

**CANTO A LA ESCENA:
EL CONCIERTO COMO UNA EXPERIENCIA DE AUTOCONSCIENCIA
EMOCIONAL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EXPRESIVO DEL
CANTO EN LA ESCUELA DE MÚSICA “SOUL LA ACADEMIA”.**

STEFFANY ALCOCER GIL

**ASESOR:
HENRY ROA ORDOÑEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
BOGOTÁ D.C. 2024**

RESUMEN:

La expresividad en el canto, como una forma de comunicación que integra los conocimientos técnicos e interpretativos en la emisión del sonido de la voz y la gestualidad del cuerpo, devela las características subjetivas del cantante en sus estados afectivos y emocionales. Para evidenciar y situar dicha emocionalidad y expresividad, el concierto surge como un escenario de aprendizaje, en el que el intérprete puede adquirir nuevos conocimientos sobre sí mismo en contexto. En este sentido, el presente proyecto investigativo, implementa una experiencia formativa basada en el recuerdo, donde describe, analiza e interpreta las relaciones existentes entre el aprendizaje expresivo del canto en concierto y la autoconsciencia emocional, mediante narraciones, historias, observaciones y reflexiones constantes de seis estudiantes de canto de la escuela de música “*Soul la Academia*”.

ABSTRACT:

Expressiveness in singing, as a form of communication that integrates technical and interpretive knowledge in the emission of the vocal's sound and the body's gestures, reveals the subjective characteristics of the singer in his affective and emotional states. To demonstrate and situate this emotionality and expressiveness, the concert emerges as a learning scenario, where the performer can acquire new knowledge about himself in context. In this sense, the present research project implements a training experience based on memory. It describes, analyzes, and interprets the relationships between the expressive learning of singing in concert and emotional self-awareness, through narratives, stories, observations, and constant reflections of six singing students from the “Soul la Academia” music school.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	1
1.2. JUSTIFICACIÓN	6
1.3. OBJETIVO GENERAL.....	8
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
1.5. ANTECEDENTES	9
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. TEORÍA DE LA EMOCIÓN	19
2.1.1. Emoción y cognición	22
2.1.2. Tipos de emoción y sus funciones.	25
2.2. PROCESOS DE AUTOCONSCIENCIA Y USO DEL LENGUAJE	30
2.3. EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS.....	35
2.4. LA EMOCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL.....	38
2.5. CANTO, PERSONALIDAD VOCAL Y EXPRESIVIDAD PARA LA PUESTA EN ESCENA	42
3. MARCO METODOLÓGICO	49
3.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO:	49
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN:.....	50
3.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	52
3.4. PARTICIPANTES	53
3.5. RUTA METODOLÓGICA	55
3.5.1. Estrategias y herramientas para la recolección de datos	65
3.5.2. Descripción de la triangulación para el análisis de datos	67
3.5.3. Descripción de las categorías teóricas de análisis	68
3.5.4. Técnica de interpretación de datos	70
4. DESARROLLO METODOLÓGICO	75
FASE DIAGNÓSTICA	75
4.1. ESTADOS DE AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE DEL CANTO	75
4.1.1. Subjetividades y contextos socio-culturales	77
El género como determinante en el trabajo expresivo:.....	78
El reflejo de la personalidad y la cotidianidad en la voz:	80
Búsquedas y objetivos en la clase de canto:	82

Nociones sobre la puesta en escena:	83
4.1.2. Comprensiones sobre la técnica vocal.....	84
El canto según el estudiante instrumentista:.....	85
El aprendizaje invisible de la voz:	86
Emociones en la técnica vocal:.....	87
4.1.3. Usos del cuerpo y la corporalidad.....	92
Los escudos del cuerpo:	98
Otros lugares para esconder el cuerpo:	99
4.1.4. Integración del pensamiento y uso del lenguaje	100
El impacto de las palabras de otros:.....	101
El uso de las palabras y los pensamientos propios:	101
4.1.5. Afrontamiento emocional en la interpretación	105
FASE DE DISEÑO Y APLICACIÓN.....	109
4.2. PREPARACIÓN PARA LA ESCENA: “LA HISTORIA DE NUESTRA VOZ”	109
4.2.1. “El inicio de todo”: El recuerdo como punto de partida en el aprendizaje técnico y expresivo.	111
4.2.2. “Las voces que nos marcaron”: El reflejo del otro en la construcción de la personalidad vocal. 125	
4.2.3. “Lo que somos hoy”: La evolución vocal a lo largo de la historia.	136
4.3. EXPERIENCIA: “LOS CONCIERTOS EN ACCIÓN”	151
FASE ANALÍTICA E INTERPRETATIVA.....	181
4.4. HALLAZGOS Y EVIDENCIAS EN EL DESARROLLO DE AUTOCONSCIENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DURANTE LOS PROCESOS DE CONCIERTO	181
4.4.1. La reflexión como pilar de autoconsciencia emocional en el aprendizaje del canto expresivo.	184
4.4.2. Aprendizaje experiencial para el afrontamiento emocional en concierto.	186
4.4.3. Relaciones entre emoción y afinación.	189
4.4.4. Los espejos del “yo”	194
Espejos del “yo” en el tiempo:	195
Espejos del “yo” en los otros:.....	197
4.4.5. El cuerpo escondido.....	201
Síndrome del decrescendo:.....	204
4.4.6. La salida del escondite.	205
Aparición del crescendo:	208

5. CONCLUSIONES	210
BIBLIOGRAFÍA.....	215
ANEXOS.....	225

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Componentes del proceso de valoración de las situaciones	29225
Tabla 2. Descripción de los participantes y sus experiencias musicales previas.....	53
Tabla 3. Descripción de la fase de diseño y aplicación.....	57
Tabla 4. Descripción de la etapa 1 “ <i>La historia de nuestra voz</i> ”	59
Tabla 5. Diseño de análisis de contenido de la investigación	73
Tabla 6. Contrastes entre las afirmaciones de los participantes sobre la integración emoción-técnica vocal y sus evidencias en clase y experiencias escénicas previas	89
Tabla 7. Coincidencias expresivas del habla con el canto	142
Tabla 8. Asociaciones y representaciones de la emoción en el cuerpo y el gesto	145
Tabla 9. Procesos de autoconsciencia y evidencias expresivas en concierto	159
Tabla 10. Evidencias de los cuatro componentes del desarrollo de autoconsciencia e inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1997) en los participantes	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Teoría psicofisiológica o de la sensación según James (1884).....	20225
Figura 2. Tracto vocal	43
Figura 3. Sistema de componentes implicados en el estudio de la interpretación vocal.....	45
Figura 4. Componentes orientadores y sus principales indicadores para la ruta metodológica.....	55
Figura 5. Modelo de triangulación para la investigación	68
Figura 6. Categorías de análisis y sus indicadores para la realización de la investigación.....	69
Figura 7. Modelo de integración de categorías emergentes para el análisis	76
Figura 8. Evidencias y contrastes expresivos de los participantes de la investigación	80
Figura 9. Corporalidad para la expresión participantes 1 y 5	95
Figura 10. Corporalidad para la expresión participante 3	96
Figura 11. Corporalidad para la expresión participantes 2 y 4.....	96
Figura 12. Corporalidad para la expresión participante 6	97
Figura 13. Narraciones sobre las búsquedas interpretativas de los seis participantes.....	108

Figura 14. Representación reflexiva y consciente sobre el aprendizaje de la resonancia y afinación en el cuerpo mediante el estudio del repertorio del participante 5	114
Figura 15. Ejemplo de guía interpretativa ilustrada para la puesta en escena.....	121
Figura 16. Ejemplo de guía interpretativa escrita para la puesta en escena	122
Figura 17. Ejemplo de guía interpretativa vocal	123
Figura 18. La influencia del “otro” como referente musical, en la construcción del “yo” en la personalidad vocal.....	132
Figura 19. Ilustración escena interpretativa Participante 1	134
Figura 20. Ilustración escena interpretativa participante 5	134
Figura 21. Ilustración escena interpretativa participante 6	135225
Figura 22. Alcances expresivos en la corporalidad durante la secuencia de preparación “ <i>La historia de nuestra voz</i> ”	150
Figura 23. “ <i>La historia de nuestra voz</i> ” en la experiencia subjetiva e interpretativa de los participantes en concierto.....	152
Figura 24. Pieza gráfica conciertos “ <i>La historia de nuestra voz</i> ”	153
Figura 25. Concepciones sobre el canto para la pieza gráfica conciertos “ <i>La historia de nuestra voz</i> ” ..	154
Figura 26. Participante 1 inicio	159
Figura 27. Participante 1 desarrollo	159
Figura 28. Participante 1 desenlace	159
Figura 29. Participante 2 inicio	161
Figura 30. Participante 2 desarrollo	161
Figura 31. Participante 2 desenlace	161225
Figura 32. Participante 3 inicio	164
Figura 33. Participante 3 desarrollo	164
Figura 34. Participante 3 desenlace	164
Figura 35. Participante 4 inicio	167
Figura 36. Participante 4 desarrollo	167
Figura 37. Participante 4 desenlace	167
Figura 38. Participante 5 inicio	169
Figura 39. Participante 5 desarrollo	169
Figura 40. Participante 5 desenlace	169
Figura 41. Participante 6 inicio	172225
Figura 42. Participante 6 desarrollo	172
Figura 43. Participante 6 desenlace	172

Figura 44. Tejido de sistemas implicados en el canto expresivo	182
Figura 45. Línea del tiempo de la experiencia reflexiva de la investigación	187
Figura 46. Tendencias en la relación emoción y afinación	191
Figura 47. Estrategias para la regulación de la emoción en la afinación	193
Figura 48. Implicaciones de la representación expresiva desde la infancia en el adulto actual	196
Figura 49. “Alter ego” como desplazamiento del “yo” entre el “aquí” y el “allí”	200
Figura 50. Fragmentos del cuerpo escondido	202
Figura 51. El síndrome del decrescendo en la interpretación vocal	204
Figura 52. Mayores alcances expresivos corporales de los seis participantes en concierto	206
Figura 53. Aparición del crescendo durante la interpretación	208

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de guía de observación participante	225
Anexo 2. Formato de entrevista a estudiantes de canto	227
Anexo 3. Diarios de campo de la secuencia preparativa.....	229
Anexo 4. Diarios de campo de los tres conciertos	232
Anexo 5. Expectativas y consejos para “sí” : Transcripción de las reflexiones de los participantes durante los conciertos	236
Anexo 6. Formato de consentimiento informado.....	238

INTRODUCCIÓN

“El canto constituye una forma de expresión. Una expresión de todos los rincones de nuestro ser. Una transcripción emocional. Un enjambre de sonidos que salen y buscan profundidad.”
(Teixidó, 2023, “Conocerse a través del canto”, párrafo 1)

El canto, como metáfora de autodescubrimiento humano (Weins, 2002), es la manifestación de la voz hecha melodía, la emisión de sonidos ordenados mediante el conocimiento del propio ser, en sus posibilidades físicas y sus necesidades comunicativas. Teixidó (2023), lo describe como una transcripción emocional, que revela cada una de las particularidades de un individuo en cuanto a su contexto, corporalidad y formas de pensamiento. Este proyecto investigativo, mediante la implementación del concierto como un lugar de aprendizaje, encuentra en el estudio expresivo del canto, un gran potencial para el desarrollo de autoconsciencia emocional del estudiante de técnica vocal de la escuela de música “Soul la Academia”. “Nos escuchamos y más nos descubrimos. Nuestra voz habla de nosotros, de todo lo que nos constituye como seres humanos. Por eso cantar es una herramienta de auto-conocimiento, de reflexión, de “auto-exploración” (Teixidó, 2023, “Escuchar”, párrafo 6)

El trabajo, está fundamentado en la reflexión como piedra angular para la adquisición de conocimiento, a partir de la implementación de vivencias conscientes que permiten apropiarse nuevas formas de afrontar situaciones futuras (Dewey, 1969). Integra la subjetividad de los participantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje a través de estrategias pedagógicas basadas en el recuerdo. Por medio de relatos e historias de vida alrededor de sus experiencias musicales, se realiza un análisis sobre los estados de autoconsciencia emocional de la población y los diferentes hallazgos y evoluciones que van surgiendo durante el desarrollo de la investigación.

Para este cometido, se establecen referentes teóricos alrededor de la emoción, la autoconsciencia, el aprendizaje y la interpretación musical cantada. Algunos de los autores más destacados dentro de la investigación son Salovey y Mayer (1997), Montañés (2005) y Lazarus (1991), quienes hablan sobre las funciones de la emoción y la inteligencia emocional; Chernicoff y Rodríguez

(2018), Sigman (2022) y Nietzsche (1974), enfocados en la autoconsciencia y su relación con el conocimiento del propio cuerpo y el pensamiento; Ausubel (1983), Dewey (1969) y Barriga (2003), autores que destacan el papel de la emoción en el aprendizaje significativo y situado; y finalmente, Weintraub (2016), Welch (2004), Stanislavsky (1993) y Giménez (2016), quienes establecen las características comunicativas de la interpretación expresiva musical y vocal.

Con base a los diferentes autores y fundamentos teóricos planteados, se realiza un plan de acción que se divide tres momentos, antes, durante y después de la experiencia implementada. En primer lugar, mediante la aplicación de entrevistas, se lleva a cabo un diagnóstico de los estados de autoconsciencia de los participantes. Con la ayuda de la técnica de análisis de contenido, se describen las coincidencias y diferencias entre cada uno de los relatos sobre las concepciones de los estudiantes en el canto y la interpretación, según sus experiencias personales. Allí, aparecen diferentes componentes que intervienen en el canto, que, además, hacen parte de la cultura, como el género, los prejuicios sociales y el contexto.

A partir de la información recogida, se implementa una estrategia fundamentada en un ciclo dialógico titulado “*La historia de nuestra voz*” como una forma de preparación para los conciertos. En esta sección, se describen y analizan los diversos fenómenos que surgen de manera cronológica durante la clase de canto, alrededor de narraciones y reflexiones de los participantes sobre su corporalidad, emocionalidad y pensamiento basados en el recuerdo. Todo esto, en torno a las transformaciones expresivas y vocales en su historia, mediante el estudio de la biografía musical de sus vidas (Giménez, 2016).

En la siguiente etapa, titulada “*Los conciertos en acción*”, como resultado de dicha preparación de la estrategia dialógica, se evidencian los procesos de autoconsciencia de los estudiantes durante la implementación de tres conciertos, cada uno, en representación de los diferentes momentos del recorrido histórico sobre la biografía musical. A partir de la experiencia según Dewey (1969), son contrastados los alcances y aprendizajes expresivos adquiridos a lo largo de los tres recitales y las posibles evoluciones técnicas e interpretativas durante cada puesta en escena.

Finalmente, una vez descritos y analizados cada uno de los hallazgos y fenómenos destacados a lo largo de toda la experiencia formativa, son evidentes las transformaciones en los estados de autoconsciencia emocional de los participantes. Allí, el aprendizaje sobre el cuerpo, como la zona de encuentro con un “sí mismo” consciente (Nietzsche, 1974) y la forma de interacción del ser humano con el mundo que habita, toma un papel protagónico para comprender las emociones y los pensamientos propios hacia el aprendizaje expresivo del canto.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Soul La Academia S.A.S, es una escuela de música radicada en Bogotá que lleva en funcionamiento desde el año 2020, formalizada en el mes de marzo del 2022 como resultado de la necesidad de impartir los conocimientos musicales adquiridos por parte de la banda de música “*Soul Sounds*” a lo largo de su trabajo artístico y también de su formación académica y profesional. La escuela imparte clases particulares de instrumento y teoría musical en modalidad virtual y presencial. Técnica vocal, es uno de los instrumentos ofertados por la escuela y cuenta aproximadamente con 7 estudiantes inscritos.

Uno de los principales objetivos de la academia consiste en ofrecer espacios donde los estudiantes puedan presentar sus procesos artísticos y poner en práctica los aprendizajes adquiridos. Para ello, la academia lleva a cabo dos conciertos cada año para evidenciar en escena el trabajo realizado durante las clases. En los conciertos realizados, se han observado diferentes inconvenientes de algunos estudiantes de canto al presentarse en el escenario, elementos que no suelen manifestarse durante el aprendizaje en la clase de técnica vocal.

En previas indagaciones, la investigadora pudo observar y evidenciar la incidencia de la emoción en el aprendizaje y desempeño vocal de los estudiantes de canto de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, además de la importancia de la experiencia y labor docente como agente fundamental en los procesos del manejo emocional en el aprendizaje dentro de la clase (Alcocer, 2021). La investigación concluye, por lo manifestado por docentes y estudiantes de la universidad, que el canto y la emocionalidad mantienen una interrelación continua en el cantante, aspectos que no siempre se trabajan juntos.

A lo largo del tiempo, la práctica del canto se ha forjado como una disciplina técnica y rigurosa. Tradicionalmente, el estudio vocal ha sido centrado en los conocimientos específicos de la voz para una correcta emisión, estandarizada y reproducible. En algunos casos, su aprendizaje ha resultado en la perpetuación de formas instauradas acerca de la enseñanza del canto, tanto así, que

los estudiantes imitan el modelo de su profesor, de esta manera, el canto se ha convertido en la reproducción de cantantes con voces y formas de enseñanza similares.

Alessandroni y Torres (2015), plantean que en la pedagogía vocal tradicional se implementaba el modelo conservatorio donde “el profesor es considerado un estándar a copiar por imitación” (p.81), es decir, la forma de aprendizaje en la clase tradicional de canto era la demostración del docente y la reproducción del estudiante. Además, afirman que, en la pedagogía vocal contemporánea del siglo XX, diferentes autores como Miller y Rosewall, comenzaron a interesarse en invalidar aquel modelo de enseñanza del canto tradicional de imitación basado en el talento natural, para pensar en el conocimiento fisiológico-orgánico de la voz como base fundamentada de la enseñanza de la técnica vocal. Sin embargo, dichas formas de enseñanza-aprendizaje se han fusionado y en la actualidad se continúa con aquella reproductibilidad del modelo del maestro a partir del conocimiento anatómico y fisiológico de la voz humana.

La presente investigación, no pretende negar los elementos técnicos y fisiológicos de la técnica vocal y la importancia del repertorio para su potenciamiento, sino busca resaltar la postura del canto como un sistema interrelacionado con elementos intrapersonales propios del cantante, su autenticidad, contexto y emociones. De igual manera, es importante destacar cómo el canto se considera un instrumento generador y liberador de emociones. No obstante, en algunas circunstancias, existen algunas emociones no canalizadas que pueden perjudicar la ejecución de la voz y su noción liberadora. La técnica vocal radica en la apropiación de diferentes sensaciones e imágenes mentales que facilitan el conocimiento del cuerpo en función del canto, y para dicho cometido, la emoción tiene un papel protagónico.

El proceso y aprendizaje vocal se entiende como un trabajo holístico que requiere manejar cuerpo, emociones y mente. Esta afirmación indica que el canto está directamente relacionado con los elementos que intervienen en el aprendizaje del ser humano en general. Según Albornoz (2009) “Las evidencias sugieren que crecemos entre relaciones emotivas que regulan nuestra actividad y comportamiento potenciando además procesos psicológicos como la memoria, la percepción y/o el pensamiento simbólico imprescindibles en el aprendizaje” (p. 68). Esto sugiere que para potenciar el aprendizaje es necesario tener en cuenta la emoción en los procesos cognitivos.

Mora, Laureano y Velasco (2011) hablan sobre “la importancia de las emociones en la cognición humana (toma de decisiones, percepción, interacción humana, inteligencia)” (p.65). De igual forma, Simón (1997) afirma que:

(...) todos los organismos vivientes que poseen un sistema nervioso han tenido que dedicar parte de sus neuronas a la delicada tarea de tomar las decisiones ineludibles para la supervivencia. Y aquí es donde las emociones entran en escena. Permítaseme, de momento, que presente a las emociones como una parte esencial del mecanismo nervioso encargado de diseñar una respuesta adecuada a los estímulos ambientales relevantes para la supervivencia. Probablemente sean la parte más crucial de dicho mecanismo, la parte, en todos los sentidos de la palabra, más decisiva. (p.366)

La emoción interviene tanto en los procesos físico-corporales, como en los mentales, un ejemplo claro es su intervención en la toma de decisiones, componente fundamental en el desarrollo humano cotidiano. La regulación emocional que requiere el canto corresponde también al que necesita la vida cotidiana de un individuo. En el aprendizaje de la técnica vocal se pueden manifestar elementos y/o inconvenientes emocionales que también afectan dicha cotidianidad. Ocasionalmente, algunos estudiantes de canto de la escuela de música “Soul La Academia” han expresado que muchos aspectos que requieren corregir para la correcta interpretación vocal (en términos técnicos y expresivos), son reflejo de algunas cosas que quisieran mejorar en su vida cotidiana: la aprobación del otro, exceso de expectativas, resolución de problemas, manejo de estrés, ansiedad, enojo, y en general, el trabajo sobre su inteligencia intrapersonal.

La incidencia de la emoción canto, aunque no siempre se logra abordar exitosamente, debido a agentes externos que pueden afectar la emocionalidad del estudiante (contexto social, familiar, económico, psicológico, entre otros), se trabaja y desarrolla en las clases impartidas en la escuela de música, con buenos resultados técnicos e interpretativos, pero en la puesta en escena no siempre es así.

La escena¹ se ha convertido en un punto de inflexión en el manejo de la emocionalidad para el estudiante de canto, que de alguna u otra manera interviene en su desempeño desde lo técnico a lo

¹ Dentro de la presente investigación se utilizará el término “escena” para referirse al momento específico de la interpretación del sujeto en un escenario.

interpretativo. Emociones negativas como el estrés, miedo, pánico escénico, entre otras, suelen ser desequilibrantes para el estudiante. Incluso el exceso de emociones positivas también podría afectar negativamente el trabajo en escena. Cester (2017) confirma el problema de la ansiedad escénica en el artista:

Muchos cantantes, bailarines, actores, músicos...ya sean amateurs, estudiantes o grandes intérpretes afirman que la ansiedad escénica les afecta negativamente, disminuyendo su rendimiento y la calidad de su actuación. Es un hecho evidente que el trac² no es selectivo, nos afecta a todos en mayor o menos intensidad. (p.1)

La ansiedad escénica afecta a todos los individuos en cierta medida. Son varios los factores que pueden influir en aquella desestabilización emocional del estudiante, uno de los principales es: la incidencia positiva o negativa de la presencia del público. Aunque en muchas ocasiones se puede percibir como un factor que alienta y anima a dar lo mejor de sí, también se percibe como algo intimidante, un ojo que juzga. Asimismo, esta impresión del público también puede influir en una necesidad oculta de aprobación del otro sobre su actividad artística.

Otro de los factores son las expectativas que se generan del concierto como el resultado del proceso de aprendizaje vocal e interpretativo. Las presiones excesivas sobre el propio desempeño vocal durante la escena pueden generar dudas que alimentan la ansiedad y maximizan los posibles errores técnicos. De igual manera, suelen presentarse desconexiones emocionales con la interpretación. Esto muchas veces es causado por la excesiva atención en la técnica vocal que desconecta al estudiante de su interpretación y, por lo tanto, no siente una puesta en escena efectiva. También existe la posibilidad de que surjan problemas personales de tipo emocional, psicológico o social; o incluso problemas físicos de salud, que desvían el carácter emocional de la obra e influyen en el incremento de la ansiedad e inseguridad.

La puesta en escena es un espacio propicio de mayor vulnerabilidad donde el estudiante tiende a acudir a antiguos hábitos de gestión emocional que ya habían sido superados dentro de las clases. Es allí donde suelen olvidarse los elementos técnicos vistos y la interpretación deja de ser genuina, aspecto que genera una frustración en el estudiante en cuanto a su proceso personal vocal.

² Cester (2017), menciona que la palabra trac “viene del verbo tracaser: «Miedo paralizante o angustia irracional que se siente antes de ejecutar una prueba y donde la acción generalmente desaparece»” (p.2).

La experiencia, es un factor fundamental para el manejo de la emoción en la interpretación en escena. Guzmán y Saucedo (2015) afirman que “toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos.” (p. 1028). Más adelante los autores mencionan:

El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida. (p.1030)

La experiencia se construye a través del proceso personal generado mediante la reflexión consciente de lo vivido. La autoconciencia reflexiva de lo hecho permite visualizar nuevas formas interpretativas hacia un verdadero cambio en la puesta en escena. Si no existen estos procesos de significado para generar experiencia, no es posible una mejoría en el desempeño vocal e interpretativo del estudiante de canto.

Los estudiantes de canto de “Soul la Academia” han manifestado en diferentes ocasiones su insatisfacción después de las presentaciones en concierto debido a hechos o circunstancias vividas no previstas con la sensación de un retroceso en su proceso de aprendizaje. Al comparar los avances de la clase y las presentaciones, los estudiantes pueden reconocer que existen fallas en el escenario. Si bien los espacios dentro de la escuela permiten la reflexión y retroalimentación después de cada concierto, todavía no hay suficientes experiencias que permitan desarrollar una suficiente experiencia escénica y vocal.

La experiencia escénica y vocal surge de las vivencias conscientes así sean buenas o malas. Sin embargo, dicho proceso en la academia suele ser pausado al realizar dos conciertos cada año. Por lo tanto, es fundamental que se presenten situaciones y escenarios donde cada estudiante pueda desarrollar su reflexión personal hacia su aprendizaje.

La generación de nuevos espacios artísticos y culturales es fundamental para potenciar la experiencia de autoconciencia emocional en relación con el canto y la escena. De esta manera, se puede profundizar más sobre la importancia del manejo de la emocionalidad antes, durante y después de un concierto, crear experiencias reflexivas que potencien la autoconciencia y la

búsqueda de estrategias pedagógicas que incrementen el desarrollo integral y escénico de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul la Academia”.

Pregunta de investigación:

¿Cómo fomentar la autoconsciencia emocional mediante el concierto como escenario de aprendizaje vocal y expresivo de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul La Academia”?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo busca destacar la importancia de la gestión y autoconsciencia emocional a partir del desempeño vocal, la puesta en escena y el aprendizaje en contexto. Mediante la movilización y participación de los entes educativos y estudiantes en los conciertos a realizar, la investigación pretende unificar e integrar la realidad del estudiante con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es, de acuerdo con Frida Díaz, el aprendizaje significativo basado en una cognición situada. “Se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y, en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz, 2003, p.2).

La experiencia de autoconsciencia emocional está centrada en los intereses, saberes, sentires y expectativas del estudiante. Desde allí, el desarrollo en un “contexto pertinente” de aprendizaje, tal y como plantea Díaz (2003), se realiza mediante la implementación de conciertos, en el cual tienen cabida el trabajo vocal, escénico y emocional, en función de una formación situada y significativa ligada con el trabajo de autoconocimiento del estudiante. Es fundamental el entendimiento de dicho contexto considerando que es un elemento que hace parte de la cultura y, además, genera y compone la identidad de los estudiantes.

Mediante los conciertos, los estudiantes podrán enfrentarse consigo mismos y con el público, para poco a poco ir adquiriendo la experiencia que requiere un concierto final de carácter artístico y emocional. En relación con lo anterior, Dewey (1969) afirma que:

“Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia, nos preparamos para hacer

la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo” (p. 58).

Sólo mediante la posibilidad de adquirir nuevas experiencias en el tiempo presente, se constituye la experiencia que requiere el futuro. La posibilidad de abrir espacios de formación complementarios en el escenario potenciará la reflexión, comprensión e implementación de la práctica vocal e interpretativa de manera artística y cercana a la realidad.

La investigación, busca establecer las relaciones que se manifiesten entre la experiencia (desde la perspectiva de Dewey), el canto, las emociones y la puesta en escena de los estudiantes de canto principiantes. Y, además, la conexión e impacto que se pueda establecer entre la experiencia artística ofrecida y el desarrollo personal de los estudiantes objeto de estudio.

La tarea consiste en la búsqueda de la autenticidad de cada individuo como cantante, a partir de la regulación y direccionamiento de su emocionalidad e interpretación en la escena. Además, pretende identificar aquellos elementos y emociones, que potencian o desfavorecen la práctica escénico-vocal por parte de los estudiantes de canto de “Soul la Academia”.

Este replanteamiento basado en la importancia del trabajo escénico obliga a generar movilidad dentro de la escuela de música, para así readecuar sus procesos académicos, organizar componentes administrativos y recursos en pro de favorecer una nueva dinámica de aprendizaje escénico.

La experiencia emocional propuesta en el proyecto impulsará a gestionar otras formas de planificación, en función de generar nuevas miradas y cambios positivos para el desempeño y aprovechamiento formativo de los estudiantes. Todo esto, es fundamental para el funcionamiento, crecimiento y desarrollo de cualquier emprendimiento de línea cultural y artística como lo es el realizado en la escuela de música “Soul la Academia”. Además, es un aporte sustancial para la investigadora en su formación como gestora y parte del área administrativa de la escuela. Donde además se desempeña como docente de canto, interesada en la implementación de la emoción en la enseñanza de la técnica vocal. Lebenswelt, citado por Canal (2018), afirma que:

“La gestión cultural es un hecho radical que regala sentido en el discurrir de la existencia humana. La cultura nos constituye como seres humanos y la gestión cultural da cuenta de ese ser humano que transita el mundo de la vida. (p.55)

La experiencia de autoconsciencia emocional no está desligada del desarrollo humano y cultural que brinda el canto y la práctica escénica a realizar. El eje transversal de la gestión es la reflexión continua sobre los procesos y alcances de cada estudiante y de la investigadora.

Las vivencias escénicas integradas desde lo emocional potenciarán el bagaje experiencial de los estudiantes, otorgando sentido al ambiente de aprendizaje en permanente construcción. El proceso exige una constante innovación en cada situación del acto educativo. Los participantes estarán en condiciones de gestionar sus emociones para alcanzar óptimas formas de representación escénica y, por supuesto, como esto hace parte de un sistema integrado a la labor de gestión académica y administrativa, será un pilar fundamental en el proceso a realizar.

Como proyecto investigativo de la Maestría en Arte, Educación y Cultura (MAEC) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el presente trabajo integrará varios de los pilares fundamentales del programa: arte, educación y cultura. Todo lo anterior, realizado desde un ámbito de educación no formal, que invita a la integración entre la emoción, canto y escena en espacios no profesionales. Asimismo, la investigación espera contribuir con nuevos conocimientos y posibilidades para el desarrollo de la maestría desde una perspectiva educativa y situada a partir de un enfoque que va más allá de lo disciplinar. La visión holística de la propuesta conlleva, no solamente generar un novedoso ambiente de aprendizaje, sino, además, una forma diferente de gestión en el contexto social y cultural de la escuela de música “Soul la Academia”.

1.3. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una experiencia formativa para el fomento de la autoconsciencia emocional alrededor del concierto como escenario de aprendizaje vocal y expresivo de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul la Academia”.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer los vínculos de reciprocidad y complementariedad entre la música y la emoción en la práctica del canto.
- Determinar las bases teóricas y prácticas en el manejo de las emociones a partir de las aportaciones experienciales de Dewey (1969) y los referentes de la psicología emocional de Salovey y Mayer (1997).

- Identificar las condiciones de autoconsciencia emocional en el aprendizaje vocal y expresivo por parte de una muestra representativa de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul La Academia”.
- Desarrollar una estrategia pedagógica a través un ciclo de encuentros dialógicos entre la formación del canto y la puesta en escena.

1.5. ANTECEDENTES

Montoya (2005), afirma que el estado del arte es fundamental debido a que el estudio de investigaciones previas “permite no sólo contribuir al mejoramiento de la teoría y la práctica de un tópico determinado, sino también llegar a conclusiones y respuestas nuevas que se proyecten a futuro” (p.75). Los siguientes trabajos de investigación plantean las relaciones existentes entre el canto, emoción y su incidencia en la vida humana. De igual forma, brindan un insumo teórico y metodológico para la realización del proyecto.

Cabe resaltar que la presente investigación es la continuidad del trabajo realizado por la investigadora sobre las “Experiencias formativas en el manejo emocional de los estudiantes de canto en la Universidad Pedagógica Nacional” (Alcocer, 2021) como una vía para ampliar el espectro de estudio sobre el canto y emoción de manera integrada con el componente escénico. La previa investigación, evidencia cómo la música y emoción guardan una relación recíproca. Este primer antecedente de corte descriptivo emplea herramientas de recolección de datos como encuestas, entrevistas semiestructuradas y videos. Los resultados analíticos del cruce de las diversas formas de indagación muestran la perspectiva de los estudiantes y docentes, en cuanto a la relación canto-emoción y ponen en evidencia las congruencias entre el discurso del maestro y la acción práctica en el manejo del componente emocional en clase. La investigación resalta que uno de los elementos que influyen en los inconvenientes en su desempeño emocional es el escenario, factor determinante en el adecuado desenvolvimiento del cantante. Situación que aún persiste en el ambiente formativo de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul la Academia”. La investigación sugiere, continuar y profundizar mediante la modalidad de investigación acción educativa, donde más allá de ver el fenómeno, se pueda intervenir y generar nuevas propuestas.

“Develándome, el arte del canto como mediador del proceso transformador” por María Cristina Pardo en el año 2018, es otro antecedente fundamental para la presente investigación. Pardo (2018), mediante narraciones en audio y video, realiza el análisis de nueve relatos sobre el significado del canto en un grupo musical de la parroquia San Juan Bosco. Afirma que el canto aporta al desarrollo humano desde el fortalecimiento de capacidades como: identidad, reconocimiento, autoconocimiento y la percepción del cuerpo en relación con el concepto del yo y el otro.

Desde las vivencias de los participantes, concluye que las emociones no están desligadas de la experiencia artística ni de los descubrimientos de cada individuo y, además, que el miedo puede convertirse en un elemento útil cuando se logra encaminar. El canto corresponde a una necesidad expresiva y de exploración de sí mismos en el ámbito corporal-emocional y de comunicación con el entorno. Plantea la manera en que la disciplina aporta a la vida dentro y fuera del ámbito escolar, permitiendo lograr mejores relaciones personales. Para la presente investigación, es importante reconocer aquellos aportes que ha brindado el canto en la transformación de la vida humana. En este antecedente hay un énfasis en los procesos de autoconocimiento y reconocimiento en comunidad, todos ellos, componentes fundamentales para la experiencia de autoconsciencia emocional del proyecto a realizar.

“La práctica del canto como herramienta potenciadora de la creatividad y la inteligencia intrapersonal” de Córdoba (2019) para la Maestría en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, resulta reveladora al sentido de esta investigación, toda vez que, trabaja la mirada del canto como un ejercicio que libera y contribuye al desarrollo integral del ser humano desde una mirada neuropsicológica. Para ello, realiza un estudio donde concluye que los cantantes profesionales cuentan con mayores habilidades cognitivas hacia la creatividad y la inteligencia emocional, que aquellos que no ejercen el canto como práctica cotidiana. La investigación realiza talleres con la población no cantante, y encontró que, después de las sesiones realizadas, los participantes tuvieron mayor puntaje en sus niveles de inteligencia intrapersonales y creatividad mediante la aplicación de dos cuestionarios “Turtle (1980)” y “Test Mackenzie (1999)” que cuantifican dichos elementos.

Por otro lado, varias investigaciones han abordado la emocionalidad y las competencias sociales a partir del canto colectivo o coral. Uno de ellos es “Aplicación del taller de canto coral para el

desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de IV año de Educación Secundaria de la IEP” por Matta (2018). Es, sin duda, un antecedente importante y aportante al sentido de este trabajo sobre las contribuciones que el canto genera en el desarrollo humano. Matta (2018) realiza un estudio experimental, mediante el uso de encuesta y cuestionario de actitudes con escala Likert. El análisis de los datos incluye el método hipotético deductivo y el contraste de estos con el juicio de expertos en el tema.

El trabajo resalta los beneficios del canto coral en las cuatro dimensiones de las personas: social, mental, físico y emocional, que a su vez se dividen en dos grandes tipos de bienestar: psicológico y social. Los talleres incluyeron actividades relacionadas con ejercicios de relajación, expresión corporal, verbalización e identificación de emociones, emisión vocal, actividades motivacionales, elección del repertorio, entre otros. Los talleres de canto coral, mediante los ejercicios realizados, permitieron establecer nuevas relaciones positivas entre los integrantes, el cumplimiento de metas colectivas, la expresión de emociones y el sentido de pertenencia e integración, hechos que constataron en el cuestionario realizado por la autora sobre los dos tipos de bienestar (psicológico y social). Concluye la investigadora, mediante el análisis de estos instrumentos, de tipo cuantitativo, que la mayoría de los estudiantes que participaron en el proceso mejoraron sus habilidades sociales, comunicativas, relacionales, desarrollo de empatía y resolución de conflictos.

