes estudiantes:

Es que yo creo que hay algo de piloto automático (...) es que sí que hay emociones que sobrepasan a ciertas situaciones (...) es que yo como aprendiz, muchas veces en voz me concentro en el trabajo y aparecen sentimientos de neutralidad, claro, aparecen emociones, pero como que las conduces hacia el trabajo (Focus Group 2).

Por otra parte, dentro de las suficiencias, los estudiantes valoran positivamente la formación a nivel técnico que reciben:

Porque creo que te forman muy bien a nivel técnico y en el físico respondes muy bien, pero a nivel de interpretación tienes que profundizar tú, porque claro estás más trabajando en la forma que en otra cosa, supongo que es porque te enseñan desde una cosa técnica. (Focus Group 2)

Otra valoración positiva que rescata una estudiante hace relación con la técnica vocal basada en el olfato, que le permitió emitir sonidos sin molestias ni exigencias:

La técnica, que te he dicho, de la profesora, me fue bastante bien porque trabajaba desde los olores y cómo afecta eso a la voz y sí que había momentos en los que yo notaba que no me dolía nada a la hora de hacer ciertos personajes y frases y todo...y me sentía muy liberada de poder hacer lo que yo quisiera. (Entrevista estudiante B)

Siguiendo con el análisis de los datos, este tema 2.2 incluye otros tres subtemas con diferentes frecuencias de aserciones:

2.2.2. *Percepción del rol de la emoción en el teatro y la actuación IT (23%).*

2.2.3. *Percepción del reconocimiento de la emoción específica IT (12%).*

2.2.4. *Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral del IT (19%).*

Para complementar y ahondar en el análisis de los datos que emergen de las aserciones del subtema 2.2.1. se revisan a continuación los resultados del subtema 2.2.3. *Percepción del reconocimiento de la emoción específica IT*, constatando que la variable que indica que la percepción de la emoción en el IT *no es reconocible (2.3.2.2.)* tiene el 100% de sus aserciones. Estos datos refuerzan el análisis de los resultados del subtema 2.2.1.: los estudiantes del IT, de un modo definitivo (100% de las aserciones) no perciben estar recibiendo una formación vocal que se adentre de un modo sistemático en sus vinculaciones con las emociones, pues no sienten poseer las herramientas para reconocer lo que provoca cada emoción de manera específica:

Herramientas como tales para saber lo que te tiene que provocar la emoción no nos han dado, todo viene desde el fluir que tenga, te dicen que si estás muy conectado te tiene que salir y bueno a lo mejor es verdad, pero hay muchos factores que juegan, es como hacer malabares siempre, estás un poco a la deriva. (Focus Group 1).

Otro estudiante comparte lo que los profesores le han comentado en más de una oportunidad, en relación a conseguir acceder a alguna emoción en específico, como puede ser llorar:

Me han dicho más de una vez, diferentes profesores, que lo de conseguir llorar te lo tienes que hacer mucho tú, pero claro, tampoco te dan una herramienta concreta y partes de nada, si tal vez un día tienes la suerte de encontrar algo que te venga bien a ti, pero tal vez no se da este momento, es complicado (Focus Group 1).

En la misma línea seguida hasta ahora, se encuentra el subtema 2.2.4. *Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral del IT*, donde aparecen los respectivos porcentajes de las aserciones para las variables *Psiquis* (51%), *Personaje* (49%) y *Corporal* (0%), dejando en evidencia que la relación emoción - cuerpo no es percibida por los estudiantes del IT como una materia recibida en su formación.

Los estudiantes reconocen un aprendizaje del manejo emocional sólo desde la psiquis y/o desde el personaje (similar porcentaje) lo que indicaría que aquello que los estudiantes entienden como manejo emocional desde la psiquis y/o desde el personaje es un proceso que no es concreto, ni específico, ni corporal / vocal, ni de manejo consciente.

Precisamente, un estudiante expresa que dentro de la formación está mal visto inducir emociones, como se puede leer en la aserción siguiente:

Por lo que yo he vivido del momento, no estaba muy bien visto inducir la emoción a la fuerza, porque la tienes que buscar a partir de lo que siente tu personaje en este momento, lo que le ha pasado, es lo que le está pasando en ese momento lo que te tiene que inducir la emoción, pero es como llegar a conseguir que te pase de verdad en ese momento (Focus Group 1).

Otra estudiante comenta que si bien en el IT no se entrena la emoción directamente tampoco se solicita a los estudiantes acceder a alguna emoción en específico:

Pero a la vez a mí nunca me habían exigido ser concreta con la emoción, la emoción concreta, lo concreto venía con lo que le pasa al personaje y la decisión que tomas tú actuando en ese momento, pienso esto. Pero ir a buscar la emoción, que lleva de manera concreta a tomar la decisión, eso nunca (Focus Group 1).

Como se aprecia en la siguiente aserción, los estudiantes comentan que el abordaje de las emociones se realiza de manera indirecta a través de los pensamientos, del análisis de los antecedentes, de los objetivos:

Nosotros no hemos trabajado nunca aquí la emoción, al revés, siempre se nos ha alejado muchísimo de la emoción, siempre ha sido activar pensamientos, activar acción física, activar antecedentes, obstáculos, objetivos, etc. Para que tu mente se crea tanto la situación y ya está (Entrevista estudiante E).

Corroborando el enunciado anterior, otro estudiante comenta:

Nunca nos hemos centrado en la emoción sino en el hecho de hacer alguna cosa y de cómo lo haríamos (...) y las emociones salen después a causa de una situación (...) en algún sitio (...) nunca hemos ido a analizar emoción por emoción, ni siquiera cuando hacemos una improvisación (...) no nos preguntamos a ver ¿qué emoción hemos tenido? nunca nos han preguntado por eso. Cero (Entrevista estudiante A).

Abordar la emoción directamente no es una práctica de la formación de los intérpretes de teatro, como plantea otra estudiante:

En general, no se enseña el manejo emocional, se usa muy poco por lo que veo, por cómo nos sentimos en clases, a mí me parece que es un poco tabú. Se aborda indirectamente dependiendo de qué asignaturas desarrolles (...) porque claro, en interpretación, me hubiera gustado más, porque a mí me gusta expresarme muy libremente (Entrevista estudiante D).

Para cerrar el análisis del tema 2.2., este incluye el subtema 2.2.2. *Percepción del rol de la emoción en el teatro y actuación IT*, con la siguiente distribución de frecuencia de las aseeraciones: 2.2.2.1. *Para público* (59%); 2.2.2.2. *Actor tradicional* (20%); 2.2.2.3. *Actor Performer* (21%).

Estos resultados dan cuenta de la coherencia que tienen los estudiantes del IT en su percepción del teatro y del rol de actor/actriz con el valor artístico de su quehacer, incluso mirado desde la emoción, siendo el público el que completa el proceso creativo desde un sentido estético y es al espectador a quien se dirige una actuación que siempre habrá de transmitir emociones, manejadas o no. Esto representa claramente un consenso, con casi el 60% de las aseeraciones.

Asimismo, es interesante constatar que el 40% de las aseeraciones se reparten de un modo equitativo entre las concepciones de actor/tradicional (que corresponde a lo que habitualmente se entiende por actor de teatro que está más vinculado con el teatro de texto), y las concepciones de actor/performer (que corresponde a la contemporaneidad), graficando que ambas concepciones coexisten y son traspasadas en la formación del IT. Este subtema, que emergió de los propios estudiantes a partir de los instrumentos aplicados, nos entrega información sobre la percepción de su contexto formativo actoral en el IT, asumiendo el peso de la tradición en sus aulas, pero reconociendo también que al interior de la escuela coexisten estas dos perspectivas del abordaje actoral.

Como plantea uno de los estudiantes, el IT podría estar en periodo de transición, asumiendo los procesos del teatro:

Mi opinión es que estamos en un periodo de transición del teatro, estamos entrando en un teatro posmoderno donde estamos deconstruyendo todo lo que teníamos del teatro más clásico, ya no es la Medea, ahora estamos hablando del actor situado, el actor es político, el cuerpo es político (Clase 9).

En la misma línea, otro estudiante manifiesta que la eliminación del personaje lleva a un momento de ruptura en la formación durante el cual la emoción comienza a ocupar otro lugar:

Con esta eliminación del personaje y este teatro tan naturalista y tan verdadero, creo que con esta ruptura en la formación la emoción sí que tiene más lugar. Creo que estamos volviendo más a ver qué pasa internamente y no si el público está viendo una cena real en la escena (Focus Group 2).

Reafirmando la argumentación precedente, se considera que este movimiento corresponde a una cultura mundial, como expresa este diálogo:

Creo que hay una cultura mundial, no sólo aquí, de mucho teatro de la forma y poco de la profundidad, se preocupa mucho de la forma y no se pone el ojo en trabajar el contenido y el fondo. (Focus Group 2)

En la misma dirección, se plantea que estamos transitando desde un teatro más exagerado a uno que exige una interpretación casi de cámara:

Efectivamente, creo que venimos de esta escuela de antes, del teatro tan exagerado y ahora hemos pasado a un naturalismo extremo, casi de cámara (Focus Group 2).

Sobre el actor performer, un estudiante explica el valor de modernidad que se le otorga a este tipo de concepción teatral:

Tiene que ver con el concepto moderno del performance (...) creo que ahí tú tienes una capacidad reflexiva y es importante que la sigas estimulando y dándole espacio (Entrevista estudiante C).

Otra estudiante plantea que se está volviendo al guion y ello provoca un acercamiento a la emoción:

Creo que también se está volviendo al guion y se está perdiendo la noción de personaje, que también para mí, cuando eliminas la noción de personaje creo que puedes vincularlo más a la emoción (Focus Group 2).

Sobre el actor personaje un estudiante (haciéndose portavoz de lo que piensa el 100% del grupo) sostiene que el teatro de texto, al plantearse tan naturalista, hace que la emoción se transforme en “peligrosa”:

Hablando del teatro de texto, que buscan tanto la realidad en el naturalismo que hablar de la emoción es como hablar de algo tan inconcreto, tan poco experimentado y tan “peligroso” para el actor porque puede sonar exagerado o puede romper con un estilo, que es la reproducción de una vida real, que yo creo que se ha quedado como estancado, pero ahora noto que está como volviendo, con una fuerza que está cogiendo, con la performance y el teatro visual también, teatro físico evidentemente (Focus Group 2).

Asimismo, el debate sobre el tipo de actor y su rol se traspasa a la vinculación con el público. Una estudiante plantea, refiriéndose a la relación entre público y actor, que la actuación tiene que ser sin exageraciones y darle al público lo que la obra necesita y no hacer un despliegue de las habilidades que el actor tiene:

Creo que es verdad que el actor debería actuar en base a lo necesario, o sea en base a lo que el público realmente necesita, no sólo enseñar tus virtudes como intérprete (...) tipo (...) yo sé cantar y sé hacer voltereta (...) no pues, si no necesitas hacer una voltereta aquí, no la hagas por enseñar... (Entrevista estudiante A).

La función del teatro y su relación con el público es contar historias como explica la siguiente aserción:

La tarea es explicar cosas, historias, situaciones, siempre tiene que haber la voluntad de contar algo, de explicar (Entrevista estudiante D).

Reafirmando los aprendizajes que reciben en el IT sobre la función del profesional del teatro, la estudiante agrega:

Algo que me gusta, que he aprendido con la profesión, es que nosotros no somos más que el medio, para llevar una historia en papel o desde un punto abstracto, algo con una forma (Entrevista estudiante D).

Tema 2.3. *Percepción de las necesidades emocionales en el IT.*

Dentro de la Categoría 2, el tema 2.3. *Percepción de las necesidades emocionales en el IT* tiene una frecuencia de 12% de aserciones, lo que es bajo en comparación con los

otros temas de esta categoría, con un valor absoluto de aserciones (50) comparable en el nivel de los subtemas pertenecientes a las categorías 2 y 3, en general.

Para interpretar este hecho, es necesario buscar detalles en sus subtemas: el subtema 2.3.1. *Necesidades de herramientas de resolución de problemas emocionales surgidos durante la formación IT*, se lleva el 84% de las aserciones, mientras que el segundo subtema 2.3.2. *Fortalezas emocionales que se reconocen en el IT* tiene solo el 16% de las aserciones.

De manera que el subtema 2.3.1. constituye el centro del tema 2.3. y su nivel de aserciones, al estar dentro del rango más frecuente de los subtemas de las categorías 2 y 3, le ubica en un lugar de importancia. Estos registros permiten deducir que hay una reflexión y una preocupación relevante entre los estudiantes del IT acerca de las necesidades emocionales que requieren satisfacer en el Instituto.

Para ellos, existe la necesidad de adquirir ciertas herramientas que se expresan de manera específica, clara y concreta en las 9 variables de este subtema 2.3.1., las que se pasan a señalar (ordenadas de mayor a menor frecuencia de aserciones):

2.3.1.2. *Necesidades emocionales* (21%)

2.3.1.4. *Necesidades de reconocimiento de sensaciones corporales emocionales* (17%)

2.3.1.5. *Presencia de la emoción del miedo* (17%)

2.3.1.9. *Otras necesidades* (14%)

2.3.1.1. *Necesidades de conocimiento de las emociones* (10%)

2.3.1.3. *Necesidades de manejo emocional específico* (7%)

2.3.1.8. *Necesidades de manejo de la Resaca emocional* (7%)

2.3.1.7. *Interpretación de escenas emocionales* (5%)

2.3.1.6. *Necesidades de técnicas de manejo emocional desde el cuerpo* (2%)

Los datos anteriores dan cuenta de una dispersión de las necesidades relacionadas con la emoción, tanto como la identificación de una gran variedad de éstas. Ello se puede interpretar como el surgimiento de variables nuevas en el campo de la emoción (incluso sorprendentes para los estudiantes, ya que no están en su formación dentro del IT). Se trataría de necesidades de formación que se están comenzando a reconocer y visualizar muy probablemente vinculadas a la experiencia del taller de EEEV, una fuente inequívoca para la toma de conciencia de estas variables.

El análisis de estos datos apunta a que lo emocional no es un tema instalado de forma sistemática y planificada en la formación profesional de actores dentro del IT: es a través del taller de EEEV que se logra incorporar la emoción como una necesidad que se reconoce y que tiene sentido en la formación teatral, en particular referida a la formación de la voz actoral, con todo el abanico de aspectos que aparecen en las aseveraciones indicadas.