Otro antecedente base es "El canto coral como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan al mejoramiento del clima de aula en los grados décimo y segundo de dos instituciones educativas distritales de Bogotá", por Sandra Milena Calderón, Maribel Pulido Gordillo e Ingrid Carolina Anzelin Zuluaga (2015). El trabajo, busca mejorar los ambientes de aprendizaje mediante la identificación de los elementos que intervienen en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. A través de diarios de campo, entrevistas y observaciones, centradas en diversos enfoques como el clima de aula, competencias ciudadanas y otros, realizan un proceso de indagación de corte descriptivo, propositivo y participativo.

Los autores observan cómo los estudiantes se reconocen como actores importantes en el desarrollo de soluciones a las problemáticas en el aula, con un proceso de humanización que incluye el diálogo, consenso, bienestar personal y grupal, etc. Igualmente enfatizan en el papel fundamental del docente como promotor del buen ambiente y respeto en el aula. En general, este trabajo es un punto de partida para reconocer los cambios que se generan a nivel colectivo a partir del canto, la

importancia del diálogo en los espacios de enseñanza-aprendizaje, las competencias emocionales requeridas e incluso la comunicación interna, como elementos fundamentales en los procesos de autoconsciencia para el desarrollo vocal y escénico.

Martínez (2019) con “La práctica del canto: colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional”, para el Doctorado en Ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Córdoba, resalta la importancia del canto colectivo en la calidad de vida de las personas y el impacto en el desarrollo integral del ser humano. El trabajo con fundamento en referencias epistemológicas realiza un estudio no experimental de carácter descriptivo y correlacional con coristas de ocho agrupaciones corales cordobesas y sus directores.

Concluye que la práctica del canto en conjunto fortalece el trabajo cooperativo, construcción de identidad, desarrollo socioafectivo y cognitivo, mejora la autoestima y autoconfianza. Esta investigación contribuye al afirmar que el canto es movilizador de pensamientos, ideas y emociones y, de igual manera, aporta al desarrollo de capacidades que contribuyen a la formación de ciudadanos participativos y comprometidos con sus derechos y deberes.

Otro antecedente es el realizado por Corral (2010), “El canto como herramienta de verticalidad en Grotowski y los Baul de Bengala”. El trabajo está centrado en los procesos prácticos alrededor del canto con base en las expresiones cantadas de los trovadores místicos rurales de Bangladesh y Bengala como tradiciones típicas de la India a partir de un estudio realizado por Jerzy Grotowski. Este último autor define la verticalidad como una “red energética que recorre el cuerpo humano de arriba abajo, tensionada entre los dos polos del ser humano, su organicidad y su conciencia” (citado por Corral, 2010, p.8). El investigador relaciona el canto y la recitación como una forma de encontrar sabiduría sobre el ser humano, “sus capacidades energéticas, su composición, sus posibilidades de desarrollo” (p.3). El trabajo es de gran relevancia debido a la búsqueda del conocimiento del “yo” a través de la praxis de acciones vocales. El carácter holístico de la propuesta investigativa, centrada en la actividad vocal, dirige su atención, de manera privilegiada, al conocimiento del ser humano y su desarrollo interior.

La musicoterapia ha sido área fundamental para la integración de la emoción y la música. Mora (2017), desarrolla una investigación titulada “Musicoterapia a favor del manejo de la ansiedad en cuatro mujeres con disfonía espasmódica” para la Maestría en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. La disfonía espasmódica, alude a una alteración neurológica expresada

como espasmos involuntarios en las cuerdas vocales, que afecta a la emisión de la voz, y genera inseguridades emocionales en quienes lo padecen. Para ello, desarrolla un programa enfocado hacia el manejo de la ansiedad mediante la improvisación, composición, recreación y recepción (los cuatro métodos de la musicoterapia), fundamentado en la terapia de acción y compromiso del enfoque cognitivo-conductual en la psicología. La autora concluye que la musicoterapia ayuda y fortalece el manejo de la ansiedad, debido a que requiere trabajar la tolerancia a la frustración, expresión de pensamientos negativos, sentimientos y emocionales dañinos, que, bajo un trabajo continuo, conducen a la mejora de las conductas de afrontamiento y la autoestima, componentes fundamentales en los procesos de aprendizaje.

Otra investigación similar, es la realizada por López (2013): “Efectos de una intervención músico-terapéutica en la ansiedad escénica de cinco cantantes en formación del conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia” para la Maestría en Musicoterapia. Dicha intervención se basó en la improvisación musical, recreación de canciones y técnicas del método receptivo. El trabajo con un enfoque cuantitativo está basado en los postulados como cognitivo conductual, psicodinámica y transpersonal, para interpretar de manera sistémica el comportamiento de los cinco cantantes. El proceso aplicado por López (2013) se fundó como una unidad biológica, psicológica, social y espiritual, en el que una intervención debe integrar cada elemento como partes fundamentales en el desempeño musical de los integrantes. El trabajo, llega a la conclusión de que el acto musical no depende únicamente del dominio técnico de la ejecución, sino de un equilibrio y manejo emocional por parte del intérprete. Esto brinda un panorama amplio sobre la incidencia de la ansiedad y la repercusión de la musicoterapia en la calidad y desempeño vocal.

Chávez (2021), en "El papel de los parámetros musicales en la gestión de emociones y la escucha de canciones indie-folk de Lima (2011-2019)", para la Maestría en musicología de la Escuela de posgrado Pontificia Universidad Católica del Perú, centra su labor investigativa en el manejo de emociones a través de la escucha de música indie-folk. Estudia la experiencia musical de los voluntarios con canciones de indie-folk, y la relación de similitud con las emociones o los estados emocionales, tales como la tristeza, la sensación de pérdida, la tranquilidad, etc. Con un enfoque hermenéutico y formal-hermenéutico, intenta establecer la relación entre los componentes musicales, la experiencia musical y la gestión emocional. Motiva el consumo de música para mejorar la salud mental y emocional. En contraste con otras investigaciones mencionadas, este

trabajo, no se enfoca como tal en la interpretación musical, sino que, demuestra que el ejercicio auditivo musical, también fortalece la gestión emocional de individuos. La experiencia emocional que brinda la música propone un componente identitario con la obra, este proceso es fundamental para el intérprete cantante quien, a diferencia del autor, se representa a sí mismo y su emocionalidad. Para ello, es importante realizar análisis profundos del repertorio desde la emocionalidad de la obra, pero también a partir de las nociones y consideraciones propias del intérprete de acuerdo con su experiencia musical.

Otro antecedente es "El instante poético: Lugar del placer como goce sublimado y acto autonarrativo en la interpretación musical" de Esther Gurrión Del Valle (2013) para la Maestría en Comunicación y Estudios de la Cultura del Instituto de investigación en comunicación y cultura en México D.F. (2013). La autora plantea la identificación de los procesos mentales que juegan un rol protagónico en el placer experimentado al momento de la interpretación instrumental. Advierte que la acción musical escénica facilita el deleite, permite expresar lo que se siente y metaforiza las emociones internas que brotan poéticamente mediante el instrumento como extensión más del cuerpo. Toma como herramientas la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur con los conceptos de auto-narración y ser completo y el psicoanálisis estructural de Jaques Lacan. Estos elementos abordados serán fundamentales para desarrollar los procesos de autoconocimiento y diálogo interno, según el aprendizaje vocal, expresivo e interpretativo de las experiencias escénicas a realizar en esta investigación. Asimismo, contribuirá a la noción liberadora del canto, que potencia el carácter significativo del acto musical y la puesta en escena.

Por su parte, Romero y Ortiz (2019), trabajan la emoción en la investigación titulada: "El fortalecimiento del desarrollo emocional y convivencial de los niños y niñas, a partir de la música como recurso pedagógico" para la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con niños del grado tercero en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Las autoras resaltan la labor de la música en el fortalecimiento emocional, convivencial y cognitivo.

El estudio es realizado a través de un enfoque cualitativo que incluye observación, talleres, entrevistas semiestructurada, con registro fotográfico y audiovisual. El análisis es direccionado a viabilizar y proponer estrategias para transformar el interior del aula y todas las relaciones y construcciones que se crean dentro de ella, que incluyen expresión de emociones, manejo de

conflictos, pensamiento crítico, entre otros. Las estrategias diseñadas en enfatizar la verbalización de las emociones mediante el juego, la musicoterapia, actividades con dibujos, reflexiones, creación de canciones y presentaciones musicales, generaron cambios significativos en la recepción y motivación para el aprendizaje.

El uso de la música en el aprendizaje genera gusto, placer, tranquilidad y concentración. Además, cada aspecto que surge en el ámbito escolar es resultado de la convergencia entre emoción, convivencia y aprendizaje. Es importante el carácter enfático de la investigación en la adecuación de las condiciones y ambientes de aprendizaje para que el conocimiento sea significativo. El trabajo afirma que cada experiencia debe brindar habilidades relevantes para la vida, es decir, que debe contribuir al desarrollo integral del sujeto. Las autoras recalcan que las experiencias deben estar llenas de significado, además justifican la labor musical en esos procesos de significación mediante la postura de Berrocal (2011), quien afirma que la música es una necesidad humana dado que proporciona experiencias que contribuyen en la adquisición de conocimientos aplicables a la vida.

Maquera (2006), realiza una investigación titulada “El canto como recurso pedagógico en una escuela EBI de Puno”, para la Universidad Mayor de San Simón para la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, donde desarrolla intervenciones basadas en el canto como recurso para diferentes fines pedagógicos en el aula con las comunidades aimaras de Puno. Con enfoque etnográfico, utiliza técnicas de observación participante y no participante y entrevistas a profundidad. La autora afirma que el canto tiene la posibilidad de expresar la realidad y las actividades políticas y cotidianas por y para el pueblo. Resalta la labor del canto como elemento cultural propio de las comunidades, con potencialidades pedagógicas para diferentes fines como: retomar la atención, fortalecer la expresión espontánea, aprender conceptos, trabajar la lectoescritura en lengua materna aimara y castellano, desarrollo de la seguridad en sí mismos y atenuar la tensión psicológica de los niños. Esta investigación es aportante, debido a que demuestra los impactos del canto en el desarrollo humano, no sólo desde los procesos de aprendizaje, sino también, aporta a la cultura y la construcción de identidad individual y colectiva.

“Cultivando la vida emocional con música y cuentos” de García y Ortiz (2015), trabajo investigativo de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, es otro antecedente en el cual la música ejerce un rol vital en el desarrollo emocional. A través de una estrategia centrada

alrededor de la música y el cuento, intenta favorecer el desarrollo emocional de los niños del colegio distrital Paulo Freire de la localidad de Usme, cuyo entorno se caracteriza por la existencia de violencia en diferentes modalidades, la pobreza y la presencia de pandillas. La estrategia trabaja varias de las necesidades principales de la infancia como: movimiento, búsqueda del placer, emisión y repetición de sonidos, corporeizar y buscar formas de comunicación. Adicionalmente, relaciona la educación emocional y la música, a partir de actividades fundamentadas en la reflexión y el dialogo, donde los estudiantes adquieren herramientas para expresar sus emociones mediante canciones y cuentos.

Se desarrolla a partir de la observación participante, registro audiovisual, talleres, diario de campo y rúbricas para el registro de la información. Finalmente, concluye que los niños adquieren habilidades emocionales a través de experiencias cotidianas de la propia comunidad y requieren aplicarlas para desarrollar inteligencia emocional. De igual manera, resalta la conexión existente entre la emoción y la razón en la constitución de un capital psicológico, que hace parte del accionar, aprender y actuar del ser humano. La investigación, brinda aportes fundamentales sobre la implementación del canto como medio canalizador de emociones en función del desarrollo de los participantes. La canción es un recurso de expresión y exploración de la propia emocionalidad, que fortalece y facilita la sensibilidad, el autoconocimiento y la comunicación.

Por otro lado, Gomero (2020) realiza un trabajo dirigido al fortalecimiento emocional para el Doctorado en Educación de la Universidad Cesar Vallego de Piura-Perú, titulado “Propuesta taller musical “MUSIEMOC” para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños del nivel inicial de la provincia de Zarumilla, Tumbes”. El estudio realizado, a través de una investigación descriptiva y propositiva, con enfoque cuantitativo que se desarrolla en contexto de pandemia durante el confinamiento del año 2020, permitió demostrar los niveles bajos en autonomía y autoestima debido a la situación de confinamiento, lo que generó afectaciones en la salud psicológica de los niños aumentando, en consecuencia, sus niveles de ansiedad y depresión. El taller musical, basado en el método Montessori y la resolución de problemas, se implementó como mecanismo coadyuvante ante las circunstancias del momento, acción que permitió recuperar las sensaciones de libertad y la exploración del entorno por parte del infante.

Los talleres incluyen actividades de reconocimiento de emociones mediante canciones, juegos, escucha activa y diálogo, cada elemento fortalece la capacidad socioemocional para enfrentar la

vida. Este proyecto es muy valioso, por el carácter participativo del estudiante, ya que construye conocimiento de manera autónoma mediante los talleres guiados. Sin duda, este referente, en el ámbito de esta investigación, contribuye en los procesos de reconocimiento emocional a través de herramientas para la resolución de problemas en relación con las dificultades expresivas e interpretativas en escena.

En cuanto a la interpretación, Bonastre (2015) con su investigación “Expresividad y emoción en la interpretación musical”, para el Doctorado en Educación de la Universidad autónoma de Madrid, estudia y analiza aquellos factores que se relacionan en el aprendizaje de la expresividad en la música. En primer lugar, realiza un estudio empírico de las creencias de los estudiantes y profesores de enseñanzas superiores de música en los países de España, Inglaterra y Portugal, sobre los aspectos que hacen parte de la expresividad musical. A través de un cuestionario para 276 participantes intenta descifrar las inclinaciones y tendencias del grado de importancia en la acción expresiva en cuanto a: técnica, expresión emocional, autoaprendizaje de la expresividad y expresividad subjetiva. Como conclusión, aunque los grupos consideran que la técnica es la mejor forma de enseñar la expresividad (teniendo en cuenta que eso varía según la edad de los estudiantes), el trabajo de Bonastre (2015) demuestra que el nivel superior de inteligencia emocional está en quienes usan su propia emoción para fortalecer su trabajo expresivo. Esto es fundamental para el trabajo expresivo e interpretativo a realizar en los conciertos en esta investigación, aquí, se busca diferenciar la labor del actor con la del cantante, donde el primero interpreta la emoción de otro y, el segundo, representa su propia emoción, para así integrar su identidad en la expresión vocal, corporal y escénica.

Respecto al miedo escénico, Ribot (2018) en su trabajo para la Maestría en Neurociencias de la Universitat de les Illes Balears de España, titulado “Stage fright en los alumnos de canto de los Conservatorios de las IIBB”, describe la relación de la ansiedad con el rendimiento en la interpretación musical. El autor, resalta la importancia de la experiencia en el manejo del miedo escénico hacia una interpretación musical exitosa, al trabajar con participantes experimentados y principiantes.

Los valores más elevados de los resultados en cuanto a la ansiedad escénica corresponden a la preocupación por el rendimiento y, los más bajos, a la ansiedad que produce desconcentración e incluso desconcierto. Esto concuerda con la percepción del rendimiento vocal por parte de los

cantantes, posiblemente fundamentada en la ansiedad somática que se traslada a la preocupación (“autoexigencia”) por su desempeño.

Ribot (2018), no pretende dar una solución concreta a ese problema, solo busca más conocimiento y concientización sobre las posibles soluciones a nivel psicológico y físico cuando la ansiedad incapacita al alumno/a en su carrera y futuro profesional.

Beltrán (2018), investiga "El performance como herramienta corporal espontánea para disminuir el pánico escénico en los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en educación artística de la universidad de pamplona sede Cúcuta", para la Especialización en Educación Artística en la Universidad de Pamplona. El autor muestra su interés en los fenómenos que encierra el pánico escénico desde lo psicológico y lo físico. Para ello, realiza la investigación a través de un enfoque cualitativo, talleres performativos, actividades prácticas dirigidas al fortalecimiento de habilidades de los estudiantes, apoyos didácticos en el aula, entre otros. Concluye que el performance es un medio para que los estudiantes superen el miedo escénico, y sean profesionales con alto grado de pertinencia y pertenencia.

La propuesta contribuye fundamentalmente en las herramientas que brinda el performance y el escenario en el desenvolvimiento y control emocional de los participantes. Además, afirma el autor que, a partir del performance, mejoraron las habilidades para enfrentarse al público mediante actividades constantes en la exploración del movimiento en el cuerpo, improvisación y la importancia de reconocer el espacio del auditorio. Dichos elementos, son útiles en los talleres de la presente investigación, como herramientas para fomentar la seguridad en la interpretación en escena.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍA DE LA EMOCIÓN

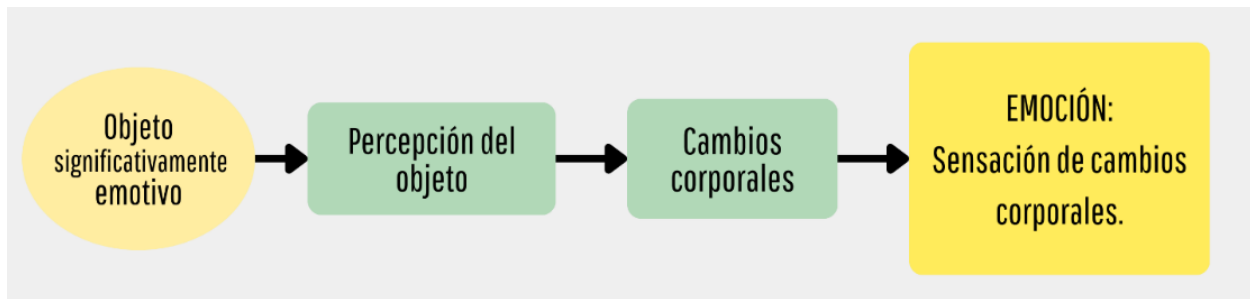
Históricamente, diferentes autores se han interesado en el estudio de las causas y efectos de las emociones en el ser humano. El concepto, por su complejidad, ha sido concebido desde diferentes perspectivas y teorías que explican las funciones de la emoción y su relación con el comportamiento y supervivencia en respuesta a estímulos externos y/o internos. “Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, p.3).

La teoría evolucionista planteada por Darwin es la primera en afirmar que la razón de la emoción está ligada a los procesos adaptativos necesarios para la supervivencia. Según el enfoque, las emociones son moldeadas según las exigencias ambientales de su entorno y, de allí, nacen las reacciones afectivas con otros individuos. De acuerdo con las funciones adaptativas de las emociones, “la cólera facilitaría el ataque, mientras que el miedo favorecería la huida o la inmovilidad corporal defensiva, por ejemplo” (Montañés, 2005, p.23). Estas concepciones preliminares reconocen las emociones básicas como aquellas que ayudan a la supervivencia (similares con los comportamientos de los animales) y las emociones derivadas como las combinaciones de las principales.

James y Lange (1884), más adelante desarrollaría la teoría psicofisiológica (también llamada teoría de la sensación) donde plantean que la emoción es el resultado de la evocación generada por los cambios fisiológicos causados por determinado evento. Sobre esta teoría, Melamed (2016) afirma que la percepción de un individuo sobre un objeto, situación o evento genera estados emocionales que al mismo tiempo se manifiestan mediante cambios corporales. Según esta postura, cada reacción emocional se identifica mediante patrones fisiológicos diferenciados o similares entre sí (Montañés, 2005).

FIGURA 1

Teoría psicofisiológica o de la sensación según James (1884):



Nota: Tomada de: Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente (p.16), por Melamed, A. F. 2016, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*.

Aquellos cambios corporales, según esta teoría, son los que producen una sensación llamada emoción. Las modulaciones en la frecuencia cardíaca, en la temperatura corporal, son un reflejo claro del impacto de diferentes emociones en el cuerpo. Montañés (2005) afirma que, aunque es posible patrón fisiológico para algunas emociones, no hay certeza de que siempre sean congruentes en relación con alguna emoción.

Cannon, (citado por Fernández, Rodríguez, Sánchez, Díaz y Sánchez, 2010), en contraste con la postura de James y Lange (1884), plantea una perspectiva neurológica. El autor, afirma que las reacciones fisiológicas son respuesta a la intensidad de la emoción como preparación para una posible reacción que demande energía física (Montañés, 2005). Esto significa que no comparten la teoría de James y Lange (1884), donde ya la emoción no es resultado de los cambios corporales, sino que conciben la emoción como resultado independiente en la actividad del cerebro, el sistema nervioso central y la regulación del tálamo.

Esta perspectiva neurológica, a diferencia de la postura psicofisiológica, hace énfasis en la activación de las emociones mediante diferentes procesos anatómicos. Según Swerdlow y Koob (1987), existen dos sistemas de activación: la primera a partir del córtex cerebral, que involucra estructuras cerebrales superiores y determina procesos cognitivos y de rendimiento y, por otra parte, las estructuras subcorticales que están relacionadas directamente con el estado emocional. La teoría, además, resalta la importancia de los centros cerebrales en el sistema emocional como el cerebro reptiliano y cerebro mamífero-antiguo planteado por MacLean y Leven, y “las

estructuras responsables de las cualidades hedónicas del refuerzo en el sistema límbico (Olds y Milner, 1954), o el hipotálamo (Rosenzweig y Leima, 1992)” (Montañés, 2005, p. 27). Actualmente, se considera que, aunque la estructura subcortical está relacionada con el sistema emocional, el córtex participa en la experiencia a partir de los procesos cognitivos que forman parte de la emoción.

Pese a las teorías surgidas en la historia, la indagación sobre la emoción y su incidencia en el ser humano ha continuado en una evolución constante que ha traído consigo otras perspectivas cognitivas. Algunos autores como Lazarus (1991), Zajonc (1980) y Scherer (1984) comenzaron a considerar los procesos cognitivos como principales causantes de emociones. Estas consideraciones establecen que según el reconocimiento y análisis que realice un sujeto sobre un objeto, situación o evento, es producida la emoción correspondiente en el cerebro. De esta manera, surge la teoría cognitiva, donde la emoción es el resultado de la activación, interpretación y categorización de la situación. “La magnitud de la reacción fisiológica determinaría la intensidad de la reacción emocional, mientras que los procesos cognitivos darían razón de la cualidad misma” (Montañés, 2005, p.30). Aquellos procesos no surgen únicamente después de las reacciones fisiológicas, sino que también diagnostica el entorno incluso antes de que el cuerpo se manifieste (evaluación primaria). De esta forma, el individuo puede reconocer si la situación genera un estímulo agradable o desagradable, para así, activar la emoción.

Estas teorías sobre el origen orgánico y los causantes de las emociones, aunque se han desarrollado a lo largo de la historia, tienen elementos fundamentales para la comprensión del comportamiento humano y la incidencia del aspecto emocional en él. Por un lado, la supervivencia y el elemento adaptativo es un punto de inicio para la comprensión psicofisiológica, neuronal y posteriormente cognitiva del trabajo emocional. Cada elemento está relacionado en el desenvolvimiento intrapersonal e interpersonal de los individuos según los estímulos externos e internos que reciban.

La presente investigación, pretende enfocarse en una visión integradora de cada una de las teorías, resaltando las características y funciones de la emoción como eje central del proceso formativo. Algunos autores destacan cada una de las teorías para determinar las potencialidades de la emoción en el ser humano. Por un lado, Sutil (1998), relaciona la noción adaptativa de la emoción planteada en un principio por Darwin con la motivación del comportamiento. “Alcanzar las metas que nos proponemos y evitar las situaciones aversivas que nos amenazan son comportamientos de carácter

motivacional que provocan en nosotros, o se acompañan de las respectivas reacciones emocionales” (Sutil, 1998, p.4). Además, basado en el pensamiento de Plutchik (1991), afirma que, aquellos motivos son definidos como carencias activadas por estados internos, mientras que las emociones son la presencia causada por los estímulos externos.

Podemos interpretar, no obstante, que emociones y motivos son dos aspectos del mismo proceso – el comportamiento significativo – observados desde perspectivas temporales diferentes: a corto y a largo plazo. Decir que me siento motivado a realizar tal acción porque el afecto que me produce, o la perspectiva de su resultado, es positivo, se convierte, así, en un razonamiento circular. (Sutil, 1998, p. 5)

Cada teoría es relevante para la investigación, considerando los escenarios y contextos que involucran a los estudiantes en la comprensión y reconocimiento de sus emociones según su desempeño vocal. Asimismo, según la postura de Sutil (1998), es fundamental recalcar la relación entre la motivación, la emoción y el comportamiento. Estos componentes hacen parte de los procesos cognitivos que impulsan el accionar y el buen o mal desenvolvimiento de un sujeto en cualquier actividad o situación que se presente como lo es el aprendizaje.

2.1.1. Emoción y cognición

La relación existente entre emoción y cognición no actúa aislada y unilateralmente, sino que se basa en la cooperación bidireccional de ambos elementos y puede concebirse incluso como un estado interrelacionado, la razón y emoción como un proceso integrado y unificado. Para comprender dicha relación es importante definir y entender las funciones del elemento cognitivo en el ser humano. Según Ocaña (2009):

La cognición es el conjunto de procesos mentales que tienen lugar entre la recepción de estímulos y la respuesta a éstos, son las funciones complejas que operan sobre las representaciones perceptivas o recobradas de la memoria, es decir, las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la información, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca la información en la memoria determinando en alguna medida la respuesta conductual humana. (p.12)

En términos neurobiológicos, el autor señala que la cognición es el resultado de la oscilación neuronal, donde cada neurona tiene un movimiento similar a las cuerdas de una guitarra con determinadas frecuencias que, según la teoría de Llinás (2003), se denomina “estado funcional”. Los grupos de neuronas en movimiento oscilatorio generan emociones, pensamientos y consciencia de sí mismos, cada uno de ellos son estados funcionales del cerebro. Es entonces la cognición el resultado, no sólo de las percepciones captadas por los sentidos, sino de la sincronía existente entre las oscilaciones neuronales en el cerebro. Esto permite comprender a nivel neurológico el papel intrínseco de la emoción dentro de la cognición. “Es por ello que la cognición depende también de la afectividad y que los procesos afectivos y emocionales del ser humano, determinan el curso de los procesos cognitivos” (Ocaña, 2009, p.12).

Los procesos cognitivos del cerebro son aquellos que guían la conducta humana mediante elementos psicológicos relacionados con la percepción, memoria, atención, sensación y concentración, que hacen parte de la producción superior de la psiquis humana (Ocaña, 2009). Existen dos etapas en la configuración cognitiva: procesos cognitivos básicos o simples y cognitivos complejos o superiores. En los cognitivos básicos, están los componentes sensoriales (percepción, atención y concentración) y representativos (memoria, imaginación y sueño). En los cognitivos superiores, están los procesos racionales (lenguaje, inteligencia, creatividad y pensamiento). Según Ocaña (2009) y Llinás (2003), en todos los procesos cognitivos, sobre todo en los racionales, intervienen elementos afectivos (afectos, emociones y sentimientos).

En primer lugar, los afectos son aquellos que se caracterizan por ser de corta duración, situacionales y repentinos, sólo aparecen en circunstancias que descontrolan y desestabilizan la conducta. Se manifiestan en momentos específicos de tensión extrema, peligro y terror, por ejemplo: desesperación, agitación, cólera, entre otros. Los afectos suelen evidenciarse en comportamientos fisiológicos por su gran intensidad (sudor, llanto, alteración del ritmo cardiaco). Las emociones, por su parte, son procesos afectivos de intensidad moderada que se manifiestan por un periodo breve, pero tiene exteriorización fisiológica menos evidente que los afectos y pueden organizar o desorganizar la conducta de un individuo (alegría, tristeza o miedo ante situaciones o expectativas). Finalmente, los sentimientos se refieren a los procesos afectivos que perduran de manera prolongada, aparecen tardíamente debido a su desarrollo dilatado en el tiempo (amor a la familia y la patria) (González y Castellanos, 1995, citados por Ocaña, 2009). Cada

proceso afectivo fundamenta el desarrollo humano por la incidencia directa en la conducta humana y su cognición.

La teoría cognitivista afirma que la emoción no es el resultado de un comportamiento fisiológico, sino que la genera un proceso cognitivo. La tesis fundamental del enfoque indica que la emoción surge de un objeto emotivamente significativo, la percepción del objeto, su valoración y finaliza en un estado emocional (Melamed, 2016). Esto podría sugerir que la emoción es resultado de la activación e interpretación cognitiva de una situación, es decir, los procesos cognitivos van primero que la manifestación emocional. Sin embargo, Lazarus (1982) considera que no es apropiado determinar el orden consecuencial entre cognición y emoción. “La relación es bidireccional y ambas están intrínsecamente unidas, ya que la cognición es una parte fundamental de la emoción, que le proporciona la evaluación del significado” (Citado por Montañés, 2005, p.5).

Maya (2003), afirma que “la razón es también amor, emoción, afectos, cariño, ternura, sentimientos, pasión, sueños, anhelos, deseos, imaginación, creatividad, relaciones, comunidad, etc” (p.61). Damasio (1994), añade, “las estrategias racionales del ser humano, maduras a lo largo de la evolución [...] no se habían desarrollado sin los mecanismos de regulación biológica, de los que destacan la expresión de las emociones y los sentimientos” (Citado por Ocaña, 2009, p.64).

El desarrollo humano ha sido guiado por el aspecto sensible, la razón también es consecuencia de la emoción y viceversa. Según Damasio (1994), las emociones y los sentimientos asisten los procesos cognitivos en la predicción del futuro y la planeación del actuar del ser humano.

La bilateralidad existente entre la razón con los procesos afectivos emocionales, también están relacionados en la motivación, toma de decisiones y voluntad humana. “Las investigaciones neuropsicológicas han revelado la importancia de la corteza prefrontal en la toma de decisiones, poniendo de manifiesto la íntima colaboración de los mecanismos límbicos emocionales con las funciones anticipatorias y planificadoras de la corteza prefrontal.” (Simón, 1997, p. 365). Las teorías sobre la emoción, aunque han sido desarrolladas en diferentes momentos históricos y con enfoques distintivos, coinciden en la determinación cerebral para la toma de decisiones, conducta y voluntad para afrontar situaciones que arriesguen la supervivencia a partir de la emoción del individuo.

La emoción es un pilar importante en el aspecto motivacional de la conducta humana. Según Reeve (2010), los motivos de la conducta humana modifican el actuar y se dividen en externos e internos. Los motivos externos están relacionados con el ambiente, la sociedad y la cultura. Por otro lado, los motivos internos están compuestos por necesidades, cogniciones y emociones. Cada motivo interno y externo también está relacionado en los procesos de integración cerebral cognitiva y emocional. Esta integración modificará y moldeará el actuar del individuo. Ocaña (2009) relaciona la motivación, emoción y cognición en el ámbito de aprendizaje escolar: “la motivación conduce a la acción, y sin actuación no hay aprendizaje” (p.71).

Es importante para la investigación reconocer aquellos elementos que facilitan y potencian el aprendizaje y conducta hacia la interpretación vocal y escénica. Es entonces la emocionalidad un elemento intrínseco dentro de los procesos cognitivos en el aprendizaje del canto, además fundamental para incrementar la motivación que facilite la conducta del alumno en la puesta en escena. Para este cometido, es fundamental fomentar la autoconciencia en los estudiantes de canto para una mayor comprensión, desarrollo y desenvolvimiento en el aprendizaje sobre su voz y la puesta en escena, a partir de la integración de la razón y emoción.

“A medida que se practica la conciencia emocional, esta aumenta y luego se convierte en un hábito natural, que genera un cambio de actitud y de transformación individual, el cual mejora y aporta a las relaciones personales e interpersonales: motivación autonomía, entusiasmo, autocontrol, persistencia y, por lo mismo, valorar la propia vida y la de los demás.” (Ocaña, 2009, p.72)

2.1.2. Tipos de emoción y sus funciones.

Para iniciar el trabajo de autoconciencia emocional, es fundamental identificar las diferentes emociones, sus causantes, funciones y tipos de valoración. A lo largo del tiempo se han planteado distintos análisis enfocados en la clasificación de emociones. Una de ellas es la teoría tridimensional del sentimiento de Wundt (citado por Montañés, 2005), donde afirma que la emoción se analiza bajo tres dimensiones: agrado-desagrado; tensión-relajación y excitación-calma. Según la teoría, las emociones son el resultado de la combinación específica de cada dimensión.

Según Montañés (2005), “una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p.4). La definición afirma que las emociones están inmersas en cada proceso humano como el aprendizaje, el razonamiento, la toma de decisiones e incluso, en acciones que pueden surgir inconscientemente por la activación del sistema nervioso (expresiones faciales, movimientos corporales, entre otros).

Reeve (1994), plantea que la emoción, en relación con dichos procesos del ser humano, tiene tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales. En primer lugar, las funciones adaptativas están relacionadas con la teoría evolucionista de Darwin, donde la emoción está encargada de preparar el cuerpo y la conducta según las condiciones ambientales y del contexto. Al respecto, Plutchik (1980) resalta las ocho funciones principales adaptativas de la emoción: miedo – protección; ira – destrucción; alegría – reproducción; tristeza – reintegración; confianza – afiliación; asco – rechazo; anticipación – exploración; sorpresa – exploración.

Por otro lado, las funciones sociales están relacionadas con la predicción del comportamiento basado en la expresión de emociones. Montañés (2005), afirma que debido a la labor que tiene la emoción en la conducta humana, también permea y es de gran valor en las interacciones y relaciones interpersonales. En el ámbito social, además de controlar el actuar humano, la emoción facilita la comunicación de estados afectivos y promueve o evita vínculos con el otro. Además, la expresión o inhibición emocional, según el caso, puede afectar de manera positiva o negativa al individuo, debido al trabajo fisiológico y mental que requiere suprimir una emoción. La función social, entonces, también beneficia el correcto manejo de los estados emocionales.

Las funciones motivacionales, están igualmente ligadas al aspecto conductual del individuo. “La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad” (Montañés, 2005, p.6). Dicha relación, es la que facilita y permite que las acciones sean dirigidas hacia el cumplimiento de un objetivo. La función motivacional corresponde a las dimensiones emocionales de agrado-desagrado e intensidad de la reacción, es

decir, la emoción permite la aparición de una conducta motivada, que, al direccionarla a un objetivo específico, se ejecutará con intensidad.

En cuanto a las emociones básicas, concepto que surge a partir de la teoría Darwinista sobre las reacciones emocionales intrínsecas al ser humano, hay diferentes posturas sobre su clasificación y existencia. Por un lado, autores como Ekman (1973), afirman que son siete emociones básicas: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa, miedo y desprecio; Izard (1991), por otro lado, considera que las principales son: el placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio (Montañés, 2005). En este trabajo se fundamentará en las emociones básicas más comunes entre las posturas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco.

- **Alegría:** Es un estado de satisfacción y complacencia, donde hay deleite y gozo en los estímulos del ambiente. Es causado por el cumplimiento de expectativas sobre objetivos propuestos o en cualquier actividad o relación satisfactoria. (García Hoz, 1985 y Montañés, 2005). Principalmente, aumenta la actividad en el hipotálamo, hay mayor frecuencia cardiaca, genera amplitud del tórax, causando una sensación de verticalidad y ligereza (Montiel, 2012). Permite un mayor rendimiento cognitivo en procesos de aprendizaje, desarrollo de empatía, entre otros.
- **Tristeza:** Emoción displacentera causada por pérdida, desgracia, fracaso, contrariedad o situaciones de indefensión. Generalmente, causa el deseo de aislamiento, pasividad y relajación. Incrementa la frecuencia cardiaca, la presión sanguínea y genera hundimiento del tórax, tensión en la garganta, sensación de peso corporal y falta de vitalidad. (Marina cita por Montiel, 2012). La tristeza focaliza la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación (Montañés, 2005).
- **Miedo:** Es un estado causado por la percepción o anticipación a situaciones de peligro, para generar usualmente impulsos de huida. El miedo impulsa a la acción, pero cuando no existe la posibilidad de respuesta del cuerpo, puede paralizar. Incrementa la frecuencia cardiaca, provoca temblor corporal, envía grandes cantidades de sangre a la musculatura de las piernas y tensiona el tórax (Marina citado por Montiel, 2012). Ayuda a valorar las situaciones de amenaza, sin embargo, puede reducir la eficacia de procesos cognitivos debido a su focalización exclusiva en la situación u objeto temido (Montañés, 2005).