Este abanico, con 9 tópicos en relación con la emoción, muestra la diversidad de aristas que tiene el subtema 2.3.1., de acuerdo a los reconocimientos de los propios estudiantes, constatando que la emoción, en todas estas dimensiones, se percibe con una complejidad y una importancia destacada dentro de la formación actoral.

Sobre este punto, se citan las siguientes aseveraciones:

- Conocimiento de las emociones: una estudiante manifiesta el agobio que le produce las emociones, al no comprenderlas y no saber gestionarlas:

Las emociones es un tema que me agobia un montón, porque cuando hacíamos escenas, a veces no entendía lo que estaba sintiendo y eso me agobia, porque soy muy mental y el no entender qué me está pasando y cómo gestionarlo me colapsa aún más (Clase 1).

- Investigar sobre sí mismo: una participante manifiesta la necesidad de investigar sobre sí misma para comprender el efecto de las emociones:

Mi deseo es encontrar el espacio para investigar sobre mí misma, mis emociones, entonces pues ver cómo afecta a lo que quiero y tengo que decir. Básicamente, poder investigar y sacar conocimiento sobre mí misma (Clase 1).

- Manejo emocional específico: los estudiantes señalan la carencia de técnicas concretas para trabajar las emociones y la necesidad de ellas para la interpretación en un tercer o cuarto año:

Técnica concreta para trabajar las emociones o reconocerlas mejor, no hemos tenido, ya ahora estamos en un punto que siento que necesito (Clase 1).

La siguiente aseveración da cuenta de lo expresado anteriormente en relación del teatro de textos y el manejo de la emoción:

Hablando del teatro de texto, que buscan tanto la realidad en el naturalismo que hablar de la emoción es como hablar de algo tan inconcreto, tan poco experimentado y tan “peligroso” para el actor porque puede sonar exagerado o puede romper con un estilo, que es la reproducción de una vida real, que yo creo que se ha quedado como estancado, pero

ahora noto que está como volviendo, con una fuerza que está cogiendo, con la performance y el teatro visual también, teatro físico evidentemente (Focus Group 2).

A pesar de tener un desarrollo significativo en el ámbito técnico corporal y vocal, los estudiantes manifiestan que la relación cuerpo-emoción no se ha trabajado dentro del IT de manera específica, como lo deja ver la siguiente aserción:

Nos han hablado mucho del cuerpo, del culto al cuerpo, siempre partir del cuerpo, pero nunca he visto que trabajando una escena se nos haya dicho pues de hacer un ejercicio corporal para contribuir (...) siempre cuando estamos trabajando una escena nos hablan de cuál es su objetivo, acción, etc. Siempre cosas que se pueden entender, cosas que tienen una consecuencia inmediata y está bien porque es tangible, pero nunca se ha dicho de hablar de sensaciones somáticas, de cambios en el cuerpo, siempre es muy mental (Clase 1).

- Reconocimiento de sensaciones corporales emocionales: una estudiante plantea lo significativo que es darse cuenta que el impedimento que manifestaba al no poder acceder a ciertos estados emocionales o interpretativos se debían a tensiones corporales en dirección opuesta a las requeridas para la escena:

Las tensiones que tengo ahora, lo tengo muy claro, vienen de mi nerviosismo y a nivel psicológico (...) es mi cabeza que me dice “no llegas, no llegas” o que no soy suficiente. Lo típico que nos vamos tirando (...) nos vamos latigando constantemente y bueno, esto no sé si tiene que ver con el proceso, pero al final es una cosa que tengo que trabajar yo a nivel emocional (Entrevista estudiante A).

- Técnica de manejo emocional desde el cuerpo: los estudiantes en su totalidad, valoran conocer las emociones de manera concreta:

Entonces sí puedo dejar paso más a las emociones, entenderlas más a nivel físico y transitarlas para poder actuar, voy a tener para interpretación, para actuar y todas estas cosas. (Clase 1)

- Necesidades emocionales: una estudiante plantea que tener una técnica que permita reconocer el estado emocional en el que se está le ayudará al ejercicio profesional, cuando la emoción del intérprete sea contraria a la del personaje:

Si tienes una técnica emocional en la que tú puedes entender cómo funciona cada una de las emociones en ti misma, tú un día que llegues al teatro, me imagino y tienes que llorar y no estás bien y tienes que hacer una cosa y lo haces por intuición, no te va a salir, en cambio si tienes conciencia de cómo funciona técnicamente en tu cuerpo te va a salir como mucho mejor entonces (Focus Group 1).

- Resaca emocional: después de una actuación de intensidad emocional, una estudiante plantea que algunas veces queda una emoción sin saber cómo salir de ella:

También respecto a la emoción, sí que es verdad que algunas veces, hacía un personaje muy duro y después sí que me iba a casa mal, con la emoción del personaje que me había quedado y no sabía muy bien cómo salir de ahí (Entrevista estudiante B).

- Otras necesidades: el “instrumento” con el que se ejecuta la interpretación teatral es el propio ser del actor; por tanto, como manifiesta una estudiante, todo lo que aporte a conocerse mejor contribuirá a vivenciar con más libertad y confianza permitiendo desde esta base ir más lejos con sus recursos expresivos:

Como más te conozcas más libre te podrás sentir de hacer lo que quieras o podrás desarrollarlo todo más (...) no te quedarás en un punto (...) puede que si tienes la confianza de que sabes hacerlo, podrás ir más lejos siempre (Entrevista estudiante B).

Respecto al subtema 2.3.2. *Fortalezas emocionales que se reconocen en el IT* (con un 16 % de las aseercciones del tema 2.3), estas se expresan en una sola variable que es 2.3.2.1. *Entrenamiento emocional psicológico* (100% de las aseercciones), dando cuenta claramente del foco de la formación actoral respecto a la emoción en el IT, así como de su unicidad en la perspectiva.

Sobre esto, un estudiante señala:

Porque nos han hablado mucho del cuerpo, del culto al cuerpo, siempre partir del cuerpo, pero nunca he visto que trabajando una escena se nos haya dicho pues de hacer un ejercicio corporal para contribuir... siempre cuando estamos trabajando una escena nos hablan de cuál es su objetivo, acción, etc. (Clase 1).

Tema 2.1. *Autopercepción y percepción del medio IT.*

Este tema posee 138 aseercciones, correspondientes al 33 % del total de aseercciones de la Categoría 2: es una cifra destacada, indicando que es un tema de interés y de reflexión madurada en los estudiantes del IT.

De aquí emergen dos subtemas: 2.1.1. *Percepción del propio desempeño IT* (49% de las aserciones de 2.1); 2.1.2. *Interacciones emocionales IT* (62% de las aserciones de 2.1).

Sobre el subtema 2.1.1. *Percepción del propio desempeño IT*, un 60% de las aserciones indican que los estudiantes evalúan su desempeño dentro del IT como positivo, mientras que un 40% de las aserciones se refieren a un desempeño negativo. Estos datos muy próximos, dan cuenta de una situación contradictoria que se puede interpretar como una autopercepción tanto positiva como negativa en el desempeño académico; ello es debido, probablemente, al hecho que hay áreas diferenciadas en la calidad del desempeño de cada estudiante, asignaturas con rendimiento mayor o menor en unos y en otros, de modo que las reflexiones al respecto grafican una capacidad autocrítica por parte de los estudiantes. La preocupación por su autoconocimiento y desempeño no les es indiferente, por lo que las necesidades emocionales de formación que perciben de acuerdo al tema 2.3. se pueden reconocer como emergentes de un proceso reflexivo de optimización necesaria sobre su formación teatral, aun cuando pueda ser incipiente.

La búsqueda de autoconocimiento se refleja en la aserción de un estudiante que valora y destaca su importancia:

Como más te conozcas más libre te podrás sentir de hacer lo que quieras o podrás desarrollarlo todo más (...) no te quedarás en un punto...puede que si tienes la confianza de que sabes hacerlo, podrás ir más lejos siempre (Entrevista estudiante B).

Otra estudiante, en su reflexión sobre sí mismo, se cuestiona su propia auto percepción, dejando entrever lo significativo que es la retroalimentación en teatro:

Lo que no sé es en cuanto mi percepción es más o menos ajustada a la realidad, porque claro, nadie te va a venir a decir que eres la peor de la clase (Entrevista estudiante D).

Las aserciones del subtema 2.1.2. *Interacciones emocionales IT*, se reparten entre la variable 2.1.2.1. *Con pares* (38%) y la variable 2.1.2.2. *Con docentes* (62%). Los datos indican que para los estudiantes las interacciones emocionales con los docentes son más relevantes que con sus pares, lo que parece estar en coherencia con su vocación y los intereses manifestados en torno a reflexionar sobre su formación, donde el cuerpo académico juega un rol central. Así lo reconoce, de forma positiva, un estudiante:

Ha sido toda una locura estar aquí. He aprendido mucho, sobre todo he aprendido mucho, o sea eso no lo voy a quitar nunca. He aprendido muchísimo y creo que los maestros acá son bastante profesionales, a nivel (...) en general son muy profesionales aquí (Entrevista estudiante C).

Aunque también el mismo estudiante, reconociendo la calidad de sus maestros, considera la dificultad para conectar con ellos:

Me cuesta conectar con muchos profes, por eso no me siento muy a gusto aquí (Entrevista estudiante C).

La relación con los profesores se complejiza al percibir los estudiantes que los profesores quieren que sus ejercicios sean los adecuados para todos los estudiantes:

Para mí el problema está en que no son sus ojos los que tienen todo que ver la mejora y todo el aprovechamiento... sino son los ojos del alumno el que tiene que ver que todas las cosas que me han dado, yo lo recibo como algo que me ha transformado y me ha servido (Entrevista estudiante E).

En la formación teatral se requiere que el estudiante trabaje en grupo y por ello las relaciones interpersonales son un componente esencial en la formación y tiene un efecto directo en su desempeño:

Sobre todo, con cosas interpersonales, todos hemos vivido cosas así... pues de que no te entiendes con una persona... trabajas mucho con una persona y no te entiendes para nada. Te pillas con alguien de tu clase, es horrible eso... no lo recomiendo (Entrevista estudiante C).

Los estudiantes sienten una gran necesidad de conocer a todo el mundo e intentar hacer amigos:

De esta necesidad de conocer a todo el mundo, de intentar ser amigo de todo el mundo, de hacer contactos y todo el rato de saludar a todo el mundo, de ser majito todo el rato (Entrevista estudiante A).

Tanto entre los estudiantes como entre los profesores, los estudiantes consideran que hay personas que pueden dañar:

Gente que realmente puede jugar con tus emociones, tanto profesores como alumnos, entonces tienes que tener cuidado (Entrevista estudiante A).

Categoría 3. Percepción de los estudiantes del sentido y alcance tras la aplicación del programa de EEEV.

La Categoría 3, *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance tras la aplicación del programa de EEEV*, tiene en 660 aserciones, que corresponde al 57% del total, lo que indica que esta categoría es muy predominante al comparar las frecuencias y cantidades absolutas entre las tres Categorías, dando cuenta del interés e impacto reflexivo teórico-práctico del EEEV sobre los participantes de este estudio.

Distribución según tema y frecuencia de las 660 aserciones de la Categoría 3:

3.1. *Valor del reconocimiento emocional* (40%)

3.2. *Percepciones del EEEV* (22%)

3.3. *Aportes del programa EEEV* (38%)

A continuación, en el Gráfico N°8, se visualiza la relación entre porcentajes de asepciones de los Temas - Subtemas de la Categoría 3: *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance tras la aplicación del programa de EEEV*.

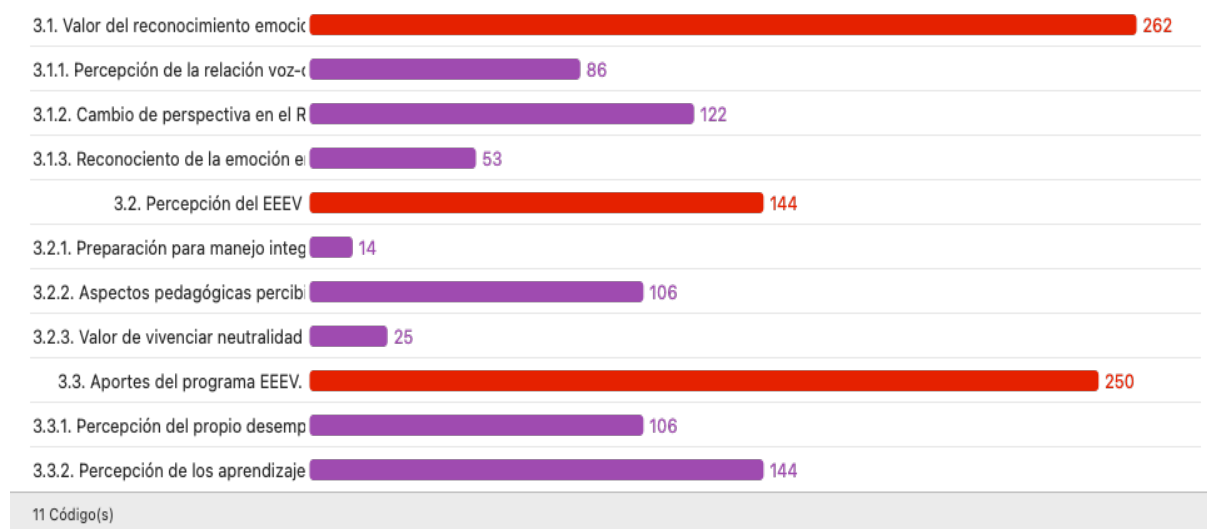


Gráfico N°8. Categoría 3. relación temas / subtemas.

Estos resultados permiten inferir que la valoración de los estudiantes sobre la emoción dentro de su formación teatral es un *tema que destaca de manera directa*, pues el 40% de las aserciones de esta categoría se refieren a ello.

Un estudiante valora su aprendizaje sobre la comprensión de la relación voz-emoción:

En cuanto al curso, me ha servido para el conocimiento de mi voz también, en cuanto a saber qué es lo que hago yo en cada emoción y poder liberarla, salir de ahí (Entrevista estudiante B).