- Ira: Estado que percibe obstáculos, ofensas o amenazas que perjudican el cumplimiento de objetivos o deseos propios. Genera hostilidad y agresividad, afectando los componentes cognitivos y conductuales; acelera el ritmo cardíaco, envía mayor flujo de sangre a las manos (para facilitar la acción de golpear o agarrar) y causa tensión en el cuerpo, principalmente en la mandíbula y la base del cráneo. Al igual que el miedo, la ira dificulta la ejecución de los procesos cognitivos y toma de decisiones (Marina citado por Montiel, 2012 y Montañés, 2005).
- Sorpresa: Emoción positiva o negativa (según el caso), causada por la aparición o percepción de una situación u objeto nuevo o no habitual. Los efectos de la sorpresa se reflejan en la verticalidad del cuerpo, mediante el estiramiento de la columna y las expresiones faciales, también genera tensión en la cintura escapular y tórax y causa una inspiración bucal rápida seguida de una apnea que permanece unos cuantos segundos. Aunque es una emoción rápida y fugaz, mejora la atención y memoria e incrementa la actividad neuronal. (Marina citado por Montiel, 2012 y Montañés, 2005).
- Asco: Deseo de apartarse de una situación, persona u objeto sucio o que repugnancia (Marina citado por Montiel, 2012). Genera tensión en la mandíbula, abdomen y estómago y, además, causa aumento en la reactividad gastrointestinal (Montañés, 2005).

Según Fernández-Abascal y Jiménez (2010), la comprensión de las diversas emociones surge a partir del entendimiento de las formas en que los individuos realizan valoraciones a las situaciones. Por ello, es importante valorar la vivencia como una herramienta para desentrañar la autoconsciencia emocional respectiva. Lazarus (1991, 1999), en la “teoría cognitivo-motivacional-relacional de las emociones”, afirma que las emociones se diferencian por los patrones característicos en los procesos de valoración cognitiva de una situación. El autor, diferencia dos tipos de valoraciones: primaria y secundaria. La primaria, determina la relevancia de los acontecimientos en cuanto a los intereses personales. Por otro lado, la secundaria es un proceso cognitivo que se encarga de regular la respuesta de tipo emocional de acuerdo con las capacidades de afrontamiento de la persona para enfrentar la situación.

TABLA 1. Componentes del proceso de valoración de las situaciones.

PROCESOS DE VALORACIÓN PRIMARIA	PROCESOS DE VALORACIÓN SECUNDARIA
<p><i>Relevancia de la meta:</i> Determina si una relación es o no significativa para el individuo. De hecho, no hay emoción si no hay implicada una meta.</p>	<p><i>Adjudicación de la culpa o el mérito:</i> Se refiere al tipo de control que tiene el sujeto sobre los acontecimientos y si existe una atribución de intenciones malévolas o benévolas.</p>
<p><i>Congruencia o incongruencia de la meta:</i> Se refiere hasta qué punto las condiciones de una relación facilitan u obstaculizan lo que el individuo desea.</p>	<p><i>Potencia de afrontamiento:</i> Es el resultado de valorar si es posible, o no, aminorar o eliminar un daño, o una amenaza, o de superar un reto o alcanzar un beneficio.</p>
<p><i>Implicación del yo:</i> Pone en relación la situación evaluada con los compromisos y valores que son importantes en la identificación de uno mismo, por lo que este componente es fundamental para determinar las diferentes emociones (en las emociones de ira y orgullo estaría implicada la estimulación propia o la estimulación social; en la culpa, los valores morales; en la vergüenza, los ideales del yo; en la ansiedad el significado vital).</p>	<p><i>Expectativas:</i> Se refiere a las expectativas de cambio en la transacción entre la persona y el ambiente.</p>

Nota: Tomada de: Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

La postura de Lazarus (1991), despliega las formas en que las circunstancias y las vivencias son valoradas de acuerdo con dos lugares: la implicación del “yo”, y la misma participación de ese “yo” en el afrontamiento de situaciones en el ambiente. Por un lado, los procesos de valoración primaria son los que determinan la relevancia de las metas, sus coincidencias en los objetivos personales en un enfoque que busca involucrar su propia identidad y las creencias. La secundaria, establece las formas en que el individuo analiza el ambiente en su capacidad de controlar la situación, afrontarla y aprender de ella para futuras experiencias. Todo esto surge mediante respuestas emocionales que van de manera conjunta con el trabajo cognitivo y reflexivo constante del individuo con su ambiente.

A partir de los procesos de valoración, se construyen los significados específicos o prototípicos para cada emoción, que, a su vez, están relacionados con el significado personal de cada situación emocional o acontecimiento (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010). Todo esto, contribuye al desarrollo de autoconsciencia y análisis emocional.

2.2. PROCESOS DE AUTOCONSCIENCIA Y USO DEL LENGUAJE

La reflexión sobre la incidencia de la emoción en los pensamientos, sentimientos y acciones del ser humano demuestra la importancia de los procesos de autoconsciencia y autoconocimiento para facilitar el aprendizaje. Pittaco, uno de los siete sabios de Grecia, con su frase imperativa “conócete a ti mismo” (citado por Gascón, 2004, p.16) y Sócrates, quién afirmó que “entenderse a uno mismo es el inicio del conocimiento” (citado por Punset, 2017, p.35), fueron algunos de los grandes filósofos que resaltaron la importancia del conocimiento interno como punto de partida para descubrir la sabiduría del mundo externo.

De acuerdo con Chernicoff y Rodríguez (2018), el autoconocimiento se refiere a la “capacidad para dirigir la atención hacia uno mismo y tomar conciencia de diferentes aspectos de la identidad, así como de nuestras emociones, pensamientos y conductas” (p.29). Bennet (2008), por su parte, destaca tres pasos fundamentales para llegar al autoconocimiento: consciencia de uno mismo, exploración y análisis los pensamientos, emociones y acciones y el estudio de experiencias pasadas que sirvan para el presente y futuro. En este proceso, las acciones y toma de decisiones de los sujetos son el resultado del conocimiento de sí mismos y su entorno.

La emoción, al intervenir en los procesos cognitivos, en la conducta, las acciones, la toma de decisiones y la motivación, es objeto de estudio primordial del autoconocimiento en función del desarrollo integral del ser humano hacia el aprendizaje. Chernicoff y Rodríguez (2018), critican lo poco que se trabaja el autoconocimiento y consciencia emocional en los proyectos educativos, teniendo en cuenta que es la piedra angular de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si hubiera que sintetizar en uno el principal efecto del autoconocimiento éste podría ser la centración de la orientación de la complejidad de la conciencia. Siendo así, digamos sí a la

complejidad evolutiva, estudiemos la vida completa, atrevámonos con todo para fundamentar una Educación más consciente del fenómeno humano. (Gascón, 2004, p.47)

La comprensión del mundo inicia en comprenderse a sí mismo, a partir de la complejidad de la propia existencia y, en consecuencia, de las emociones. Bennet (2008), afirma que el autoconocimiento permite comprender la realidad y apacigua el efecto de emociones desbordadas que descontrolan la conducta. Sin embargo, en ocasiones se desconocen las conexiones de la emoción con el pensamiento y la realidad.

A lo largo del marco teórico del presente trabajo, se ha reconocido la relación bilateral existente entre las emociones y la cognición. Al respecto, Punset (2017), plantea que, según la neurociencia, así como las emociones pueden condicionar la cognición, el pensamiento, mediante procesos de “reevaluación cognitiva”, puede modular y regular la emoción. La autora afirma que, mediante el cambio de interpretación de las situaciones, se ejerce cierta regulación emocional. Asimismo, Sigman (2022), habla sobre la relación existente entre el pensamiento y la realidad: “al ver otra vez la imagen entera, la ilusión persiste: el cerebro, con tozudez, sigue construyendo la realidad” (p.136).

Sigman (2022) resalta el valor del lenguaje como vehículo para comprender la realidad en el pensamiento humano. Plantea que el lenguaje es un filtro de la realidad que, mediante la reflexión, puede llegar a modificar la percepción de los sujetos, en particular, el conocimiento de sí mismos. Aquí la palabra adquiere un poder importante en la modulación del pensamiento y emociones, por su capacidad para exteriorizar los pensamientos, sentimientos, miedos y anhelos. Para ello, emplea el término de “noticias falsas”, como aquellas palabras y frases expresadas que condicionan la conducta e influyen las percepciones propias sobre sí.

Las noticias falsas son más contagiosas y lo son especialmente cuando el relato que transmiten se refiere a nosotros mismos. “Estoy triste”, “estoy feliz”, “estoy angustiado”. Cada una de esas frases suele hacer mucho más que describir una emoción. Son sentencias. Sus interpretaciones resultan en acciones que influyen y condicionan el mismo universo que intentan describir: pueden ser noticias falsas sobre uno mismo. (Sigman, 2022, p.20)

Un ejemplo del autor, relacionado con el sentido de esta investigación, se refiere al comportamiento de un estudiante que realiza correctamente un ejercicio de técnica vocal, pero que

después de expresarse y decirse a sí mismo que no lo hace bien, comienza a equivocarse repetidamente. En este caso particular, se ejemplifica el poder que ejerció la palabra sobre él y la construcción de la realidad inmediata a partir de decir “no lo estoy haciendo bien”. Esto es, una burbuja psicológica generada por la falta de conocimiento sobre sí mismo y el poder del lenguaje. Las palabras generan pensamientos y sentencias que influyen en la emoción y por lo tanto en la conducta. “Aunque en realidad nos sintamos frustrados, el sólo hecho de pensar que estamos enojados termina por enfadarnos: la profecía autocumplida en el universo de la mente” (Sigman, 2022, p.22).

La postura del autor sobre el lenguaje es fundamental en los procesos de autoconocimiento y autoconsciencia emocional, debido a su carácter vinculante y potencial para transformar la experiencia emocional y mental. La forma en que el individuo conversa consigo mismo y las palabras que utiliza, puede crear noticias falsas o verdades sobre sí. Por esto, es importante desarrollar procesos de autoobservación mediante el control de las conversaciones internas consigo mismo, la correcta utilización del lenguaje y las palabras, para así condicionar y guiar la integración existente entre la emoción y los pensamientos.

Es un hecho que conocer las emociones y la incidencia del lenguaje en el pensamiento requiere el desarrollo de la inteligencia emocional en cada sujeto. El término, apunta a la integración racional del conocimiento y la emoción. Según Salovey y Mayer (1997), la inteligencia es aquella habilidad que permite discriminar y manejar las emociones para así orientar los pensamientos y las acciones. Bisquerra (2009), basado en el pensamiento de Salovey y Mayer (1997), resalta las características fundamentales de la inteligencia emocional:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (p.128)

La inteligencia emocional es fundamental para el ser humano, que se desarrolla a partir de procesos de autoconocimiento. Salovey y Mayer (1997), plantean un modelo de cuatro ramas interrelacionadas de la inteligencia emocional: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Primero, la percepción emocional se refiere al momento en que las emociones se

perciben, identifican y expresan. En este componente interviene el correcto uso del lenguaje para discriminar correctamente la emoción. La facilitación emocional, está relacionada al aspecto cognitivo, donde las emociones influyen y se integran con el pensamiento redirigiéndolo hacia la información importante causante de la emoción. Según los autores, en esta etapa, los estados emocionales facilitan o influyen en el afrontamiento de la situación.

La comprensión emocional, se refiere a la capacidad de análisis, razonamiento y conocimiento de las emociones, tanto de manera intrapersonal como interpersonal. Esta rama, tiene implicaciones en las relaciones con otros y la relación consigo mismos, por lo tanto, facilita el correcto uso del lenguaje y la discriminación de emociones. “La comprensión de nuestras emociones potencia la inteligencia y la aptitud para acomodarse eficazmente a la realidad que uno vive” (Bennet, 2008, p.14).

La cuarta rama hace relación a la regulación emocional. De acuerdo con Salovey y Mayer (1997), la regulación permite una mediación reflexiva de las emociones que genera mayor conocimiento emocional y cognitivo hacia la conducta. Potencia la capacidad de apaciguar las emociones desagradables e incrementar las agradables en función del afrontamiento de las situaciones que se presentan. Sigman (2022), sobre este proceso, añade la resignificación de emociones, donde mediante el uso del lenguaje y la palabra, se puede regular y educar la vida emocional y encontrar representaciones que permitan ver la versatilidad y potencialidad de las emociones para la vida. Moreira (2020), también aplica el término de auto-regulación para relacionarlo con la manera en que los estudiantes pueden focalizar sus pensamientos, emociones y acciones para el aprendizaje.

Los procesos de autoconsciencia e inteligencia emocional y el buen uso del lenguaje hacia el control de la conducta y las acciones, es un viaje largo que requiere aprender a observarse no sólo desde la perspectiva interna sino desde lo externo, es decir, con el entorno y el cuerpo. Las acciones que el cuerpo realiza influyen de una manera decisiva en la emoción y el pensamiento. Este aspecto guarda relación con la integración funcional entre el cuerpo y las emociones en una doble vía, resaltando la influencia y conexión de cada elemento del ser humano para efectos prácticos del desarrollo de la presente investigación.

Con fines prácticos, Punset (2018), resalta varias acciones que antiguos pensadores usaban para fomentar el desarrollo de la autoconsciencia. Uno de ellos es la escritura en diarios que realizaban los griegos para vigilar los hábitos y generar nuevos retos mediante las mejoras que observaban en

sus procesos de escritura. Asimismo, la autora cita a Confucio mediante la invitación al juego, a actuar como niños, a imaginar y distanciarse del yo para observarse desde otra nueva perspectiva y mejorar las respuestas emocionales para que sean “más sensatas, más compasivas, más adecuadas, más eficaces” (Punset, 2018, p.76).

La autora resalta el papel del gesto en la emoción: “deja que la expresión de tu cara sea relajada en vez de fruncir el ceño; tu voz más suave; tus pasos más medidos. Poco a poco, los rasgos exteriores moldearán los rasgos interiores” (Punset, 2018, p.42). Además, afirma que, de acuerdo con diferentes pensadores, cuidarse en lo físico ayuda a fomentar el cuidado emocional, debido a que “cada expresión facial y corporal genera una determinada química en el cerebro, es decir, que afecta a nuestras emociones” (p.85).

A lo largo del capítulo, es evidente la relación funcional de las emociones en los procesos de autoconocimiento y autorregulación, mediadas con el pensamiento, el lenguaje y, ahora, con la consciencia física. Es, entonces, fundamental establecer ciertos parámetros generales que fomenten y faciliten dicho conocimiento para la vida y el aprendizaje. A continuación, se establecen varios enunciados que resumen los componentes ya vistos sobre el autoconocimiento (emoción, pensamiento, lenguaje y cuerpo), algunos adaptados de la postura de Sigman (2022), Punset (2018), Chernicoff y Rodríguez (2018):

1. Medir las palabras para hablar sobre sí mismo.
2. Recordar el error como una posibilidad constante.
3. Tomar distancia y nuevas perspectivas sobre la situación mediante estrategias como el juego.
4. Conversar consigo mismo y con otros para identificar y comprender las emociones y razonamientos propios.
5. Aprender de las experiencias pasadas para el presente y el futuro.
6. Recordar que los límites pueden ser autoimpuestos por el pensamiento.
7. Utilizar bien el lenguaje para regular las emociones, pensamientos y acciones.
8. Reflexionar sobre la propia emoción y generar un repertorio emocional para facilitar la comprensión y regulación emocional.
9. Recordar que el cuerpo refleja y condiciona las emociones.
10. No reprimir las emociones, sino resignificarlas.

En el contexto educativo, cada uno de estos elementos deben estar acompañados por un ambiente conducente de seguridad y confianza, donde el docente se toma el tiempo de escuchar y mostrar interés en lo que expresa el estudiante (Chernicoff y Rodríguez, 2018). Asimismo, es fundamental desarrollar espacios y actividades de regulación y propiciación del lenguaje emocional mediante diarios, juegos, debates e historias para fomentar la autoconsciencia y, de igual forma, el conocimiento pueda ser significativo.

2.3. EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

La emoción en educación no es la respuesta inmediata o instintiva a los acontecimientos, sino, por el contrario, la expresión de una forma de ver el mundo; por ello, desentrañarla, saber a qué se reacciona o responde y desde qué perspectiva, es una tarea pedagógica.

(Rodríguez, 2019, p.4)

La adquisición de conocimientos en el contexto educativo, según Ausubel (1983), suele adoptar el modelo de aprendizaje mecánico, donde el principal objetivo es el almacenamiento memorístico de datos sin significado y relevancia para la vida del estudiante. En el aprendizaje basado en la reproducción, se olvida que la emoción tiene una relación bilateral en los procesos cognitivos y en el desarrollo y comprensión de la condición humana. Por tanto, la gestión emocional debe integrarse como componente pedagógico fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Rodríguez (2019), resalta que las posturas de diferentes autores posicionan el papel de la emoción como:

“...algo esencial a la condición humana, al cultivo de todas las partes y todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana a través de todas las cosas: la previsión del futuro, la prudencia en lo presente, el afán de concordia para alcanzar la armonía en sus pensamientos, palabras y acciones (Comenio); a la educación elemental (Pestalozzi) que incluye el desenvolvimiento de las disposiciones y capacidades humanas del corazón, el espíritu y la mano; o a la educación que surge para responder a las deficiencias y miserias del ser humano (Vives) en tanto capacidad para procurar la sabiduría.” (p.4)

La emoción es parte de los procesos de formación integral del individuo sobre y para la vida. Según Moreira (2020), basado en el pensamiento de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se refiere a los conocimientos que se adquieren “con comprensión, con significado, con capacidad de aplicar, transferir, describir, explicar” (p.24). Otros autores, como Novak (1981), desde una perspectiva humanista, resaltan la integración de las emociones, pensamientos y acciones en el aprendizaje significativo. Además, afirma que las actitudes y sentimientos positivos, contribuyen y benefician la experiencia educativa, generando como resultado la adquisición de conocimientos con sentido y significado para el individuo.

Dicha integración de la emoción en la educación para el aprendizaje no garantiza la adquisición de conocimientos. La poca indagación y desarrollo de inteligencia emocional, no permite que el trabajo desde lo afectivo brinde un conocimiento real y aplicable. Para ello, es fundamental realizar procesos reflexivos que permitan que el individuo se apropie de lo aprendido, a partir de experiencias educativas significativas que revaloricen de manera constante el ejercicio emocional.

Novak (1981), afirma que, la experiencia, integrada con la emoción, es otro componente fundamental en cualquier proceso pedagógico. “Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (Dewey citado por Díaz Barriga, 2003, p.7). Dewey (1969), considera que la nueva pedagogía debe estar basada en la relación existente entre la experiencia real y la educación. Sin embargo, no todas las experiencias son educativas o proveen nuevos aprendizajes, sino que algunas pueden ser “anti – educativas” al detener o perturbar el desarrollo de experiencias posteriores. “Cada experiencia puede ser vivaz, animada e «interesante» y, sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras.” (Dewey, 1969, p.72).

Las experiencias significativas, que contribuyen nuevos aprendizajes en función de afrontar futuros escenarios posibles, deben mantener una conexión entre ellas mediante procesos de reflexión. La labor del docente es crucial para establecer y percatarse de la relevancia y pertinencia de cada una de las experiencias educativas, a través de rutas integradas de aprendizaje para la creación de nuevos conocimientos. Además, Dewey (1969), resalta la importancia del principio de continuidad, la articulación de experiencias consiste en recoger elementos de lo sucedido para modificar las cualidades de situaciones futuras.

El aprendizaje experiencial comprende y genera hábitos basados en la formación de actitudes tanto emocionales como intelectuales. Estos elementos son los que determinan las formas de afrontar y responder a las condiciones de la vida. Sin embargo, las experiencias no surgen en el vacío, sino que existen ambientes que las fomentan. Allí, está la responsabilidad del educador, en saber utilizar aquellos espacios sociales y físicos, para encaminar y fortalecer la creación de experiencias relevantes y significativas teniendo en cuenta los contextos específicos de los estudiantes (Dewey,1969).

La obra sobre la experiencia de Dewey (1969), según autores como Neve (2003), es la raíz de las teorías y propuestas pedagógicas actuales sobre la cognición situada. Barriga (2003), afirma que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.2). Esto significa que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo tanto, el conocimiento debe estar acompañado de experiencias y ambientes que fomenten el aprendizaje significativo. Hendricks (2001), considera que, a partir de la visión situada de la educación, los aprendices deben involucrarse en los mismos ambientes y actividades que enfrentan los expertos. En el caso de la presente investigación, el alumno de canto debe tener experiencias relacionadas con la labor de un cantante, particularmente, en el escenario. Moreira (2020), en relación con la postura de Dewey (1969), resalta que el aprendizaje experiencial se refiere a:

“...aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas.” (p.8).

Como lo indica la cognición situada, el aprendizaje es a partir de la creación de significados desde las actividades la vida cotidiana del individuo. Sagástegui (2004), relaciona la definición de esta postura con la que usualmente se le da a la cultura, donde existe una relación entre el conocimiento y el ambiente en el que es producido. Los procesos cognitivos y de aprendizaje están ligados con las mediaciones culturales compartidas colectivamente: lenguaje, símbolos y representaciones (Sagástegui, 2004). La cultura y las condiciones sociales en las que participan las personas, en cierta medida, configuran su individualidad. Asimismo, las interacciones con el otro establecen

reglas, convenciones y estrategias que condicionan la interpretación del mundo que, a partir de una propuesta colectiva, desarrolla subjetividades. Hutchins, adopta el término de cognición distribuida como una alternativa a la percepción de los procesos cognitivos como actividades individuales, estableciendo que no existía tal “separación entre sujeto cognoscente y entorno social, ni entre cognición y cultura” (Citado por Sagástegui, 2004, p.32).

Cada uno de los aspectos abordados en este apartado, reafirman la importancia del trabajo educativo en incluir y comprender el panorama amplio y complejo de la subjetividad del estudiante en función de la adquisición de conocimientos con sentido. La emoción es un eje fundamental para los procesos pedagógicos hacia un aprendizaje significativo y situado, dado que interviene en la integración de los conocimientos adquiridos a través de experiencias, con el contexto e intereses personales del estudiante. En este sentido, la reflexión sobre la emoción y su incidencia en el aprendizaje tiene un papel fundamental para facilitar y desarrollar capacidades de autoconciencia que contribuyan al desarrollo de futuras experiencias. “Reflexionar es mirar a lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias. Ello constituye la médula de la organización intelectual y del espíritu disciplinado” (Dewey, 1969, p.123).

2.4. LA EMOCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

En el siglo XVIII, autores como Michel de Chabanon en su tratado titulado “De la música considerada en sí misma y sus relaciones con la palabra, las lenguas, la poesía y el teatro”, afirmaban que la música no es un lenguaje de la emoción, sino que es un lenguaje en sí misma (citado por Carra, 1998). No obstante, a lo largo del tiempo se ha enfatizado en la indiscutible unión de las emociones con la música. “La música no sólo expresa y causa emociones, sino que es acerca de la emoción” (Langer, 1942). Schumann, en conjunto con otros compositores y escritores del periodo romántico, consideraban que la música era el medio transmisor más adecuado para la expresión de las emociones más íntimas (citado por Carra, 1998).

La música se considera componente fundamental del proceso social y evolutivo del ser humano. En primer lugar, el desarrollo biológico y adaptativo de la humanidad mediante la activación de sentidos como la vista, audición, propiocepción o el tacto construyeron y dieron forma a un mundo cultural y físico. El cuerpo participa en la fuente de interlocución entre las emociones, gestos,

movimientos en relación con el sonido y la música (Grandón, 2019). En el cerebro, específicamente en el tallo cerebral y el tronco encefálico, hay un primer acercamiento del humano con la música, debido a que cada situación relevante que genera atención incluye sonidos fuertes, suaves, patrones musicales cambiantes y, estos estímulos, activan las estructuras encargadas de las respuestas y reacciones emocionales (Cabrera, 2013).

El cerebro es la principal zona de interacción de la música con el ser humano y su emocionalidad. Existen zonas específicas encargadas del lenguaje, memoria y pensamiento lógico. Sin embargo, la interpretación y apreciación musical no tiene un circuito cerebral único y propio, debido al carácter holístico que involucra el movimiento, emociones e interpretaciones lingüísticas. Cabrera (2013), cita a Loroño (2011), al involucrar el término “biomúsica”, quien utiliza dicho término para nombrar las sensaciones y cambios fisiológicos y psicológicos que genera la música en las personas. Basado en el planteamiento de Díaz (2008), Cabrera (2013) resume la relación de la música, cerebro, cuerpo, espíritu y emoción de la siguiente manera:

El cerebro procesa agrupando, analizando y combinando el estímulo sensorial (sonido musical) con el fin de organizar determinadas funciones neuropsicológicas para dar una reacción neurológica y motora (Díaz, 2008). De esta forma podemos explicar el hecho de que la música despierta emociones al estimular centros cerebrales específicos, siguiendo un camino de interiorización que impulsa a manifestar sensaciones. La psicología de la música mira este proceso como algo holístico entre varios elementos como el cuerpo, mente, espíritu y emoción, contribuyendo al equilibrio necesario que debe existir entre estos elementos con el fin de brindarnos bienestar. (Cabrera, 2013, p. 36)

El carácter integral de la música que involucra mente, emoción, cuerpo y espíritu, ha sido parte fundamental del desarrollo comunicativo e interactivo del ser humano hacia la construcción de comportamientos sociales y emocionales de individuos y colectivos a lo largo de la historia. Grandón (2019), reafirma la implicación de la música en la creación de experiencias holísticas que integra tanto procesos cognitivos como emocionales: sentir, significar, percibir y emocionarse. Estos elementos permiten que los sujetos interactúen y circulen en su entorno en términos culturales.

La relación histórica entre la música, la emoción y la cultura radica en su posicionamiento como vehículo comunicador de emociones y comportamientos implementados en las prácticas colectivas

como parte de la experiencia afectiva humana. La música es resultado de la búsqueda de afectividad del ser humano consigo mismo, con el otro, su entorno y, sobre todo, como forma de comunicación y expresión.

Weintraub (2016), define la música como “el arte de expresar emociones (y, en definitiva, la vida) a través del sonido” (p.66). El acto musical está compuesto por tres elementos: un músico, una obra y un instrumento. Hacer música es el resultado del contacto de la obra con el músico, en relación con sus emociones, ejecución instrumental y la vida. El autor resalta la necesidad de reconocer al músico desde lo que es: una persona.

Como hemos visto un Artista es una Persona que tiene el deseo/necesidad de expresarse (a la Persona) a través del arte. Esta diferencia conceptual es fundamental. Confundir una actividad (sea en acto o en potencia) con el contenido de esa actividad constituye un error fundamental que acarrea inevitables consecuencias. Así, el ser Artista constituye una actividad (sea en acto o sea en potencia): Expresar. (Weintraub, 2016, p.23)

La expresión es el pilar principal del quehacer musical y, por lo tanto, es fundamental la conexión de la ejecución con la emocionalidad del intérprete. Weintraub (2016), utiliza el término “fuente interior” para hacer referencia al lugar dentro del individuo donde está la necesidad de comunicación a través del sonido. Allí, están integrados todos los componentes del ser humano a disposición de la expresión: sensaciones, emociones, vivencias, estados, valores, pensamientos, deseos y experiencias. La exteriorización de dichos elementos mediante la música permite y contribuye a los procesos de autoconocimiento y autoconsciencia de sí.

La interpretación musical requiere una retroalimentación constante de aquella “fuente interior”, para cumplir su cometido comunicativo. Es decir, lo que constituye la vida del intérprete contribuye a la ejecución y aprendizaje musical. Esto es, aprendizaje significativo. Según Weintraub (2016), el rol del maestro debe enfocarse en ayudar a su estudiante en el aspecto técnico, analítico y emocional de la música. En la clase, cada elemento estudiado debe estar vinculado a la necesidad de expresión del estudiante mediante su instrumento. Sin embargo, la relación existente entre intérprete, compositor y la obra, genera algunas inquietudes respecto a la autenticidad de la emoción hacia la interpretación.

El ejemplo de Chabanon, autor del siglo XVIII, contribuye a la discusión sobre la emoción en la música. Para él, la música, siendo un lenguaje en sí, tenía la posibilidad de hablar sobre emociones, pero su interpretación siempre estaba basada en lo que denominaba como “emoción estética”. El término, se refiere a una emoción representada, diferente a los sentimientos y emociones reales del intérprete. No obstante, aunque existen diferentes posturas al respecto que han surgido a lo largo del tiempo, autores como Weintraub (2016), consideran que hay una integración emocional entre la obra, compositor e intérprete.

“El aspecto emocional de la obra siempre tiene que ver con un desarrollo del aspecto emocional/psicológico del músico porque sólo pueden experimentarse emociones propuestas por la obra a partir de la experimentación de las propias emociones.” (Weintraub, 2016, p.42). El autor propone que, además del previo estudio técnico y analítico de la obra, el aspecto emocional de la interpretación musical está compuesto en tres pasos: en la obra, en el músico y desde el músico a través de la obra. El primer paso hace referencia a buscar, escuchar, analizar y nombrar la emoción que propone la obra y cómo se expresa en la propia composición. En segundo lugar, aquella emoción debe ser buscada en el universo emocional de músico. Finalmente, el último paso es el lugar donde la experimentación de la emoción de la obra pasa a la expresión a través de la técnica y ejecución musical.

Ahora bien, existen lugares de exposición artísticos y pedagógicos para evidenciar la práctica expresiva y comunicativa de la interpretación musical. Sin embargo, el concierto es el único donde se integra el carácter artístico y pedagógico del quehacer musical. Allí, surge la posibilidad de satisfacer la necesidad de comunicación y expresión hacia un público. Es importante resaltar que el concierto, a diferencia de los exámenes o las presentaciones académicas, está diseñado para que el público escuche la interpretación del músico y no para que el músico interprete lo que el público considera una correcta ejecución. Es entonces, donde surge la pregunta planteada por Weintraub (2016): ¿Para quién interpreta el intérprete?

Se trata de un lugar para intentar conectarse con la mayor profundidad posible con el hecho musical. En este sentido, el público no existe en el momento de tocar ya que allí la tarea del Músico será conectarse con la obra. (Weintraub, 2016, p.96)

La interpretación surge de la experimentación propia de la emoción con respecto a la obra en el cual el cantante refleja su mundo afectivo. Sin embargo, cuando el público contribuye a la

emocionalidad tanto de la obra y del músico, es el intérprete quien decide. Por ello, es fundamental el análisis del repertorio y su emocionalidad, en relación con las emociones e intereses interpretativos del músico y, en el caso particular de la presente investigación, del cantante.

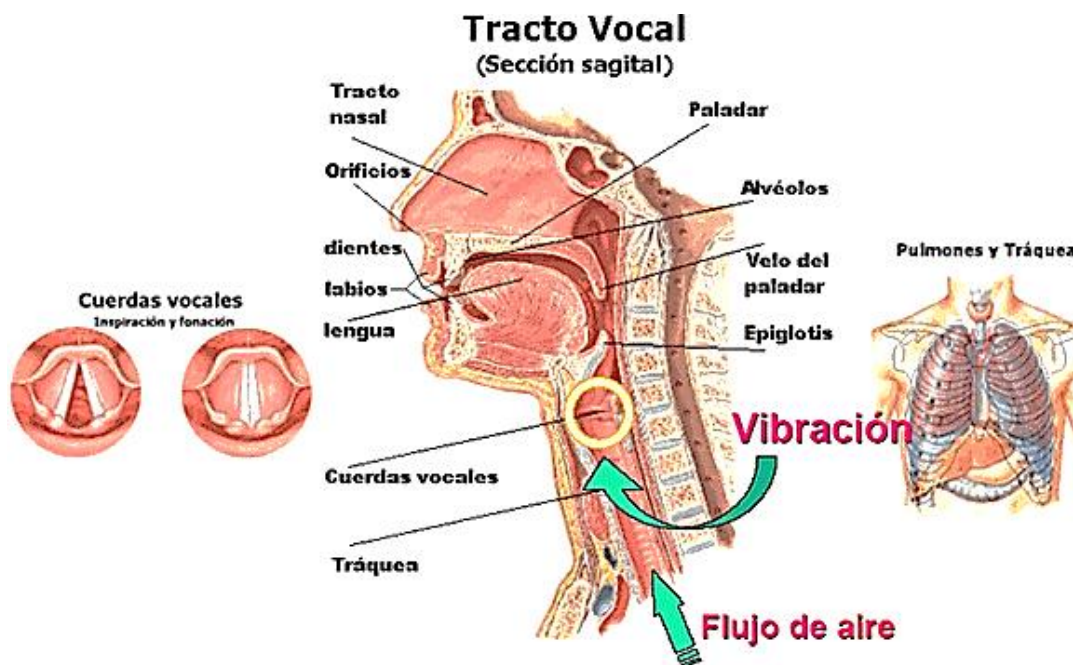
2.5. CANTO, PERSONALIDAD VOCAL Y EXPRESIVIDAD PARA LA PUESTA EN ESCENA

La música no solo es producida por instrumentos musicales de diversa índole, sino que también puede ser generada por las cuerdas vocales [...] La garganta es un puente físico y simbólico entre la cabeza y el corazón, por tanto, el canto puede ser una forma de desarrollar una relación entre la mente y las emociones. (Cabrera, 2013, p.34)

El canto facilita la potencialidad comunicativa de la música gracias al uso de la palabra. El cantante e intérprete tiene la labor de transmitir un mensaje a partir de la acción artística y expresiva, mediante la propia significación de códigos emocionales implantados en la obra a través de su voz y gestualidad. Según Guerrero (2015), basada en el pensamiento de Stanislavsky (1993), la interpretación del cantante cumple con el ciclo de la comunicación mediante lo que denomina organicidad. Es decir, la implementación del carácter subjetivo, orgánico y holístico de sí mismo (cuerpo, mente y emociones) en función de comunicar un mensaje.

Para comprender la relación directa entre el canto, su poder comunicativo y la construcción de la personalidad, primero es importante identificar las características fisiológicas de la voz cantada. En la producción de la voz intervienen tres elementos fundamentales: el sistema respiratorio, los pliegues y el tracto vocales (ver Figura 2). El sistema respiratorio es el encargado de generar la fuente de energía para la producción del sonido. Esto surge mediante el flujo de aire procedente de los pulmones, que, direccionado ascendentemente, llega a los pliegues vocales y crea un movimiento vibratorio en ellos, que, a su vez, produce ondas sonoras que viajan por el tracto vocal (espacios sobre la laringe y faringe, cavidad nasal y bucal) hasta salir de manera articulada hacia los labios. Todo este proceso, es el causante de la emisión de la voz (Welch, 2004).

FIGURA 2. *Tracto vocal*:



Nota: Tomada de: *Técnica vocal*. (s/f). Hezkuntza.net. Recuperado el 26 de agosto de 2023, de <https://conservatoriobilbao.hezkuntza.net/es/web/departamento-de-canto/tecnica>.

Los procesos que intervienen en la emisión vocal pueden variar según diferentes condiciones y posibilidades que sean requeridas en la producción de la voz hablada y cantada. Algunos elementos son: la presión del aire en la intensidad y volumen del sonido; la vibración y elongación de las cuerdas vocales en los cambios de altura; y el movimiento vibratorio del tracto vocal en los cambios de timbre o colores de la voz (Welch, 2004). Estos componentes, con variaciones, configuran las formas de hablar y cantar según las necesidades comunicativas (gritar, susurrar, entre otros).

Es aquí donde es evidente la conexión de las condiciones fisiológicas del cantante, con su pensamiento y emociones hacia la potencia comunicativa del canto. “La voz viene a ser una reacción acústica del pensamiento en un entorno comunicativo; es decir, un sonido con unas características acústicas propias que está enteramente relacionado con la corporalidad y el pensamiento” (Guerrero, 2015, p.23)

La voz, como producto sonoro, es el resultado de la integración de dos componentes: uno físico, por cuanto usa el cuerpo como soporte y, por lo tanto, sus cualidades acústicas estarán condicionadas por su forma, y uno psíquico, por cuanto está motivado por la

necesidad de comunicación y sirve como base de expresión del discurso, esto es, del pensamiento y las emociones del ser humano (Guillén, 2016, p.5)

Guillén (2016), afirma que, en los procesos de evolución y construcción de personalidad, está la búsqueda de aquella integración entre la dimensión física y psíquica del individuo. Según el autor, la voz cantada, al estar compuesta por estas dos dimensiones, cuenta con una carga identitaria fuerte debido a su potencial como vehículo de expresión. “Se puede afirmar que la voz del individuo constituya su imagen sonora y, por lo tanto, lo refleja” (p.5).

Cantar contiene información sobre las características de un individuo, su edad, grupo de pertenencia, social o cultural. Es decir, que además de reunir el aspecto psicoemocional y físico del cantante, cuenta una historia de su provenir mediante el uso de la canción (Welch, 2004). “Cuando encontramos nuestras canciones, nos estamos encontrando a nosotros mismos” (Giménez, 2016, p. 106). La canción, además, es un recurso didáctico que permite acceder y explicar la propia realidad del ser humano. Al respecto, Giménez (2016) menciona que cada persona a lo largo de su vida construye una biografía musical, donde recopila aquellas canciones que hicieron parte de su diario vivir.

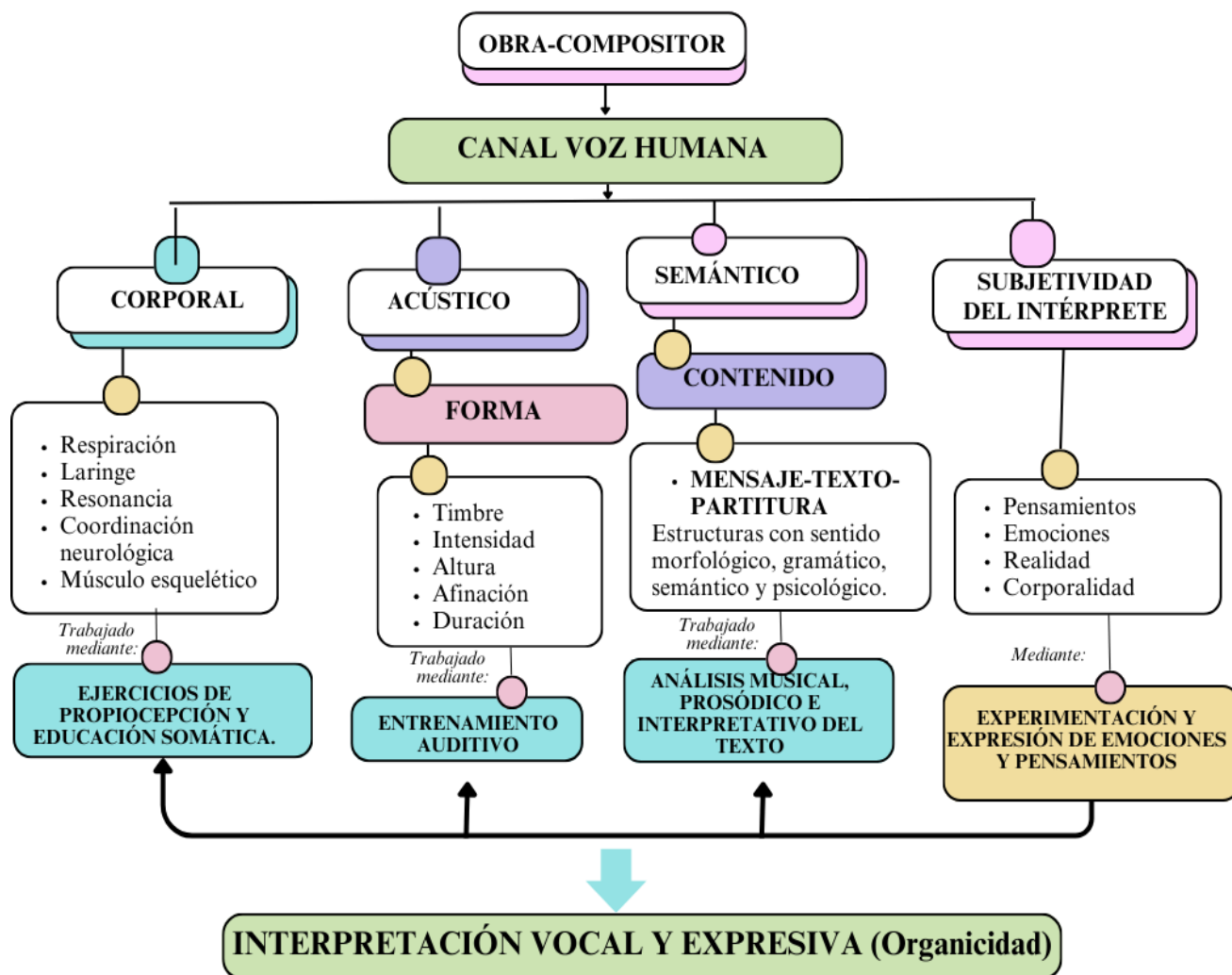
En términos generales, el cantante encuentra su personalidad a través de la emocionalidad y contexto cultural de una canción, completa el ciclo de la comunicación³ y se encuentra a sí mismo. Según Wiens, citado por Welch (2004), el entrenamiento de la voz cantada es una metáfora de autodescubrimiento humano. Esto implica la aguda consciencia de la dimensión física y psíquica del individuo (cuerpo, mente y emociones).

Para integrar los componentes del canto dirigidos a su fin comunicativo, es importante establecer las relaciones técnicas y fisiológicas de la voz en el estudio vocal hacia la interpretación. Guerrero (2015), de acuerdo con lo planteado por Stanislavsky (1993), describe los procesos que hacen parte del estudio de la voz desde una perspectiva mecánica, dónde relaciona los componentes corporales, acústicos y semánticos del canto para su aprendizaje. Reconoce la importancia de incluir la vida interior del intérprete por su indudable participación en la apropiación de conocimientos. Cabe destacar el carácter psíquico (Guillén, 2016) del estudio del canto al integrar las emociones y

³ Interpretar a través de la organicidad (resignificación del mensaje a partir de la subjetividad del intérprete). (Stanislavsky,1993)

pensamientos del individuo en el entendimiento de sí, tanto en su propiocepción como en su capacidad expresiva y comunicativa. A continuación, una representación integrada de los componentes implicados en el estudio del canto:

FIGURA 3. Sistema de componentes implicados en el estudio de la interpretación vocal.



Nota: Adaptación propia de: Guerrero, (2015). El aprendizaje activo del canto: método de aproximación consciente. Revista de Investigaciones en Técnica Vocal (p.24).

Lo corporal y acústico, además de ligarse a las condiciones fisiológicas y específicas musicales para el aprendizaje del canto, relaciona con las posibilidades expresivas del trabajo interpretativo desde el estudio semántico de la obra y la subjetividad del intérprete (el carácter psíquico). En primer lugar, como ha sido mencionado durante este marco teórico, el pensamiento y las

emociones tienen un rol fundamental en la motivación para el aprendizaje. Esto, directamente interviene en la apropiación tanto de conceptos como de la ejecución técnica en el cuerpo para la emisión del sonido (condiciones acústicas). De igual manera, cada una de las características psíquicas del intérprete, modelan las formas de comprensión emocional y textual de una obra, así como las respuestas corporales y acústicas para la expresividad. Por esto mismo, la corporalidad no sólo influye desde lo fisiológico para la técnica específica, sino como parte de la práctica interpretativa del cantante desde el gesto y el movimiento hacia la comunicación.

Tal como lo menciona Guerrero (2015), es imposible separar los aspectos técnicos del aprendizaje del canto con la realidad de quien canta. La organicidad representa el trabajo de comprensión emocional y comunicativa de la intención del compositor, atravesada por la personalidad e individualidad de cada cantante. Por esta razón, cada interpretación de una misma obra saca a relucir aspectos nuevos o diferentes del mensaje comunicativo inicial del autor. Este trabajo diferencial, es, entonces, la actividad primordial del intérprete para hallar su personalidad expresiva.

Para la interpretación, Welch (2004), recalca la necesidad del proceso de comunicación intrapersonal que realiza un cantante a manera de “automonitoreo”. De esta manera, está en constante evaluación sobre el desempeño técnico y acústico de su voz para la correcta ejecución de una canción. Sin embargo, agrega que, estos procesos de diálogo interno no sólo brindan una retroalimentación sobre los aspectos musicales, sino también acerca de “la calidad, la justeza y autenticidad vocal, el estado emocional y la identidad personal” (p.20).

En la comunicación interna, acompañada del estudio semántico de la obra, hay una integración de los elementos psíquicos y físicos del cantante, donde, además, surge una correspondencia de su emocionalidad y corporalidad en la interpretación vocal y expresiva.

Las emociones reflejadas por el cantante, aunque ejecutadas, no son “simuladas”, sino que son construidas en base a los registros de las emociones reales. Una ejecución que es considerada “auténtica” o de gran calidad guardará una cerrada correspondencia entre dichos gestos visuales y vocales y la naturaleza de los rasgos originales de la estructura musical; ella es una forma de corroboración. (Welch, 2004, p.17)

Según el autor, la interpretación requiere de una alineación entre el mensaje de la obra, la emocionalidad real del intérprete y su ratificación en los elementos expresivos gestuales y vocales al cantar. Además, según Vallés (2015), preparar una interpretación expresiva va más allá del momento musical, guardan estrecha relación en cómo el músico maneja sus emociones durante su vida cotidiana.

Salvo algunas excepciones, lo que suele ocurrir es que, cuando el músico comienza a tomar contacto con su aspecto emocional, el vínculo con las emociones en la música suele ser un vínculo muy parecido al que tiene con las emociones en la vida. Así, aquellas emociones que en la vida están permitidas y habitadas, suelen estarlo también en la música y aquellas que no lo están en la vida suelen no estarlo en la música. (Weintraub, 2016, p.287)

Las afirmaciones de los autores sugieren que la interpretación expresiva requiere de un trabajo profundo de inteligencia y comprensión emocional, por parte del cantante, en su vida cotidiana. Esto, de igual manera, brinda posibilidades comunicativas desde la corporalidad. Welch (2004), resalta el trabajo investigativo de Salgado (2003), donde, a partir de experimentos empíricos, demuestra cómo los gestos y movimientos de un cantante facilitan la comunicación interpretativa acorde al mensaje de la obra compuesta y su emocionalidad. Esto lo denomina como “el uso combinado de claves expresivas visuales (faciales) y acústicas (vocales)” (p.17). Agrega que, esto está relacionado en las formas que se utilizan estas expresiones durante la comunicación emocional en la cotidianidad.

La emoción es representada mediante características acústicas específicas, que sirven como herramientas para la interpretación expresiva. Algunas de estas claves acústicas, son recursos expresivos relacionados con la agógica y la dinámica: “cambios en el tempo, nivel sonoro, regulación del intervalo temporal, afinación, articulación, timbre, vibrato, ataque y cierre sonoro [...] comunican emociones tales como la ternura, la felicidad, la tristeza, el miedo y el enojo” (Welch, 2004, p.13).

Para una interpretación expresiva en la puesta en escena, que implemente cada una de estas herramientas acústicas, emocionales y corporales, es importante que cada cantante, a partir de su trabajo de comunicación intrapersonal, indague sobre sus formas de afrontar las emociones desde la cotidianidad para su quehacer como intérprete. Para esto es fundamental el autoconocimiento.

Cuando el individuo se ve inmerso en una actividad artística como lo son la interpretación, la actuación o el canto, que exigen un desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas que han de ponerse a merced de formas y situaciones que van más allá de lo cotidiano y de lo individual, el cantante se ve en la necesidad de enfrentarse a las fronteras de lo que ha constituido como un yo para poder expresar, representar otras formas y contar otras historias alejadas de su realidad habitual. Por lo tanto, el desarrollo de la voz en este proceso, en función de lo que se ha comentado antes, pone al intérprete, directa o indirectamente, en el camino del autoconocimiento y la gestión de los propios límites. (Guillén, 2016, p.6)

Weintraub (2016), afirma que, durante el momento de la puesta en escena el intérprete debe priorizarse a sí mismo para sentir el escenario como su lugar y su casa. La búsqueda de ese “yo” expresivo, requiere del conocimiento necesario sobre sí mismo y su emocionalidad, para así integrar los componentes que hacen parte del estudio de la interpretación vocal de una obra: el cuerpo, la acústica, la semántica y la subjetividad del cantante.

A manera de resumen, y, para este trabajo de preparación e integración expresiva en búsqueda de la personalidad vocal, García (2017), en su libro “Cómo preparar con éxito un concierto o audición”, brinda algunas herramientas y propuestas valiosas para la preparación de la puesta en escena. Algunas de ellas son:

- Realizar estudio y análisis sobre el compositor y la obra.
- Implementar y resolver los aspectos técnicos e interpretativos.
- Simular acciones y movimientos del cuerpo para la escena.
- Detectar posibles obstáculos y proponer soluciones para evitarlos.
- Evaluar y reflexionar constantemente sobre los propios logros.

“La formación musical resulta incompleta cuando se centra exclusivamente en cómo tocar un instrumento o cantar, y olvida integrar aspectos como la confianza, la expresión y la comunicación con el público” (García, 2017, p.16)

3. MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con Azuero (2019), basado en autores como Franco (2011), el marco metodológico se refiere al “conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado, a través de procedimientos específicos que incluye las técnicas de observación y recolección de datos” (p.112). Este marco, pretende establecer el “cómo” de la realización del estudio sobre la autoconsciencia emocional en los procesos de concierto. Permite, además, delimitar el “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (Arias, 2012, p.16).

3.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO:

Según Schenkel (2018), la investigación cualitativa como enfoque metodológico actúa sobre la observación de los actores en su propio lenguaje y ambiente, a partir del paradigma interpretativo. Añade que, en contraste con los enfoques cuantitativos que están posicionados en una concepción positivista mediante “análisis de objetos pre-construidos” (p.1), el enfoque cualitativo está basado en la observación de los fenómenos tal como son presentados. Sampieri, Fernández y Baptista (2013), en su libro sobre metodología de investigación, afirman que el enfoque cualitativo aborda, además, de la descripción y la medición de variables sociales, la comprensión de cada uno de los significados subjetivos del contexto del estudio.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2013, p. 359).

A diferencia del enfoque cuantitativo, fundamentado en el análisis estadístico y la medición de datos, el cualitativo utiliza datos no numéricos como observaciones, documentos y entrevistas para analizar, mediante el contraste de la información subjetiva, la problemática a investigar. Una característica de este enfoque es su flexibilidad durante el desarrollo de la investigación, debido a posible información y datos emergentes que pueden cambiar la perspectiva y brindar nuevos panoramas de la temática investigada. (Balcázar, González, Gurrola, Moysén, 2006).

Según las condiciones del enfoque cualitativo, el investigador es fundamental en la recolección de datos. En primer lugar, debe planear y establecer formas de investigación que permitan que la información recolectada abarque las visiones múltiples de los participantes de manera interactiva y personal. Además, debe comprender que en los procesos de indagación e interpretación de la información funcionan de manera circular, debido a que la secuencia puede variar según las condiciones que surjan durante el estudio (Sampieri, Fernández y Baptista, 2013). En términos generales, el investigador debe:

Comprender los significados otorgados por los actores a sucesos en los que participan, comprender el contexto en el que actúan los participantes (y cómo este influye sobre sus acciones), identificar fenómenos no previstos y generar nuevas teorías a partir de ellos, comprender los procesos por los cuales las acciones tienen lugar y desarrollar explicaciones causales de forma local, contextual y situada. (Schenkel, 2018, p.229)

La presente investigación coincide con las características del enfoque cualitativo por su interés en la observación del fenómeno emocional de los estudiantes de canto de la escuela de música “Soul La Academia” y sus procesos de consciencia en entornos educativos y artísticos como lo es el concierto. Todo esto, a partir de una experiencia de autoconsciencia emocional, donde los estudiantes, mediante entrevistas, observaciones y auto-observaciones, son quienes identifican y manifiestan, a partir de procesos reflexivos, las problemáticas y aciertos de la integración de la emoción con el canto y la puesta en escena. Estos componentes son los principales insumos para establecer los hallazgos de la experiencia a realizar y el análisis sobre los procesos de autoconsciencia emocional de los estudiantes para la investigación.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El horizonte del trabajo se orienta bajo los pilares de la investigación-acción con elementos del diseño narrativo, por su carácter reflexivo continuo y participación activa de los estudiantes durante el proceso. Latorre (2003) en su libro “La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”, asevera, citando a Kemmis (1984), que la IA (investigación acción) es:

[...]una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas;

b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (citado por Latorre, 2003, p.23)

La postura de Kemmis (1984), concuerda con el trabajo auto reflexivo como parte de los procesos de autoconsciencia emocional que practican los estudiantes de canto. Al respecto, Lomax (1990), define la investigación acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (citado por Latorre, 2003, p.23). Aunque el autor lo enfoca hacia la labor docente, en este trabajo los progresos también son evidentes en la práctica del estudiante debido al carácter metacognitivo de la auto reflexión sobre su emoción y pensamiento.

De acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2013), la IA tiene tres fases enfocadas hacia la implementación de mejoras sobre la problemática a abordar, estas son: observar, pensar y actuar. Esto incluye describir el panorama, diseñar el plan de acción y efectuar la propuesta. Asimismo, los autores resaltan dos diseños de investigación acción: participativa y práctica. La participativa, se enfoca en temas sociales presentes en las vidas de las personas, para mejorar el nivel de vida y emancipar a los participantes mediante el trabajo colaborativo. Por otro lado, la segunda, relacionada en este trabajo investigativo, está enfocada en el estudio de prácticas a partir de la indagación individual o en grupo, cuyo fin es el desarrollo y aprendizaje de los sujetos a partir de la implementación de un plan de acción.

La IA es participativa, colaborativa, crítica y analítica. Además, se realiza a partir de procesos de planificación, acción, observación y reflexión flexible a la disposición de lo que suceda durante el tiempo de investigación, con la posibilidad de que surjan nuevos hallazgos a indagar. Zuber-Skerritt (1992), citado por Latorre (2003), afirma que una investigación acción tiene lugar cuando: se vincula la acción con la reflexión, un individuo mejora su práctica, hay un aprendizaje progresivo, es compartida la experiencia y hay una postura colaborativa.

En este trabajo, se enmarca en la IA porque los estudiantes son quienes investigan en sí mismos, guiados por preguntas orientadoras sobre la temática para evocar e impulsar su autoconsciencia para el canto expresivo auténtico en escena. De igual manera, la investigación toma elementos del diseño narrativo pues coincide con lo manifestado por Sampieri, Fernández y Baptista (2013), quienes afirman que “los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (p.487). Como

parte del proceso de indagación que requiere el trabajo de autoconsciencia, la investigación fundamenta su diseño metodológico en las historias y experiencias de vida relacionadas con el canto de los participantes, para así fomentar la reflexión característica de la IA, con un reconocimiento sobre la expresividad de sí mismos a través del tiempo.

La investigación se basa en las reflexiones de los estudiantes con relatos sobre sus concepciones, aprendizajes y desempeños técnicos y expresivos en el canto a lo largo de su historia vocal y mediante los conocimientos adquiridos durante la experiencia. Es decir, la presente investigación no busca implementar una narrativa general que integre cada una de las historias de los participantes, sino que se desenvuelve a partir de ellas para describir y reconocer fenómenos y temáticas que se presentan alrededor del estudio expresivo del canto para y en el concierto.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La investigación es desarrollada con estudiantes de canto de la escuela de música “Soul La Academia” fundada por la investigadora en el año 2020. Gran parte del desarrollo metodológico de la investigación es dentro de los espacios formativos personalizados de técnica vocal de cada participante en la institución. Tres de los estudiantes reciben las clases de manera presencial y tres a través de plataformas virtuales.

De igual forma, es importante mencionar algunas de las características del espacio de la clase de canto de la escuela. Por un lado, la investigadora es la docente principal del espacio de técnica vocal, quien, a raíz de investigaciones previas sobre la relación del componente emocional y la voz, ha trabajado con los participantes intentando integrar los aspectos emocionales en la formación vocal. Aquí, iniciaron aquellas primeras búsquedas, sin bases conceptuales desarrolladas a profundidad, pero con intenciones de implementar un nuevo hacer vocal diferente e innovador con aportes pedagógicos. Sin duda este hecho ha tenido no solamente influencia, sino consecuencias proactivas en la mentalidad y sentir de los estudiantes. Tanto así, que, las manifestaciones para progresar en estas dinámicas han sido insistentes y con aportes dispersos de los mismos involucrados en el acto educativo.

Otra variable relacionada con el tiempo de formación en la escuela difiere entre los estudiantes. Por ejemplo, los participantes N°1, 4 y 6, llevan entre uno y dos años estudiando técnica vocal, mientras que los participantes N°2, 3 y 5, se integraron el presente año a la institución. Cabe

aclarar, que los estudiantes N°1,3 y 6, han contado con una formación musical previa con desempeños en el ámbito profesional.

3.4. PARTICIPANTES

De acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2013), la población se refiere a un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174). Al respecto, Arias, Villasís y Novales (2016), afirman que “la población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (p.202).

En la presente investigación participan seis estudiantes de la escuela de música “Soul La Academia”, los cuales son cinco hombres jóvenes adultos mayores de veinticinco años y una joven de dieciocho años. Tres de los participantes son profesionales en música con especialidad en otros instrumentos como guitarra eléctrica, guitarra clásica y saxofón. Los otros tres solo tienen conocimientos musicales impartidos por la institución. Además, es importante aclarar que hay diversidad en los procesos previos de aprendizaje en cuanto a la técnica vocal y el tiempo de vinculación con la escuela. Tres tienen más experiencia vocal y escénica y los otros dos empezaron a tomar clases el 2023. La siguiente tabla, describe algunas de las experiencias de los estudiantes, de acuerdo con sus conocimientos previos musicales en relación con sus profesiones:

TABLA 2: Descripción de los participantes y sus experiencias musicales previas:

	Profesión-Especialidad.	Participante:	Experiencias particulares:
CONOCIMIENTOS MUSICALES PREVIOS	Guitarrista acústico	N°1	-Experiencia instrumental en escenarios académicos e informales como Transmilenio, tertulias familiares, entre otros. -Lleva ocho meses estudiando técnica vocal con la investigadora. -Canta desde pequeño por su propia cuenta.
	Saxofonista	N°3	-Experiencia instrumental en ensambles de música de cámara y colombiana, orquestas sinfónicas, orquestas de salsa, Big Bands y recientemente en comparsa. -Nunca ha cantado como solista.

			<ul style="list-style-type: none"> -Tiene una experiencia corta en un coro. -Lleva dos meses estudiando técnica vocal con la investigadora.
	Guitarrista eléctrico	N°6	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia escénica con su instrumento en bandas de rock. -Lleva dos años estudiando técnica vocal con la investigadora. -Ha cantado desde pequeño desde el trabajo imitativo.
	Psico-pedagogo. Conocimientos en la guitarra acústica.	N°2	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia musical y escénica con la guitarra y el canto desde el teatro. -Trabaja la expresión y la emoción como actor. -Ha tomado clases de técnica vocal en otros lugares. -Lleva dos meses estudiando técnica vocal con la investigadora.
SIN CONOCIMIENTOS MUSICALES PREVIOS	Estudiante de grado 11°	N°4	<ul style="list-style-type: none"> -Ha cantado desde muy pequeña por su propia cuenta, sin clases de técnica vocal. -Lleva tres años estudiando técnica vocal con la investigadora. -Canta y tiene presentaciones en los espacios culturales en el colegio donde estudia.
	Profesional en cine y televisión.	N°5	<ul style="list-style-type: none"> -Nunca ha cantado. -Comprende la expresividad escénica como la representación visual de una intención. -Lleva cinco meses estudiando técnica vocal con la investigadora.

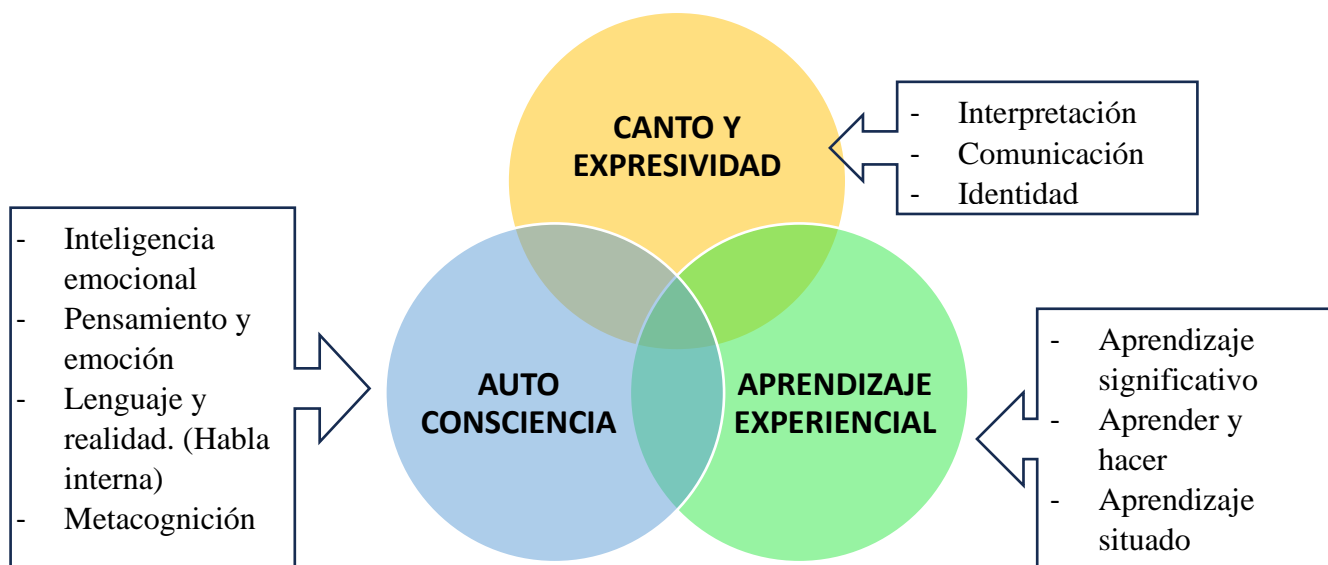
Nota: Elaboración propia.

3.5. RUTA METODOLÓGICA

El proceso investigativo es desarrollado bajo tres principios orientadores y sus principales indicadores: canto expresivo, autoconsciencia y aprendizaje experiencial. De la siguiente manera:

FIGURA 4: Componentes orientadores y sus principales indicadores para la ruta metodológica

Autoría: Diseño propio.



Nota: Diseño propio.

Para la integración de estos tres elementos, canto y expresividad, autoconsciencia y aprendizaje experiencial, se ha definido una ruta metodológica dividida en tres fases: diagnóstico, diseño y aplicación e interpretación y reflexión. En la primera fase, se definen los estados de autoconsciencia para diseñar e implementar en la segunda una estrategia pedagógica a través encuentros dialógicos característicos del canto para fomentar la autoconsciencia emocional que culminará en procesos de concierto. Para la tercera fase, serán analizados e interpretados los hallazgos evidenciados durante las dos primeras fases.

- **FASE 1: DIAGNÓSTICO**

En esta fase se describen las posturas y experiencias de los cinco estudiantes, sobre la integración de la emoción y la construcción de identidad vocal en los procesos de aprendizaje expresivo del canto y la puesta en escena en su vida. Los diferentes instrumentos de recolección de datos son basados en las cuatro categorías de análisis sobre la autoconsciencia, percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, como fundamentos importantes en el trabajo de la voz, el cuerpo y la expresividad. Es importante resaltar, que, para esta fase las observaciones son realizadas durante las clases previas al plan de acción de la aplicación de la propuesta.

Objetivo: Indagar las condiciones emocionales, posibilidades técnicas y saberes previos de los cinco estudiantes relacionadas con su proceso vocal y emocional.

Metodología:

- Realización de una guía de observación a los cinco estudiantes objeto de estudio.
- Aplicación de entrevistas semiestructuradas a los cinco estudiantes.

- **FASE 2: DISEÑO Y APLICACIÓN**

La fase de diseño y aplicación está dividida en dos etapas concebidas como primordiales para el desarrollo de la puesta en escena: preparación e implementación del concierto. Estas dos etapas están fundamentadas en el trabajo de Lazarus (1991), sobre los procesos de valoración primaria y secundaria de situaciones que afectan y producen emociones, y de igual manera, acciones y decisiones sobre la propia personalidad, en este caso, vocal. Dentro de esta investigación, la etapa de preparación, así como la de la implementación en la escena, son consideradas como partes fundamentales de la experiencia del concierto, dado que permiten establecer y visualizar las condiciones de este desde antes de su ejecución.

A continuación, están descritas, de manera sintetizada, las formas en que se van a ser abordadas las dos etapas de esta segunda fase de la ruta metodológica:

TABLA 3: Descripción de la fase de diseño y aplicación

FASE 2: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.		
ETAPA	ETAPA 1: “LA HISTORIA NUESTRA VOZ” Proceso de preparación y sensibilización vocal, emocional y expresiva para la escena.	ETAPA 2: “LOS CONCIERTOS EN ACCIÓN” Proceso de implementación de tres conciertos.
OBJETIVO	Indagar la identidad de la propia voz a partir de la autoobservación y el reconocimiento y trabajo de las emociones en la preparación para los conciertos.	Implementar el concierto para la práctica del afrontamiento emocional y expresivo en escena por parte de los estudiantes de canto.
FUNDAMENTO TEÓRICO	<p>Basado en los procesos de valoración primaria emocional que plantea Lazarus (1991). Los procesos de valoración primaria determinan la relevancia de los acontecimientos a los intereses y objetivos individuales, en relación con la búsqueda de identidad y las propias creencias.</p> <p>Otros fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz como proceso de evolución y construcción de la personalidad (Guillén, 2016) • Biografía musical (Giménez, 2016) 	Fundamentado en los procesos de valoración secundaria de Lazarus (1991) y en los cuatro elementos de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional). En este proceso los individuos determinan la posibilidad de regular las respuestas emocionales de acuerdo a su capacidad para enfrentar una situación.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué influencias y modelos vocales-musicales han intervenido en su personalidad vocal a lo largo de su vida? • ¿Qué aspiraciones vocales e interpretativas tiene como cantante en formación? • ¿Cuáles han sido los principales retos técnicos y emocionales al cantar? • ¿Cuál considera que es su identidad vocal, emocional e interpretativa? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos fueron de su agrado en la interpretación? • ¿Qué no fue de su agrado en la interpretación? • ¿De qué manera conectó su emoción en su interpretación vocal?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué limitantes encuentra en su expresión musical desde lo técnico vocal, gestual y emocional? • ¿Cómo es su relación con su propia voz? • ¿Cómo aprende sobre su propia voz? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podría mejorar para la siguiente puesta en escena? • ¿Cómo solucionó los posibles inconvenientes que surgieron durante la interpretación? 	
TEMA	AUTOCONSCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • “La historia de nuestra voz” (Emoción – voz, cuerpo y expresividad) <ul style="list-style-type: none"> - Primeras influencias musicales en mi vida. - Mis primeros referentes vocales. - Las influencias musicales actuales de mi vida. - • Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Elección y estudio del repertorio de acuerdo con la biografía musical (Giménez, 2016). • Creación de guías interpretativas (Basado en la adaptación del sistema de componentes en el estudio del canto de Guerrero, 2015). • Creación de portafolios sobre la historia de la voz y emoción propia. • Diarios de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Los conciertos en acción” <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones sobre los contrastes de los tres conciertos emocionales, interpretativos, corporales y vocales. • Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Grabación de material audiovisual. • Bitácora audiovisual a manera de autoconversación en primera persona al final de cada concierto.

Nota: Diseño propio.

Etapa 1: “La historia de nuestra voz”: Etapa de preparación y sensibilización vocal, emocional y expresiva para la puesta en escena.

En esta etapa es aplicada la temática “La historia de nuestra voz”, donde los estudiantes hacen un recorrido por el repertorio que más ha representado sus vidas y su acercamiento al canto. Desde allí, es realizado el trabajo de preparación expresiva en un ciclo dialógico constante, mediante

preguntas orientadoras que facilitan la indagación sobre la propia emoción hacia una interpretación genuina del repertorio en escena.

Objetivos:

- Diseñar y aplicar una secuencia, que contribuya a la expresividad e interpretación musical en el cuerpo y voz a partir de la biografía musical de cada participante.
- Indagar sobre la personalidad de la propia voz a partir de la autoobservación y el reconocimiento de las emociones en la preparación para los conciertos.

Metodología:

- Aplicación de herramientas complementarias al ámbito disciplinar para los estudiantes: técnicas de relajación, respiración y de expresividad a partir del cuerpo y el gesto.
- Implementación de la biografía musical y el diario de campo.

TABLA 4: Descripción de la etapa 1 “La historia de nuestra voz”

SECUENCIA ETAPA 1: Proceso de preparación y sensibilización vocal y emocional para la puesta en escena.	
TEMA GENERAL:	LA HISTORIA DE NUESTRA VOZ
DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA ETAPA	<p>Se realiza una secuencia preparativa para los conciertos durante las clases personalizadas de los cinco estudiantes mediante un ciclo dialógico guiado por preguntas orientadoras. Todo esto, a partir de la biografía vocal de los estudiantes según sus referentes artísticos y las canciones que han predominado a lo largo de su vida. La secuencia está repartida de acuerdo con las influencias que hicieron parte de la historia particular de cada sujeto, ellos son: influencias musicales, vocales y contextuales. Cada etapa se aborda mediante el estudio de dos obras significativas, para seis canciones trabajadas durante seis semanas. Estos aspectos se realizan durante las rutinas de clase en el aprendizaje del canto (calentamiento corporal, respiratorio y vocal).</p> <p>Para este proceso, cada estudiante deposita en un portafolio las reflexiones y las formas de representación de la realidad y de la historia particular. Allí, se consigna la historia y las reflexiones técnicas vocales, expresivas, gestuales y emocionales realizadas cada semana de clase.</p>
COMPONENTES TEÓRICOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes de la inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1997): percepción, facilitación y comprensión emocional. • La biografía musical de Giménez (2016). • La voz como un proceso de evolución e identidad (Guillén, 2016)

		<ul style="list-style-type: none"> Procesos de valoración primaria sobre la relevancia de acontecimientos hacia los intereses personales y búsqueda de identidad Lazarus (1997). (En este caso, personalidad vocal). 		
TEMA	OBJETIVOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	ACTIVIDADES Y RECURSOS	
“ EL INICIO DE TODO ”	<ul style="list-style-type: none"> Desvelar las posibilidades expresivas del canto y la emoción a partir del trabajo interpretativo de las primeras influencias musicales de cada uno de los estudiantes. Retornar a emociones, situaciones e intereses propios en la temporalidad del repertorio en función de la interpretación. Potenciar la consciencia del cuerpo y su expresividad a partir del recuerdo. 	1	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué recuerdos evoca la canción? ¿De qué forma solía expresarme al cantar y/o disfrutar la canción? ¿Cómo percibía mis emociones dentro de la canción escogida? ¿Cómo percibo mis emociones actuales dentro de la canción escogida? ¿Cómo puedo revivir antiguas y nuevas emociones a través de mi interpretación? 	<p>Seleccionar dos canciones que hayan sido fundamentales en los primeros acercamientos a la música y que evoquen una etapa concreta de su vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calentamiento corporal a partir de imágenes mentales que aludan a la infancia. Calentamiento y entrenamiento vocal. Montaje de la canción n°1: <i>Piense en voz alta.</i> Respuesta a las preguntas orientadoras. Reconocimiento de dificultades técnicas e interpretativas. Creación de guía interpretativa vocal mediante dinámicas, emociones escritas según la canción y timbres o colores vocales que puedan representar la emoción buscada. (Adjunto en el portafolio) Creación de guía interpretativa para la escena a partir del cuerpo. <i>Se realiza mediante la ilustración de cada momento de la canción en relación con el movimiento del cuerpo en el espacio y la emocionalidad del texto.</i>
		2	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué recuerdos evoca la canción? Al escuchar o cantar esta canción. ¿Cuáles son mis primeros impulsos corporales de expresión? 	<ul style="list-style-type: none"> Calentamiento corporal. Calentamiento vocal. Repaso canción n°1. Montaje de la canción n° 2: Reflexión sobre preguntas orientadoras.