Otro estudiante plantea cómo el curso le ha instalado una práctica cotidiana sobre la observación de las emociones en sí mismo y en los demás:

(...) me ha aportado a nivel personal y profesional, lo que más me ha aportado es el conocimiento de las emociones, de cómo entenderme tanto en el escenario como en las clases y con mis amigos, como para tener una relación más sana y mirando más mi salud. (...) tener control de mis emociones y de la mirada a las emociones del resto (Entrevista estudiante A).

El otro 60% de esta misma categoría, correspondiente a la suma de los temas 3.2. y 3.3, se refiere a aspectos propios del entrenamiento EEEV, marcando así un cuasi equilibrio teórico / práctico de 40/60 que da coherencia a la implementación del taller en su objetivo de generar conciencia de la emoción, con énfasis en el cómo.

Esto lo expresa una estudiante del siguiente modo:

Yo no era consciente que la emoción en la que más me encuentro la mayoría del tiempo, que es el miedo, esto yo no lo había percibido hasta que empezamos a verlo en clases, y claro, al ser de repente consciente de esto puedo ir más allá de esto, o si no me quedaba allí, agarrada a algo que ni yo sabía (Focus Group 1).

Otra estudiante manifiesta los aportes del taller a su auto conocimiento, dando cuenta del impacto provocado en su vida y en su formación:

Estoy descubriendo todas mis posibilidades y mis limitaciones tanto físicas como mentales. Me estoy conociendo profundamente y me replanteo tanto cosas a nivel personal como del mundo. Es un lugar que me frustra muchas veces, al principio era muy feliz, pero cada vez me provoca más ansiedad (Biografía emocional estudiante A).

Tema 3.1. *Valor del reconocimiento emocional.*

Sus aseeraciones, según la frecuencia, se pueden agrupar en 3 subtemas:

3.1.1. *Percepción de la relación voz-cuerpo-emoción-acción* (34 %)

3.1.2. *Cambio de perspectiva en el reconocimiento emocional EEEV* (46%)

3.1.3. *Reconocimiento de la emoción en la formación EEEV* (20%)

Estos resultados indican que los estudiantes reconocen de manera importante un cambio acerca de cómo entendían la emoción, siendo explícitos con un 46% de las aseeraciones (subtema 3.1.2.), transparentando lo favorable de este cambio al analizar sus

variables (el 100% de estas así lo expresan). Este hecho se puede considerar de gran importancia en términos de la percepción positiva del aporte del EEEV en la formación actoral.

Sobre los contenidos de esta nueva perspectiva, un estudiante señala su cambio comprensivo de las emociones, desde lo etéreo a lo concreto:

Ha cambiado mucho lo que tenía entendido yo como emociones, al principio cuando contaste de las emociones que habían, yo pensé que era muy cuadrulado el hecho de que fueran tan concretas porque lo tenía entendido como algo más etéreo por decir algo y en el ámbito de la interpretación siempre me confiaba de que viniera la emoción correcta en el momento que tenía que venir (Focus Group 1).

Otro estudiante destaca que su cambio en la visión de la emoción le entrega nuevas herramientas actorales:

Yo creo que sí me ha cambiado mi visión de la emoción, porque aparte de conocer nuevos recursos, además de súper guay como actor, de tener herramientas como para llegar a la tristeza mediante pasos como A - B - C - D; aparte de eso es muy bonito que abre, amplía la visión por donde te estás yendo tú actoralmente, en qué puntos estás en cada momento, que estás en cada acción. Es una forma de ampliación en la conciencia por los momentos que pasaba (Focus Group 2).

En esta línea, el cambio de paradigma que manifiestan los estudiantes incorpora la propuesta base del taller EEEV, que se refleja con claridad en el subtema 3.1.1. con un 34% de aserciones sobre la *relación integrada voz - cuerpo - emoción - acción*, cuyo análisis de las variables indica que el 100% de las aserciones manifiestan reconocer que el cuerpo es una integralidad en la relación voz-cuerpo-emoción-acción, dando cuenta de otro logro contundente del EEEV.

Una estudiante describe cómo ha sido su cambio de perspectiva en el trabajo emocional, ejemplificando con el miedo, remarcando el paso de una perspectiva más introspectiva a una física que relaciona la emoción con el cuerpo:

Al trabajar la emoción del miedo lo hemos hecho desde una perspectiva física y externa, no tan introspectiva sino desde el impulso de las claves (ruido muy fuerte). Me he podido fijar en la emoción de mi cuerpo, la respiración acelerada. Cuando sabía que se iba a producir un ruido, pero no sabía desde dónde, mis ojos se entrecierran, queriéndose proteger, y mi respiración se paraba. Me cuesta un poco mantener mi cuerpo tónico sin rigidez. Paso de un extremo al otro: o estoy poco tónica y quedó un poco desgarbada o tengo tensiones (dibujo de zonas de tensión, rodillas, entrecejo y cervicales) (Bitácoras).

Otro estudiante narra el vínculo emoción respiración y cómo este conocimiento le aporta en lo actoral:

Me doy cuenta de que las emociones van muy unidas a la respiración, es muy bonito de ver, como en la tristeza es más constreñida y después sueltas y en la rabia es rápida (ambos ejemplos hacen ejemplos) y es muy curioso de ver cómo puedes llegar a través de la respiración a la emoción (Clase 3).

Remarcando la integralidad del cuerpo en la escena, enfocándose en la emoción, dos estudiantes señalan:

Era curioso ir viendo lo fácilmente transitable que es una emoción a otra y a otra, sus consecuencias, a lo que va pasando en la escena. Pero ese día, que fue el más práctico, pues me pareció curioso el hecho de estar consciente en cada momento de cuál era la emoción, de manera integral, pero no desde una cosa de decisión, en ese momento no tuve tiempo de decidir nada, pero era como parar y ver, vale ahora esto me está entristeciendo. Fue ese día que pude ver todo el aprendizaje y todo lo anterior (Focus Group 2).

En esta misma dirección, reconoce cómo se manifiestan las emociones a nivel físico:

También entendí que muchas de mis emociones que antes no las veía como son ahora, por ejemplo, las piernas ahora noto que están presentes mucho más (...) siempre me decían sobre las piernas, pero no sabía dónde ponerlas, pero ahora entiendo que sin la emoción no se pueden conectar. que es todo integrado (Entrevista estudiante A).

Por otra parte, dentro del contexto del subtema 3.1.3. *Reconocimiento de la emoción en la formación EEEV*, los estudiantes hacen poca referencia a ello (20% de frecuencia respecto al total de las aserciones del tema 3.1.), lo que indica que su foco en el taller no está puesto en observar cómo lo emocional incide en su aprendizaje, aunque logran al menos reconocerlo.

Para comprender la perspectiva desde la cual los estudiantes perciben las incidencias emocionales en su formación es necesario revisar las variables de este subtema 3.1.3. Ahí se encuentra la presencia de 4 variables: 3.1.3.1. *Ambiente emocional del espacio enseñanza - aprendizaje* (38% de las aserciones); 3.1.3.2. *Disposición emocional para el aprendizaje* (22% de las aserciones); 3.1.3.3. *Presencia de la emoción ante la exposición desfavorable* (21% de las aserciones) y 3.1.3.4. *presencia de la emoción en las relaciones con otras y otros* (19% de las aserciones).

Estos datos señalan las perspectivas que los estudiantes destacan como incidencias emocionales sobre el proceso de formación, clasificables en lo ambiental, en la propia disposición del educando, en la exposición desfavorable y en lo relacional entre los participantes. De estas cuatro incidencias, lo ambiental duplica en frecuencia a la suma de las otras tres, lo que muestra el peso que dan los estudiantes al ambiente del aula taller, a la atmósfera del contexto enseñanza - aprendizaje.

Por otro lado, se observa que los estudiantes logran conformar una mirada amplia desde lo emocional, ya no solo desde una perspectiva actoral dentro de la escena, sino que van más allá, reflexionando sobre el proceso completo de formación de la voz actoral. Ello constituye una optimización de su aprendizaje consciente, así como un aporte indirecto en la adquisición de herramientas para la actuación, dado que representa en sí mismo un proceso de observación y apunte consciente de todo lo emocional circundante dentro de una realidad humana.

Una estudiante plantea la importancia de estar trabajando con el cuerpo en un ambiente “bueno”:

También generamos un ambiente bueno en el que yo estaba cómoda y el hecho de estar trabajando con el cuerpo, en un contexto diferente al que había estado trabajando, como nunca antes, también es un plus (...) de conocimiento corporal y de cómo me muevo yo cuando estoy así (Entrevista estudiantes D).

Por su parte, otra aseveración se refiere a cómo incide el propio estado emocional con el que se llega a la clase desde una perspectiva de la calidad del aprendizaje:

Claro que incide la emoción en el aprendizaje. Sí, yo creo que hay días que, si estás muy triste o tienes ansiedad, tu capacidad para aprender va a disminuir y te vas a abrir mucho menos a aprender ciertas cosas (...) y al contrario, si estás mucho más alegre te vas a abrir mucho más y vas a estar en contacto (...) es que ya sólo tener contacto visual con los demás, de no estar mirando el suelo, de no cerrarte, puede ser mucho más enriquecedor (Entrevista estudiante B).

En cuanto a la presencia de la emoción ante la exposición desfavorable, un estudiante expresa que al salir a improvisar le invadía el miedo, al estar expuesto a lo que el otro puede pensar de tu actuación:

Me invadía mucho el miedo a la hora de hacer improvisaciones, porque bueno siempre estás como muy pendiente de lo que van a pensar los demás y te ves que no va a ser suficiente y que no lo vas a hacer bien (Entrevista estudiante B).

Por último, un estudiante expresa el reconocimiento e incidencia de la emoción en las relaciones con otras y otros dentro de la sala del proceso de aprendizaje, y cómo ello repercute en el trabajo de la clase:

He tenido algunas diferencias con gente de clase, no hablo del terreno personal porque esto no tendría que afectar (...) pero sí de forma de trabajar, es muy cuadrículada para mi gusto, muy exigente para ella misma y eso lo irradia hacia afuera, y hay gente que lo lleva mejor, pero yo personalmente lo llevaba fatal (Entrevista estudiante D).

Tema 3. 2. *Percepciones del EEEV.*

Al revisar el tema 3.2 *Percepciones del EEEV* y analizar sus subtemas, se tiene un total de 145 aseercciones, así distribuidas según frecuencia y subtemas:

3.2.1. *Preparación para manejo emocional integral* (10%)

3.2.2. *Aspectos pedagógicos percibidos por los participantes como favorables EEEV* (73%)

3.2.3. *Valor de vivenciar neutralidad emocional* (17 %)

Este conjunto de datos da cuenta que los estudiantes tienen reflexiones y posturas sobre el EEEV cuyo sentido y valoración se expresan en las variables que se pasan a analizar.

Comenzamos por el subtema 3.2.2., que tiene una muy alta frecuencia de sus aseercciones, (73%), ello da cuenta de la importancia y reiterada reflexión que los estudiantes expresan acerca de este contenido, narrando en torno a los aspectos específicos sobre lo pedagógico del EEEV.

Sus variables son:

3.2.2.1. *Valor de la reflexión* (24%)

3.2.2.2. *Ambiente propicio* (27%)

3.2.3.3. *Confianza* (24%)

3.2.3.4. *Escucha* (25%)

Los 4 focos destacados por los estudiantes en su mirada sobre el proceso pedagógico de la EEEV (representados en sus 4 variables), tienen un valor similar en la frecuencia de sus aseercciones, por lo que se pueden considerar iguales en jerarquía. Por

otro lado, estas 4 variables son todas positivas respecto de la valoración y de la percepción de los aspectos pedagógicos que contiene la implementación del EEEV.

De esta manera, es posible inferir que en la experiencia del taller se configura una especie de trenza reflexión - confianza - escucha - ambiente propicio, como una unidad que da coherencia a la práctica pedagógica de enseñanza - aprendizaje que los estudiantes perciben y evalúan como positiva: la *Ronda Humana* parece ser una característica valiosa de la propuesta de EEEV, instalándose como un instrumento pedagógico interesante.

En relación al espacio seguro, un estudiante manifiesta que EEEV creó un espacio seguro, sin juicios y con un trato respetuoso e igualitario para todos favoreciendo con esto el aprendizaje:

Se creó un espacio seguro en todo momento, no se estaba evaluando si estabas llegando a un objetivo, (...) más bien era, esto es algo que te ayuda para tu vida personal y profesional y no se te impone, eso también es un elemento y el hecho de tratarnos a todos como válidos en todo momento, no has tratado a nadie como más o menos y eso se agradece (Entrevista estudiante C).

La humanidad que se generaba en los encuentros fue otro elemento valorado por los estudiantes:

Sobre todo, la humanidad con la que se nos ha tratado. Todos agradecemos esta parte de comprensión y espacio para que el artista cultive su conciencia individual y todo recaiga en un espacio de respeto y bondad (Clase 10).

Otro factor considerado relevante para el aprendizaje emocional fue:

La involucración y plena vivencia de las profesoras y la atmósfera de libertad (Clase 10).

Crear un vínculo con los estudiantes e interesarse por el otro dispone para el aprendizaje: es un ítem que todos los estudiantes compartieron, y una de sus aseveraciones fue:

El hecho de preguntar cómo estamos, la forma de hacer las clases, también que cada vez que entramos a clase o a mitad de clase nos preguntabas ¿cómo estás?, ¿cómo vas?, todo eso crea un interés, se crea un vínculo por esa persona y permite que se busquen soluciones reales (Entrevista estudiante D).

Además, resaltaron como un aspecto muy significativo, que la profesora participara activamente junto a los estudiantes en la realización de los ejercicios, comentando que ella les animaba a dar lo mejor de sí:

Para mí lo vital era cuando la profesora se ponía a trabajar con nosotros, en físico, cuando estaba compartiendo con su máxima sinceridad lo que estaba enseñando, después

pues ver como esta profesora, con esta técnica, lo podía hacer, sin miedo a tener que, por ser la profesora, hacerlo de manera excelente y hacerlo muy sincera y te animaba a dar todo lo que tú tienes (Entrevista estudiante E).

Aunque el subtema 3.2.3. *Valor de vivenciar neutralidad emocional* tiene una frecuencia de sólo 17%, su presencia alcanza gran protagonismo dentro de las narraciones de los estudiantes. Por otro lado, es importante el hecho de que el 100% de sus aseveraciones evalúan esta experiencia como favorable, lo que la instala como un aporte específico del EEEV en la formación de la voz actoral.