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué expresiones corporales y emocionales están arraigadas en mi historia? • ¿De qué manera mi expresión corporal ha cambiado o evolucionado? • ¿Qué me gustaría retomar de mis expresiones corporales y emocionales del pasado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Detalle y trabajo de inconvenientes técnicos vocales. • Ejercicio de interpretación a partir de la persona que fui: <i>Interpretar la canción como si la interpretara mi yo del pasado de la temporalidad de la canción.</i> (Ilustrar en el portafolio). • Creación e ilustración de guía interpretativa para la escena. Tener en cuenta las expresiones corporales y emocionales de mi pasado, que quisiera retomar e integrar con las de mi presente. • Creación de guía interpretativa vocal que concuerde con las intenciones del texto, las propias y de la guía para la escena. <i>(A partir de dinámicas, timbres y técnicas vocales)</i>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">“ LAS VOCES QUE NOS MARCARON ”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los primeros referentes vocales y expresivos a partir de canciones que hayan despertado interés por parte de los estudiantes al estudio del canto. • Analizar las relaciones existentes percibidas entre la emoción y el canto por parte de los estudiantes en el repertorio y/o interpretación de los referentes escogidos. • Reflexionar sobre las propias dificultades 	<h3>3</h3>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recuerdos evoca la canción? • ¿Cuáles fueron mis primeras apreciaciones sobre el canto a partir de este repertorio? • ¿Qué fue lo que llamó más mi atención de la canción y/o artista? • ¿Cómo influyó la canción y/o artista en mi gusto por el canto? • ¿Cómo me identifico emocionalmente con la canción? • Habitualmente, ¿cómo solía interpretar vocalmente la canción? 	<p>Seleccionar dos canciones que resuman sus primeros acercamientos e intereses con el canto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración y relajación. • Calentamiento vocal. • Repaso canción n° 2. • Montaje de la canción n°3: • Reflexión sobre las preguntas orientadoras. • Trabajo de revisión técnica vocal de la canción. • Ejercicio de interpretación: ¿cómo lo interpretaría el artista original de la canción? / ¿cómo lo interpretaría yo? • Describir aquellos detalles expresivos, emocionales o técnicos de la canción, que deseo resaltar para mi interpretación, de acuerdo

	<p>expresivas y técnicas del canto de los estudiantes.</p>			<p>con mis gustos personales o el referente vocal propio del repertorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de guía interpretativa vocal donde mediante los diferentes componentes musicales de la voz (dinámicas, timbre o diferentes técnicas vocales), resalte los detalles a resaltar descritos previamente. (Escrito y adjunto al portafolio). • Creación de guía interpretativa para la escena basada en las aspiraciones escénicas y vocales propias de la época. (Ilustrado en el portafolio).
		<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recuerdos evoca la canción? • ¿Cómo percibía mi propia voz al cantar este repertorio? • ¿Qué dificultades vocales y emocionales solía encontrar esta canción? • En la actualidad, ¿cómo me sitúo emocionalmente con esta canción? • ¿Qué retos vocales persisten actualmente en mí al cantar esta canción? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración. • Calentamiento vocal. • Repaso canción n° 3. • Montaje de la canción n°4: • Reflexiones sobre las preguntas orientadoras. • De acuerdo con la canción, diseñar una escena que incluya un paisaje físico, un lugar, una emoción, situación y/ o vestuario para situar la interpretación según los recuerdos que me evoquen (Ilustrarlo en el portafolio). • Pregunta orientadora adicional sobre la escena. <i>¿Cómo me sitúo de manera personal en la escena desde quién soy?</i> • Creación de guías interpretativas (vocal y escénica), de acuerdo al diseño escénico y situacional para la interpretación. (escrita e ilustrada respectivamente en el portafolio)

- Indagar sobre la identidad vocal actual de los estudiantes.
- Reflexionar sobre la evolución y aprendizaje vocal de los estudiantes hasta la actualidad.
- Reflexionar sobre los niveles de autoconocimiento en cuanto a las formas de aprendizaje de la interpretación vocal a partir de la emoción.

5

- ¿Qué me evoca la canción?
- ¿Cómo relaciono mi voz con la canción?
- ¿Cuáles han sido los principales retos vocales e interpretativos que percibo en mí en esta canción?
- ¿De qué manera la canción influye en mi visión propia de quien soy como cantante, intérprete y persona?
- ¿Cómo están integradas mis emociones actuales con la canción?

Seleccionar dos canciones que reflejen su búsqueda interpretativa y vocal, de acuerdo con su etapa actual de vida.

- Ejercicios de calentamiento mixto (movimiento corporal y resistencia respiratoria).
- Calentamiento vocal.
- Repaso canción n° 4.
- Montaje de la canción n°5:
- Reflexión sobre preguntas orientadoras.
- Revisión técnica vocal y expresiva de la canción.
- Ejercicio de auto reconocimiento: Ilustrar en el portafolio qué partes de mi cuerpo se expresan más cuando hablo.
- Preguntas orientadoras adicionales: *¿Qué elementos expresivos coinciden de mi habla en el canto? ¿Qué no coincide y cómo podría implementarlo en el canto?*
- Creación de guías interpretativas (vocal y escénica) que incluya los componentes expresivos descritos. (Escrito e ilustrado en el portafolio).

6

- ¿Qué me evoca la canción?
- ¿Cómo aprendo ahora sobre mi propia voz en contraste de como lo hacía antes?
- ¿Cómo influye mi emoción en mi interpretación?
- ¿Qué elementos interpretativos de la canción son fundamentales para mi

- Ejercicios de calentamiento mixto (movimiento corporal y calentamiento vocal),
- Repaso canción n° 5.
- Montaje de la canción n°6.
- Reflexión sobre las preguntas orientadoras.
- Revisiones técnicas y posibles inconvenientes vocales de la canción.
- Ejercicio con preguntas orientadoras: *Escribir o*

			<p>personalidad vocal como cantante?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha evolucionado mi historia y personalidad vocal? 	<p><i>ilustrar qué emociones generan en mí la canción y cómo podrían ser interpretadas en el cuerpo, la voz y el espacio.</i> (Adjuntar al portafolio). Ejemplificar mediante una interpretación hablada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con lo anterior, realizar las guías interpretativas (vocal y escénica) para añadir al portafolio.
ENSAYO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los diferentes contrastes encontrados en el abordaje del repertorio en cuanto a su biografía musical y vocal desde el inicio hasta la actualidad. • Identificar los principales aprendizajes sobre la relación emoción, expresión, cuerpo y voz a partir del trabajo realizado. • Afianzar de manera práctica y reflexiva la puesta en escena del repertorio para los conciertos. 	7	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quisiera destacar emocional e interpretativamente en los tres conciertos? • ¿Qué contrastes encuentro en mi biografía musical desde el inicio hasta la actualidad? • ¿Qué aprendizajes he alcanzado a lo largo de la preparación de los tres conciertos? • ¿Cómo quiero proyectarme emocional y expresivamente para los tres conciertos? • ¿Cuáles son mis principales objetivos para la puesta en escena en los tres conciertos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión general guiada por las preguntas orientadoras. • Calentamiento mixto (Relajación corporal y respiratoria). • Calentamiento vocal. • Ejercicio de preparación según la obra a interpretar. • Repaso canciones n° 1, 2, 3, 4, 5 y 6, desde las guías interpretativas vocales y escénicas, como punto de partida para la expresión genuina. Es importante recalcar la libertad en la interpretación, o sea, que dichas guías se puedan modificar según la naturalidad y sentir del estudiante durante la escena.

Nota: Diseño propio.

Etapas 2: “*Los conciertos en acción*”: Implementación de tres conciertos

Aquí son implementados los tres conciertos donde los estudiantes evidencian el trabajo realizado durante la etapa anterior, mediante procesos de auto regulación y afrontamiento sobre la propia emoción hacia la expresividad e interpretación en escena.

Objetivos:

- Implementar el concierto para la práctica del afrontamiento emocional en escena por parte de los estudiantes.
- Exponer las perspectivas y apreciaciones de los cinco estudiantes sobre la experiencia emocional en escena en el ciclo de conciertos y la incidencia de dicho proceso en su vida y desarrollo personal.

Metodología: Aplicación de diarios de campo a manera de grabación audiovisual, a partir de las percepciones y experiencias generadas durante de la escena por parte de los sujetos objetos de estudio en los cuatro conciertos.

FASE 4: INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

Para esta última fase se contrastan los hallazgos de cada fase anterior, según los procesos reflexivos de los estudiantes impulsados por las preguntas orientadoras sobre su emocionalidad y pensamiento en el aprendizaje expresivo vocal. De igual manera, se analizan los alcances generados en los conciertos a partir de la experiencia y la autoconsciencia emocional aplicada al canto.

Objetivo: Analizar las reflexiones generadas de la experiencia escénica del ciclo de conciertos en el desarrollo vocal, emocional y humano de los cinco estudiantes de canto.

Metodología: Contraste de la información recogida a partir de la experiencia en la primera y segunda fase desde los posibles componentes creativos y pedagógicos.

3.5.1. Estrategias y herramientas para la recolección de datos

Para la obtención de información en la investigación, es necesario usar estrategias de recolección del enfoque cualitativo debido a la importancia de realizar un acercamiento a la subjetividad de cada estudiante. Bonilla y Sehk (2005), resaltan la necesidad de usar herramientas que permitan conocer las posturas, motivos, emociones, significados y reacciones de los sujetos, y asimismo, registren la información tal y como es expresada y evidenciada en la práctica. Por lo anterior, serán implementadas diferentes estrategias de recolección de datos como la observación directa y

entrevistas semiestructuradas. Como parte de los procesos metodológicos, se implementará la guía de observación y el diario de campo con herramientas audiovisuales.

En primer lugar, para la fase diagnóstica, será aplicada la observación directa. Según Hernández, Fernández y Baptista (2013) La observación “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399). Además, recalcan su funcionalidad debido a que permite explorar, comprender y describir los comportamientos y entornos en los que son presentados los objetos de estudio. En este caso, por la participación de la investigadora como docente de canto de los sujetos en la investigación, se realizará una observación participante. Balcázar, González, Gurrola y Moysén (2013) afirman que:

La observación participante designa a la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1992). Es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma (p.34)

Todo este proceso será realizado mediante una guía de observación, que facilitará y orientará la recolección de información según las categorías analíticas. Según Campos y Martínez (2012), dicha guía es definida como el “instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (p.46).

En cuanto a la entrevista semiestructurada, según Bonilla y Sehk (2005), es una guía donde el investigador lleva preguntas abiertas o temas definidos a tratar, con la libertad de que surjan nuevas inquietudes de acuerdo a lo que vaya relatando el sujeto entrevistado. La aplicación de este tipo de entrevista en esta primera fase será realizada sobre los mismos tópicos de la observación (categorías de análisis: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional en la voz y el cuerpo) y permitirá que los participantes puedan extender sus respuestas a situaciones o componentes no previstos según sus puntos y propias experiencias, que, de igual manera, serán importantes para el estudio.

Para la fase de aplicación de la propuesta, se hace uso del diario de campo para registrar la experiencia desde el desarrollo de la secuencia didáctica, hasta la puesta en escena. De acuerdo con Obando (1993), el diario de campo es:

Un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p. 309)

Esta herramienta de recolección de datos es relevante para la investigación, ya que permite consignar el proceso con un carácter narrativo y reflexivo, correspondiente al trabajo de autoconciencia emocional e identidad que se realizará con los cinco estudiantes.

3.5.2. Descripción de la triangulación para el análisis de datos

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2013), es importante realizar una triangulación de lo obtenido mediante las herramientas de recolección de datos. Este recurso permite adquirir mayor amplitud, profundidad y riqueza en la información desde las distintas perspectivas de los sujetos en estudio. Según Bonilla y Sehk (2005), en el contexto cualitativo, la triangulación es entendida como el contraste de resultados a partir de diferentes fuentes como informantes, observadores, entre otros. Afirman, además, la necesidad de emplear diversos instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis de tipo interpretativo en la investigación con enfoque cualitativo.

A continuación, está una representación de la triangulación a nivel general de la investigación:

FIGURA 5. *Modelo de triangulación para la investigación.*

Triangulación de datos:



Nota: Diseño propio.

Para la triangulación, es analizada y contrastada la información de acuerdo con el material obtenido de las herramientas de recolección. Todo esto, para interpretar los datos, según los objetivos específicos de cada fase y etapas, a partir de procesos reflexivos y auto reflexivos. Cada herramienta, con su respectiva interpretación, fundamentada en las categorías de análisis, son los principales insumos para el análisis y reflexiones finales de toda la experiencia.

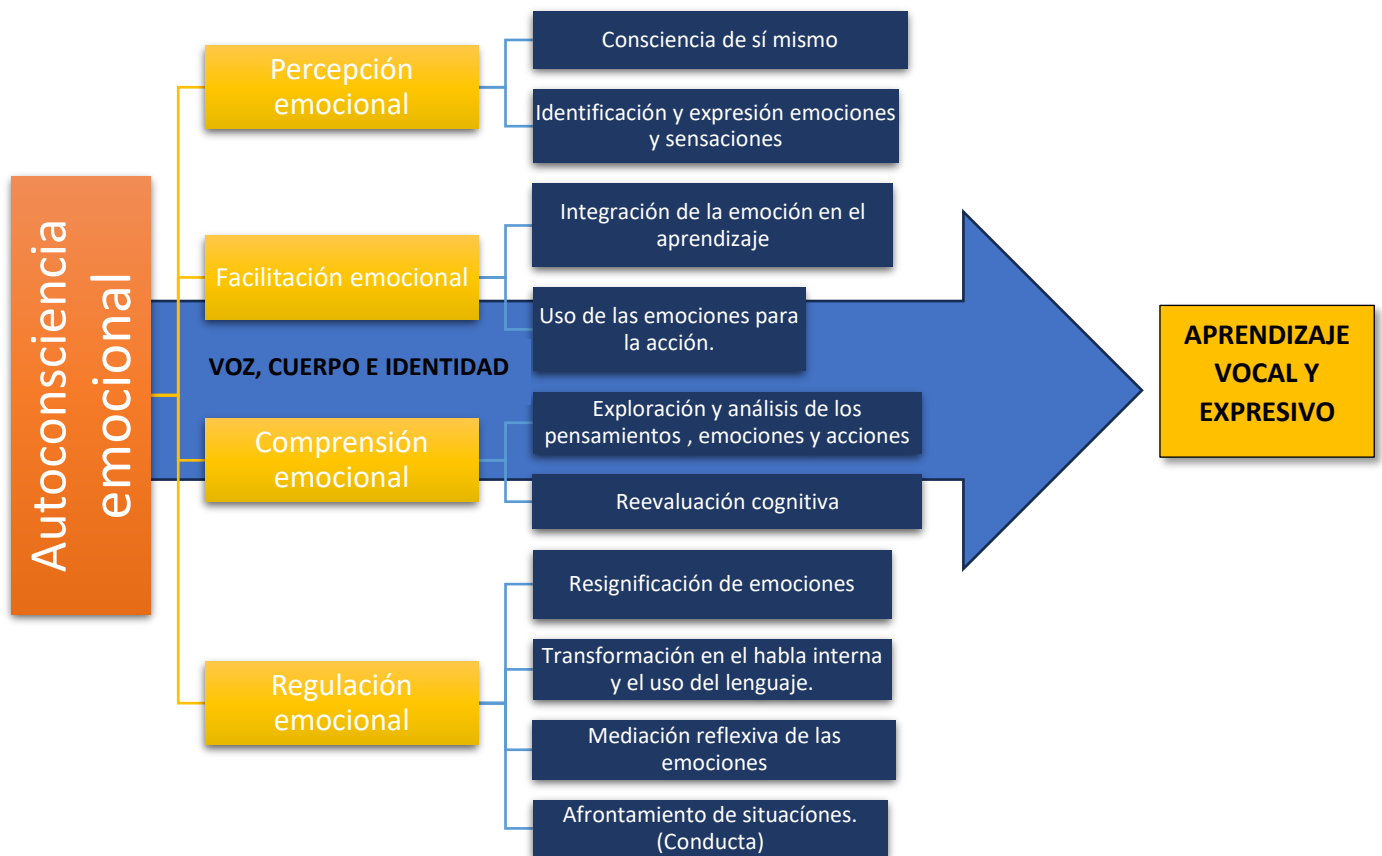
3.5.3. Descripción de las categorías teóricas de análisis

Las categorías de análisis corresponden a un proceso de codificación de la información sustentada en la relación entre los conceptos y datos. Dichas categorías pueden ser experiencias, definiciones o hechos relevantes que permitan organizar y contrastar la información obtenida (Hernández, Fernández y Baptista, 2013). Según Campos y Martínez (2012), al establecer dicha conceptualización de lo estudiado y en referencia a los datos, las categorías de análisis permiten y contribuyen a la construcción de teoría mediante la comprensión del contexto, la atención epistémica y teórica del investigador.

Desde esa lógica, dentro de las categorías de análisis se trata de ir más allá de la simple mirada del hecho o fenómeno manifiesto, puesto que el propósito de la elaboración de categorías es alcanzar un grado de interpretación hermenéutico/dialéctico; es decir, obtener la comprensión, interpretación y aplicación de la literatura ante el objeto de estudio existente, por consiguiente, conlleva a romper con la visión empírica de lo que es observado. (Campos y Martínez, 2012, p. 55).

En esta investigación, están presentes, en el análisis, los principales componentes del aprendizaje del canto desde la autoconsciencia emocional desde los procesos didácticos a implementar sobre identidad vocal y musical. Para ello, las principales categorías de análisis están enmarcadas en los cuatro componentes fundamentales de la inteligencia emocional, a saber: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Salovey y Mayer, 1997), de manera transversal con el trabajo de la voz, el cuerpo y la construcción de la identidad vocal y expresiva (Ver Figura 6).

FIGURA 6. Categorías de análisis y sus indicadores para la realización de la investigación.



Nota: Diseño propio.

Cada categoría se implementa en cada fase y etapa de la investigación para sintetizar y centralizar el análisis de la experiencia de autoconsciencia emocional, con los panoramas emergentes obtenidos mediante herramientas de recolección de datos.

3.5.4. Técnica de interpretación de datos

Para interpretar la información recolectada durante esta investigación, se utilizará el método del análisis de contenido, que permite comprender y dar significado a los relatos y experiencias manifestadas por los participantes en sus procesos de autoconsciencia. De acuerdo con Ruíz (2013), el análisis de contenido es una forma de analizar la materialidad de la comunicación humana, con sus códigos, a partir de la recolección de datos. Lucas y Noboa (2013), agregan que “el análisis de contenido se utiliza para estudiar cualquier tipo de documento en el que esté transcrito algún relato, relativo a cualquier objeto de referencia. Estos documentos pueden ser orales, escritos, icónicos; y pueden referirse a aconteceres reales” (p.2). En el caso de la investigación, esta técnica, permite organizar la información recolectada en las transcripciones de las entrevistas, observaciones y diarios de campo, de tal manera que su correcta interpretación fomente la comprensión de diferentes fenómenos y conocimientos en el contexto del aprendizaje del canto (Abela, 2002).

Ruíz (2004), destaca la manera en que esta herramienta analítica y sus diferentes características, permiten abordar, desde la complejidad, la realidad social del objeto de estudio, sin su simplificación y reducción. El autor establece las maneras de realizar el AC (análisis de contenido), a partir de la organización y recolección de información. En este apartado, serán descritos los enfoques de este trabajo en relación con los procesos y particularidades propias del AC. En primer lugar, establece dos tipos de testimonios: recopilados y producidos. El primero se refiere a la información, textos, testimonios o entrevistas recolectados antes, que anteceden a la investigación. Por otro lado, los producidos, son aquellos que se realizan a partir de la interacción del investigador con sus informantes y fuentes de investigación, como lo es en el caso de este proyecto.

El AC establece tres niveles de lenguaje: nivel de superficie, nivel analítico y nivel interpretativo. A diferencia de otras metodologías de análisis que sólo implementan el nivel de superficie y el analítico, el AC, ayuda a la organización profunda de la investigación para la mayor comprensión de los fenómenos a partir del lenguaje. El nivel de superficie se constituye por las afirmaciones de los participantes en las entrevistas realizadas y los relatos contados. El nivel analítico, establece la forma de organización del investigador de dichas afirmaciones mediante la agrupación en las coincidencias, grados de afinidad e incluso criterios contrarios y contrastantes en cada uno de los

testimonios. Finalmente, el nivel interpretativo, hace referencia al sentido que le da el investigador a la información analizada (Ruíz, 2004).

La aplicación del análisis de contenido pretende acceder a cada nivel y construir un texto analítico, que revele y destaque los testimonios producidos, en el caso de esta investigación, para dar un panorama sobre las concepciones, experiencias y circunstancias sociales de los participantes en torno al aprendizaje expresivo del canto. El rol del investigador participante establece una condición no cronológica de cada nivel. Esto significa, que, por la condición dialógica e intersubjetiva constante entre participantes y docente investigador, tanto el nivel de superficie como el analítico, está permeado constantemente por el plano interpretativo característico en la acción comunicativa de recibir un mensaje. Ruiz (2004), agrega que el análisis de contenido fomenta una orientación hermenéutica:

El AC contribuye decididamente a este propósito, en la medida en que nuestro interés se centre principalmente en los contenidos expresados por las personas que nos sirven de informantes y por nuestras interpretaciones de sus respuestas. De este modo, los testimonios escritos seleccionados, las transcripciones realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación, y la utilización del AC será la herramienta fundamental para orientar dicho análisis e interpretación. (p.48)

El autor resalta la manera en que el AC, en tanto se fundamenta en el lenguaje, comprende su capacidad expresiva y los significados posibles alrededor de él. Además, permite indagar alrededor del contexto social y cultural del objeto de estudio. Esto concuerda con el énfasis sobre las experiencias de los participantes en esta investigación.

Con el aporte de la perspectiva interpretativa de investigación, hoy concebimos las experiencias, no sólo como un entramado de objetivaciones sociales, sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen; como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y que, en consecuencia, con ellas actúan. (Torres, 1996, p.49)

En este sentido, la organización de la información sobre las experiencias de los participantes es fundamental para llegar a una interpretación que deleve nuevos hallazgos sobre la autoconsciencia. Ruíz (2004), afirma que en el AC existen referencias y rasgos. Las referencias, en este caso, se refieren a los diferentes testimonios, relatos, entrevistas recolectadas en los procesos reflexivos de

los estudiantes. Los rasgos, por su parte, son aquellos elementos que el investigador considera que destacan entre la información obtenida de dichos elementos.

Ruiz (2004) describe los dos tipos de estrategias para escoger el contenido a analizar según el AC: delimitación y determinación. Las estrategias de delimitación se refieren a la forma en que se amplía o restringe la información de los testimonios según la cantidad. Estas estrategias pueden ser extensivas o intensivas; las primeras, reducen lo más posible el contenido analizado, en este caso generalmente es cuando existen referencias muy amplias con múltiples testimonios e informantes; las segundas, incorporan en el análisis la mayoría de los elementos encontrados en los relatos, aquí la cantidad de testimonios e informantes es menor.

Por otro lado, las estrategias de determinación son aquellas que establecen la forma en que se le da el sentido a un relato en la comparación conjunta con las demás manifestaciones. Estas estrategias se dividen en dos partes: intertextuales y extratextuales. Las intertextuales, establecen el significado de un testimonio con otro. A su vez, se dividen en dos formas de análisis: el método agregativo y el discriminativo. El agregativo es cuando todos los testimonios se unifican en una sola categoría. El discriminativo, cuando los relatos se organizan en categorías diferentes para establecer comparaciones entre ellos.

Las estrategias extratextuales, hacen referencia a cuando el sentido del testimonio se relaciona con elementos que no hace parte de los relatos durante las entrevistas. De igual manera, se dividen en dos tipos: contexto inmediato en el que se produce un testimonio, relacionado con las condiciones sociales; y características especiales del informante, que, según las diferentes historias de vida y subjetividades de los informantes, se producen testimonios con particularidades.

Ruiz (2004), agrega que cada estrategia puede combinarse y utilizarse simultáneamente según las búsquedas y necesidades de la investigación sobre los enfoques de estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se describe el diseño de análisis de contenido de la presente investigación:

TABLA 5: *Diseño de análisis de contenido de la investigación.*

DISEÑO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN		
Delimitación intensiva	Se considera la mayoría de información obtenida en los relatos y testimonios, según la cantidad reducida de participantes.	
Determinación intertextual	Método agregativo:	Se integran las diferentes coincidencias y puntos en común que permiten establecer algunas categorías unificadas basadas en la teoría propuesta.
	Método discriminativo:	A partir de los testimonios, se encuentran algunas diferencias que contribuyen en el surgimiento de categorías emergentes que permiten expandir el estudio del problema y la temática sobre la autoconciencia en el aprendizaje del canto.
Determinación extratextual	Toma elementos sobre las características especiales de los informantes, de acuerdo con sus subjetividades y características propias, que, de igual forma, producen diferentes particularidades que aportan en el objeto de estudio.	

Nota: Diseño propio a partir de los parámetros y ejemplos de Ruiz (2004) sobre el método de análisis de datos.

De igual manera, en el AC es importante organizar la información bajo un parámetro temporal. Este elemento concuerda con las etapas establecidas en la ruta metodológica, donde cada momento de la experiencia se recopilan los diferentes datos, según los conocimientos y hallazgos propios de un antes, un durante y un después. La integración de estos elementos, desde los referentes, los rasgos, las estrategias y la periodización temporal, permitirán la creación de las diferentes categorías emergentes en el desarrollo metodológico. Cada una se evidencia en los títulos y subtítulos dentro de la investigación. Agrega Ruíz (2004) que: “cada uno de los títulos y subtítulos o, mejor, de las categorías de nuestro informe contendrán descripciones (fragmentos de testimonios) e interpretaciones del investigador” (p.55). Esta es una particularidad, que da cuenta de las diferentes afirmaciones de los estudiantes que sirve para la comprensión y seguimiento de sus procesos de autoconciencia emocional durante el aprendizaje. En este proceso de categorización, que corresponde en primer lugar al nivel de superficie (descriptivo) y analítico, ya de por sí es un trabajo interpretativo del investigador, en relación con esta condición humana que

continuamente le da sentido a la información (Ruíz, 2004). En cada fase de este proyecto, en el trabajo de recopilación, producción, selección, clasificación y organización de la información, se presentarán interpretaciones que darán sentido constante a los fenómenos que surgen alrededor de la autoconsciencia emocional.

En suma, un investigador expresa sus interpretaciones cuando acompaña la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación, con sus propias formas de ver los fenómenos estudiados; también cuando adelanta conclusiones frente a lo narrado y las redacta en los informes. Así, las investigaciones que utilizan la metodología de AC pretenden básicamente brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio. [...] También se explicita una interpretación cuando se establecen relaciones entre diferentes testimonios. (Ruíz, 2004, p.57).

Constantemente la investigación realizará comparaciones, incluirá interpretaciones sobre los fenómenos que se presenten y adelantará hallazgos que serán desarrollados a lo largo de la investigación. Asimismo, el análisis estará basado en el proceso de autoconsciencia de los estudiantes a partir de sus reflexiones y relatos, integrado con la visión interpretativa de la docente investigadora en su papel de observadora participante. En este camino, se le sugiere al lector que se ubique en una línea del tiempo, donde cada capítulo brindará insumos conceptuales, analíticos e interpretativos, en la comprensión de los siguientes apartados. Todo esto, para culminar en una última fase, que expondrá los diferentes hallazgos conceptuales como evidencia de los procesos interpretativos desarrollados a lo largo de todo el desarrollo metodológico.

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

FASE DIAGNÓSTICA

En esta fase son evidenciadas las posturas y experiencias previas de los participantes en los procesos de autoconsciencia. Para ello, se hace uso de las categorías de análisis de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997): percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Todo esto, comprendido desde el cuerpo, las emociones, el pensamiento y el lenguaje en el estudio de la técnica vocal y la puesta en escena. De allí, surge este primer momento del desarrollo metodológico que permite comprender, establecer semejanzas y diferencias, en los estados de autoconsciencia de los participantes en el contexto del aprendizaje expresivo del canto. Dentro de la fase surgen nuevos componentes derivados de la información recolectada, a partir de las observaciones participantes y entrevistas realizadas que redundan y contribuyen en la comprensión del fenómeno y a los análisis posteriores.

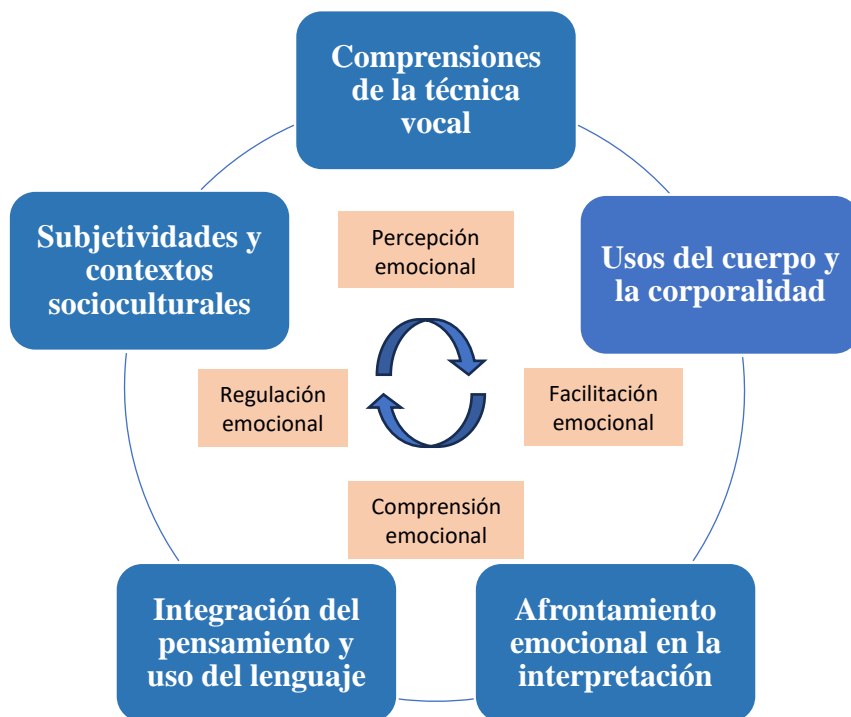
4.1. ESTADOS DE AUTOCONSCIENCIA EN EL APRENDIZAJE DEL CANTO

Este diagnóstico, con base en la propuesta de Salovey y Mayer (1997), permite reconocer las formas en que los estudiantes perciben las emociones, las integran con el pensamiento y, finalmente, las analizan y resignifican hacia la conducta. Para este cometido, a partir del análisis de contenido, se recogen los elementos comunes del fenómeno, sin desatender los rasgos singulares de algunos participantes. El cruce de esta información, que transita entre estas generalidades y particularidades, ayuda a obtener un amplio panorama del hecho investigativo, así como las complejidades que encierra en sí misma.

Las categorías establecidas sobre la autoconsciencia además de ser elementos transversales dentro del análisis a realizar, configuran un sistema de variables y experiencias que aportan a la comprensión de los estados de autoconsciencia de los participantes que serán expuestas en las siguientes categorías y componentes emergentes: subjetividades y contextos socio-culturales; comprensiones de la técnica vocal; usos del cuerpo y la corporalidad; integración del pensamiento y uso del lenguaje y afrontamiento emocional en la interpretación. Mientras que, las categorías de análisis, que serán denominadas como “preestablecidas”, corresponden a los componentes de la autoconsciencia emocional, las “emergentes” aluden a los contextos y escenarios del aprendizaje

vocal según lo encontrado durante la investigación. A continuación, la representación de la integración de las categorías establecidas previamente (que serán abordadas de manera implícita dentro del capítulo) y las categorías emergentes (explícitas de acuerdo con los hallazgos concretos encontrados en el contexto):

FIGURA 7. Modelo de integración de categorías emergentes para el análisis:



- Categorías preestablecidas sobre autoconsciencia emocional (implícitas).
- Categorías emergentes estados de autoconsciencia en el aprendizaje del canto (Explícitas).

Nota: Diseño propio.

Por el carácter holístico del canto, que requiere de la integración simultánea de varias dimensiones, estas categorías interactúan de forma dinámica y constante. Para interpretar el fenómeno, cada una de las categorías preestablecidas, son desglosadas a lo largo del capítulo de manera transversal e implícita para la comprensión de los componentes emergentes sobre los estados de autoconsciencia de los participantes.

Cada categoría, aunque se presenta en un orden particular, está entrelazada y tiene relación directa con las demás. En determinados momentos se retomarán algunos elementos de otros componentes

para comprender a profundidad el fenómeno. Además, esta dinámica de relaciones entre las partes de este sistema holístico se presenta en las experiencias previas de los participantes, en el aprendizaje del canto durante la clase y la puesta en escena respectivas.

4.1.1. Subjetividades y contextos socioculturales

Como es natural, cada participante tiene características relacionadas con su personalidad y contexto, que determinan sus formas de comprensión y afrontamiento de los componentes inherentes a la formación del canto, como el cuerpo, la mente y las emociones. Tal como lo menciona Weintraub (2016): “un músico no podrá experimentar emociones que no tenga permitidas en la vida” (p.286). Las formas de percibir el mundo de cada uno de los participantes es el principal punto de partida para comprender las fortalezas y deficiencias expresivas para el trabajo interpretativo vocal. El canto, como metáfora de auto descubrimiento humano (Wiens, citado por Wech, 2004), revela algunas particularidades esenciales de la subjetividad y el contexto sociocultural de cada estudiante, que, de alguna manera, permiten conocer las diferentes creencias, aspiraciones, influencias y dilemas que participan en el aprendizaje expresivo del canto.

Las experiencias y concepciones de los estudiantes se relacionan con sus estudios musicales previos, profesiones, prejuicios instaurados y emociones que han perdurado en ellos según el contexto sociocultural que habitan. Las características particulares del quehacer de cada estudiante configuran las maneras de comprender el trabajo escénico, expresivo y técnico en la voz. Por un lado, los participantes 1, 3 y 6 son músicos profesionales, quienes han vivido experiencias pedagógicas y escénicas desde su trabajo instrumental. El participante 2, aunque su profesión no está relacionada con la música, sus intereses personales lo han conducido a la ejecución de la guitarra y el trabajo teatral. La participante 4, aunque no había profundizado de manera teórica y conceptual sobre la música y el canto en su pasado, tiene una experiencia vocal desde su cotidianidad que le permite generar conexiones prácticas con los conceptos aprendidos a lo largo de las clases. El participante 5, por otro lado, aunque tiene muy poca experiencia vocal y escénica,

dedica su vida al área del cine y la televisión. Circunstancia laboral que imprime otras connotaciones sobre la expresión emocional en función de la creación audiovisual.⁴

De igual manera, las creencias y prejuicios sociales que han hecho parte de la vida de cada persona a lo largo de su vida juegan un papel importante en el aprendizaje del canto. El participante 6, menciona la dificultad que tiene para observar registros audiovisuales de sí mismo cantando. En un pasado remoto, durante su niñez, personas ajenas le expresaron su inconformidad por la calidad de su voz y le sugirieron guardar silencio. Este tipo de circunstancias, que hacen parte del contexto histórico de la formación vocal de un individuo, pueden generar preferencias por disfrutar el momento presente del canto y no recrearlo a través de videos, que, quizá, pudiesen cambiar la auto percepción vocal e interpretativa. Al respecto Welch (2004), afirma que este tipo de situaciones son comunes generalmente por experiencias negativas con el canto que surgen durante la infancia. Esto, además, genera comportamientos de evitación al público, y, en el caso del participante 6, evitación a su propia imagen audiovisual.

Cada contexto cultural que habita en las personas y condiciona su comportamiento en el presente, atraviesa otros rasgos del ser humano como el género.

El género como determinante en el trabajo expresivo:

La investigación se caracteriza por tener mayor participación de estudiantes hombres que de mujeres (5 hombres y 1 mujer), esto genera irremediamente un foco de atención, por parte de la investigadora, en las características expresivas de la emoción y el cuerpo en relación con el género. Tres de los participantes (todos hombres 1,3 y 5), se consideran personas poco expresivas desde su trabajo gestual, corporal y emocional; otros dos (2 y 4), una mujer y un hombre con experiencia teatral, son personas que se perciben como extrovertidas; por su parte, el participante 6 (hombre), afirma que “usa muchas máscaras, como para no tener nunca roces o simplemente pasar la vida bien, sin incomodar”. Al realizar una comparación entre cuatro de los cinco hombres de la investigación, se evidencia una característica constante en los participantes masculinos en el acto de esconder principalmente su emocionalidad y expresividad en la cotidianidad.

⁴ En los siguientes apartados se profundizará la relación de la experiencia profesional de los participantes con la expresividad y corporalidad en la interpretación vocal.

Las afirmaciones evidencian las diferencias y contrastes entre el participante 2, quien desarrolló la expresividad por su experiencia como actor, con los demás estudiantes hombres de la investigación, cuyas trayectorias profesionales y personales no han participado en el trabajo expresivo hasta ahora. Sin duda, las subjetividades están determinadas por las influencias socioculturales que, influyen, a su vez, en el comportamiento de los participantes de acuerdo con sus personalidades y género.

Estas características que manifestaron la mayoría de los participantes masculinos, en este primer momento de la investigación, que han trabajado poco la expresividad durante su vida, pueden comprenderse a partir de los roles otorgados históricamente al hombre y la mujer. Eraso (2015), menciona la forma en que, a lo largo de la historia, lo femenino estaba relacionado a nociones como “sensibilidad, inestabilidad emocional, inclinaciones hacia la ternura, la maternidad, etc.” (p.53). Al respecto, el participante 5, en su condición masculina, afirma expresar muy poco sus emociones, debido a la necesidad de mantener firmeza y poder hacer frente a las situaciones. Podría pensarse este trabajo expresivo, en cierta medida, como el resultado de la concepción del hombre como el sujeto que debe mostrar fortaleza, esconder sus emociones y cohibirse de expresiones verbales y corporales. Sin embargo, la excepción del participante 2, revela la posibilidad de trabajar y enfrentar la expresividad emocional a partir del arte y la interpretación, en su caso particular, como actor.

El género y las creencias de la personalidad van de la mano con la forma en que la individualidad de cada persona se desarrolla durante su vida. En el caso del participante 2, resalta cómo las condiciones ambientales de su contexto le han permitido aventurarse con su expresividad y emocionalidad. “Si uno no se hubiera arriesgado un poquito a lo largo de la vida, todo sería muy distinto en este momento” (participante 2).

En otro panorama sobre el desarrollo de la individualidad en el contexto, está el caso de la participante 4, rodeada desde su infancia por referentes del pop femenino, que, además, han inspirado en ella la búsqueda de una personalidad extrovertida, arriesgada y dispuesta a nuevos retos, pero afirma no siempre expresar de acuerdo con sus expectativas personales. Manifiesta que, aunque busca encontrar dichas características en su interpretación desde el baile, su cuerpo se torna introvertido y no interpreta según lo esperado, debido a emociones que suelen presentarse durante la puesta en escena.

FIGURA 8

Evidencias y contrastes expresivos de los participantes de la investigación:



Nota: Fotogramas extraídos de las grabaciones de las observaciones realizadas.

El reflejo de la personalidad y la cotidianidad en la voz:

Todas estas condiciones que surgen del contexto, el género y la subjetividad del participante, implican resultados tanto técnicos como expresivos en su desempeño como cantantes en diferentes escenarios y circunstancias. En el caso de los cuatro hombres, resultó en la poca expresividad del cuerpo; en el participante 2, en la facilidad expresiva; y finalmente, en la participante 4, en la contradicción entre su extroversión cotidiana con la introversión que le genera la escena. Asimismo, se establecen conexiones entre los rasgos de sus personalidades con las formas de percepción sobre sus propias voces.

En esta relación voz-subjetividad, algunos participantes hicieron diferentes afirmaciones sobre las principales semejanzas de su forma de ser reflejadas en su canto:

- “No sé si es que soy muy triste, pero mi interpretación es muy oscura, nostálgica [...] muy triste” (participante 1).
- “Estoy muy acostumbrado a que sólo soy yo en mi mundo y así mismo canto” (participante 3).

- “Mi voz cantada es como tranquila, se escucha suave, yo diría que es un poco gentil y yo, en mi normalidad, soy así” (participante 5)

Las afirmaciones coinciden en ser expresadas por los tres participantes hombres que manifestaron ser introvertidos y no expresar emociones en su cotidianidad. Concuerdan en la noción de una interpretación pasiva en correspondencia con sus personalidades, uno desde la nostalgia y la tristeza, los demás, con carácter reservado y tranquilo. De acuerdo con lo observado, esto guarda relación con el comportamiento de los tres participantes durante la clase, quienes, en general, no hablan sobre sus emociones (a excepción de cuando se realizan preguntas al respecto para ejecutar un ejercicio técnico y/o interpretativo). Esto contrasta con la postura del participante 2, que continuamente manifiesta auto percibirse como un “hombre emocional”.

De acuerdo con las características de cada participante, existe una relación entre personalidad, voz y expresividad de cada uno. Todos estos componentes están ligados con las maneras de enfrentar obstáculos durante sus procesos de aprendizaje, que se traducen en las formas en que perciben, facilitan, comprenden y regulan sus emociones. El reconocimiento de la propia personalidad permite identificar las características interpretativas, así como las fortalezas y debilidades que, cada participante, en sus procesos de autorreflexión, consideran que tienen.

A pesar de las diferentes posturas de cada estudiante sobre sus características expresivas y emocionales, tal como lo menciona la participante 4: “a veces uno está cargado de cosas que están pasando en su vida, que no siempre se desconectan del todo cuando uno está en una actividad”, en este caso, cantar. Muchas veces, las emociones que surgen durante la vida cotidiana se filtran a la clase de canto e intervienen en los desempeños técnicos y expresivos durante el aprendizaje. A continuación, algunas afirmaciones de los estudiantes:

Todo va con las emociones del día a día, me pasa por lo menos en la oficina. Si llego de buenas pulgas, entonces llego cantando, llego alegre. Pero hay días que no [...] cuando estoy bajoneado la expresividad de mi voz va con mi personalidad. Es como una montaña rusa. (Participante 1)

El año pasado, por ejemplo, estaba en un trabajo un poco tedioso y en la cotidianidad, es decir, caminando mientras tomaba el Transmilenio, no cantaba. Cuando estoy relajado,

haciendo mis cosas o lavando los platos, empiezo a cantar. Entonces para mí es un indicador de ánimo en la vida. (Participante 2)

La vida es eso. Hay cosas que no dependen completamente de ti, pero uno se tiene que concentrar en lo que depende completamente de uno y así poder avanzar. (Participante 3).

Con la música logramos descargar una emoción, tristeza, felicidad, amor, odio. Y siento que eso es la vida, muchas emociones. La vida se basa en cómo te sientes en todo tu entorno, tu familia. Entonces, asimismo, es como termina siendo igual. En la vida lo hablas o lo piensas, en la música, lo cantas. (Participante 4)

El ánimo es fundamental en las clases, por ejemplo, acá a veces llegaba de mal humor o agobiado por cosas de trabajo, es muy difícil soltarse. Lo mejor es buscar tener el alma tranquila. (Participante 5)

Hay días que uno está como que no quiere salir de la cama, y entonces como que todo lo canta muy pequeño y todo está como muy aquí en el pecho, muy metido. Y hay días que uno dice: qué bueno es vivir y vamos a gozar. (Participante 6)

Estas manifestaciones de los participantes demuestran el porqué es difícil cantar cuando no hay emociones favorables. Como lo menciona Marina (citado por Montiel, 2012), cada una de las emociones tienen manifestaciones corporales específicas que influyen en la manera de cantar. Pero también, existe una relación directa entre la motivación y la emoción, que permite que cada acción se instruya hacia cumplir un objetivo en particular (Montañés, 2005). Esto significa, que cada emoción cotidiana favorecerá o perjudicará la motivación de cada sujeto en sus procesos de aprendizaje del canto.

Búsquedas y objetivos en la clase de canto:

En la clase del canto destacan y hacen presencia los objetivos personales de los participantes sobre su voz. En general, los seis estudiantes tienen intereses en cuanto al dominio de la técnica vocal. Para los participantes 1 y 6, el canto está integrado en sus historias de vida, debido a que siempre ha sido importante para ellos y buscan perfeccionar su desempeño en la disciplina. Para los participantes 3 y 5, lo perciben como una actividad secundaria y complementaria como “algo que tenían que hacer en algún momento de su vida”. El participante 2, demuestra intereses de integrar

las artes escénicas con la música y el canto. Y la participante 4, manifiesta que desde pequeña quiso ser cantante y ahora quiere comenzar a indagar sobre la composición. Todo esto, está reflejado en los enfoques que cada estudiante busca en su aprendizaje y, de igual manera, en el desempeño particular de cada uno.

Dichos objetivos sobre el aprendizaje implican diferentes variables en la clase de canto. Por un lado, para algunos participantes, según el nivel de rigurosidad vocal que busquen de acuerdo a sus metas personales, puede incrementar su autoexigencia y, por lo tanto, sus niveles de frustración y estrés. En contraste, en aquellos que quizá el nivel de rigurosidad es más bajo, se percibe mayor tranquilidad y disposición mediante la comprensión de sus procesos personales a nivel técnico e interpretativo.

La clase de canto, de acuerdo con la perspectiva de los seis participantes, es un espacio de tranquilidad, seguridad, donde ellos tienden a priorizar más los aspectos técnicos del sonido según sus objetivos particulares. Según el participante 6, la clase es un espacio de prueba y error, donde ellos buscan potenciar su práctica más hacia aspectos específicos de la voz. Además, el participante 5, manifiesta que su desempeño se facilita en clase debido a los vínculos de confianza que se generan entre docente-estudiante. En cambio, en cuanto a los espacios de la puesta en escena, los estudiantes tienen opiniones divididas.

Nociones sobre la puesta en escena:

Las opiniones de los estudiantes sobre la puesta en escena son diversas. Por un lado, los participantes 3, 4 y 6, se enfocan en disfrutarlo un poco más, aunque a veces el desborde emocional implica descuidos técnicos en cuanto a la afinación. Por otra parte, los estudiantes 1, 2 y 5, dan prioridad a la relación con el otro (el público). “En escena hay muchos juicios” (Participante 5). “Ha sido difícil salir de mi zona de confort y abrirme a personas que no conozco, pero espero pueda comenzar a mejorar ese aspecto” (Participante 1). Al respecto, el participante 2, relaciona la comprensión del público y la interacción con el otro, con la historia y evolución del ser humano:

Aquel que era rechazado de una tribu, lo sacaban al valle, lo excluían de la tribu y se lo podía comer un oso o un león. Uno lleva consigo su propio animal, el miedo del rechazo por los otros miembros de la tribu. En el público están desconocidos, está la propia familia

de uno, lo juzgan, lo miran, hablan si uno desafina. Uno también es con los otros, en definitiva, uno se define por lo que otros lo definen a uno. (Participante 2)

Todas estas percepciones sobre sí mismos y los otros, relacionadas con el género, el contexto social y cultural en que se construyen sus subjetividades, asociadas con las evidencias observadas durante la clase de canto y las experiencias previas en la puesta vocal escénica, son el punto de partida para entender las formas en que los estudiantes comprenden y aprenden sobre la emoción en la corporalidad y la técnica vocal. En estos apartados se abordan conductas y conceptos que surgen en el aprendizaje del canto de los seis participantes, en contenidos técnicos específicos y en el trabajo expresivo en la voz, el gesto y el cuerpo.

4.1.2. Comprensiones sobre la técnica vocal

A pesar de que durante los últimos años diferentes autores como Wiens (citado por Welch, 2004), han destacado la importancia de la emocionalidad en la ejecución vocal, en la cotidianidad sigue persistiendo la disyuntiva entre la técnica específica y el trabajo interpretativo desde la emoción. Todavía continua la idea de que primero debe solucionarse la parte técnica de la voz, para después implementar una interpretación expresiva y emocional. En la presente investigación, algunos estudiantes han manifestado haber sido permeados de estas concepciones que separan ambos elementos. Durante la clase, pudo observarse cómo los participantes 1,3,4 y 5, enfocan su atención principalmente en el error y la repetición de la técnica, sin pensar en implementar alguna emoción a la interpretación por voluntad propia. “Cuando estoy haciendo un ejercicio, siempre tiendo a estar pensando en el error, [...] quizás eso a veces me juega en contra y en vez de ayudarme a no caer en el error, me lleve al error más rápido” (Participante 4). De igual manera, aunque durante las clases el participante 2 mostró una integración de ambos elementos, manifestó que:

Lo que es el aprendizaje técnico, de pronto no lo vinculo tanto a lo emocional. Esto surge es ya cuando uno interpreta, y combina las emociones con lo técnico [...] Pero para mí, en lo técnico hay un entrenamiento disciplinar, métrico, exacto. La única emoción es que me estoy preparando para cantar. (Participante 2)

Cada comprensión sobre lo que implica el estudio de la técnica vocal para los participantes, está relacionada con su propia subjetividad, por esta razón, es importante retroceder y partir de los diferentes contextos y conocimientos previos de cada uno.

El canto según el estudiante instrumentista:

En primer lugar, la condición de músicos instrumentistas por parte de los participantes 1,3 y 6, brinda la posibilidad de hacer un paralelo entre el aprendizaje de un instrumento con el estudio de la voz.

Pues yo creo que la diferencia es grande, pues si bien la voz es un instrumento, el instrumento que todos tenemos, yo lo veo muy diferente. [...] Por ejemplo, tú comienzas a tocar cualquier instrumento y comienzas con ejercicios de soltar los dedos, la disociación de las manos y esas cosas. Pero cuando tú aprendes a cantar, no sólo aprendes a cantar, sino a respirar, hablar [...] Entonces, cuando uno comienza a cantar, comienza a conocer su cuerpo, si bien uno da por sentado que respira y habla, pues no profundiza en cómo respira cuando hablo, cuando canto, cómo es mi voz cantada, cómo es mi voz hablada (Participante 1)

Creo que una de las principales diferencias es que, pues si bien un instrumento se palpa, en el canto, no se ve. En el instrumento uno tiene referencias, por ejemplo, no sé, mover aquí los dedos y va a sonar diferente. En el canto, creo que es demasiado personal de conocerse a uno mismo como por dentro, por decirlo así. Porque claro, en mi caso, en instrumentos de viento, yo sé que, si cambio la posición, me va a sonar la nota diferente. Entonces en el canto, como no veo cómo tengo que cambiar la posición al cantar, creo que esa es como la mayor diferencia que el cuerpo es mucho más fundamental al cantar. Que no debería ser, debería ser igual de fundamental al tocar un instrumento. (Participante 3)

El aprendizaje del instrumento era algo muy visual. Yo creo que eso es algo muy recurrente en el tema del canto, y es que uno no está viendo y el hecho de decir no mira, levanta aquí el paladar o saca más el sonido, es muy complejo. En mi instrumento es como... bueno, mira, aquí se ubica el “mi”, aquí el “fa” y aquí armamos los acordes, como que todo lo estás viendo aquí afuera. (Participante 6)

La diferencia que tiene el estudio del canto con el de un instrumento, principalmente en la condición invisible de la voz que requiere de otras formas de aprendizaje, para algunos estudiantes, puede llegar a generar dificultades para aprender e interiorizar elementos técnicos en su cuerpo como la resonancia, afinación y colocación del sonido. “Si tú cometes un error en el instrumento, miras rápido y arreglas, solucionas, pero si cometes un error en el canto, aunque debería ser así, es más complejo por lo que te decía, porque uno no puede verse hacia adentro” (Participante 6). No obstante, los participantes no músicos, también comprenden el aprendizaje del canto como la necesidad de explorar el cuerpo tanto por fuera como por dentro.

El aprendizaje invisible de la voz:

La mayoría de los estudiantes coincide en que la visibilidad del instrumento es uno de los mayores retos para afianzar e interiorizar la técnica vocal. Los participantes, concuerdan con la necesidad de abordar el estudio de la voz a partir de la sensación y las imágenes mentales.

Tiene que ver mucho con sensaciones que a veces no se ven en el cuerpo por fuera, sino por dentro. [...] Uno tiene que ser muy consciente de eso. El aprendizaje del canto tiene que ver con la intuición y las sensaciones del cuerpo interno. El cantante se alimenta de lo que siente. (Participante 2)

La necesidad de aprender a ver hacia adentro es uno de los principales problemas relacionados con la comprensión de elementos técnicos como la afinación y la resonancia para los estudiantes. El participante 1 y 6, quienes han tenido mayor experiencia en el canto, resaltan la complejidad de la acción de resonar.

El tema de resonar, [...] a veces siento que sí me funciona, a veces no estoy tan conectado y me cuesta poner la voz donde se supone que debería ir, [...] sacarla más, o cuando se va a trabajar cierta técnica o resonar en cierta parte del cuerpo. Entonces ahí siento que a veces tengo problemitas. [...] Hay días que fluyen y como que sí salen las cosas como uno quiere, pero hay días que la voz no sale, no le resuena a uno como debería ser. (Participante 6)

Las condiciones y habilidades técnicas, en aspectos como la resonancia, fluctúan en su desempeño de acuerdo con las condiciones personales del día a día de los participantes. El aprendizaje de una sensación requiere acompañamiento de herramientas como el uso de imágenes, e incluso, la asociación de una sensación con una emoción específica. Asimismo, el participante 3, en evidencia

de su proceso de facilitación y comprensión emocional, manifiesta la importancia de integrar los elementos técnicos con las emociones debido al carácter invisible de la voz: “En el canto como tal, como la voz es algo que nosotros no podemos ver, por decirlo así, entonces todos estos sentimientos, que tampoco podemos ver, obviamente nos afectan” (Participante 3).

Emociones en la técnica vocal:

La intervención de la emoción en la técnica vocal se manifiesta en diferentes panoramas y contextos. En primer lugar, el participante 6, establece la importancia de la emoción como un componente motivacional para su aprendizaje. Esto concuerda con la postura de Sutil (1998), quien afirma que hay una relación entre la emoción, la motivación y el comportamiento. Agrega Ocaña (2009), que la “motivación conduce a la acción, y sin actuación no hay aprendizaje” (p.71)

La identificación de mis emociones me parece que es vital, ya que está conectada con mi disposición para aprender. Yo veo que si hay un día en el que no me conecto emocionalmente con lo que estoy cantando, simplemente como que pasa la canción de largo y no hay una interpretación. (Participante 6)

El participante 6, destaca cómo la conexión emocional con el repertorio permite y facilita el trabajo expresivo en la interpretación. No obstante, según la experiencia de los participantes 4 y 6, en algunas ocasiones, cuando las emociones favorables no son bien canalizadas, pueden afectar el desempeño técnico. Los dos estudiantes, afirman que, durante experiencias escénicas pasadas, emociones desbordadas relacionadas con la alegría, implicaron un descuido en la afinación. Abad y Fernández (1990), afirman que existe “una posible correlación entre la dimensión de la actividad de la emoción y los parámetros vocales de incremento en el *pitch*⁵ y variabilidad de este” (p.296). En el caso particular de los dos estudiantes, el desborde de alegría generó un aumento de la afinación de manera ascendente. Esto se produce debido a las características de la alegría en el cuerpo, donde hay amplitud en el tórax que brinda sensaciones de verticalidad y ligereza que facilita los sonidos agudos (Montiel, 2012).

Al cantar se presentan emociones que intervienen en diferentes aspectos tanto en la técnica como en la expresión vocal. La frustración es la emoción más reiterativa para los participantes 1,3 y 5,

⁵ Afinación.

quienes manifiestan las dificultades que les genera al cantar, por causa de inseguridades que conducen a posibles bloqueos físicos y de aprendizaje.

La frustración es una cosa difícil [...] Yo sinceramente, prefiero tomar un descanso, porque siento que la cabeza y el cuerpo se saturan del esfuerzo de uno querer hacer las cosas ya, muchas veces es de pausar. (Participante 1)

A veces entiendo y escucho lo que hay que hacer, pero colocarlo en el cuerpo es muy difícil. O a veces llegar y que el cuerpo no responda o simplemente no saber hacerlo, frustra bastante [...] Pero realmente en ese momento es muy difícil gestionarlo, porque es que el sonido no sale, es muy difícil. (Participante 5)

En lo observado, los participantes tienen herramientas para afrontar la frustración en la clase. Sin embargo, el participante 5, quien en ocasiones no puede repetir un ejercicio porque no le sale la voz, prefiere esperar un momento para volver a intentarlo. Al respecto, los estudiantes agregan que las emociones que surgen al cantar varían de acuerdo con la situación del día.

Es como una montaña rusa, surge frustración y emoción. Por ejemplo, cuando estamos haciendo ejercicios y llego bien a una nota, entonces eso genera emoción y alegría. Pero también frustración, me has visto frustrado haciendo ejercicios que no me salen, porque la garganta está desgastada [...] No sé, muchas veces también es el ánimo. [...] pero también uno debe ser consciente que todo eso hace parte del proceso. [...] Hay días de días. (Participante 1)

Los participantes 1 y 5, asocian esta gran variedad de emociones que surgen, como el resultado directo generado por el buen o mal desempeño de la técnica vocal. La emoción también brinda herramientas de interpretación asociadas a indicadores de expresión musical como las dinámicas y otros elementos teóricos, como lo manifiesta la participante 4.

Yo creo que la emocionalidad a la hora de interpretar una canción ayuda como a que tú des con la nota correcta, por decirlo así. Entonces, si tú conoces la intención que quieres dar o transmitir con una canción, siento que eso se refleja también un poco en la técnica. Si esta es mi intención, si esto es lo que quiero transmitir, pues la manera ya la conozco un poco desde la teoría. Siento que es como una mezcla de las dos cosas que a la hora de la práctica se ve, se plasma. (Participante 4)

Según entrevistas realizadas, cada uno de los seis participantes considera el trabajo emocional fundamental para el aprendizaje técnico y el carácter expresivo en la interpretación de una obra. Pese a esto, durante las observaciones realizadas, pudo constatar que la afirmación no siempre se refleja en la clase y en la puesta en escena. Esto significa que algunos participantes no incluyen, conscientemente, su emocionalidad para la facilitación del trabajo técnico. A continuación, de manera comparativa, es contrastada la información recogida de las afirmaciones de los estudiantes, con lo observado durante las clases y experiencias escénicas previas según cada caso.

TABLA 6: *Contrastes entre las afirmaciones de los participantes sobre la integración emoción - técnica vocal y sus evidencias en clase y experiencias escénicas previas:*

PARTICIPANTE	AFIRMACIONES SOBRE EMOCIÓN Y TÉCNICA VOCAL	EVIDENCIAS EN CLASE Y PUESTAS EN ESCENA PREVIAS
1	<ul style="list-style-type: none"> • En momentos de frustración, prefiere tomar descansos para retomar los ejercicios con mayor calma. • Considera que la emoción lo ayuda a ser consciente de la voz que quiere proyectar. (Timbre e intensidad). • Las emociones al cantar varían de acuerdo al éxito o fracaso de un ejercicio. • Manifiesta que le ganan los nervios durante los conciertos. <p>“En las clases, como es la clase, uno tiene muchas cosas claras o frescas, tampoco tienes un público, no hay esa intimidación, esa presión. Pero en el concierto, como que se me olvida todo, se olvidan las clases, cómo hay que resonar, dónde hay que apoyar y entonces sólo pienso en llegar a la nota, en afinar.” (Participante 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene obstáculos técnicos pequeños relacionados con su estado emocional (ánimo del día). • Supera los obstáculos mediante la búsqueda de nuevas formas de abordar los ejercicios. • Reflexiona sobre los avances y sensaciones en su propia voz. • Durante los conciertos, acude a viejos hábitos diferentes al trabajo técnico realizado de las obras durante la clase.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que las emociones ayudan como “gasolina” para 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta muy poca frustración ante la repetición de errores.

	<p>interpretar canciones. (Facilitan cantar de manera expresiva).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta la frustración mediante el apoyo del profesor mediante nuevos ejercicios o explicaciones que le permitan comprender qué sucede. • Menciona la importancia de las sensaciones para comprender la técnica vocal. • Considera que la dificultad técnica del concierto está relacionada por el miedo al juicio del público. <p>“Bueno ahí que está ahí el público y más que en el canto, o exponerse tan principalmente para cualquier ser humano, [...] En el público están desconocidos, está la propia familia de uno, lo juzgan, lo miran, hablan si uno desafina.” (Participante 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta constantemente estar nervioso como una posible causante de errores en la emisión vocal. “Ten en cuenta que estoy nervioso”. • Reflexiona constantemente sobre su actividad vocal y permite solucionar posibles inconvenientes. • No ha participado en los conciertos de la escuela.
<p>3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que la emoción y la voz, son elementos interrelacionados que no pueden verse, y, de igual forma, se complementan para comprenderse. • Menciona sentir inseguridad al iniciar a interpretar una canción, pero después, a medida que avanza, logra superar el miedo y lo comienza a disfrutar. <p>“Uno por más que se prepare, siempre va a sentir nervios y creo que en la voz es más difícil ocultar esos nervios. Por lo que hablábamos ahorita, si tú estás tensionado, si no estás tranquilo, eso se va a representar en el movimiento de la voz. Pero en sí, como que a mí me dan nervios, pero ya cuando estoy en tarima es como bueno ya lo que fue, fue.” (Participante 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta bloqueos por la poca experiencia en el manejo de su voz. • Al presentarse un error, recurre a la repetición. • Demuestra un interés en la parte técnica como prioridad. • Refleja una emoción tranquila, pero con gestos que indican aprobación o desaprobación de acuerdo con el ejercicio que realice. • No ha participado en conciertos de la escuela.

<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona que suele enfocarse en el error cuando se trata de técnica vocal. • Afirma que la emocionalidad ayuda a “dar con la nota correcta”. <p>“Yo creo que uno en la clase siempre tiende a estar más tranquilo. Estás pensando más en lo técnico. En el concierto yo me desconecto mucho de eso, siempre tiendo como pensar en disfrutarlo, enfocarme en el mensaje que no deja de ser importante para mí, en lo que quiero transmitir, en lo que quiero hacer ver.” (Participante 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriza la repetición técnica de los ejercicios para corregir ejercicios. • No verbaliza y demuestra alguna emoción predominante durante la clase. • Reflexiona poco sobre su actividad vocal durante la clase. • Solo integra lo interpretativo tras tener la parte técnica clara. • Durante los conciertos, predominan emociones relacionadas con el miedo, que generan errores técnicos en cuanto a la afinación, el texto y la interpretación.
<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que la emoción le da una guía para expresar la canción. • Considera la frustración como una constante en su práctica vocal. Añade que muchas veces comprende lo que debe hacer, pero no sabe cómo llevarlo a su voz o simplemente su cuerpo no responde. • Menciona que cuando canta solo, se frustra más. En general, le es difícil de gestionar. <p>“Pues en clases mucho más seguro y siento que uno lo hace mejor, como que es un espacio que está hecho para eso. Entonces como que uno se desenvuelve más y más si está la guía y a uno le están enseñando, pues uno como que se suelta más. Al cantar en un karaoke o esto, mucha tensión, es como mucha tensión y como que a uno se le olvidan las cosas.” (Participante 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene bloqueos frecuentes durante la clase. No puede continuar cantando. • Su disposición y avance durante la clase dependen de la emoción específica del día. Cuando tiene emociones relacionadas con el estrés, no sabe controlar su voz cuando tiene un error. En el caso contrario, cuando tiene una emoción favorable, se le facilitan los ejercicios. • Verbaliza la manera en que auto percibe su sonido durante ejercicios técnicos. • No ha participado previamente en conciertos con la escuela.
<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe la emoción como fundamental para su disposición de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • En primera instancia, enfoca su atención en la parte exclusivamente técnica del canto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona la inseguridad como un elemento que persiste en su práctica vocal. • Afirma que su éxito en elementos técnicos del canto, están relacionados con las condiciones de su día a día. <p>“En la clase o en la casa, es un espacio muy de prueba y error [...] Pero en escena la idea es no cometer los errores, [...] la idea es hacerlo ya súper pulido después de tantas prácticas. Lo que ha pasado a veces es que, en escena, por meterle tantas ganas y la cosa, la afinación se me pierde” (Participante 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza y reflexiona sobre su ejercicio vocal con ayuda de preguntas orientadoras. • Manifiesta incomodidad y un poco de frustración en la realización de ejercicios, debido a sus condiciones de salud que afectaron su voz. • Durante los conciertos, tiende a enfocarse en la parte interpretativa, esto genera un descuido de la parte técnica. Emociones relacionadas con el miedo generan que su voz tiemble.
--	---	---

Nota: Diseño propio.

En general, los participantes reconocen la importancia de la incorporación de la emoción en el trabajo interpretativo del canto. Las evidencias, sugieren, que, a pesar del énfasis que propone la clase de canto sobre la emoción, los estudiantes enfocan mayoritariamente su atención en la ejecución del sonido. Esto se refleja en los bajos niveles de afrontamiento emocional en momentos de alta frustración o nerviosismo (para algunos en clase, para otros en un concierto), donde a veces los participantes pierden el control de la interpretación, la corporalidad y/o la técnica. De igual manera, esto implica directamente la propiocepción corporal según el aprendizaje del canto y las posibilidades expresivas del gesto, elemento que se profundizará después.

4.1.3. Usos del cuerpo y la corporalidad

Barba (citado por Roa, Barco y Aponte, 2020), dice que el cuerpo es la parte visible de la voz, y de igual forma, la voz es cuerpo invisible, por lo tanto, no hay una separación entre ambos elementos, no hay una dualidad, sino que ambos son cuerpo. Es entonces el cuerpo, el instrumento por excelencia del cantante, por consiguiente, conocerlo y explorarlo a profundidad es parte esencial en cada proceso de aprendizaje vocal.

Para el cantante en formación, la constante indagación sobre sus formas de sentir, percibir y controlar su cuerpo, permite alcanzar nuevos retos técnicos relacionados con la afinación,

colocación, respiración e interpretación. Dentro de la presente investigación, cada participante es consciente de la importancia del conocimiento del propio cuerpo mediante herramientas como sensaciones, ejemplificaciones e imágenes mentales que facilitan el abordaje de ejercicios y la exploración de su propio sonido. A pesar de esto, el nivel de consciencia corporal entre los estudiantes fluctúa de acuerdo sus experiencias, personalidades y conocimientos previos. Por un lado, los participantes 1, 3 y 5, durante las observaciones y entrevistas realizadas demostraron la poca integración del movimiento corporal para el aprendizaje vocal tanto técnico y expresivo⁶.

“En lo corporal me siento muy chiquito, me preocupo tanto por estar cuidando la respiración, la postura, el ritmo, la colocación, la resonancia, son tantas cosas. Me enfoco tanto en esos ámbitos técnicos que el cuerpo se me olvida” (Participante 5).

Entre las acciones reiterativas de los tres participantes está recoger el torso, cruzar brazos al cantar, mantener las manos en los bolsillos y movimientos nerviosos con las manos. Caso contrario de los participantes 2, 4 y 6, quienes, durante la clase, demuestran trabajo corporal desde el gesto del rostro y la mano, algunas veces como elementos interpretativos, y, en la mayoría de las ocasiones, como apoyos para el aprendizaje. Esto está relacionado con las estrategias de kinestesia⁷, donde el funcionamiento de lo interno genera conexiones con el movimiento consciente del cuerpo (por ejemplo: si el sonido sube, puede comprenderse mejor al levantar los brazos). En el caso particular de la participante 4, cuya trayectoria en la clase de canto ha sido la más antigua, demuestra un desarrollo importante en la consciencia del cuerpo para el aprendizaje técnico, mediante el uso del movimiento de las manos y brazos para comprender melodías y afianzar la afinación.

El trabajo corporal durante el canto se realiza principalmente por indicaciones de la docente para realizar ejercicios técnicos. Al respecto, los participantes 3 y 5, en sus procesos de percepción y comprensión, manifiestan la importancia de la consciencia corporal dentro de la vida cotidiana para mejorar el desempeño vocal.

“Cuando empecé a estudiar canto me sentí muy incómodo con mi cuerpo. Entonces esa incomodidad hizo que decidiera tener una vida más saludable, llena de deporte. Me sentí

⁶ Nótese que coincide con el grupo de participantes que se perciben como personas introvertidas.

⁷ Kinestesia es definida como la percepción del equilibrio y la posición de las partes del cuerpo. (Tomado de REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>)

tan incómodo con el cuerpo, de sentirlo, que supe que necesitaba trabajar mi estado físico si quiero cantar bien” (Participante 5)

“El montar bicicleta me ayuda a cuidar mi cuerpo. Entonces cuando estoy bien montando bicicleta, me siento bien físicamente y pues obviamente eso me ayuda a estar mejor también sentimentalmente y conmigo mismo para cantar [...] Eso me relaja, porque cuando uno está tensionado, estresado, no va a sonar igual que cuando uno está tranquilo y relajado.” (Participante 3)

En la condición del cuerpo como instrumento del cantante, los participantes hablan de la necesidad de un buen estado físico para cantar. Esto se relaciona directamente con la búsqueda de un cuerpo relajado, sin tensiones, que facilite el aprendizaje y la emisión vocal. El participante 3, añade que el trabajo cotidiano que realiza con su bicicleta lo ayuda a estar mejor “sentimentalmente”, aludiendo inmediatamente a un estado emocional que mejora posibles tensiones en el cuerpo y, en consecuencia, en la voz.

La forma en que los estudiantes relacionan las emociones con el cuerpo se refleja en la autorregulación corporal para el aprendizaje. Los participantes 1, 2, 3 y 5, aunque son conscientes de la necesidad de relajación en el canto, mantienen tensiones que afectan su desempeño. En ocasiones, esto es causado por estados emocionales relacionados con el nerviosismo, y, por lo tanto, se presentan dichas tensiones reflejadas en la elevación de los hombros, la opresión del pecho⁸ y la respiración alta. El participante 5, acude a otras formas de expresión de las tensiones por inconvenientes emocionales, un ejemplo es el uso de las manos para agarrar objetos con fuerza, organizarlos o moverlos de lugar. Muchas de estas dificultades corporales, algunas veces, están ligadas a emociones de su vida cotidiana como el estrés del trabajo.

Por su parte, los participantes 1,3 y 4, en la necesidad de superar las dificultades y tensiones corporales, mediante la guía de la docente, comprenden la importancia del direccionamiento de las emociones para obtener la energía y disposición corporal en el abordaje de notas largas o agudas que requieran de apoyo. Tal como lo menciona el participante 3: “si uno entiende las emociones, entiende su cuerpo”.

⁸ Síntoma corporal que, según Montiel (2012), está relacionado con el miedo.

En relación con la corporalidad para la expresión, surgen algunas diferencias entre los estudiantes evidenciadas durante las clases. Los participantes 1 y 5, no demuestran ningún movimiento o gesto en función de la interpretación (ver figura 9). El participante 3, en ocasiones, muestra levemente expresiones faciales que aluden al texto (ver figura 10). Los participantes 2 y 4, trabajan la expresividad del cuerpo, principalmente mediante el gesto facial y, en algunos momentos, con movimientos de manos (ver figura 11). El participante 6, sólo evidencia de la parte expresiva en el cuerpo cuando es consciente de la emoción y el texto de la canción (ver figura 12).

FIGURA 9

Corporalidad para la expresión participantes 1 y 5:



Nota: Fotogramas sacados de las observaciones realizadas. Poca o nula expresión gestual y corporal.

FIGURA 10:

Corporalidad para la expresión participante 3:



Nota: Fotograma sacado de las observaciones realizadas. Evidencia de algunos gestos faciales y poco trabajo de movimiento en el cuerpo.

FIGURA 11

Corporalidad para la expresión participantes 2 y 4:



Nota: Fotogramas sacados de las observaciones realizadas. Gestualidad enfática en el rostro.

FIGURA 12

Corporalidad para la expresión participante 6:



Nota: Fotograma sacado de las observaciones realizadas. Gestualidad en el movimiento de las manos.

En esta concordancia del trabajo corporal para la expresión, los participantes 4 y 6 afirman:

“Creo que todo se basa como la intención en lo que se quiere transmitir en una canción. [...] Si la intención que yo le quiero dar se une a cómo me exprese corporalmente, pues es como se va a entender el mensaje de lo que yo quiero dar de una canción.” (Participante 4)

La expresión está conectada a través del cuerpo y todo lo que pasa por él también pues se transmite a la voz. Todo lo que yo quiero decir también pues debe ir conectado con mi expresión corporal. Ahora, en relación con el cuerpo y las emociones, pues mucho también, porque digamos que cuando uno tiene a veces ciertas inseguridades o timidez, y la canción le exige lo contrario, es duro. Es complejo porque tienes que expresar algo en contra de la emoción, y eso se puede notar mucho en escena [...] si yo quiero expresar algo, tengo que expresarlo todo en línea, la emoción, el cuerpo, la voz, todo el concepto que quiero transmitir.” (Participante 6)

No obstante, como se dijo en este capítulo, las posibilidades expresivas de los participantes también se enmarcan en sus experiencias pasadas con el trabajo interpretativo. Una de las principales particularidades encontradas, en el caso de los estudiantes instrumentistas profesionales, es la relación del campo de acción del instrumento con la propiocepción corporal.

Los escudos del cuerpo:

A partir de las afirmaciones del participante 6, quien dice que gracias a su experiencia adquirida con la guitarra eléctrica en bandas de rock ha adquirido mayor seguridad en el momento de estar en un escenario cantando, inicia la identificación de un fenómeno en la interpretación. Aunque dicha actividad corporal como guitarrista eléctrico le ha permitido al participante 6 tener una concepción espontánea con respecto al manejo del espacio, manifiesta que el instrumento tiene la función de un “escudo” que oculta su corporalidad. Esto concuerda con la postura de los participantes 1 y 3, cuya experiencia instrumental trabaja la expresividad centrada el sonido técnico por encima de la expresión corporal, pero que también reiteran el concepto de escudo para describir su instrumento en relación con el cuerpo:

Yo creo que siento que cuando toco guitarra soy un poco más expresivo. Por lo que te decía, por ese escudo que siento con el instrumento. Decir, bueno, no me tengo que mover tanto, pero mi cara puede expresar lo que yo estoy cantando o tocando. Soy más expresivo cuando toco. (Participante 1)

La condición de tener un instrumento al frente, establece otras formas de percibir la expresión y el cuerpo al cantar. “Cuando estás interpretando un instrumento, es como si tú te sintieras protegido por el instrumento, como si fuera tu ropa. En cambio, cuando sólo estás cantando, te sientes desnudo” (participante 1). Los participantes manifiestan que perciben sus instrumentos como un objeto que los esconde y protege, de aquí, será incorporado el concepto de “cuerpo escondido”, que hará referencia al fenómeno del cuerpo que se oculta detrás otro cuerpo.