Sobre el valor de vivenciar lo neutral emocional como algo destacado por los estudiantes dentro de sus percepciones del EEEV, una de las aseveraciones expresa que ello le permite despejar la emoción previa:

El Step Out me ha empezado ya a llevar a un estado de neutralidad que hace que cada vez tenga menos estela de la emoción previamente trabajada (Bitácoras).

Otro estudiante comenta las sensaciones corporales de las que se daba cuenta cuando realizaba el Step Out:

Cuando hago el Step Out, siento que me está saliendo un agujero en el pecho y no sabía que estaba así (...) o al revés, que me empieza a bajar la temperatura y era porque estaba encendido de la rabia y lo he notado. Ahora me es más fácil salir y entrar y reconocer que estaba en alguna emoción (Clase 6).

El 100% de los estudiantes sostiene que acceder a la neutralidad desde el cuerpo, a través del Step Out, les otorga una herramienta segura:

Tienes el trabajo del cuerpo, que no depende de nada, que no es una cosa subjetiva, que no depende de unas circunstancias para que estés mejor y que si haces algunos movimientos, realizas una respiración y desbloqueas la cara, vas a llegar a unos estados de neutralidad o vas a poder ver más claramente y estar más receptivo (Entrevista estudiante A).

Por su parte, otro estudiante destaca lo gratificante que es contar con herramientas que se basan en la respiración, como el Step Out, para sentirse en un sitio seguro:

El Step Out, que trabajaba la respiración, es algo que me lo llevo y es lo más importante para mí, es tan gratificante, siempre va a funcionar y es un sitio seguro (...) el espacio de silencio y de respiración que de por sí te va llevar a un lugar de limpieza (Focus Group 2).

Para un alumno, el Step Out ha sido el ejercicio estrella, pues lo vuelve al presente:

El Step Out ha sido un ejercicio estrella para mí, realmente, pues volver a un presente que siempre va a estar allí ha sido buenísimo, eso de que me reconduzca al mismo lugar. Aparte que es súper práctico y súper fácil de hacerlo sin ninguna complicación psicológica y que me permite saber cómo estaba antes y que no me lo había reconocido (Clase 9).

Un estudiante manifiesta que a partir de lo aprendido con EEEV es más fácil salir de la emoción:

A partir del curso me es mucho más fácil salir de la emoción, no aferrarme a ella. Sobre todo, si uso el Step Out (Clase 7).

La preparación para el manejo emocional integral (subtema 3.2.1., con sólo 10% de frecuencia), es un tema emergente que está presente en las narrativas de los estudiantes. Además, el análisis de sus variables muestra que el 100% de estas aseveraciones se refieren a la vinculación cuerpo - emoción, es decir, el taller EEEV logra por diferentes vías instalar su tesis central del cuerpo integral y otorga una serie de mecanismos físicos para conectar con las emociones:

Tener una serie de mecanismos físicos para conectar a ciertas emociones, que esto a mí me ha encantado (Focus Group 2).

De la misma manera, pero en otra arista, un estudiante reconoce que ahora al enfrentarse a una acotación emocional de un texto dramático (por ejemplo, llorar), puede leer la acotación y entender el mundo psicofísico que está alrededor de la emoción:

Ahora, en cambio, leo esta misma acotación y entiendo todo un mundo psicofísico alrededor de esta emoción. Entiendo su complejidad, las consecuencias en la manera de afrontar la situación, las sensaciones físicas, de dónde y cómo ha surgido (Clase 10).

Siguiendo la misma línea temática, otra estudiante comenta que al trabajar una canción se dio cuenta cómo ha cambiado su conocimiento de las emociones y de la voz:

Trabajé las emociones con una canción, la pude cantar desde diferentes emociones y sí que es verdad que he cambiado mucho como el conocimiento, sabía que emoción y qué voz (Clase 8).

Otra estudiante valora de esta herramienta específica su ayuda a conocerse mejor a sí misma en la escena:

Porqué a mí me ha ayudado a conocerme mejor en escena y es la única herramienta tan específica con las emociones que hemos hecho en clase (Clase 10).

Tema 3. 3. *Aportes del programa EEEV.*

El tema 3.3. *Aportes del programa de EEEV* cuenta con 250 aserciones y una frecuencia del 38% del total, y ello resulta muy significativo graficando que los aportes del EEEV importan a los estudiantes y forman parte de su reflexión.

Para entender mejor su contenido, revisaremos los subtemas según la frecuencia respectiva de aserciones:

3.3.1. *Percepción del propio desempeño EEEV (42%)*

3.3.2 *Percepción de los aprendizajes post taller EEEV (58%).*

Estos resultados otorgan similar jerarquía a ambos subtemas. Para afinar sus contenidos y precisar el análisis, se revisan las variables.

El subtema 3.3.1. *Percepción del propio desempeño vocal en EEEV*, expresa en 3.3.1.1. un 99% *favorable* el propio desempeño vocal y apenas un 1% de aserciones que expresan que su desempeño ha sido *desfavorable*, lo que da cuenta de una clara percepción positiva del taller EEEV.

El subtema 3.3.2 *Percepción de los aprendizajes post EEEV*, contiene un abanico de 12 variables distribuidas del siguiente modo de mayor a menor frecuencia:

3.3.2.12. *Adquisición entrenamiento psicofísico para el reconocimiento y manejo de la emoción (11%).*

3.3.2.6. *Reconocimiento de la emoción propia (10%).*

3.3.2.2. *Herramienta concreta para entrar de manera específica a la emoción (10%).*

3.3.2.11. *Distinción de la emoción propia, del otro y de la del personaje (9%).*

3.3.2.3. *Reconocimiento de la emoción a partir de las señales físicas (9%).*

3.3.2.4. *Herramientas físicas concretas para salir de la emoción (8%).*

3.3.2.1. *Distinción de las emociones básicas (8%).*

3.3.2.5. *Reconocimiento del estado de neutralidad (7%).*

3.3.2.7. *Reconocimiento de la relación emoción-pensamiento-acción (7%).*

3.3.2.8. *Ampliación de recursos expresivos (7%).*

3.3.2.9. *Ampliación de recursos para improvisar y experimentar con el sonido, la palabra y la escena (7%).*

3.3.2.10. *Libertad vocal, expresividad sonora* (7%).

Un primer análisis de estas 12 variables muestra que la frecuencia de las aserciones oscila entre 7% y 11%, lo que muestra una dispersión relativa en un rango estrecho. No obstante, la variable de mayor jerarquía dentro de la percepción de los aprendizajes post taller EEEV es la 3.3.3.12. *Adquisición entrenamiento psicofísico para el reconocimiento y manejo de la emoción*, seguida muy de cerca una tras otra por otras 11 variables. Ello da cuenta de un aprendizaje integral de los estudiantes, pues incorporan en sus narrativas conceptos y desarrollos prácticos que son claves en la propuesta de EEEV.

Por consiguiente, se puede afirmar que el Programa EEEV logra instalar un nuevo paradigma en la concepción vocal para actores y en su proceso de formación profesional.

3.3.2.12. *Adquisición entrenamiento psicofísico para el reconocimiento y manejo de la emoción* (11% de aserciones). Se valora como el entrenamiento que ayuda a descubrir el cuerpo, las emociones, así como a reconocer el estado emocional en el que se llega a clases y darse cuenta que cambia:

Yo estoy muy contenta de ir descubriendo cosas sobre mi propio cuerpo, sobre las emociones que vamos trabajando y todo. Es muy bonito, venía con ansiedad y se me ha quitado, me siento liberada (Clase 8 Todos).

3.3.2.6. *Reconocimiento de la emoción propia* (10% de aserciones). Se valora el hecho de darse cuenta del propio emocionar; por ejemplo, un estudiante comenta que se dio cuenta de lo que le pasa cuando se enfada:

Me acabo de dar cuenta que cuando me enfado con alguien en una escena, necesito validar con esa persona que todo está bien. Me sabe mal enfadarme (Bitácora estudiante C).

3.3.2.2. *Herramienta concreta desde lo físico para entrar de manera específica a la emoción* (10% de aserciones).

Veo mucho avance en mí, ya que hoy es la primera vez que he llegado a la tristeza a través de la respiración y de la postura corporal, y no a través de algo más psicológico (Bitácora).

3.3.2.11. *Distinción de la emoción propia, del otro y de la del personaje* (9% de aserciones).

Un estudiante comenta lo que le ayuda para enfrentar a un personaje:

Creo que a la hora de hacer personajes y todo, tener estos patrones más claros me ayuda a la hora de enfrentarme a un personaje (Entrevista estudiante B).

Según otro participante, reconocer las emociones es fundamental para interpretar.

Identificar tanto en ti como en los otros las emociones por las que pasan, así como el hecho de reconocer las emociones que nos habitan me parece fundamental ahora, para interpretar (Clase 9).

3.3.2.3. *Reconocimiento de la emoción a partir de las señales físicas* (9% de aserciones).

A veces tengo dificultades para expresar las emociones porque, ahora me doy cuenta que tengo el cuerpo constantemente en tensión (Bitácora).

3.3.2.4. *Herramientas físicas concretas para salir de la emoción* (8% de aserciones). En este sentido, un estudiante comenta que abandonar la sensación de nerviosismo a partir de un calentamiento que implica estar activo a nivel físico y mental le otorga la sensación de aterrizar y dejarse llevar:

Sensación de aterrizar y dejar llevar, abandoné el estado nervioso con el que había entrado (a clases). Me costó mucho desprenderme de eso, lo conseguí con el calentamiento puesto que debía estar totalmente activo a nivel físico y mental (Bitácoras).

3.3.2.1. *Distinción de las emociones básicas* (8% de aserciones).

Es que aquí, viendo la emoción de una forma concreta y palpable y física, ha aportado como a que no me he enfocado en la emoción en sí misma, sino enfocarla a un texto o a un espacio que abra los sentidos también y que el cuerpo se modifique en cuanto a las circunstancias en las que estás (Focus Group 2).

3.3.2.5. *Reconocimiento del estado de neutralidad* (7% de aserciones). El reconocimiento de la neutralidad permite darse cuenta de las señales físicas cuando están neutros, como comenta un estudiante:

Cuando estoy neutro, abro una parte de mi ser (Bitácora).

Otro estudiante en la misma dirección comenta:

Hoy he entendido un poco más lo de la neutralidad y dejar ir que tanto se insiste en las carreras de teatro (Bitácora).

3.3.2.7. *Reconocimiento de la relación emoción-pensamiento-acción* (7% de asecciones).

Constatar la vinculación entre emoción y pensamiento proporciona un entendimiento nuevo, como plantea el siguiente estudiante:

Me sentí muy feliz de constatar que todo depende de nuestro estado emocional y que la percepción del mundo y su belleza depende de nosotros, no es nada por sí solo. La relación entre voz-respiración-emoción-pensamiento como un todo implicado (Bitácora).

3.3.2.8. *Ampliación de recursos expresivos* (7% de asecciones).

Gracias a estas sesiones que hemos hecho (...) tengo más conocimiento de qué puedo hacer y qué no. (...) Es bueno conocer las limitaciones para poder empujar con las que no son limitaciones (Entrevista estudiante D).

3.3.2.9. *Ampliación de recursos para improvisar y experimentar con el sonido, la palabra y la escena* (7% de asecciones).

Y, en cuanto al curso, me ha servido para la improvisación y el conocimiento de mi voz también, en cuanto a saber qué es lo que hago yo en cada emoción (Entrevista estudiante B).

3.3.2.10. *Libertad vocal, expresividad sonora* (7% de asecciones). El manejo con las emociones aportó a los estudiantes riqueza sonora y expresividad, como describe la siguiente participante:

Cuando terminábamos las clases sentía que la voz venía de muchos más lugares, que era como mucho más amplia (Bitácora).

En la misma línea temática, otro estudiante comenta:

A medida que íbamos trabajando las emociones yo iba siendo más capaz de saber de entender cómo estaba y al comprender qué me pasaba en la vida particular, después a la hora de interpretar, también he acabado entendiendo qué emociones son las pertinentes (Focus Group 2).

En resumen, se puede afirmar que el EEV logra en los participantes la incorporación de un nuevo paradigma respecto a la comprensión y manejo de la emoción para el uso de la voz actoral. Incorporar la noción de acercarse a las emociones de manera

técnica, precisa y directa fue algo novedoso (un espacio de trabajo desconocido hasta ese momento), que les aportó recursos para la comprensión y uso de su cuerpo, su voz y sus emociones para la interpretación teatral y también para su vida personal.

Asimismo, se reconoce el valor de una técnica concreta para inducir el estado de la neutralidad que permite a su vez salir de los estados emocionales.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

La discusión de los resultados es el momento en que el investigador tiene la posibilidad de manifestarse ante los resultados emanados de su estudio, argumentando su opinión e incluyendo los comentarios que le parezcan pertinentes. (Niño, 2011). Además, es el momento de realizar la triangulación que, en este caso, ha sido expuesta en el marco.

5.1. Discusión Categoría 1: *devenir en estudiante universitario*.

El presente estudio se plantea entre sus objetivos investigar acerca de cómo incide el *background* de los estudiantes de teatro de 3º y 4º año en su opción de estudiar teatro y reconocer si tiene incidencia en su desarrollo como estudiante de teatro (Objetivo 1).

Para avanzar en estos dos objetivos, es necesario responder a las preguntas

- ¿Cuáles son las características de los estudiantes avanzados de teatro dentro de la muestra en estudio?
- ¿Cómo los contextos de los estudiantes inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de la voz para el teatro?

Sobre la caracterización de la muestra en relación con la opción de profesionalizarse en el teatro, por un lado, y sobre cuáles son los contextos influyentes en esa decisión, está la información que proporciona la Categoría 1. *Devenir del estudiante universitario*, con 88 aseercciones que representan un 7% del total de este estudio. Aun cuando la cantidad de aseercciones se puede considerar baja, resulta suficiente para la investigación. A través de la recolección de datos descriptivos se busca conocer el contexto en el cual se realizó la intervención con el EEEV, para visualizar el modo y la magnitud de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del trabajo emocional de la voz teatral, en particular en relación con el EEEV.

De los resultados obtenidos sobre esta Categoría 1, vaciados en el Capítulo 4, se aprecia que los contextos de los estudiantes de la muestra, todos ellos con estudios de teatro universitario avanzados en 3º y 4º año del IT, “son en su mayoría positivos para el estudio del teatro”; sin embargo, el análisis de los mismos resultados señala que: “es importante dejar consignado que hay situaciones donde estos contextos familiares y directos son desfavorables, y entonces son otros los aspectos de la vida de los estudiantes

de teatro universitario consolidados los que son más determinantes en la decisión de formarse en la actuación profesional”.

Siguiendo los resultados del mismo análisis, “es posible pensar que aquellos estudiantes se sobreponen a esto apoyándose en motivaciones personales previas determinantes, es decir, en ellos parece existir una vocación marcada. Vocación presente en todos los estudiantes de teatro, según sugiere la valoración 100% favorable de todas las aseveraciones de este tema, que da cuenta de la autopercepción de las propias subjetividades del estudiante”.

Respecto de la incidencia de los contextos socioculturales sobre la decisión de estudiar teatro, de un modo similar a los contextos inmediatos, familiares y cercanos, la mayoría de los estudiantes de la muestra “narran percepciones favorables”, mientras que para una minoría dichas percepciones “son desfavorables”. Estos datos, continuando con lo que señala el análisis de la página 116 de esta tesis, confirman que los contextos generales favorables ayudan y facilitan la decisión de estudiar teatro, pero ello no es el factor principal, pues “la vocación, o lo interior, es lo que parece jugar un rol más determinante”.

Cabe destacar que los estudiantes de la muestra de este estudio ya son sujetos consolidados en sus estudios de teatro y por consiguiente, las conclusiones no se aplican respecto a estudiantes que entran a primer año, por ejemplo, etapa de estudios con la mayor tasa de deserción o fracaso, abandonando la universidad muy tempranamente. A partir del presente estudio, nada se puede concluir respecto de ese segmento de estudiantes iniciales, sobre sus contextos favorables o desfavorables, y sobre cuan influyentes pueden ser en sus estudios. Tampoco es posible afirmar si en este grupo iniciático de estudiantes la vocación (o el componente interior) resulta determinante para el abandono o la continuidad de los estudios.

Está claro que la vocación por el teatro (o el componente interior) es un factor esencial que todos los estudiantes avanzados de la muestra reconocen (de un modo directo o indirecto) respecto a su decisión de estudiar teatro y profesionalizarse como objetivo de vida. Sin embargo, los contextos inmediatos y generales vividos no resultan neutrales ni pasan desapercibidos. No son del todo determinantes, pero les resultan favorables, bajo la forma de un *background* que facilita su decisión e instalación.

Revisando las respuestas a la pregunta ¿Cómo los contextos de los estudiantes inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de la voz para el teatro? (y a propósito de los buenos resultados obtenidos en el EEEV), sus luces parecen enfocarse en lo que hemos denominado “lo interior” o “la vocación”, pues ello es lo que movió a los estudiantes avanzados de esta muestra a mantenerse y avanzar, alcanzando su cuasi consolidación en la actuación profesional. Para profundizar, el cuaderno de campo entrega más elementos que ayudan a acercarse desde otro ángulo a las respuestas de las preguntas aquí planteadas.

Señala el cuaderno de campo en la sesión 8: *Me sorprende cómo los estudiantes se refieren al teatro y su amor por él, qué tendrá este oficio que enamora, sino no podríamos con él.*

Sobre la teoría, hay un par de aspectos que entregan elementos acerca de si los contextos del *background* externo de los estudiantes de teatro ayudan o no en su formación vocal. Los autores Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) señalan al respecto: Capitales culturales, consiste en una serie de activos sociales que una persona puede poseer, como la educación, el intelecto o la manera de vestirse o comportar. Es decir. Existe una diferencia entre un niño o niña que es escuchado y considerado que crece en un entorno rico en estímulos, relaciones, experiencias versus un niño que es silenciado, criticado o excluido, o que carece de estímulos sensoriales o de relaciones sociales diversas o de una red de colaboradores que lo sustente. Se generan condiciones y esferas de desarrollo distintos de cada una.

Por otro lado, sobre el contexto de “lo interior” o “el gusto” y sobre “la vocación”, entendidas como motores que influyen sobre la voluntad y sobre el “goce” de ejercer la actuación, sus incidencias en la formación vocal se pueden relacionar con lo que plantea Konijn (2000) en la sección antecedentes en relación a las necesidades de los actores.

5.2. Discusión Categoría 2: *percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT.*

El objetivo 2 *Recopilar y debatir los aspectos emocionales presentes en el aprendizaje de la voz en los estudiantes de teatro universitario*, se encuentra asociado a la

pregunta: ¿Cuál es la percepción del manejo de la emoción en el proceso de formación vocal en el ámbito académico IT?

De acuerdo al resultado del análisis de la Categoría 2: *Percepción del proceso de formación actoral en el ámbito académico IT*, de la Tabla N°7, con 300 aseercciones equivalentes a un 36% del total, los estudiantes de la muestra, todos de cursos avanzados del IT, se encuentran en un proceso reflexivo sobre su formación teatral, incorporando, a partir de su experiencia en el EEEV, la emoción como un concepto que de manera creciente comienzan a visualizar en diferentes ámbitos de su proceso formativo. En tal sentido, el análisis de las aseercciones de la Categoría 2 señala que a los estudiantes de la muestra “el proceso de aprendizaje del manejo de la emoción en el manejo de la voz en el IT les parece insuficiente”, percibiendo que su formación vocal está más bien situada en la técnica, cuya calidad, dentro de su marco, les parece bien.

Por otra parte, el mismo análisis de la Categoría 2 da cuenta “de que el subtema que vincula la voz con las emociones y el cuerpo en el IT parece estar de alguna manera, pero no explícita ni desarrollada de forma específica y profunda, pues no parece vincularse a la emoción de un modo consciente y concreto, ni con la voz, ni con la corporalidad”. En este sentido, el análisis de los resultados refuerza la percepción de que en el IT la emoción no es un tema de desarrollo en sí mismo, al señalarse que: “la variable que indica que la percepción de la emoción en el IT *no es reconocible* (2.3.2.2.) tiene el 100% de sus aseercciones”.

Consultados sobre este punto los profesores observadores ambos corroboraron la percepción de los estudiantes comentando la Agente observadora (profesora de voz): “No trabajo desde la emoción, espero que ellos encuentren la emoción del momento (...). Pero no lo impongo, así como que aquí tienes que estar triste o aquí feliz”. Por su parte el agente observador (director de interpretación) comenta: “Yo personalmente lo tengo muy claro, coges un alumno de 4^{to} y le preguntas ¿cuál es la diferencia entre un sentimiento y una emoción?, y no sabe decirlo. ¿Una emoción qué es? No acaban de saber, y tiene que ver con la formación que hemos tenido los profesores, que se ha pasado por encima de esto, la emoción se le supone, hay algo que no está claro”.

En cuanto a la formación de la voz, el análisis de las aseercciones expresa que los estudiantes de la muestra “no perciben estar recibiendo una formación vocal que se

adentre de un modo sistemático en sus vinculaciones con las emociones, puesto que no sienten poseer las herramientas para reconocer lo que provoca cada emoción de manera específica”.

Al preguntarse cuál es el foco del aprendizaje del manejo de la voz en el IT, el análisis de las aseveraciones señala que “la relación emoción-cuerpo no es percibida por los estudiantes del IT como una materia recibida en su formación, reconociendo un aprendizaje del manejo emocional sólo desde la psiquis y/o desde el personaje (...) los estudiantes entienden que el manejo emocional desde la psiquis y/o desde el personaje es un proceso que no es concreto, ni específico, ni corporal / vocal, ni de manejo consciente”, dejando claro en el estudio que la fortaleza de la enseñanza de la voz que perciben los estudiantes en el IT radica en el “entrenamiento emocional psicológico”. (2.3.2.1.)

Por último, de manera conclusiva, el resultado del análisis de las aseveraciones señala: “lo emocional no es un tema instalado de forma sistemática y planificada en la formación profesional de actores dentro del IT”; agregando que tras el análisis de los datos se percibe una “capacidad autocrítica por parte de los estudiantes, junto a una preocupación en su autoconocimiento y desempeño que no les es indiferente, por lo que las necesidades emocionales de formación que perciben de acuerdo al tema 2.3. se pueden reconocer como emergentes de un proceso reflexivo de optimización necesaria sobre su formación teatral, aun cuando pueda ser incipiente”.

5.3. Discusión Categoría 3: percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa EEEV tras su implementación.

La Categoría 2, analizada anteriormente, refiere a la necesidad de conocer el contexto formativo universitario de los estudiantes de la muestra, la experiencia que poseen en relación con la formación emocional, como un modo de visualizar claramente la incidencia de la experiencia del EEEV en la muestra del estudio, de manera de comprender a cabalidad los sentidos y orígenes de las percepciones en análisis. ¿Qué percepción manifiestan los estudiantes de teatro sobre la contribución EEEV?

Para analizar y debatir el papel del EEEV en el proceso enseñanza-aprendizaje aplicable en la formación del estudiante de teatro, (objetivo 4 de esta tesis),

comenzaremos analizando los resultados de la Categoría 3 de la Tabla 8: *Percepción de los estudiantes del sentido y alcance del programa de EEEV tras su implementación.*

La información recogida se organiza en tres áreas para su mejor comprensión respecto del cumplimiento del objetivo específico señalado en el análisis. Estas áreas son componentes propias del taller EEEV, conformando una unidad en su realización.

Estas 3 áreas son:

- a) Aspectos teóricos del EEEV percibidos por los estudiantes luego del EEEV.
- b) Herramientas concretas entregadas por el EEEV percibidas por los estudiantes luego del EEEV.
- c) Aspectos pedagógicos del EEEV percibidos por los estudiantes luego del EEEV.

Sobre el área a) Aspectos teóricos del EEEV, los estudiantes refieren que luego de la realización del taller reconocen un nuevo paradigma acerca del manejo del reconocimiento emocional vinculado a la voz para la actuación. Este resultado de la investigación se sostiene en los siguientes resultados de esta investigación:

Primero, el reconocimiento de un nuevo paradigma se manifiesta de manera explícita en 123 aserciones recogidas en el subtema 3.1.2. *Cambio de perspectiva en el reconocimiento emocional ligado a la voz en el EEEV* de la Tabla N°8, (lo que es una cantidad importante), donde la totalidad de las narrativas se manifiestan como *favorables* de acuerdo a la variable 3.1.2.1. al referir este cambio conceptual, algo crucial en el contexto de las bases que sostienen la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la voz actoral a través del EEEV.

Asimismo, el cuaderno de campo también recoge información contundente al respecto. Desde la sesión número 2, y durante todas las clases siguientes, la comprensión de este nuevo modelo que vincula emoción – voz – cuerpo como un todo indivisible y su satisfacción con ello. En el cuaderno de campo se señala:

Después del ejercicio de los “Toques” cambió la disponibilidad de los estudiantes.

Estos vivenciaron desde la práctica, cómo el cuerpo dependiendo de cómo está es cómo se siente, comienzan a percibir las primeras relaciones entre su cuerpo, su emoción y su voz. Una estudiante comentó que sentía su voz más dulce. Se entusiasman ante las sensaciones que van experimentando a partir del propio cuerpo, terminan muy contentos

y con una sensación de aprendizaje que manifiestan todos al momento de cristalizar la sesión.

Sobre los contenidos conceptuales de este nuevo paradigma, los estudiantes perciben con claridad la relación voz – cuerpo – emoción – acción, según el 100% de sus aserciones que totalizan 89, de acuerdo a las variables del subtema 3.1.1. *Percepción de la relación voz-cuerpo-emoción-acción*. Esto es muy relevante como resultado del EEEV.

También, de acuerdo al subtema 3.3.2. *Conciencia de la emoción post EEEV*, en la Tabla 8, que responde el objetivo 5 de esta tesis (*Recopilar y analizar evidencias de la percepciones de los estudiantes del componente emocional después del programa EEEV*), algunas de sus variables señalan que los estudiantes aprendieron la *distinción de las emociones básicas* propuestas por el EEEV (3.3.2.1.), el *reconocimiento de la emoción a partir de las señales físicas* (3.3.2.3.) y el *reconocimiento de la relación emoción – pensamiento – acción* (3.3.2.7.).

Estos aprendizajes de primera importancia dentro de los objetivos de enseñanza del EEEV son pilares centrales en su propuesta teórica, como señala Bloch:

Ya sea que la situación emocional desencadenante venga del mundo externo o interno, la activación subjetiva que resulta está generalmente acompañada por modificaciones en la expresión facial, en la dirección de la mirada, en la postura corporal. Todos componentes expresivos de una emoción. Como también por ciertos cambios de funciones viscerales, aumento de frecuencia cardiaca, contracciones estomacales, cambio en la frecuencia respiratoria, rubor, palidez, aun cuando no siempre estemos conscientes de estas modificaciones (Bloch 2002. p. 78).

Por otro lado, en el cuaderno de campo del día 4 se recogen estas percepciones:

Están sorprendidos (los estudiantes) de que cambios de las facciones de sus caras, micro-movimientos emocionales tan pequeños, provocan cambios en su estado emocional. Tienen así las primeras aproximaciones a la relación dinámica de los cambios emocionales, percibiendo cómo al cambiar la emoción, también ello provoca un cambio en la interpretación, en la relación con el entorno y por ende en sus voces. Lo experimentan, entran cada vez más ante las evidencias y sensaciones físicas, se van entregando, comprometiendo más (Cuaderno de campo).

En cuanto al área b) *Herramientas concretas entregadas por el EEEV*, percibidas por los estudiantes luego de la realización del taller, se encuentra el tema 3.2. *Percepción del EEEV* con 145 aserciones, que se distribuyen en tres subtemas: el subtema 3.2.1. *Preparación para manejo emocional integral* señala en su variable 3.2.1.1. que el 100% de las aserciones se refieren a la vinculación cuerpo - emoción, además, en el subtema 3.2.3. *valor de vivenciar neutral emocional*, el 100% de las aserciones lo consideran una práctica favorable, de acuerdo a la variable 3.2.3.1.