Yo soy un poco más escondido detrás de mi instrumento [...] Soy una persona muy penosa. Entonces, al momento de tocar, colocaba el atril lo más alto que pudiera, para que no me vieran y sólo sonara el instrumento. ¿Sabes a lo que me refiero? Con el instrumento, pues si bien uno es el que toca, el instrumento es el que suena. Yo lo ejecuto, pero suena él, no yo. (Participante 3)

La corporalidad del estudiante de canto instrumentista, tiene condiciones y percepciones particulares previas. Evidentemente, el cuerpo puede inhibirse, buscar escondites y manifestarse de formas diferentes, o incluso, no indagar más allá sobre la propia la expresividad. A veces puede influir en las posibilidades corporales hacia la técnica vocal, o generar conflictos en el aprendizaje del canto debido a su condición holística que requiere de otras formas de adquirir conocimiento mediante sensaciones.

Otros lugares para esconder el cuerpo:

El fenómeno del “cuerpo escondido”, de igual manera, puede identificarse en los demás participantes. Por un lado, durante la clase, el participante 5, aunque conoce el texto de memoria, prefiere mantener el atril en frente de él para que lo cubra, cantar sentado, o en alguna posición donde su cuerpo esté un poco más recogido, donde las manos tengan un lugar para reposar, donde no sea visible su torso y no reconozcan su incomodidad sobre su propia corporalidad. “Me sentí expuesto [...] sentado tengo más cositas al frente”.

“De hecho, cuando empecé a estudiar canto me sentí muy incómodo con el cuerpo, muy incómodo, las posturas, la respiración, las posiciones y que me sentía expuesto [...] hay posiciones en las que, como estar de pie, me cambia mucho la seguridad del canto.”
(Participante 5)

Los participantes mencionan otros lugares donde pueden esconder el cuerpo. Por un lado, el participante 5, encuentra en el volumen y la poca proyección, un escondite para su voz (cuerpo invisible según Barba). De igual manera, el participante 2, en la relación con su voz y cuerpo, afirma que: “a veces uno trata de esconder mucho por pena”. Por otra parte, la participante 4, menciona que le cuesta mostrar su parte corporal y generalmente se ubica detrás de la base del micrófono para evitar moverse. En general, aunque esto sucede en diversas circunstancias y de diferentes formas según cada personalidad, esconder el cuerpo es una de las principales constantes para los participantes.

El conocimiento corporal y de la corporalidad está ligado directamente a los procesos de autoconsciencia emocional para el aprendizaje del canto. La falta de comprensión de este aspecto genera que, como recurso de defensa, el cuerpo rechace ser visto y busque un escondite en

situaciones o posibles dificultades durante la clase o puesta en escena, hasta generar malestar y/o descontrol.

“Es muy duro de afrontar, dejar la vergüenza de cómo me veo. Porque no es lo que hago, sino cómo me veo haciéndolo. Ha sido difícil salir de mi zona de confort y abrirme a personas que no conozco”. (Participante 1)

Uno de los componentes que mencionaron los participantes es la incidencia del público y el miedo al qué dirán. Todo esto, relacionado con las posibilidades de expresión en escena, que pueden reprimirse por la sensación de ser observadas por ojos externos que juzgan, que, de igual manera, en varias ocasiones, causan la constante búsqueda de un escondite para un cuerpo que evita ser desaprobado. Hay que indagar sobre formas en que los participantes usan herramientas como el lenguaje y las estrategias sobre el pensamiento, para enfrentar a cada fenómeno (como el cuerpo escondido), que se presentan durante la interpretación vocal como parte de sus procesos de regulación emocional.

4.1.4. Integración del pensamiento y uso del lenguaje

Los conocimientos de las posibilidades corporales y vocales para la emisión del sonido son desarrollados a partir de un diálogo interno que cada cantante construye sobre la doble mirada de lo que sucede adentro y afuera del cuerpo, de igual manera, sus comprensiones, percepciones y sensaciones sobre las formas de representación de su voz al cantar (Roa, Barco y Aponte (2020). Para cantar, es fundamental comprender las formas de adquirir conocimiento mediante el correcto uso del lenguaje en estas conversaciones internas sobre el aprendizaje de los procesos interpretativos y técnico vocales.

Yo creo que el 60% de la clase es puro lenguaje. De mirar cómo la otra persona entiende para llegar a lo que se quiere llegar. Porque muchas veces, conmigo te funcionarán ciertas palabras o imágenes, con otra persona, no [...] Entonces a mí me sirve mucho pensar en esas cosas y hacer imágenes corporales también. Eso me ha servido para diferenciar y aprender un poquito a resonar. (Participante 1)

Tal como lo trabaja Sigman (2022), en las observaciones realizadas pudo evidenciarse la forma en que el uso del lenguaje, además de ayudar en la comprensión de la técnica, construye la realidad

del estudiante de canto desde dos miradas: mediante el impacto de las palabras de otros y el uso de las palabras propias.

El impacto de las palabras de otros:

Los participantes 2 y 4, hacen énfasis en las repercusiones de las palabras de los otros sobre ellos. El participante 2, habla de las palabras de los profesores y las posibles críticas presentadas al exponerse ante un público, y cómo cada enunciado influye en el pensamiento de quien lo recibe de manera positiva o negativa. Esto lo manifiesta como un rasgo natural del ser humano que vive en sociedad con el otro, que, de alguna u otra forma, alude a la búsqueda de aprobación.

En las observaciones pudo verse este fenómeno donde los estudiantes evitan comentar o evaluar su propio proceso, sino que prefieren esperar que la docente les manifieste cual fue el error de manera puntual. Principalmente los participantes 4 y 5, al terminar de realizar un ejercicio, dirigen la mirada hacia la docente en búsqueda de aprobación o retroalimentación, sin generar un proceso de reflexión y autoconsciencia sobre el reconocimiento de los propios errores y posibles formas de mejora.

En las entrevistas realizadas, la mayoría de los estudiantes relaciona el uso del lenguaje en el aprendizaje del canto con el docente para comunicar conocimientos relacionados con el trabajo técnico. Los participantes 1,5 y 6, mencionan la relevancia de la labor de la docente en guiar el aprendizaje mediante el uso de la imaginación, con metáforas y analogías para corregir aspectos como la afinación y colocación. Pensar el sonido desde arriba, cantar dulce, redondo o hacia adelante, son algunas de las frases que comentan tener en su catálogo de palabras para su aprendizaje. Todo esto, según lo manifestado por el participante 5, debe estar relacionado con el contexto de cada estudiante, para de esta forma, facilitar la adquisición del conocimiento en el cuerpo. “Tener palabras que se vuelvan cercanas hacia un contexto que yo tenga, me ayuda mucho a aprender” (Participante 5).

El uso de las palabras y los pensamientos propios:

De igual manera, el uso de las palabras propias destaca y repercuten en el trabajo vocal. Por un lado, el participante 3, en la clase, no puede emitir notas agudas, esto genera que, cuando debe cantar sonidos medios en el repertorio, aunque hayan sido alturas correctamente emitidas durante

los ejercicios de calentamiento, no logra alcanzar la afinación por tensiones corporales causadas por las reiterativas concepciones del participante sobre sus capacidades.

Otro ejemplo, directamente relacionado con el trabajo interpretativo, es cuando los participantes 1,3 y 5, al expresarse mediante su voz hablada, utilizan su cuerpo de manera evidente y notoria a partir de gestos faciales y corporales como complemento del mensaje que buscan comunicar. Sin embargo, al cantar o recitar el texto de una canción, manifiestan que son poco expresivos y que no suelen usar la gestualidad del cuerpo. Por lo tanto, en el momento de la interpretación, dejan de lado su personalidad expresiva del habla y continúan en la negación de no poder integrar su cuerpo.

Los pensamientos arraigados y las palabras de negación influyen en el desempeño de la técnica de los seis participantes. Esto interfiere en la correcta facilitación y regulación emocional para guiar la conducta hacia el aprendizaje mediante el potencial motivador del uso de la palabra. No obstante, también surgen hallazgos interesantes sobre el lenguaje en función de la mejoría de la parte técnica y como respuesta a posibles emociones relacionadas con la frustración. Los participantes 5 y 6, revelan, de manera clara, las formas en que guían su conducta a partir de las palabras que usan. Frases como “ahora sí lo voy a hacer”, “estaba probando, ahora sí”, “ya ganamos”, “vamos a hacerlo”, generan que los estudiantes inmediatamente realicen los ejercicios de manera correcta, aun cuando se han equivocado repetidamente.

El participante 5, también hace uso del humor para liberar tensiones y corregir errores, “no me frustro, porque yo lo puedo hacer, sólo que no quería”. Durante la entrevista, el estudiante manifestó la consciencia de este mecanismo para lograr los objetivos: “Es decir: ya lo voy a hacer a la tercera, es como que uno empieza a creérselo, es como si ya fallé dos veces la nota, la tercera sí la voy a hacer donde es” (participante 5). Estas herramientas, generalmente, surgen cuando el participante asiste a la clase con emociones favorables desde su contexto laboral y personal. En el caso contrario, no acude a estos mecanismos y se generan bloqueos. Es allí, donde el contexto del estudiante también influye en el uso de las palabras y los posibles pensamientos que benefician o interrumpen el proceso vocal.

Todo esto hace parte de los procesos de diálogo interno que evidencian las búsquedas individuales para la comprensión del canto. Otro ejemplo, es la forma en que el participante 1 constantemente realiza comparaciones y analogías para describir las sensaciones que tiene al cantar y, así, mejorar su sonido. En su trabajo de consciencia y facilitación para el aprendizaje, afirma que el uso de la

palabra hace parte de “la necesidad de representar un sonido, [...] un recurso para lograr algo”. Es el lenguaje una forma en que los estudiantes, de manera consciente o inconsciente, pueden sentir y explorar su instrumento desde la parte interna y externa del cuerpo para la ejecución del sonido.

Otro de los aspectos comunes, que están relacionados con el cuerpo, es cuando hay condiciones de salud que generan desconocimiento sobre el propio instrumento. Los participantes 1 y 5, en diferentes ocasiones durante la clase, aseguran tener inconvenientes al cantar debido a afectaciones en su voz causadas por posibles virosis. Estas predisposiciones y afirmaciones constantes fundamentadas en “no poder”, efectivamente, imposibilitan la correcta emisión del sonido, principalmente en notas agudas. Sin embargo, en otros momentos, después de realizar ejercicios en clase, logran alcanzar dichas notas de manera técnica. Esto demuestra que la imposibilidad era generada por predisposiciones o simplemente por falta de calentamiento en su voz.

Cada particularidad de los estudiantes demuestra la importancia de la autoconsciencia en el canto, esto incluye el conocimiento sobre las formas de aprender, el correcto uso del lenguaje y los procesos de reflexión sobre su propio pensamiento. El participante 3, manifiesta que el acto de “convencerse a sí mismo” sobre sus capacidades y posibilidades, le ayudan a enfrentar cualquier tipo de situación, en este caso, el aprendizaje de la técnica vocal.

“Primero es convencerse, obviamente. Hablar con uno mismo de que no puede, que no es capaz, de que no tiene buena voz, pues se verá reflejado al cantar. Pero cuando uno ya se convence, creo que es mucho más fácil llegar a hacer esos ejercicios, pero ya conociendo hasta dónde puede llegar cantando y hasta donde no. También pensar más que todo en disfrutar, no estar como en el “enzorre”⁹ de pensar en la afinación. Disfrutar lo que se hace.”
(Participante 3)

La afirmación del participante, aunque no la pone en práctica cuando se trata de alcanzar sonidos agudos, definitivamente, resume uno de los principales requisitos para el aprendizaje del canto. La disposición para aprender depende de la confianza sobre las propias capacidades. Muchas veces, esto se construye a partir del tipo de lenguaje y palabras usadas durante los procesos de adquisición del conocimiento sobre la propia voz. Cada una de estas formas de comprender el pensamiento, se convierten en estrategias, que surgen de manera voluntaria o involuntaria, para afrontar situaciones

⁹ Preocupación o estrés.

técnicas, emocionales e interpretativas en el canto. Algunas se desarrollan mediante procesos de diálogo interno, mientras que otras, se exteriorizan en el humor, la repetición, las palabras y tácticas de abordaje sobre determinados problemas.

“Cuando son ejercicios, es hacerlo pequeño, aislar el problema, ver dónde está el error y hacer las cosas más despacio [...] Me pasaba antes, yo pasaba el tema y llegaba el punto del error y lo volvía a hacer, y lo que uno hace ahí es perfeccionar el error. Y claro, entonces el punto es llegar al error, corregirlo y ahí sí, como ir limpiando.” (Participante 6)

La acción de cantar requiere de procesos profundos de autoconsciencia, a partir de estos diálogos internos que direccionan lo emocional hacia la regulación del cuerpo y se enfocan en los aspectos técnicos específicos de la emisión de la voz. Tal como lo menciona el participante 3, muchas veces las limitaciones son mentales mas no técnicas.

“Por ejemplo ayer pasaba que los ejercicios me salieron muy bien, pero cuando fui a cantar no. Y yo ya era consciente de eso, dije, estoy mal y no lo voy a lograr. Pero después te dije lo mismo, siento que es algo físico, pero también es algo mental. Entonces como que también llenarse de esos pensamientos y energía positivos, decir “yo puedo” y buscar el recurso para poder hacerlo [...] Además, cuando uno canta el ejercicio es constante hablarse internamente todo el tiempo. Decir: estoy apoyando bien, estoy resonando bien, son mil cosas al mismo tiempo, técnica, dinámicas, uno tiene que prestarle atención a todo.” (Participante 1)

Las afirmaciones de los estudiantes sobre la integración del pensamiento y el uso del lenguaje en el aprendizaje vocal reflejan conocimientos sobre la necesidad de reflexionar constantemente sobre sí mismos. Sin embargo, algunas afirmaciones no son del todo consecuentes en la clase. Las circunstancias del día a día de los participantes, generan diferentes reacciones a los posibles obstáculos técnicos y emocionales que se presentan en clase, que, asimismo, pueden beneficiar o no su aprendizaje. En el siguiente apartado, se expondrán cómo los estudiantes afrontan y regulan estos componentes emocionales durante la interpretación vocal, a partir de las estrategias que ellos mismos han adquirido.

4.1.5. Afrontamiento emocional en la interpretación

La interpretación en el canto requiere integrar los elementos técnicos y expresivos de la voz, con las posibilidades comunicativas del gesto y el cuerpo. Uno de los principales hallazgos surge alrededor de la clase, donde la mayoría de los estudiantes enfoca su atención en los aspectos técnicos, dejando la parte expresiva como un elemento exclusivo a solucionar en el momento de la puesta en escena. Según los antecedentes y experiencias previas de los participantes, dicha parte interpretativa no suele presentarse sin preparación y ensayo. A pesar de esto, se presentan emociones dentro de la ejecución de una canción de manera consciente o inconsciente, según sea el caso.

Los participantes, al interpretar una canción, manifiestan emociones reales relacionadas con frustraciones, nervios, miedo, orgullo y alegría. Durante lo observado, en estos procesos de regulación emocional, pudo evidenciarse diferentes formas de afrontar diversas situaciones que surgen dentro de la ejecución vocal. Como primer ejemplo, está el caso del participante 5, quien hace uso del humor para regular las emociones que se interponen en su ejecución vocal. Además, en relación con los estudiantes que transitan por emociones de miedo relacionadas con su condición de salud, enfrentan la situación a partir de la repetición y el correcto uso del lenguaje mediante palabras de motivación.

Hay emociones reales que surgen a raíz tanto de la interpretación como del acto auditivo de una canción. El participante 2, manifiesta constantemente que cantar es una forma de catarsis donde puede liberar emociones. Afirma que las canciones tienen una conexión con su vida y que hacen parte de la emocionalidad de su día a día. En esta relación con la cotidianidad, el participante 3 afirma algo bastante similar:

Lo que decía al comienzo, cuando hay canciones que a uno lo alegran, pues suben mucho el ánimo. Pero de pronto, cuando uno escucha canciones que le traen recuerdos de cosas pasadas que no son tan felices, entonces, pues eso también lo afecta. Sin embargo, pues se debe saber manejar todo un poquito. Que madure el sentimiento, dejar que el sentimiento pase, si hay que cantarlo, se canta con ese sentimiento, pero pues ya dejarlo ahí y seguir.
(Participante 3)

Las canciones, como lo menciona Giménez (2016), hacen parte del contexto de cada individuo, muchas de ellas marcan su biografía musical, por lo tanto, aluden a recuerdos, situaciones y/o personas. Una de las características en común encontradas, en función del acto interpretativo, es precisamente el uso del recuerdo como detonante para vincular emociones propias con las propuestas por el texto e intensidad de una canción.

Cuando quiero interpretar algo me baso mucho en alguna experiencia propia. Si no la he tenido, intento imaginarme la experiencia como si fuera propia, hacer la canción muy propia y tal vez ponerme en los zapatos del cantante. ¿Qué sentía él cuando escribió esa canción? (Participante 1)

Yo siempre tiendo como a buscar recuerdos. Para mí lo más importante de una canción, aunque obviamente tengo que conectar con el ritmo, es la letra, yo me fijo muchísimo en las letras de las canciones. Para mí es muy importante que me cuenten una historia por medio de una canción. Entonces, al conectar con esa historia, siempre inclino buscar recuerdos, pues ahí hay una emoción de por medio que me ayuda, como a atraer ese sentimiento que quería transmitir. (Participante 4)

Cuando quiero interpretar una canción, normalmente, y yo creo que les pasa a muchos, que uno lo que hace es ligar las canciones al recuerdo, o a lo que eso le lleva en la mente, a la memoria [...] Ciertas canciones que me recuerdan años de colegio [...] esa memoria, me lleva a interpretar y a sentir como era en ese momento y cómo interpreto la canción pensando en ese recuerdo. (Participante 6)

Acudir a la memoria les permite comprender cómo representar una emoción o situación de acuerdo con su lugar como intérpretes vocales. Sin embargo, a pesar de manifestar esto durante las entrevistas, en las clases y conciertos no siempre se refleja esa emocionalidad, precisamente por la atención primordial en la técnica vocal. De acuerdo con esto, algunos estudiantes, especialmente los participantes 3 y 5, enfocan su emoción en la búsqueda de un estado de serenidad y tranquilidad, para que, de esta manera, los desbordes emocionales no perjudiquen su desempeño en el canto.

Trato de tomarlo sereno porque es verdad que uno cantando como que se siente que se intensifican más las emociones. Entonces lo que yo trato es de estar muy sereno a la hora de cantar, porque a veces no me dejo llevar, entonces no dejo que la emoción surja del todo con la canción, sino que trato de estar es como muy sereno, realmente no estar ni muy exaltado ni agobiado. (Participante 5)

En la necesidad del canto de integrar varias dimensiones a la vez, el participante 5, prefiere disminuir los posibles riesgos vocales mediante la disminución de emociones fuertes. Además, resalta la posibilidad de confusión al tener tantos elementos en su pensamiento. “Sobre pensar las cosas hace que uno la embarre. Entonces siento que tomar acción, hacerlo y disfrutarlo es el secreto.” (Participante 5). Esta afirmación, relacionada con el acto de “disfrutar”, precisamente tiene relación con la integración de la parte interpretativa y emocional como complemento y ayuda para la comprensión técnico-vocal.

Los seis participantes, según lo manifestado en las entrevistas, son conscientes de las posibles formas de abordar la interpretación en el canto. El uso de recuerdos, ponerse en el lugar de otros desde su individualidad y la relación con su vida cotidiana, son las principales estrategias que los estudiantes conocen para lograr representar la emocionalidad de una canción. Además, de acuerdo a estas posibilidades, cada participante explora formas de hallar su personalidad vocal e interpretativa. Tal como lo menciona Giménez (2016): “cuando encontramos nuestras canciones, nos estamos encontrando a nosotros mismos” (p. 106). Todo esto, gracias a la cualidad comunicativa de la canción.

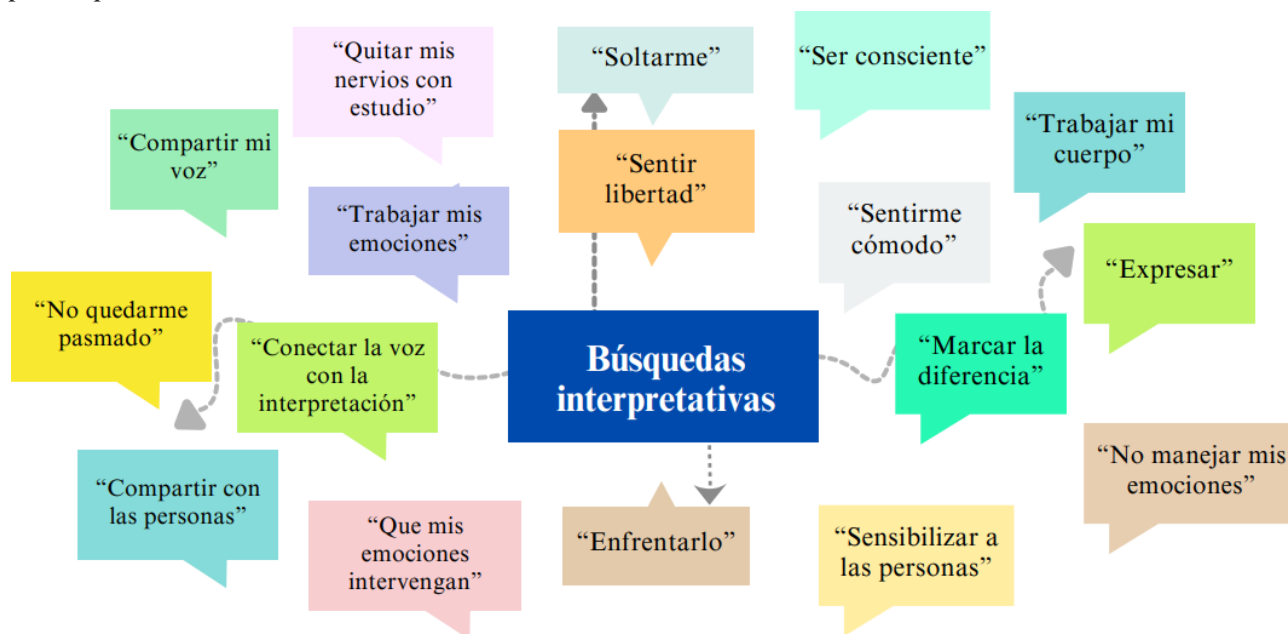
Cantar es la manera de expresar cosas que con palabras no puede. Situaciones en la vida que uno no quiere recordar de la misma manera o no quiere olvidar. Entonces como que cantar, lo libera de esas cosas. Yo creo que la vida es más bonita cuando uno canta, más amena. (Participante 1)

En general, la mayoría de las manifestaciones de los participantes se relacionan con los procesos de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Aquí, cada estudiante en el conocimiento de sus formas de ser y comportar dentro de su cotidianidad, establecen conexiones sobre sus conductas de aprendizaje y, asimismo, las integran en pro de sus capacidades y posibilidades vocales y expresivas.

Este proceso de observación y escucha, donde cada participante pudo reflexionar e indagar sobre las propias concepciones y formas de aprendizaje, fue el primer paso del trabajo de autoconsciencia destinado a este proyecto investigativo. Además de brindar un panorama amplio sobre las posturas de los estudiantes en esta relación de la emoción con la técnica vocal expresiva, el contexto, la interpretación y la propia personalidad, fue evidente el contraste de dichas concepciones con lo evidenciado durante las clases y experiencias escénicas pasadas. Los planteamientos de los participantes son de vital importancia para la implementación del proceso de concierto “*La historia de mi voz*”, donde cada participante será orientado para la aplicación de muchas de sus propias estrategias, que durante las entrevistas manifestaron conocer, pero hasta el momento no han integrado en el acto interpretativo vocal dentro del escenario.

En función de realizar una experiencia de autoconsciencia significativa a partir del concierto, cada participante manifestó sus principales expectativas relacionadas con su personalidad vocal y expresiva para vivir el concierto. A continuación, algunas de las frases que representan las búsquedas técnicas e interpretativas de cada estudiante:

FIGURA 13. *Narraciones sobre las búsquedas interpretativas y expresivas de los seis participantes:*



Nota: Diseño propio.

FASE DE DISEÑO Y APLICACIÓN

Esta fase evidencia cada una de las características y hallazgos encontrados durante el desarrollo del proceso de concierto que está dividido en dos partes: preparación para la escena: *“La historia de mi voz”* y la experiencia: *“Los conciertos en acción”*. Cada etapa es una adaptación práctica de la teoría de Lazarus (1991) sobre los procesos de valoración emocional primaria y secundaria, donde la primaria identifica intereses y objetivos propios en la búsqueda de la propia identidad (persona vocal y expresiva); y la secundaria, donde los individuos determinan la regulación emocional para afrontar situaciones (la puesta en escena). Asimismo, durante la aplicación de esta secuencia preparativa, serán implementadas muchas de las estrategias planteadas y sugeridas por los mismos estudiantes en la fase diagnóstica, a partir de los relatos que surgen del ciclo dialógico a realizar guiado por preguntas orientadoras.

La primera etapa, está enfocada en el trabajo realizado durante la clase, en los procesos de autoobservación y autoconsciencia, donde cada participante indaga sobre sus posibilidades expresivas y de aprendizaje vocal, a partir de una línea del tiempo sobre su propia biografía musical. La segunda, lleva este trabajo a la puesta en escena, donde durante tres recitales, los estudiantes presentan las canciones de su vida de manera cronológica y, además, comprueban los aprendizajes adquiridos en el proceso durante la clase y los posibles avances que surgen concierto tras concierto.

4.2. PREPARACIÓN PARA LA ESCENA: “LA HISTORIA DE NUESTRA VOZ”

“La historia de nuestra voz”, es una secuencia preparativa para la escena, donde cada estudiante indaga sobre las experiencias históricas y emocionales de su vida durante tres momentos. En primera instancia, *“El inicio de todo”* evoca, a través del repertorio establecido, los primeros acercamientos a la música, a través de una etapa concreta durante su vida. *“Las voces que nos marcaron”*, involucra el estudio de los primeros referentes vocales y obras que impulsaron el incursionar en el canto. Finalmente, *“Lo que somos hoy”*, alude a la búsqueda de la personalidad vocal, a través de los repertorios que actualmente suelen interpretar. Cada momento se aborda mediante el estudio de dos obras significativas, para seis canciones trabajadas durante seis semanas.

El estudio del canto, como metáfora del autodescubrimiento humano, que permite desarrollar conciencia sobre la integración de la dimensión psíquica y física del ser humano, que es cuerpo, mente y emociones (Welch, 2004; Guillén, 2016), encuentra gran potencial de autoconocimiento en la biografía musical, a partir del estudio histórico de la relación de cada participante con la música de su vida. Al respecto, Giménez (2016), afirma que “las canciones son cíclicas, nos hacen volver a ellas para volver sobre las mismas preguntas: quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos” (p.106). Añade que, la canción es como un espejo humano, permite acceder a la realidad y explicar el mundo de cada individuo. En este sentido, la secuencia de preparación “*La historia de nuestra voz*” posibilita, a partir del estudio del canto y la canción, el desarrollo de autoconsciencia emocional para el aprendizaje expresivo vocal y de sí mismos.

Es importante resaltar que todo el desarrollo de la secuencia es realizado a partir de los componentes implicados en el estudio de la interpretación vocal: corporalidad, acústica, semántica y subjetividad del intérprete, que, además, son estudiados durante el espacio de la clase de canto de cada estudiante de manera personalizada. Cada componente es abordado desde la técnica vocal específica (estudio del género, tonalidad, entrenamiento y estilo vocal) y el estudio expresivo (dinámicas, técnicas en el sonido, trabajo del cuerpo, estudio del texto, entre otros), hacia la emocionalidad de la obra y de cada participante en función del acto interpretativo y comunicativo. Este trabajo, enfatiza en lo que denomina Juslin (2000) como “contorno expresivo”¹⁰, que está relacionado con el contorno prosódico del habla, donde surgen características acústicas que expresan emociones específicas de la vida cotidiana, que, a su vez, ayudan para la comunicación en la interpretación de la obra (citado por Bonastre, 2005). Esto significa, que, para el estudio expresivo y técnico de la voz cantada, serán tomados elementos de la voz hablada. De igual forma, el trabajo sobre la corporalidad toma un papel protagónico en el aprendizaje técnico desde la kinestesia, pero también a partir las posibilidades expresivas que permiten indagar sobre la personalidad interpretativa de cada participante.

La secuencia preparativa “*La historia de nuestra voz*”, debido a su condición casi cronológica y temporal, suscita un carácter narrativo a partir de las manifestaciones y reflexiones de cada participante. Sus procesos de indagación sobre sí mismos, ligados con las evidencias y alcances en el trabajo expresivo del repertorio de sus vidas durante la clase, son fundamentales para el

¹⁰ Trabajado desde el concepto de dinámica.

desarrollo de la experiencia formativa. Para facilitar este cometido de autoconocimiento y aprendizaje consciente, se les indica a los participantes pensar en voz alta, considerada una actividad que permite identificar los fenómenos que surgen alrededor del estudio interpretativo del canto.

4.2.1. “El inicio de todo”: El recuerdo como punto de partida en el aprendizaje técnico y expresivo.

Uno de los principales objetivos en el desarrollo de la etapa preparativa de “*La historia de nuestra voz*”, es, precisamente, la utilización del recuerdo como herramienta expresiva. “*El inicio de todo*” busca retornar a intereses, situaciones y emociones de las canciones que marcaron un antes y después en la vida de los participantes. Indaga sobre sus primeros acercamientos a la música, fundamental en la construcción de cada subjetividad. Todo esto, con el fin de desvelar posibilidades expresivas desde la emocionalidad, la corporalidad, el estudio semántico de las obras y los contornos dinámicos de la voz. Durante la aplicación de la secuencia en las primeras dos semanas, surgen hallazgos que integran nuevamente la cultura, las creencias, la personalidad y el contexto de cada participante.

En el marco del desarrollo rutinario de la clase de canto, donde hay un trabajo previo de calentamiento, entrenamiento vocal y respiratorio, cada uno de los participantes evidencia la intervención de sus condiciones contextuales y socioemocionales desde el trabajo preparativo técnico vocal. Por un lado, los participantes 2 y 4, asisten a la sesión con emociones que les permite un trabajo técnico exitoso a pesar de los posibles errores que surgen. La repetición, mediante la ejemplificación de la docente, es la principal herramienta que utilizan para corregir ejercicios realizados. Además, en el caso del participante 2, la expectativa y la disposición sobre el trabajo a realizar, genera una actitud favorable hacia el aprendizaje. “Estoy muy entusiasmado, porque además el tener un repertorio de canciones que sean tan significativas para uno, es algo muy lindo” (Participante 2).

Por otro lado, los participantes 1 y 6, al iniciar la sesión, continúan con afectaciones de salud que les genera tensiones imposibilitando la resonancia en la emisión de los agudos. Emociones relacionadas con la frustración son evidenciadas en cada una de sus manifestaciones: “Está muy difícil, porque me siento muy mal [...] qué frustrante que es” (participante 1); “siento la voz

lastimada [...] Hoy sí me siento muy afectado” (participante 6). Para solucionar este inconveniente, se realizan pausas durante los ejercicios para que los estudiantes sean conscientes de sus tensiones y puedan identificar la correcta colocación y resonancia que les permite emitir el sonido de manera sana.

De igual manera, los participantes 3 y 5 inician con inconvenientes técnicos en los sonidos agudos, causados por diferentes razones. El participante 3, durante las dos primeras sesiones, mantiene una voz hablada sin articular palabras, con volumen bajo y grave. A pesar de emitir correctamente los sonidos durante ejercicios técnicos monosílabos, al cantar con texto, presenta tensiones en el registro agudo. Esto debido a que, en su cotidianidad, no acostumbra a proyectar y explorar estas sonoridades.

En general me he sentido bien con la voz. Pero es algo raro, porque cuando comienzo a cantar notas muy agudas, si hay notas ya muy agudas que me tensionan. Pero cuando hago los ejercicios, me sale bien. Entonces no sé qué sea. [...] No, no sé qué pueda ser [...] Si yo creo que es el texto, el texto se me complica. (Participante 3)

En el caso del participante 5, hay una demostración de incomodidad mediante sus gestos, constantes suspiros y la poca interacción verbal en el inicio de la clase. Más adelante, comienzan las dificultades en la ejecución de los sonidos agudos causadas por bloqueos y tensiones en el pecho que interfieren en el paso de aire para la proyección de la voz. Minutos más tarde, el participante rompe el silencio, y, en su proceso de percepción y comprensión emocional, manifiesta una relación de sus creencias socioculturales y comportamentales con la imposibilidad de emitir la voz.

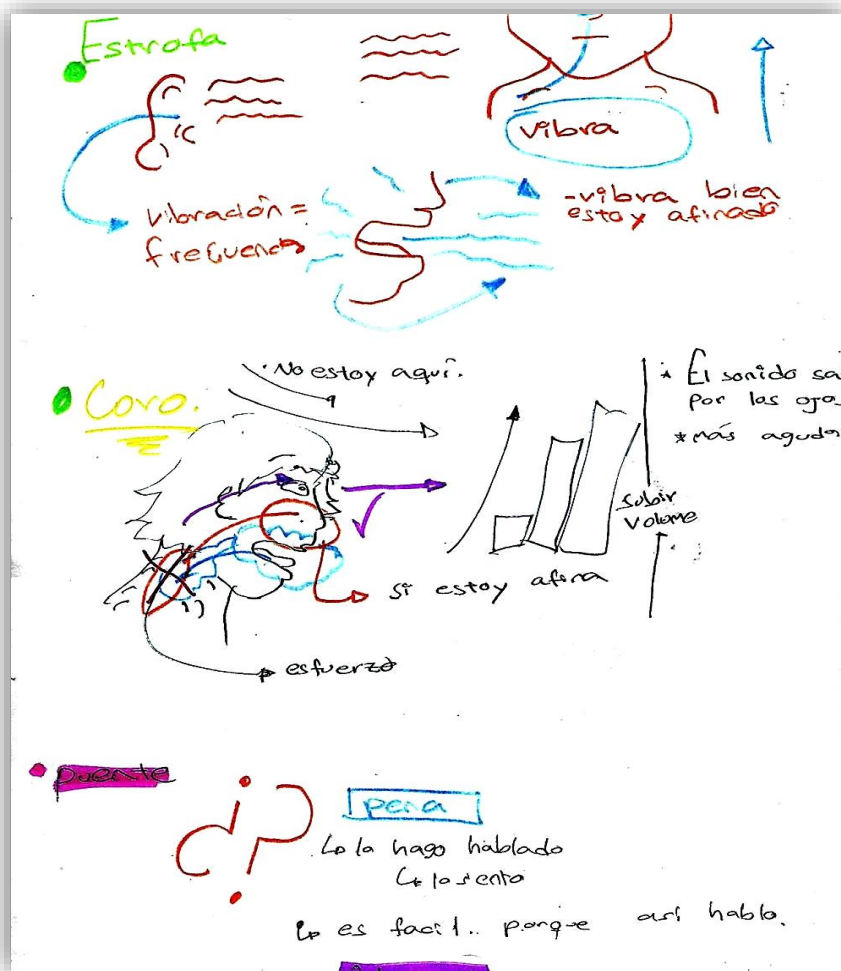
Cuando iniciamos tarde, me achanto. Porque me da pena incomodar a los vecinos. [...] Ahorita me cohíbo un poco, aunque no importa, me cohíbo. No me gusta ser bulloso. Entonces me siento un poquito chiquito. Y es algo que me di cuenta ahorita porque hace un par de clases me sentí bien, y ya sé, porque no me importaba nada. Ahorita sí, me importan cosas. [...] Tengo el ímpetu de decir yo lo logro, pero el cuerpo lo tengo así chiquito, por eso mismo, por la pena de incomodar. (Participante 5)

Las creencias de cada persona juegan un papel importante en el aprendizaje del canto. El participante 5, por diferentes situaciones de trabajo toma la clase en horas de la noche. Asunto que

le genera inconvenientes técnicos que pueden solucionarse con la proyección del sonido, sin embargo, el estudiante no consigue mejorar este aspecto. Su propia reflexión lo lleva a encontrar el causante de su incomodidad. Esto permite identificar una concepción sobre los comportamientos sociales instaurados en la cultura, que, de una manera u otra, afecta su desempeño técnico reflejado en bloqueos corporales, mentales y emocionales. Durante la sesión, se le indica al estudiante la posibilidad de postergar la clase y cambiar el horario cuando esté más cómodo, sin embargo, insiste en querer seguir intentando. “Es difícil llegarles a las notas altas estando así cohibido. Por eso es que en las últimas me quedo por un tema de volumen. Pero sí, hagámoslo, yo lo saco adelante” (Participante 5). Esta afirmación del estudiante refleja su disposición enfática en regular sus emociones para alcanzar su objetivo, en el caso de la clase, la emisión de los sonidos agudos.