Por otro lado, dentro de los aprendizajes indicados en el subtema 3.3.2. *Percepción de los aprendizajes post taller EEEV*, que tiene una alta frecuencia en los relatos, (144 aserciones, 58% de la totalidad de su tema 3.3. *Aportes del Programa EEEV*), se encuentran mencionadas las siguientes variables: 3.3.2.2. *Herramientas concretas para entrar de manera específica a la emoción*; 3.3.2.4. *Herramientas físicas concretas para salir de la emoción*; 3.3.2.5. *Reconocimiento del estado de neutralidad*; 3.3.2.6. *Reconocimiento de la emoción propia*; 3.3.2.8. *Ampliación de recursos expresivos*; 3.3.2.9. *Ampliación de recursos para improvisar y experimentar con el sonido, la palabra y la escena*; 3.3.2.10. *Libertad vocal: expresividad sonora*; 3.3.2.11. *Distinción de la emoción propia, del otro y del personaje*; 3.3.2.12 *Adquisición de entrenamiento psico físico para el reconocimiento y manejo de la emoción*.

Todas estas variables, al aparecer dentro de las aserciones, grafican la visualización del impacto positivo del EEEV en los alumnos. Además, agregan con alto número de aserciones (106) en el subtema 3.3.1. *Percepción del propio desempeño vocal en el EEEV*, una frecuencia favorable de 99%, según indica la variable 3.3.1.1.

Así, este conjunto de datos muestra que los estudiantes lograron integrar un conjunto de herramientas concretas para el manejo de la voz actoral, dentro de sus percepciones, aprendiendo a visualizar su implementación como aparece en el cuaderno de campo de la clase 9, del 19 de diciembre:

(...) Las reflexiones posteriores fueron muy asertivas en relación a cómo los estudiantes perciben el viaje emocional de su voz vivenciando, cómo dependiendo de la emoción, emerge un imaginario y un relato mental, que no es el propio, sino que es el del personaje o el de la situación. Los alumnos comparten la libertad que les dio pasar de una

emoción a otra, observando cómo las emociones se relacionan entre sí, y cómo la voz es portadora de ese devenir emocional (...) (cuaderno de campo).

Estos aspectos, que constituyen la puesta en práctica de los objetivos del EEEV, son referidos a nivel teórico como “una interdependencia única entre un ritmo específico de respiración, una actitud expresiva particular (tanto facial como postural) y una experiencia subjetiva dada” (Bloch & Santibáñez, 1986, p.4).

En cuanto a la dimensión pedagógica del EEEV, correspondiente al área c), continuando dentro del objetivo 3 de este estudio, se encuentra nueva respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca del aporte del EEEV en el proceso formativo del componente emocional de la voz para la actuación?

Para analizar la dimensión pedagógica del EEEV, se inicia el debate revisando la Tabla N°8, con el subtema 3.1.3. *Reconocimiento de la emoción en la formación*, con una frecuencia de 20% de las 285 aserciones del tema 3.1. *Valor del reconocimiento emocional*, pues, como se ha visto, la emoción es el foco central y distintivo en el EEEV.

En este marco, para entender a qué se refieren los estudiantes con el reconocimiento de la emoción en la formación, sus variables señalan los aspectos 3.1.3.1. *Ambiente propicio emocional del espacio enseñanza-aprendizaje* (38%), 3.1.3.2. *Disposición emocional positiva para el aprendizaje* (22%) y las variables 3.1.3.3. *Presencia de la emoción ante la exposición desfavorable* (19%) y 3.1.3.4. *Presencia de la emoción en la relación con otras y otros* (19%).

Los estudiantes reconocen en la dimensión pedagógica del EEEV la presencia emocional con total claridad, dando cuenta con ello de la coherencia práctico-teórica del Programa EEEV. El valor de la emoción, y toda su carga teórica, se integra no sólo en la entrega de herramientas para el manejo de la emoción en la voz para actuación, sino que también en el plano emocional se trabaja y maneja la emoción para generar ambientes propicios de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la presencia emocional en las relaciones interpersonales por parte de los alumnos; ello les brinda una disposición emocional positiva para el aprendizaje dentro del EEEV y un reconocimiento de la incidencia de las emociones en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta coherencia es una fortaleza del EEEV y se apoya en la teoría de la biosíntesis, según Boadella (1993), que plantea que el sujeto aprende a reconocer y concientizar su

estilo de conducta particular y su correlato corpóreo. A su vez, aprende a entender este proceso y a reflexionarlo. En este sentido, constituye también un proceso formativo-informativo.

Por otra parte, en el cuaderno de campo, se señala en la sesión 3: *Se produce una rica reflexión sobre el emocionarse y manifiestan lo bien que les hace La Ronda Humana.*

Continuando con el aspecto pedagógico del EEEV, el tema 3.2. *Percepciones del EEEV*, en el subtema 3.2.2. aparecen de manera directa y explícita los aspectos pedagógicos percibidos por los participantes con 106 aserciones (73% de las 145 aserciones del tema 3.2.); el desglose de 3.2.2.1. en variables entrega un valor favorable de la trenza pedagógica, compuesta por las 4 variables: medio ambiente - reflexión - confianza – escucha. Ello muestra un sistema coherente en términos emocionales, dentro de la propuesta pedagógica que se desarrolla en el EEEV, contribuyendo al logro de las metas de enseñanza aprendizaje teórico-prácticas.

Agregando la percepción consciente del acontecer emocional en el aula taller, constituye la dimensión emocional en la enseñanza de la voz actoral, en una variable presente y reconocida por los estudiantes en coherencia con el aprendizaje del estudio de personajes para el teatro. Todo esto tiene una confirmación en la misma Tabla N°8, cuando se revisa desde este nuevo lugar el subtema 3.3.1. *Percepción del propio desempeño vocal en EEEV*, con un alto número de aserciones (106), con 99% de frecuencias favorables; ello indica que la pedagogía del EEEV otorga seguridad al estudiante y le potencia sus posibilidades vocales, de acuerdo a sus auto-percepciones positivas. Sobre esto, en el cuaderno de campo sesión 5 se señala:

Comienzan a abrir las voces, al no abordarlas directamente, se dejan llevar por el imput corporal emocional, Juli y yo lo comentamos al cierre de la sesión, confirmo que la confianza y no sentirse juzgados da libertad a la expresión sonora (cuaderno de campo).

En cuanto a la teoría, esta pedagogía se apoya en la *Autorregulación* (Boadella, 1994): “el organismo tiende de manera natural a un equilibrio interno, el cual está basado en la satisfacción autónoma, es decir el sujeto por naturaleza busca desarrollar su potencial para alcanzar la satisfacción y con ello el equilibrio”.

Respecto a la percepción consciente del acontecer emocional en el aula taller, se da cuenta cómo los estudiantes responden al objetivo 3 de esta tesis: *analizar y debatir el papel*

integral del EEEV en la formación del estudiante de teatro, en cuanto a su percepción de la dinámica emocional relacional. Objetivo que es transversal dentro de este análisis, pues, además de lo aquí expuesto respecto al tema 3.2., también son parte del cumplimiento de este objetivo los análisis de las variables 3.1.3.4. Presencia de la emoción en la relación con otros y otras y 2.3.1.5. presencia de la emoción del miedo, además del análisis del subtema 2.1.2. interacciones emocionales IT (docentes y pares).

Además, en la discusión del subtema 3.1.3. *reconocimiento de la emoción en la formación (EEEV)* se señala: “si bien su foco en el taller no está puesto en observar cómo lo emocional incide en su aprendizaje, de igual manera logran al menos reconocerlo”, haciendo referencia a los estudiantes de la muestra.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.

La principal conclusión de este estudio hace referencia a la necesidad del trabajo emocional de manera sistemática, pues constituye una herramienta muy significativa para la actuación. Es preciso manejar la emoción no solamente en su dimensión perceptual e intuitiva, sino también abordarla desde la objetividad científica incorporando otras formas de entender el cuerpo, la voz, la acción y la propia emoción.

En este sentido, el Programa EEEV resulta un aporte importante en la formación de la voz actoral a nivel universitario. Los estudiantes de la muestra perciben positivamente el componente emocional en la formación vocal como un elemento muy necesario en sus tres ámbitos: conceptual, pedagógico y práctico.

Asimismo, y de manera creciente, estos tres ámbitos representan una nueva forma de entender la enseñanza de la voz para el teatro en el contexto de una comprensión del ser humano acorde al interés teatral. El Programa EEEV contribuye justamente en esta dirección: tomar conciencia como estudiante de la importancia de la persona en la formación teatral.

Una segunda conclusión está vinculada con la tradición, en el sentido de lo complejo que resulta mover, cambiar o modificar un paradigma. A lo largo del estudio, queda en evidencia que uno de los aportes fundamentales para la formación de la voz en el teatro es un referente distinto: el paradigma en que se basa el Programa EEEV es una nueva manera de enfocar el conocimiento.

A lo largo de la historia de las culturas y del conocimiento, el surgimiento de un paradigma siempre ha sido resistido. Ello explica que una herramienta tan valiosa como el entrenamiento emocional (1970), aún no se haya incorporado formalmente en la docencia universitaria o en escuelas de teatro pese a diversas propuestas (2000 en EEUU; 2016 en Australia; 2019 en Brasil).

Sin embargo, actualmente (2023) existe una mejor disposición a incorporar el entrenamiento emocional en la formación actoral, y una prueba de ello es haber realizado esta investigación en un centro de prestigio, renombre y tradición teatral de España.

Parte I. Proyecciones.

1. Los resultados de esta investigación dan cuenta de la necesidad de avanzar con estudios más amplios y posibles de generalizar, sobre la incorporación de la emoción de manera sistemática en la formación de la voz actoral, dentro de las carreras de teatro del mundo hispanohablante, pues este es un hecho indispensable de abordar y evaluar.
2. De la misma manera, se hace necesario realizar nuevas experiencias de formación de la voz actoral con el método EEEV, en carreras de teatro universitario de otros lugares de Hispanoamérica, para dar visibilidad y continuar con la evaluación de este método, en una perspectiva de sistematización a nivel académico (teórico-práctico), como un aporte instrumental metodológico programático para la formación de la voz en actores profesionales.
3. Resulta necesario generar acciones dentro de los contextos de la formación de la voz actoral, tanto a nivel local como internacional, que promuevan la discusión y toma de conciencia sobre la incorporación de la emoción de un modo sistemático y concreto en los programas de las escuelas de teatro universitario. El desafío es romper con la tradición, para abrir espacio a un nuevo paradigma teórico-práctico, a través del debate y la exposición de experiencias diversas en torno a la formación de la voz para actores profesionales.

Parte II. Limitaciones de la investigación.

Las limitaciones de este estudio son principalmente inherentes al modelo metodológico seleccionado. Es importante destacar que estas limitaciones son una parte integral del enfoque de investigación y se han abordado de manera consciente en el marco de la tesis.

En primer lugar, el estudio no busca la generalización de sus resultados, ya que se centra en un contexto y grupo específico de estudiantes y profesores. Por lo tanto, no se puede extrapolar a poblaciones más amplias. Además, la metodología utilizada dificulta

la replicación exacta del estudio, ya que está fuertemente orientada a la comprensión cualitativa en un contexto particular.

Asimismo, hay que reconocer que la muestra utilizada en el estudio es limitada en cuanto a tamaño, en coherencia con los objetivos de investigación que se centran en aspectos cualitativos y no en estadísticas cuantitativas. Estas limitaciones se han abordado y explicado detalladamente en la sección de Metodología para contextualizar adecuadamente el alcance y los objetivos de la investigación.

Parte III. Palabras finales.

Quisiera agradecer la experiencia vivida en Cataluña, en el entorno teatral del Institut del Teatre de Barcelona y en la Universidad de Girona.

Ha sido muy significativo percibir la apertura, buena disposición y el interés que ha suscitado la propuesta pedagógica que traje en mi equipaje desde Chile, así como la disponibilidad profesional y humana para conversar sin límites los temas que nos comprometen como docentes, y la confianza que me han transmitido.

Muchas gracias a mis colegas por permitirme visualizar sus clases y compartir reflexiones sobre ellas.

Fue muy gratificante constatar las similitudes de la formación académica y pedagógica entre ambas instituciones, el Institut del Teatre en Cataluña y mi Universidad de Playa Ancha en Valparaíso. Ello contribuyó a sentirme como en casa, de la mano del arte y del teatro que nos comunica y nos sitúa, como afortunados herederos de una tradición que compartimos.

Disfruté la cantidad y variedad de montajes teatrales a los que tuve el privilegio de asistir.

En particular, quiero destacar la cálida comprensión que percibí cuando me encontraba presente y hablaban en español. ¡Moltes gràcies!

¡Un abrazo para el hermoso pueblo catalán, ¡ara i sempre!

Solange

BIBLIOGRAFÍA.

1. Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. CLACSO.
2. Acero, L. (2015). Psicoterapia Corporal Vincular: Género y Relaciones Terapéuticas y Educativas. Edit. Cuarto Propio.
3. Acero, L. (2004) Apuntes seminario de formación somatoterapia neoreichiana. Fundación cuerpo y energía: teorías y métodos Neoreichianos.
4. Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.
5. Albarran, C. (2019). Voces de Roy Hart en México, Universidad Veracruzana.
6. Aldereguía, J. (1996). Sanología: Paradigma alternativo. Dr. CM Jorge Aldereguía Henriques, 1.
7. Aldereguía, J. (2004). Sanología y salud mental. Rev. Hosp. Psiquiátrico La Habana.
8. Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea. Revista de Investigaciones en Técnica Vocal, 2 (1), 1-15.
9. Alexander, F. (1955). El uso de sí mismo. Ed. Urano
10. Alexander, F. (1931). Constructive Concious Control of the Individual. Amazonstudent
11. Alexander, F. (1918). Man's Supreme Inheritance. Amazonstudent.
12. Alexander, F. (1941). The universal constant in living, Amazonstudent.
13. Appia, A. (2004). La música y la escenografía. Madrid: Ediciones Fundamentos.
14. Appia, A. (2005). Sobre el teatro. Madrid: Ediciones Fundamentos.
15. Arias, O. (1999). El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración. Episteme.
16. Aristóteles (2002), Retórica, edición bilingüe, Universidad Nacional Autónoma de México.
17. Aristóteles (2000), Política, traducción de Antonio Gómez Robledo, 2a edición, Universidad Nacional Autónoma de México.
18. Aristóteles (1988), Acerca del alma, traducción de Tomás Calvo Martínez, Gredos.
19. Aros, L. (2018). Dos puntos de referencia para la discusión sobre la enseñanza de la voz hablada en el teatro chileno. Revista Apuntes, 15 (2), 21-33.
20. Artaud, A. (2019). Teatro de la crueldad: ciencia, poesía y metafísica. La pajarita de papel ediciones.
21. Artaud, A. (2011). El teatro y su doble. Ednesa.
22. Artaud, A. (1976). El teatro y su doble. Editorial Sudamericana.

23. Artaud, A. (1964). *El teatro y su doble* (1938). Editorial Sudamericana.
24. Axpe Caballero, M. D. L. Á. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*.
25. Bächler, R., & Pozo, J. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite (Arica)*, 15, 13. Rescatado, 04 de enero de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>
26. Bächler, R., Poblete, X., & Poblete, O. (2012). Francisco Varela: una revisión de algunos de sus aportes fundamentales a través de la mirada de David Rudrauf. *Synergies*, (8), 121-140.
27. Balestrini, M. (2000). *Cómo se elabora un proyecto de investigación*. Editorial Consultores Asociados BL.
28. Barba, E. (2022a). The Visible and the Invisible in Theatre: Letter to Phillip Zarrilli. *Journal of Theatre Anthropology*, (2), 132-141.
29. Barba, E. (2022b). From Sight to Vision: The effects of seeing again and again. *Journal of Theatre Anthropology*, (2), 9-13.
30. Barba, E., Tavianni, F., & Ceballos, E. (1995). *Más allá de las islas flotantes*. Escenología.
31. Bardin, L. (1998). *The Content Analysis*. PUF.
32. Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal
33. Beltrán, L. & Acosta, M. (2003). *Teorías del aprendizaje*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
34. Berry, C. (2019). *La voz del Actor*. Artes Escénicas.
35. Berry, C. (2014). *Texto en acción*. Ediciones Fundamento / RESAD.
36. Bernhard, S. (1946). *El arte teatral: La voz, los gestos, la pronunciación*. Schapire.
37. Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
38. Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20, 1-860
39. Bloch, S. (2006). *Surfeando la Ola Emocional*. Grupo Editorial Norma.
40. Bloch, S. (2002). *El Alba de las Emociones*. Ed. Grijalbo.
41. Bloch, S. (2002). *Alba Emoting: Bases Científicas del Emocionar*. Ed. Universidad de Santiago.
42. Bloch, S. (1993). Una técnica psicofisiológica para ayudar a los actores a crear y controlar emociones reales. *Revista Theatre Topics*. Vol 3, N O 2.
43. Bloch, S., Orthus, P., & Santibáñez, G. (1972). *Órbita* 9,8-20.

44. Bloch, S. & Santibáñez, G. (1972). In: Simposio Latinoamericano de Psicobiología del Aprendizaje. Publ. Fac. Med., Universidad de Chile, pp.170-184.
45. Bloch, S., Orthus, P., & Santibáñez, G. (1987). Effector patterns of basic emotions: A psychophysiological method for training actors, *Journal of Social and Biological Structures*, 10,1-19.
46. Boadella, D. (2011). *Corrientes de vida*. Paidós.
47. Boadella, D. (1985). *Nos Caminhos de Reich*. Sao Paulo: Summus.
48. Boadella, D. (1993). *Qué es Biosíntesis*. Buenos aires: Publicaciones centro de Biosíntesis.
49. Boadella, D. (1993). *Corrientes de vida: una introducción a la biosíntesis*. Paidós.
50. Boal, A. (1979). *Teatro del Oprimido*. Theatre Communications Group.
51. Bolaños, D. (2019). *Emocionando al personaje*, Universidad El Bosque. Colombia, Bogotá.
52. Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
53. Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *Investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro
54. Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La Reproducción*. Ed. Laia S.A
55. Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
56. Brackett, M., & Rivers, S. (2014). *Transformando la educación social y emocional: la guía para educadores*. W. W. Norton & Company.
57. Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). *Habilidades emocionales y sociales en la educación: desde la enseñanza hasta el aprendizaje*. En D. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Manual de bienestar social y emocional en la educación* (pp. 69-84). Springer.
58. Brecht, B. (2023). *Escritos sobre teatro*. Alba Editorial.
59. Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Alba editorial.
60. Brecht, B. (1953). *Para un teatro épico (Cuadernos de Arte dramático – Nº 20. Tomo II. Suplementos de estudio, documentación investigación)*. Editorial Raigal.
61. Breuer, F. (2003). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 4, Nº 2).
62. Brook, P., Novales, R., & Ordoñez, M. (2015). *El espacio vacío*. Península.
63. Brook, P. (1994). *La Puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Alba ediciones.
64. Bruner, J. (1997). *The culture of education*. In *The Culture of Education*. Harvard University Press.

65. Bruner, J. (1997). Pedagogías de uso común. *The culture of education*, Mónica Utrilla (trad.), 44-65
66. Bruto, J. (2015). *Manual de regulación emocional*. Publicaciones Guilford.
67. Bustos, S. (2021). *La tradición vocal del Roy Hart Theatre*, Universidad de Valparaíso, Chile.
68. Bustos, I. (2012). *La voz, la técnica y la expresión*. 1^{ra}.ed. Editorial Paidotribo.
69. Caballero, M. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna (Canary Islands, Spain)).
70. Callery, D. (2001). *A través del cuerpo: una guía práctica de teatro físico*. Libros de Nick Hern.
71. Calvert, D. (2020). *Treinamento neuro-Emocional para Performers (TNeP): uma proposta pedagógica interdisciplinar unido teatro e neurociência das emoções*. *Moringa*, 11(1), 259-278.
72. Canales, F., Alvarado, E., & Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud*. In *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud* (pp. 225-225).
73. Cantillo, I., & Canal, J. (2018). *Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad*. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45.
74. Canuyt, G. (1958). *La voz, técnica vocal*. Hachette.
75. Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: cómo el organismo esculpe el cerebro*. Editorial Kairós S.A.
76. Cefai, D., & Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique* (pp. 7-21). Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
77. Cefai, D. (2003). *Acción asociativa y ciudadanía común ¿la sociedad civil como matriz de la república?* Jorge Benedicto y María luz Morán, coordinadores, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales–Injuve, España.
78. Cerezo, F. (2011). *Psicología del pensamiento*. Editorial UOC.
79. Cornut, G. (1985). *La voz*. Fondo de Cultura Económica.
80. *Cuadernos de Picadero N°18 Instituto nacional del teatro, septiembre 2009. Presencia de Vsévolod Meyerhold*.
81. Chejov, M. (1999). *El Actor*. Alba Editorial.
82. Chejov, M. (1999). *Lecciones par el actor profesional*. *El Actor*. Alba Editorial.
83. Cheng, S. (2001). *El tao de la voz*. Gaia Ediciones.

84. Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
85. Cobeta, I., Núñez, F., & Fernández, S. (2013). Patología de la voz. Marge books.
86. Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Narrative and education. *Teachers and teaching*, 1(1), 73-85.
87. Cordero, R., Montero, M. y otros. (2010). Emociones y aprendizaje en la educación superior. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
88. Craig, G. (2003), Theory Society: “recuperado el 23/07/2023”
<http://web.archive.org/web/20010910184730/http://bondo.wsc.mass.edu/faculty/cslaugh/ter/OGCDuncan.html>.
89. Crawford, K., & Sweeney, B. (2022). Roy Hart (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/3237270/roy-hart-pdf> (Original work published 2022)
90. Crawford K., & Pikes, N. (2019). Vocal Traditions: The Roy Hart Tradition, Voice and Speech Review, DOI: 10.1080/23268263.2019.1576998 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23268263.2019.1576998>
91. Creig, E. (1995). El arte del teatro. Traducción de Margarita Pavía. Grupo editorial Gaceta.
92. Csapo, E. (2010). Actors and icons of the ancient theater. John Wiley & Sons.
93. Csikszentmihalyi, M. (1996). Creatividad: Fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Harper Collins.
94. CUECH. (2016). Diagnóstico del proyecto de ley de reforma a la educación superior. Unidad de Estudios, CUECH.
95. Dadoum, R. (1978). Cien Flores para Reich. Anagrama.
96. Dámasio, A. (2011). En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Editorial Crítica.
97. Dámasio, A. (2010). El error de Descartes. Editorial Crítica.
98. Dámasio, A. (2006). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Editorial Crítica.
99. Dámasio, A. (2000). Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Editorial Andrés Bello.
100. Darwin, C. (2009). La expresión de las emociones. Laetoli.
101. Davini, S. (2007). Mapa de voz. Cartografías de la voz en el teatro contemporáneo: el caso de Buenos Aires a fines del siglo XX. Editorial UNQ.
102. Del Mármol, M. (2020). Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación. *Athenea Digital*, 20(1), e2297.

103. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. I (Vol. 1). Editorial Gedisa.
104. Derrida, J. (1985). La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl. Pre-Textos.
105. Derrida, J. (2008). El animal que luego estoy si(gui)endo. Editorial Trotta.
106. Descartes, R. (2010). El discurso del método. (1637). Editado y maqueteado por FGS.
107. Dewey, J. (2010). La experiencia y la educación. Biblioteca Nueva.
108. Díaz-Barriga, Á., & Catillo, C. (2017). La interpretación: Un reto en la investigación educativa. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.
109. Diderot, D. (1999). La paradoja del actor. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
110. Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Revista mexicana de investigación educativa, 24(82), 897-911.
111. Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). "Características generales de la investigación cualitativa". En R. Bisquerra (Coord.). Metodología de la investigación educativa (pp. 204-219). Madrid: La Muralla.
112. Dubatti, J. (2002). El nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura: 1983-2001 (Vol. 1). Centro Cultural de la Cooperación.
113. Dubatti, J., & Maidana, R., (2022). Actas de las 1ras Jornadas Internacionales de la Voz en Escena y V Encuentro de Reflexión y Práctica Teatral.
114. Dubatti, J. (2023). Tópica de espectadores: la construcción de un público teatral en Buenos Aires hacia 1901 según "Medio siglo de farándula", de José J. Podestá. Revista[sic], (35), 62-69
115. Dubatti, J. (2022). La voz en el teatro: un enfoque interdisciplinario. Actas de las 1ras Jornadas Internacionales de la Voz en Escena y V Encuentro de Reflexión y Práctica Teatral, 1, 1-10.
116. Durán, S. & Manríquez, R. (2004). Primer congreso internacional del uso de la voz profesional: Técnicas vocales. Ediciones LOM.
117. Durán, S. (1994). La respiración como punto de partida en la producción vocal del actor. Tesis. Repositorio Carrera de teatro, Universidad de Chile.
118. Española, R. (2007). Gran diccionario de la lengua española. *Larousse Planeta, SA ISBN*, 84-816.
119. Esteban, M. L. (2004). Antropología del cuerpo. Ediciones Bellaterra.

120. Hernández-Sampieri, R. (2019). El papel de la inteligencia emocional en la predicción del desgaste académico en estudiantes universitarios. *Investigación y desarrollo de la educación superior*, 38(7), 1419–1432.
121. Falcón, J., & Herrera, R. (2005). *Análisis del dato Estadístico. Guía didáctica*.
122. Fernández, J.M. (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Isssn-2013-9004. Papers 2013*, 98/1 33-60.
123. Ferrater Mora, J. (1990). *Diccionario de filosofía* (1^{ra}. ed.). Alianza.
124. Fidan, E. y Duzgun, B. (2021). Los efectos de la educación teatral en los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes. *Revista Internacional de Educación Progresista*, 17(2), 107–121.
125. Fields, V. A. (1954). *Voice and Diction*. MacMillan Company.
126. Fons, M. (2021). The Laboratory as a Site for Research on Acting: relationships between art and science. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Vol.11 (4), p.1.
127. Fonseca, AJ (2013). *Actuación para cine y televisión*. Editorial Skyhorse.
128. Fortín, F. M. (1999). *Formulación de un problema de investigación*. Universidad de Guadalajara, México.
129. Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación*. Paidós
130. Frijda, NH (1986). *Las emociones*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
131. Fuentes, V. (2009). *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*. Volumen 23.
132. Gabriele, S. et alt. (2010). *Diálogos entre teatro y neurociencias*.
133. Garcés, M. (2022) *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg S.L.
134. García, I.C. (2010). *Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la Institución Educativa Mañanita [Trabajo de Grado, Corporación Universitaria Lasallista, Caldas]*. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos_adaptacion.pdf
135. García, L. (2003). *Tu Sonido Tu Voz*, Ediciones Diaz De Santos.
136. Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
137. Goig, R. (2022). *La sociedad colaborativa: los impactos de la acción colectiva en la sociedad contemporánea (Vol. 50)*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
138. Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
139. González, S. (2002). *La realidad afectiva del niño preescolar en el ambiente familiar y su influencia en el aprendizaje intelectual [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de*

- Estudios Superiores de Monterrey. Universidad Virtual].
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/628826>
140. Grotowski, J. (2009). *Hacia un teatro pobre*. Editorial Siglo XXI.
 141. Grotowski, J. (2009). *Hacia un Teatro Pobre*. Simon and Schuster.
 142. Grotowski, J. (1993). La técnica de la Voz. *Revista Máscara* N° 11-12, enero-marzo.
 143. Grotowski, J. (1992). ¿Qué significa la palabra “Teatro”? Editorial Almagesto, Col. Mínima.
 144. Grotowski, J. (1971). *Teatro Laboratorio*. Turquets.
 145. Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XX.
 146. Hammerersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
 147. Hart, R. (2023). Centre Artistique International Roy Hart. <https://roy-hart-theatre.com>.
 148. Hernández, L. (2017). La bitácora de registro: un instrumento para recabar información cualitativa. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 24, 251-271.
<https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16623>
 149. Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.
 150. Hoppe-Lammer, C & Muñoz, A. M. (1997). *Bases orgánicas para la educación de la voz: manual de ejercicios*. D.F: Escenología.
 151. Iliénkov, E. (1977). *Lógica Dialéctica*, Moscú, Progreso.
 152. Infante, M. (2008), *Entrenando para ser transparente. Buscando el cuerpo en el método de entrenamiento para actores propuestos por Jerzy Grotowski*. Universidad de Amsterdam.
 153. Innes, C. (1986). *The Theatre of Grotowski*. By Jennifer Kumiega. London & New York: Methuen Ltd., 1985. *Theatre Research International*, 11(3), 277-280.
 154. Innes, C. (1998). *Edward Gordon Craig: A Vision of Theatre*. Harwood Academic Publishers.
 155. Jackson Menaldi, M. C. (2002). *La voz patológica*. Editorial Médica Panamericana.
 156. Johnstone, K. (1999). *Impro para narradores*. Faber y Faber.
 157. James, W. (1985). ¿Qué es una emoción?. E. Dialnet.
 158. Keleman, S. (2022). *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Editorial Kairós.
 159. Keleman, S. (1997). *La experiencia somática: formación de un yo personal*. Desclée de Brouwer.
 160. Kierkegaard, S. (2017). *La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa*. Herder Editorial.
 161. Knebel, M. (2020). *El último Stanislavski*. Editorial Fundamentos.

162. Konijn, E. (2000). *Acting emotions*. Amsterdam University Press. Labán, R. y Lawrence, FC (1947). *Esfuerzo*. MacDonald y Evans.
163. Laing, R. (1978). *La política de la experiencia: El ave del paraíso*. Editorial Crítica.
164. Laplantine, F. (2010). *El sujeto, ensayo de antropología política*. Ediciones Bellaterra.
165. Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Siruela.
166. Le Breton, D. (2020). *Antropología del cuerpo en los mundos contemporáneos*. Ediciones Bellaterra.
167. Lecoq, J. (2011). *El cuerpo poético*. Alba Editorial.
168. Lecoq, J. (2016). *El cuerpo poético: una enseñanza sobre la creación teatral*. Editorial Cuarto Propio.
169. Ledoux, J. (1998). *El cerebro emocional: Los misteriosos fundamentos de la vida emocional*. Simón & Schuster.
170. Lehmann, H. (2006). *PostDramatic Theatre*. Oxon: Routledge.
171. Le Huche, F. (1982). *La voz sin laringe: manual de reeducación vocal*. Médica y Técnica, S.A.
172. Le Huche, F & Allali, A. (2003). *La Voz, Patología Vocal De Origen Orgánico*, Tomo 3, Ed. Masson S.A.
173. Le Huche, F & Allali, A. (2004). *La Voz, Terapéutica De Los Trastornos Vocales*, Tomo 4, Segunda Edición, Ed. Masson S.A.
174. Levy-Daniel, H. (2003). *Teoría del teatro épico: elementos para pensar una poética*. Nota I. *Los Rabdomantes*, 3(3), 61-75.
175. Linklater, K. (1976). *Freeing the Natural Voice*. Drama Book Publishers.
176. Lowen, A. (1985). *El lenguaje del Cuerpo*. Editorial Paidós.
177. Lowen, A. (2005). *Respiración, Sentimiento y Movimiento* [artículo en línea] http://www.bioenergeticsaab.com/Respiraci%F3n_sentimiento_movimiento.PDF
178. Maidana, R. (2022). *Manifestando lo sutil*. UNICEN
179. Maidana, R. (2013). *La formación vocal para actores en Escuelas de Teatro Universitarias de Argentina. El Caso de la Facultad de Artes y Diseño en la Universidad Nacional de Cuyo*. *La Escalera-Anuario de la Facultad de Arte*, (23).
180. Maslow, A. (1990). *La personalidad creadora*. Kairós.
181. Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado*. Troquel.
182. Mármol, M. (2020). *Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación*. *Athenea Digital*, 20(1).

183. Martínez, P., & Konstantopoulou, D. (2020). Los espacios de Grotowski desde el Teatro Pobre hasta el Drama Objetivo. *ACOTACIONES. Investigación y Creación Teatral*, (45), 95-136.
184. Martínez-Ruiz, J., & Fernández-Poncela, A. (2023). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Revista de Psicología Social*, 38(1), 85-98.
<https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/sm/2019v34n96/Garcia>
185. Martins, E., Costa, M. & Veiga Simão, A. (2021). El uso del teatro como herramienta para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, (E32), 16–28.
186. Maturana, H. y Sima N. (1997). *Formación Humana y Capacitación*, Ediciones UNICEF Chile/ Dolmen.
187. Maturana, H. (2020). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Paidós
188. Maturana, H. & Varela, F. (2007). *El Árbol del Conocimiento*. Editorial Universitaria.
189. Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Dolmen
Ensayo
190. Maturana, H. y Bloch, S. (2000). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Ediciones Dolmen.
191. Maturana, R. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A. 2(4), 233-235.
<https://doi.org/10.18800/educacion.199302.008>
192. Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Istmo.
193. Mauss, M. (1971). *Técnicas y movimientos corporales, Sociología y antropología*. Tecnos. (1^{ra} ed. francesa 1936), 335-356.
194. Mauss, M. (1934). *Las técnicas del cuerpo*. Ed. Cátedra Teorema.
195. Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
196. Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Gallimard.
197. Merleau-Ponty, M. (1961). *El ojo y el espíritu*. Paidós.
198. Merlin, B. (2004). *Konstantin Stanislavsky*. Routledge.
199. Meyerhold, V. (2022). *El teatro del futuro*. Editorial Fundamentos.
200. Meyerhold, V. (2016). *Teoría teatral*. Editorial Fundamentos.
201. Meyerhold, V. (2014). *Meyerhold on theatre*. A&C Black.
202. Miller, C. (2007). *El Training Del Actor*. Unam.

203. Moreno, J. (1972). *Psicodrama*. Editorial Paidós.
204. Mura, S. (1994). *La dinámica articuladora: instrumentación práctica y sistemática de técnicas y ejercicios para mejorar y corregir la articulación de la palabra hablada*. Puma.
205. Naranjo, C. (2005). *Carácter y Neurosis*. Granica S.A.
206. Naranjo, C. (2006). *Autoconocimiento transformador*. Lumen
207. Newham, P. (1998). *Trabajo de voz terapéutico: principios y práctica para el uso del canto como terapia*. Editores Jessica Kingsley.
208. Oatley, K. (1992). *La psicología de las emociones: estudios sobre la emoción y la interacción social*. Routledge Library Edition.
209. Pascoe, R. (1998). *Enseñanza del teatro: una mente de muchas maravillas*. Editorial Pembroke.
210. Pavis, P., (2018). *El análisis de los espectáculos*. Editorial Paidós.
211. Pavis, P. (1984) *Diccionario del teatro*. Editorial Paidós.
212. Pekrun, R. Elliot, A., & Maier, M. (2009). Metas de logro y emociones de logro: probando un modelo de sus relaciones conjuntas con el rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 101(1), 115–135.
213. Perls, F. (2002). *Sueños y Existencias*. Editorial Cuatro Vientos.
214. Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
215. Pinedo. I. & Yáñez, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana/ ISSN: 0120-8462 e - ISSN: 2500-5375/ Vol. 39, n.º 119/ julio-diciembre. 13-45*.
216. Polit, D., & Hungler, B. (2000). Diseño y métodos en la investigación cualitativa. En Polit DF, Hungler BP. *Investigación científica en ciencias de la salud*. 231-247. McGraw-Hill Interamericana.
217. Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière; Mayer, & Pires. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montreal. Gaëtan Morin éditeur.
218. Rainer, M. (2008). *Sobre el amor*. Alianza Editorial.
219. Ramírez, J. (1995). *Psique y Soma: terapia bioenergética*. Desclee.
220. Reich, W. (2010). *La función del orgasmo*. Paidós Ibérica.
221. Reich, W. (1997). *Análisis del carácter*. Paidós.
222. Reich, W. (1994). *La revolución sexual*. Planeta de Agostini.
223. Reich, W. (1991). *La función del orgasmo*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.
224. Reich, W. (1970). *Reich habla de Freud*. Anagrama.

225. Richards, T. (2005). Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas. Ed. Alba
226. Rix, R. (1998). Aprendiendo Alba Emoting. *Temas de Teatro* 8 (1), 55
227. Rodríguez, A. (2022). La dialéctica: un método de pensamiento. *Dialektika.org*.
228. Rodríguez, A. (2005). Psicoterapia corporal: visión de los aportes teóricos y clínicos de Wilhem Reich, el análisis bioenergético de Alexander Lowen y la Biosíntesis de David Boadella. Tesis Universidad de Chile.
229. Rodríguez, A. (2000). Adiestramiento rítmico-corporal y melódico-vocal para actores. Academia Superior de Artes de Bogotá.
230. Romero, L., Villanueva, P., & Cols. (1999). Eufonía. Universidad de Chile.
231. Romero, L., Villanueva, P., Rodríguez, G., & Cristi, R. (2000). Eufonía, actividad práctica. Ed. Universidad de Chile.
232. Rönnlund, M. y Malmberg, L. (2020). Educación teatral y competencias emocionales: un estudio cualitativo de las experiencias de los profesores de teatro suecos. *Revista internacional de educación y artes*, 21 (2), 1–20.
233. Rosales, M^o A. (1997). La noche esteticista e E.G. Poética y práctica teatral. Serv. Publicaciones Iniv. Alcala de Henares. Anexos de la Revista Teatro N^o 5.
234. Rubio, S. B. (2021). La tradición vocal del Roy Hart Theatre. In *Revista Anaes* (No. 60, pp. 33-42).
235. Ruiz, B. (2008). El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias. *Artezblai*.
236. Ruiz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
237. Sais, P. (2015). Hacia una poética del arte como vehículo de Jerzy Grotovski. Tesis Universidad Autónoma de Barcelona.
238. Sánchez, I. (2012). La voz: La técnica y la expresión. Paidotribo.
239. Schechner, R. (2000). Performance, teoría y prácticas interculturales. Ed. Libros del Rojas, Universidad del Buenos Aires.
240. Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
241. Sofia, G. (2010). Diálogos entre teatro y neurociencias. *Artezblai S.L.*, volumen 7 de Colección teoría y práctica.
242. Stanislavski, C. (1936). Un actor se prepara. Libros de artes teatrales.
243. Stanislavski, C. (2003). El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de creación de un personaje. Ediciones Alba.
244. Stanislavski, C. (2015). El actor se prepara. Editorial Ulises.

245. Stanislavski, C. (2003). *La preparación del actor*. Ediciones la Avispa.
246. Stanislavski, C. (2019). *El arte del actor*. Independently published
247. Stanislavski, C. (2013). *Mi vida en el arte*. Alba Editorial.
248. Strasberg, L. (2010). *The Lee Strasberg Notes*. Taylor & Francis.
249. Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
250. Sundberg J. (2003). Research on the singing voice in retrospect. *TMH-QPSR*. 45.
251. Sundberg J. (2001). Level and center frequency of the singer's formant. *Journal of Voice*. 15(2):176-186.
252. Sundberg J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Northern Illinois University Press. Dekalb.
253. Sundberg J. (1977). The Acoustics of the singing Voice. *Scientific American*. March, 82-91.
254. Sundberg J. (1974). Articulatory interpretation of the "singing formant". *J Acoust Soc Amer*. 55:838-844
255. Taylor, S. (2016). *Actor training and emotions: Finding a balance*. Edith Cowan University. Retrieved from Australia Universidad Edith Cowan Academia de Artes Escénicas de Australia Occidental (WAAPA).
256. Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Básica.
257. Thomaidis, K. (2017). *Theatre and Voice*. London, UK: Macmillan Education.
258. Titze, I., & Abbott, K. (2012). *Vocology: The science and practice of voice habilitation*. National Center for Voice and Speech.
259. Tulon, C. (2000). *La Voz, Técnica Vocal Para La Rehabilitación de la Voz en las Disfonías Funcionales*, Ed. Paidotribos.
260. Tulon, C. (2005). *Cantar y Hablar*, Ed. Paidotribos.
261. Turner, J. (1956). *Voice and Speech in the Theatre*. Pitman.
262. Valencia, P. (2023). *Composición Emocional: Dinámicas de Composición para un Teatro Físico*. Tesis Universidad Católica de Chile.
263. Valiente, S. (2021). Ser sujeto implicado y situado en la investigación. *Cambios y Permanencias*, Vol. 12 N° 2, julio-diciembre de 2021, pp. 195-210.
264. Vallee, M. (2017). The Voice is an Imaginary Organ. *Technology, Embodiment, and Affect in Voice Sciences*. *Body & Society* (23), 83-105.
265. Van Manen, M., (2003). *Investigación educativa y la vivencia vivida*. Idea Books.

266. Van Manen, M., (2004). El tono de la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía. Paidós Ibérica.
267. Wilfart, S. (1999). Encuentra tu propia voz. Ediciones Urano.
268. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological review, 66(5), 297.
269. Wolfsohn, A., Die Brücke. (1947). Trans. Marita Günther y Sheila Braggins. Repositorio: Joods Historisch Museum, Amsterdam.
270. Yuni, J., & Ariel, C. (2014). Técnicas para investigar : recursos meto- metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas.
271. Zavala, J. P. (2018). Apuntes para una Poética del Actor Teatral. Horizonte de la Ciencia, 8(15), 11-34.

Webgrafía

1. Aros, L., (2020). Presentación propuesta de tesis de doctorado
<https://www.youtube.com/watch?v=az10lpbNDWk>
2. Baeza, D. & Hinojosa, P. & Zambrano, F. Re-conociendo la emoción
<https://docplayer.es/79178355-Re-conociendo-la-emocion.html>
3. Barba, E. entrevista a cargo de Jorge Dubatti. (2021). Teatro Cervantes, Argentina.
<https://youtu.be/CQeoNsb0zYg?si=H0folcO1T7qJPrII>
4. Creig, G., Edward Gordon Craig: Perspectiva de Expertos | Subtitulado
<https://youtu.be/JS0C0rsWf7A?si=ITWoUQXy2XxN7pII>
5. Entrevista del libro Estallido de la Voz- David Lebreton
https://www.youtube.com/watch?v=deK_mLokMS8
6. Método Astudillo, logopeda, página web
<https://femivoz.es/huella-vocal-feminizacion-de-la-voz/#:~:text=%E2%80%93%20Identidad%20vocal%3A%20nos%20permite%20identifiarnos,Mariela%20y%20no%20otra%20persona>
7. Documento original escrito a máquina se puede encontrar en los Archivos de la Colección del Valle del Mississippi en la Universidad de Memphis en Memphis, Tennessee).
<http://web.archive.org/web/20010910184730/http://bondowsc.mass.edu/faculty/cslaughter/OGCDuncan.html>