Cada una de las particularidades de los participantes requiere de la aplicación de estrategias que se adapten a sus subjetividades y formas de aprendizaje. En el caso del participante 5, la estrategia para superar el bloqueo en la emisión de los sonidos agudos fue la representación gráfica de sus formas de sentir su voz en el cuerpo (ver figura 9). Esta decisión, está relacionada con las características subjetivas y comunes para él desde su profesión, que involucran disciplinas como la ilustración y la animación. A partir del dibujo y el uso de palabras claves, el participante logra resumir y recordar algunas de las sensaciones y propiocepciones sobre la resonancia y la afinación en su cuerpo y los respectivos lugares donde percibe el sonido. Este ejercicio, es un elemento fundamental para el trabajo de autoconsciencia en su aprendizaje vocal técnico y la comprensión de su elemento corporal en función de las características acústicas en su canto a partir del estudio de una canción.

FIGURA 14. Representación reflexiva y consciente sobre el aprendizaje de la resonancia y afinación en el cuerpo mediante el estudio del repertorio del participante 5:



Nota: Elaborado por el participante 5 durante la secuencia preparativa para la escena.

A diferencia del participante 5, los demás estudiantes afirman no trabajar desde el dibujo, sino mediante el uso de palabras escritas que les permita recordar cada sensación. Sumado a esto, en la generalidad de los seis participantes, una de las principales herramientas encontradas para el aprendizaje de las sensaciones corporales y fisiológicas para ejecución de los sonidos agudos, es la ejemplificación mediante el gesto manual y corporal exagerado por parte de la docente investigadora. Hecho que genera, desde la demostración visual, que los estudiantes se contagien de las cualidades del movimiento que facilitan las necesidades corporales externas e internas para el sonido. En diversas ocasiones, esto es necesario cuando hay tensiones, poca proyección de la

voz, o, incluso, escasa energía corporal para cantar un agudo. Ver el movimiento de la docente, en cierta medida, le transmite al participante un ejemplo de corporalidad, que soluciona, la mayoría de las veces, dichos inconvenientes técnicos.

Todo lo mencionado hasta el momento, hace parte de la forma en que cada participante aprende sobre la técnica vocal. A pesar de esto, surge la necesidad de integrar los demás componentes propios del ser humano que hacen del canto un trabajo holístico, el pensamiento, las emociones y el cuerpo. En el caso del participante 5, quien presenta inconvenientes, demuestra tener un conflicto con dos pensamientos que ejercen fuerzas contrarias que, como resultado, bloquean su cuerpo durante su aprendizaje. Por un lado, está presente el pensamiento que le impide proyectar su voz durante la noche por sus creencias culturales, y por otro, el que le indica e insiste en continuar y cumplir su objetivo en el canto. Para este momento, fue importante realizar una pausa y continuar con la parte reflexiva sobre la elección del repertorio. Esto permite distanciarse de la práctica por breves instantes, y, de igual forma, aludir al recuerdo como una forma de integrar la emocionalidad a la liberación de tensiones y, el trabajo expresivo posterior. Momentos después, fue evidente cómo la conexión del recuerdo con el repertorio le permitió al participante 5 superar los obstáculos mentales que le impedían emitir el sonido e intentar cantar de nuevo aquellas secciones que le costaban pese a inseguridades.

Esta indagación sobre los recuerdos genera posibilidades de autoconsciencia desde un panorama amplio de cada subjetividad y la relación entre su emocionalidad histórica con la música de sus vidas. A partir de sus narraciones, los participantes se sitúan en un tiempo determinado que les permite, mediante el acto de recordar, conectarse con diferentes situaciones de una cotidianidad pasada, que, a su vez, suscita emociones relacionadas con su círculo familiar y contexto.

Mi papá siempre ha estado presente en la casa, su trabajo le ha permitido trabajar en la casa [...] Él ponía esta música y nosotros le ayudábamos a desbastar, a todo eso [...] me hace recordar esa casa y esos momentos cuando trabajábamos [...] Esta música siempre se ha escuchado en mi casa desde que soy pequeño, cuando se hace el oficio, cuando se cocina.
(Participante 1)

Me recuerda en la cama. Mi papá solía trabajar en las noches y ponía música. Me recuerda mucho aquellos momentos en que yo solo escuchaba la música que él escuchaba. Tú sabes

que uno de niño es mucho es de lo que hacen y escuchan los papás [...] Me recuerda momentos tristes y existenciales. (Participante 2)

Mi mamá era la que escuchaba mucho vallenato. Luego todos los fines de semana, cuando tocaba oficio en la casa, entonces siempre le acompañaban con vallenato. (Participante 3)

Mi acercamiento a la música nace mucho de que mi mamá todo el tiempo está escuchando música. Siempre. Desde que soy muy chiquita mi mamá ha sido la que me ha inducido a la música. Entonces digamos que esta canción me recuerda a ella, a mi mamá. El día de aseo en la casa, sonaba Andrés Cepeda. En el carro también todo el tiempo. Era la música que mi mamá ponía. (Participante 4)

Me recuerda a mí de pequeño, entre 9 y 12 años. Probablemente que fue en el año en que salió la película. Me acuerdo mucho de la casa en la que vivía en ese entonces. Pues jugando, realmente es lo que me acuerdo. (Participante 5)

Me trae recuerdos de niño, con mi abuelo en el centro de la ciudad con un aguacero [...] Y nos fuimos en el carro de mi abuelo ya para la casa y nos dio unas cobijas porque estaba haciendo mucho frío. Mi abuelo llevaba esta canción en el carro, la puso todo el camino, porque siempre ha sido una de mis canciones favoritas. Me recuerda tiempos muy felices. (Participante 6)

Los días de aseo, los viajes en carro con los seres queridos, las casas donde crecieron, todos estos escenarios y recuerdos, forjan la subjetividad de los participantes en su vínculo con cada una de las canciones. La principal coincidencia está relacionada con la influencia del entorno familiar en la biografía musical de cada uno, donde cada canción les recuerda una persona o un lugar de la cotidianidad de su niñez. En esta labor reflexiva y consciente sobre la música de sus vidas, en función del trabajo interpretativo a realizar, fue dada la indicación a los estudiantes hacer memoria sobre las emociones y formas de expresión en los escenarios de sus recuerdos. Aquí surgen diferentes posturas y descubrimientos sobre la expresividad de cada uno a lo largo de sus historias.

En términos generales, cuatro de los seis participantes traen a colación la desconexión del texto con las emociones que sentían en aquel momento de sus vidas. Esto, por la escasa capacidad de comprensión del mensaje de las canciones según las edades respectivas de cada temporalidad. Sin embargo, los participantes hablan de emociones y sensaciones que se manifestaban, aunque

muchas veces no tenían relación con el sentido del repertorio. “A mí siempre me generaba como felicidad. Pues sí, a pesar de que es bien triste” (Participante 3). “En ese momento sólo pensaba que sentía como eso, no sabía cómo expresarlo, pero era ese crescendo en la interpretación, en la llegada de ese clímax de la canción, era una nota” (Participante 6). Los participantes, agregan que, a lo largo del tiempo todas estas emociones fueron involucrando el sentido del mensaje real de cada canción, de la mano de la evolución en su capacidad de entendimiento del texto.

A pesar de las coincidencias entre los participantes, al recordar las características expresivas que tenía cada uno durante su niñez, se encuentran dos panoramas durante este trabajo reflexivo. Por un lado, los participantes 2, 4 y 6, recuerdan corporalidades expresivas, que involucraban movimientos amplios del cuerpo, gestos exagerados e incluso el baile, todo esto, en concordancia con sus emociones y sensaciones del momento. “Antes uno lo cantaba encerrado en su habitación. De niño yo cogía el cd con la grabadora y cantaba y rockeaba y me tiraba al piso, porque yo de niño era muy expresivo, pero solo en la habitación” (Participante 2). “Cuando chiquita simplemente bailaba mucho” (Participante 4).

Quando era pequeño me sentía más seguro con todo, más fresco. Como que igual me importaba cinco si me decían: Hermano, ¡Cállese! O algo así. Yo era no. Pues no. Pues sigo cantando y no me importa. Era mucho más expresivo corporalmente de pequeño. Era otra persona en ese aspecto. (Participante 6)

En contraste, los participantes 1, 3 y 5, afirman haber sido niños poco expresivos de acuerdo con sus personalidades y contextos respectivos. El participante 1, manifiesta que una de las razones por las cuales le cuesta interpretar físicamente en la actualidad, es porque cuando era pequeño sólo cantaba y no pensaba nada más allá, ni en el mensaje de la canción, ni en las emociones que evocaba, sólo en que era una melodía que llamaba su atención. “La música creo que entra más por los sentidos, te gusta como suena, entonces lo sigues escuchando” (Participante 1). El participante 3, lo relaciona más con la timidez que lo ha acompañado desde niño: “Pues es que la verdad yo siempre he sido muy tímido. Incluso en mi soledad. Aunque sí, obviamente sí la cantaba a grito herido con mis papás sobre todo en las reuniones”. El participante 5, a diferencia de los demás estudiantes, expresa cierta comprensión de la primera canción escogida de acuerdo con las emociones y sensaciones que recuerda del pasado.

Yo me vengo a expresar hace muy poco. En ese momento escuchaba la canción y quería cantarla o algo así, pero sentía que no podía porque no tenía derecho a quejarme. En el sentido de que todo estaba bien, entonces no. La canción habla de soledad, de una ausencia, de que hay un héroe y quieren que lo vean y es como una incompreensión total. Yo expresaba la canción desde la lejanía. Además, que también era de Disney, y Disney no era algo digno de escuchar de acuerdo con mi familia. Yo sentía que tener el sentimiento de que esa canción me identificara, no estaba bien. (Participante 5)

Cada una de estas historias sobre la expresividad, configuran las condiciones interpretativas del presente. Aunque esto coincide con la extroversión e introversión de cada uno, algunas formas de interpretar expresivamente han mermado o evolucionado según los procesos personales de los participantes. Al preguntarles sobre las emociones y expresiones actuales sobre el repertorio, la mayoría coincide en que la nostalgia se manifiesta al escuchar cada una de estas canciones. El participante 1, afirma que se ha identificado con canciones tristes y nostálgicas acordes a su personalidad, pero añade que siente que esa capacidad expresiva desde ese lugar de la representación de la melancolía ha disminuido por comentarios recibidos. En relación con sus características expresivas afirma:

Yo incluso creo que ha menguado, porque antes cuando cantaba la gente se conectaba un poquito más. La gente me escuchaba y me preguntaba: ¿Usted está entusado?, pero yo estaba solito. Pero ya no. (Participante 1)

El participante 3 afirma una situación similar: “De hecho de chiquito era como más desinhibido, ahorita soy un poco más metido en lo mío, como que no me gusta expresar tanto”. El participante 2, aunque afirma que dentro de su actividad actoral ha podido arriesgarse y enfrentarse al público, actualmente, en el canto le cuesta desarrollar el cuerpo en los conciertos, debido a que esa condición de no estar dentro de un personaje e interpretarse a sí mismo, le genera una sensación de exposición. El participante 6, además, comenta que a pesar de que en el presente puede seguir instrucciones y hacer con el cuerpo lo que le indican, tiene inconvenientes con movimientos relacionados al baile que le gustaría retomar. Por el lado del participante 5, afirma todavía tener conflictos con la interpretación de su canción:

Todavía tengo el sentimiento que del todo no puedo quejarme. Por lo que te digo, yo no me expreso mucho. Es decir, sí lo hago hoy en día. Pero me da como cosa. Me dan nervios

de sentir que esa canción era mía. Porque era mía, el personaje de esa película es un referente que se me volvió de vida. Yo le calqué mucho la personalidad al personaje. Porque es que la película trata de una historia que me refleja. Entonces no sólo es la canción, sino es la película [...] Me da nostalgia y siento que cantarla era una especie de rebeldía a las emociones, porque yo debía ser un niño feliz. No podía ser ese personaje. Entonces ese personaje era mi ser y mi alter ego era lo que debía ser, el niño feliz.
(Participante 5)

A partir de las reflexiones de los participantes, se propone un ejercicio interpretativo, con la posibilidad de ser modificado, según las características contextuales de cada uno. Con base en la conexión de cada sujeto con las canciones de su vida, es dada la indicación de cantar el repertorio con las características expresivas del pasado, esto a manera de un viaje en el tiempo que posibilite interpretar a través de la representación de sí mismos durante su niñez. Todo esto, fundamentado en lo que menciona Punset (2018) sobre los procesos prácticos de autoconciencia, donde a partir de acciones planteadas por antiguos pensadores, sugiere trabajar desde el juego y el ejercicio de actuar como un niño, para así tomar distancia de sí mismos y observarse desde otras perspectivas y así mejorar sus propias respuestas emocionales. Sin embargo, al realizar la actividad surgen hallazgos interesantes.

En un primer momento, aparece como constante la incomodidad de volver a ser niño, los participantes manifiestan timidez en la encarnación de una corporalidad infantil en un cuerpo adulto. Luego, aparecen divididas las posturas sobre el ejercicio. Por un lado, el participante 1, quien asegura nunca haber expresado con su cuerpo desde su niñez, prefiere situarse en una nueva expresividad que le permita disfrutar de la interpretación, utiliza el humor para afrontar la situación y evidencia un manejo de su corporalidad cómoda y acorde al mensaje comunicativo de la canción. Por otra parte, los participantes 3 y 6, manifiestan timidez corporal al realizar el ejercicio. El participante 3, desde sus conocimientos de baile, mueve su cuerpo en un mismo espacio, de manera cohibida y sin ningún gesto del rostro o de las manos. El participante 6, no implementa ningún movimiento corporal ni gestual en las manos y evidencia incomodidad. En la reflexión sobre el ejercicio expresivo el estudiante manifiesta: “no sé qué hacer, porque esta canción nunca la he cantado sin la guitarra ahí en las manos. Siempre he estado sentado cuando toco esto” (participante 6).

En el caso del participante 5, según su manifestación previa de no expresar con su cuerpo durante su vida, se modifica la indicación al ejercicio de jugar y representar una expresividad ideal o deseada según su perspectiva. Al empezar el ejercicio demuestra timidez e incomodidad, mueve sus manos y el micrófono y, pasados unos minutos, decide parar por un bloqueo de tipo emocional. Al suceder esto, la docente investigadora le afirma que puede dejar hasta ahí el ejercicio si lo desea, sin embargo, el estudiante nuevamente insiste en volver a intentarlo, pero esta vez, con la guía de algún referente o ejemplo corporal. Es allí, donde el participante sale de su bloqueo emocional y halla mayor comodidad en posibilidades corporales desde los desplazamientos y el gesto de la mirada.

Caso contrario sucede con los participantes 2 y 4, quienes encuentran una expresión cómoda, genuina, que, aunque está situada en un tiempo pasado, reflejan una corporalidad adulta en representación de lo que alguna vez fueron. Además, como resultado, aquel trabajo corporal que incluyó los vínculos afectivos emocionales con la canción mejoró muchos de los aspectos de la técnica vocal, solucionando un poco la presión del sinfín de pensamientos que requiere el canto, que muchas veces son agobiantes.

Pasaron muchas cosas interesantes. Me dio muchísima pena. Eso es muy fuerte, porque yo estoy acostumbrado a hacer cosas muy de público, tanto de profe como ser payaso de circo, y ser payaso es muy ridículo. Pero eso no me ha dado tanta pena como esto. [...] También pensé mucho en los movimientos, de cómo sería ese niño, una marcha, siguiendo el tempo de la canción, dejando llevar más el cuerpo. [...] El aire se facilitó, la afinación yo creo que también se mejoró, a diferencia de la primera vez, que creí que la había cantado un poco mejor, pero no. Un montón de cosas se facilitaron. (Participante 2)

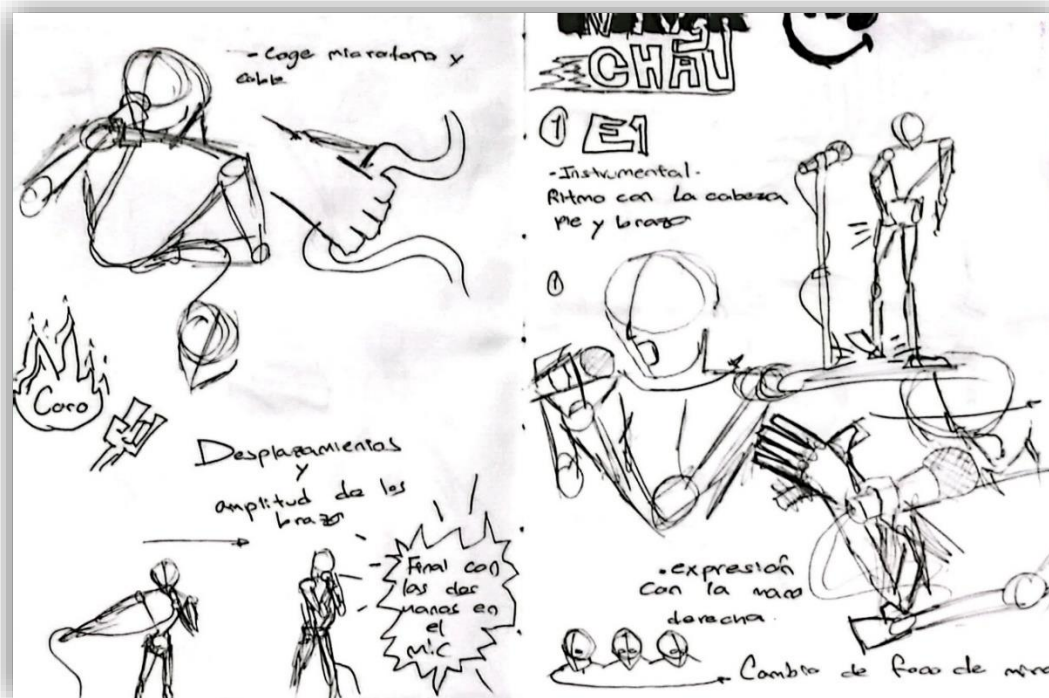
De acuerdo con lo manifestado por autores como Guillén (2016), Welch (2004), Salgado (2003), Weintraub (2006) y Guerrero (2015), estos momentos, donde los participantes logran integrar el carácter físico, acústico y psíquico del canto, permite facilitar tanto el trabajo técnico desde el sonido como la calidad comunicativa de la canción. No cabe duda de que entre la interpretación y la técnica vocal existen lazos comunicantes en la cual comparten criterios próximos y formas prácticas de relación. Como lo menciona Welch (2004), las emociones que reflejan los cantantes no son simuladas, se construyen según sus registros sobre su emocionalidad real. Esto explica la incomodidad del participante 2, al personificar su propia emoción, a diferencia de cuando actúa.

La acción de representación de sí mismo genera otras condiciones emocionales y de exposición, que bien dirigidas, facilitan la labor expresiva para llegar al fin comunicativo del canto. Además, como un hallazgo importante a partir del ejercicio, la acción de situarse en la expresividad del niño del pasado, en términos generales, no infantiliza, sino que evidencia las emociones, comportamientos y cohibiciones interpretativas del adulto actual.

Las características expresivas y técnicas de los participantes en el presente muchas veces carecen de procesos reflexivos constantes sobre sí mismos. Por esta razón, uno de los principales objetivos del proceso preparativo del concierto, es la búsqueda de volver consciente lo inconsciente. Para ello, fueron realizadas guías interpretativas vocales y corporales, donde los estudiantes incorporaron cada uno de los hallazgos encontrados en el ejercicio interpretativo anterior, acompañados de los conocimientos musicales sobre los contornos expresivos desde la dinámica y el movimiento. Todo esto claro que, como su nombre indica, es una guía para aterrizar y hacer conscientes de sus ideas expresivas para la interpretación, más no una camisa de fuerza para implementar en la puesta en escena.

FIGURA 15.

Ejemplo de guía interpretativa ilustrada para la puesta en escena:

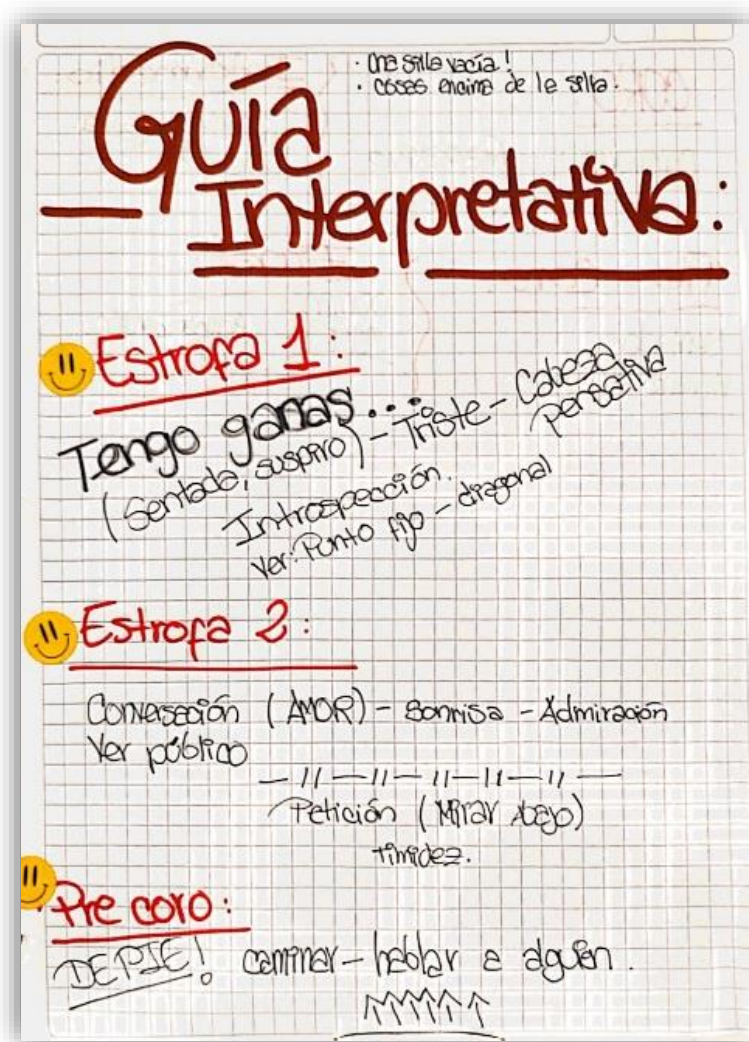


Nota: Elaborado por el participante 5.

En el caso del participante 5, trabajar desde la ilustración le permite comprender mejor el espacio. Debido a los bloqueos expresivos causados por pensar en una corporalidad espontánea, hacer esta guía corporal que incluye el espacio mediante desplazamientos, el uso de recursos como la base y el micrófono respectivos, y, la búsqueda de expresiones mediante gestos y cambios de mirada, brindan al estudiante un panorama sobre posibilidades expresivas cómodas para él en este punto de la secuencia.

FIGURA 16.

Ejemplo de guía interpretativa escrita para la puesta en escena:

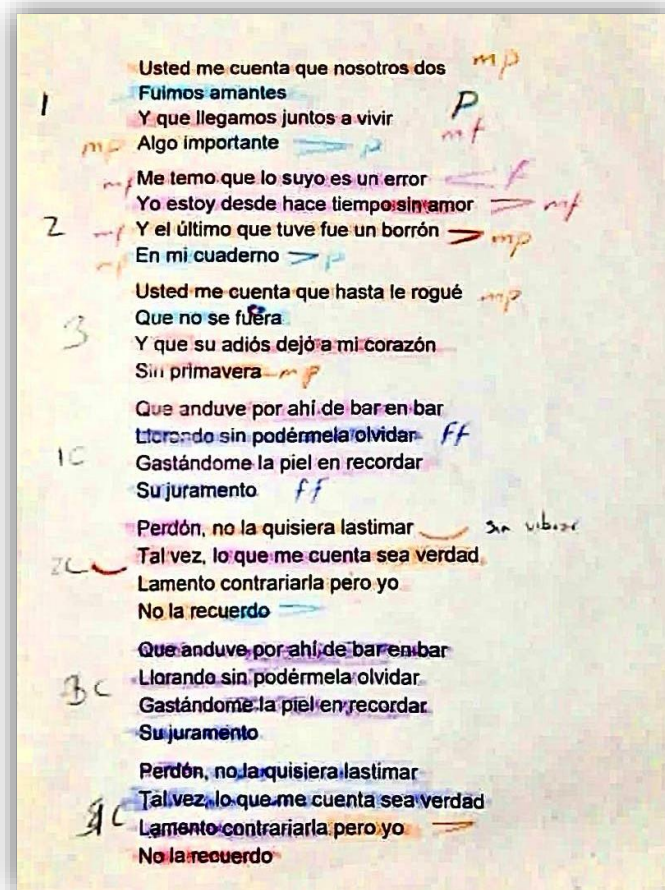


Nota: Elaborado por la participante 4.

Otros estudiantes, prefieren realizar sus guías interpretativas para la escena de manera escrita, acompañadas de las relaciones entre la emocionalidad de cada sección de la canción, con los posibles movimientos y gestualidades del cuerpo y rostro para representar la intención de la canción. En el caso de la participante 4, fundamenta la corporalidad a partir de emociones como la tristeza, el amor y las cualidades de la introspección.

FIGURA 17.

Ejemplo de guía interpretativa vocal:



Nota: Elaborado por el participante 1.

La figura 17, es un ejemplo de una guía interpretativa elaborada por el participante 1, a partir de la planeación del contorno expresivo de la voz mediante la implementación de dinámicas con convenciones de colores, que están ligadas a las intenciones emocionales y comunicativas de cada frase del texto de la canción.

En general, este trabajo permitió que los seis estudiantes indagaran sobre las relaciones emocionales entre el mensaje de la obra y las formas acústicas y corporales de expresión en la comunicación hablada, para así trasladarlas a sus interpretaciones cantadas. Todo esto, directamente relacionado con sus contextos y apropiaciones subjetivas del repertorio. En general, tras realizar las guías interpretativas, fue más fácil para los participantes incorporar la expresión mediante el movimiento y el sonido de la voz. Tener un plan de acción, les generó, en este primer momento, seguridad y apropiación de la propia corporalidad al cantar.

A pesar de estos logros, es importante mencionar que la condición humana y contextual de los participantes genera que cada conocimiento no siempre perdure de manera constante e inmediata. Por momentos, los estudiantes vuelven a sus preconceptos y manías técnicas y expresivas. Cada aprendizaje sobre el canto puede ponerse o no en práctica según la subjetividad del individuo relacionada con sus emociones del día y su contexto en general. Esto genera que, fenómenos como la búsqueda de un escondite para el cuerpo, continúen siendo reiterativos en muchos momentos.

Por un lado, está el estudiante que busca su escondite detrás de sus parpados al cerrar los ojos continuamente mientras canta, manifestando que, además de la emocionalidad que genera el impulso de mirar hacia adentro y sentir, se oculta de la mirada del otro que vigila y valida su cantar, así evita una posible desconexión con su interpretación. Este componente, sobre la mirada externa es una variable constante que impulsa la búsqueda de un escondite. Al respecto, están como ejemplo las concepciones del participante 5 sobre los comportamientos en comunidad, donde la voz, como cuerpo invisible¹¹, se esconde en su poca proyección. Este elemento, además, fue repetitivo entre los otros participantes, al buscar escondites mientras cantan con apoyos auditivos y voces que los guían. Sin embargo, al cantar sin acompañamiento, surge una sensación de exposición, más aún para los estudiantes que hace poco incursionaron en su proceso vocal. Otro ejemplo, es el de los participantes que esconden sus sonidos agudos mediante el mecanismo de falsete, para evitar cometer errores en su proyección o por miedo a no alcanzar la cúspide de la nota.

Los principales hallazgos encontrados durante el desarrollo de esta primera parte “*El inicio de todo*”, surgen en el marco de la correlación existente entre cada uno de los componentes que están

¹¹ Barba (citado por Roa, Barco y Aponte 2020)

implicados en el aprendizaje del canto. De acuerdo a las enseñanzas de la clase de la maestra Marissa Pérez de la Universidad Pedagógica Nacional, “lo difícil del canto es lo fácil que es”. Esto alude a la necesidad de buscar la naturalidad del cuerpo y liberar las tensiones generadas por el exceso de control. El trabajo de estas dos primeras semanas con los participantes, evidencia que al posicionarse en una corporalidad y emocionalidad libre, la voz se comporta de la misma manera. Esto además aplica en el trabajo expresivo desde el sonido y el movimiento. Tal como lo afirma el participante 1 durante la clase, “La interpretación del cuerpo de alguna u otra manera va ligada con la dinámica, con ese crescendo”.

La necesidad de integración de las emociones y el pensamiento con las búsquedas fisiológicas y expresivas del cuerpo en la interpretación del canto, fortalecen los procesos de autoconsciencia de cada uno de los participantes. Tal como menciona Nietzsche (1974): “Detrás de tus pensamientos y sentimientos hermano mío, hay un amo más poderoso, un guía desconocido. Se llama “sí mismo” habita en tu cuerpo; es tu cuerpo” (p.45). Hablar del cuerpo, es invocar la totalidad del ser humano, por esta razón, al continuar en esta secuencia preparativa desde el lugar interpretativo del “sí mismo” a lo largo del tiempo, es fundamental emprender un camino para dejar el escondite y completar el ciclo de la comunicación del canto mediante la organicidad (Stanislavsky,1993).

4.2.2. “*Las voces que nos marcaron*”: El reflejo del otro en la construcción de la personalidad vocal.

En este camino reflexivo y autoconsciente, “*La historia de nuestra voz*”, busca continuar con las indagaciones de los participantes alrededor de las mismas preguntas sobre sí mismos. Todo esto, a partir del estudio interpretativo de las siguientes dos canciones de la vida de los participantes. Este segundo momento, titulado “*Las voces que nos marcaron*”, pretende explorar, con fines expresivos, las primeras canciones, artistas y referentes que generaron el interés de los estudiantes por el canto. Aunque el título de esta sección no indica alguna especificación cronológica, en general, los seis participantes, afirman recordar sus tiempos de juventud, algunos en el colegio y la universidad, y otros, en experiencias de eventos como “rock al parque”.

Me recuerda ya la época más juvenil, un poco más dejadito, como de muchacho que iba a plaza España a comprar ropa, una de segunda, otra muy barata. También me recuerda las filas de rock al parque, y las idas a los conciertos siguiendo todos estos grupos. Yo siempre seguía mucho a “Kraken”. Siempre me gustó mucho. Me recuerda la caminata por la calle 26 a medianoche, salir del concierto, toda esa época muy juvenil, de descubrir otra faceta, el valor que se le dio a la amistad en esos años, cosas bonitas. (Participante 6)

De acuerdo con Ramírez (2006), la juventud es el momento donde se comienzan a explorar y construir los primeros rasgos sobre la personalidad de formas más autónomas. Álamos (2019), resalta que “los adolescentes escuchan música motivados por satisfacer sus necesidades emocionales, tanto individuales – como por ejemplo la regulación y canalización de emociones - como sociales, las cuales involucran la conformación de la identidad musical” (p.91). Esto involucra, en cierta medida, el término de identificación de Freud, no específicamente desde las influencias paternas, sino en la apropiación de los rasgos del otro para sí, en la construcción y búsqueda de su identidad (citado por Muñoz, 2013). En el caso de esta investigación, las características culturales que están alrededor de un género musical, artista o canción (formas de vestir, pensar y ver el mundo), evidentemente influenciaron la vida de los participantes en su momento.

Me identificaba con la artista. Desde que estaba en el programa de Disney, era como la niña que encontraba la música y era lo que yo quería. Entonces yo toda mi vida soñé con tener un golpe de suerte y ser algún día cantante, entonces me identificaba con ella como tal. (Participante 4)

De igual manera, en este momento de la historia, dicha identificación también surge mediante la apropiación de las particularidades musicales del repertorio hacia la definición de gustos y la construcción de la personalidad vocal. Elementos como la diversidad de ritmos, melodías y armonías en las canciones, determinan gran parte de las preferencias auditivas y vocales de los individuos al escoger la música que escuchan. Para los participantes, en la juventud surgieron sus grandes referentes en el canto, su afinidad por ciertos timbres, colores y técnicas en la voz, que hasta la actualidad, influyen tanto las búsquedas como las concepciones sobre sus propias capacidades al cantar.

Era una canción que me daban ganas de cantarla. Cantara bien o cantara mal. La verdad, yo creo que lo cantaba todo como una octava abajo. No me atrevía a cantar todo arriba. Si mandaba todo arriba era más como falsette. (Participante 3)

Como que quería llegar a las notas, pero al color que estaba haciendo León Larregui, entonces mandaba todo para atrás. Entonces me gustaba como explorar el cantar de otra manera porque siempre cantaba de pecho y hasta mi límite, pero cuando cantaba esas canciones me gustaba ver como la versatilidad que tiene la voz para llegar a registros más altos, pero lo disfrutaba a pesar de que no lo hacía bien, me lo disfrutaba mucho. (Participante 1)

Me daba pena. Porque sentía que no podía llegar a esa canción, la sentía muy alta. Sentía que tenía mucho “flow¹²” y eso era para la gente que lo tenía. Entonces no me animaba a cantar. Sentía que yo no podía. (Participante 5)

Las influencias culturales del rock en los jóvenes, los sueños de una niña sobre su futuro como cantante y los preconceptos sobre la técnica vocal, son ideas que perduran a lo largo del tiempo. Todas estas particularidades, generaron concepciones sobre su propia voz y posibilidades expresivas a futuro. Un ejemplo claro es cómo, hasta este momento de la secuencia preparativa, muchos participantes insisten en no tener las capacidades para llegar a sonidos altos o replicar el estilo interpretativo de un artista. Esto significa que aquellos pensamientos implantados desde la adolescencia pueden intervenir en las creencias sobre las aptitudes vocales del presente.

De acuerdo con uno de los principales énfasis de esta investigación, en relación con la importancia del pensamiento y el lenguaje para el aprendizaje del canto, regresar en el tiempo y recordar el origen de las ideas y palabras arraigadas en la mente, brindan un panorama sobre los desempeños técnicos y expresivos hasta el momento. Este fenómeno, concuerda con el concepto de “noticias falsas” de Sigman (2022), donde las palabras y pensamientos de un individuo construyen su realidad. Para los estudiantes, esto se refleja en la creencia arraigada de la imposibilidad de emitir sonidos agudos, o para otros, en la confianza en sí mismos en el aprendizaje vocal. A pesar de esto,

¹² Palabra usada para referirse al carácter interpretativo que implementa un cantante generalmente en el aspecto rítmico (fraseo) y tímbrico (color del sonido) al cantar cierto de estilo de música.

destaca cómo los participantes 1 y 2, afirman que, aunque eran conscientes de no abordar correctamente las notas, no les impedía disfrutar del canto.¹³

Todos los preconceptos sobre la propia actividad vocal generan repercusiones en los desempeños actuales expresivos durante la secuencia preparativa. Muchos pensamientos, a lo largo del tiempo, han sido transformados por el contexto de cada participante. Algunos de ellos, han olvidado la sensación de disfrute pese a las dificultades técnicas que se presenten. Otros, mantienen los sueños que impulsan su aprendizaje vocal. Los demás, continúan con las ideas limitantes sobre su voz. Cada elemento que aparece en este segundo momento genera nuevos hallazgos en el aprendizaje expresivo en voz, cuerpo y gestualidad.

Al cantar, desde el enfoque técnico y expresivo que requiere la interpretación, surge una característica que tiende a ser reiterativa: la acción de decrecer¹⁴. Por un lado, el participante 1, en diversas ocasiones encuentra la resonancia de la voz y a medida que avanza la canción, la pierde. Los participantes 2, 3, 4 y 6, inician con un sonido limpio, técnico y correcto, pero después de algunos minutos, vuelven a cantar con hábitos previos que afectan la emisión y afinación. El participante 5, durante su proceso de búsqueda de proyección, que por momentos alcanza, también tiende a decrecer. Este elemento, coincide en la ejecución de los conocimientos técnicos fisiológicos, como lo es el molde vocal, en el que los estudiantes inician con una abertura amplia de la boca, pero luego reducen el espacio para emitir el sonido.

La acción de decrecer, además, es evidenciada en el desempeño expresivo de los participantes. En esta secuencia expresiva, donde hay indicaciones constantes hacia el énfasis interpretativo del canto, los estudiantes tienen a implementar gestualidades marcadas, movimientos amplios de las manos y expresividad en el rostro, pero menguan en la interpretación. Este fenómeno, puede ser relacionado, de manera analógica, con el regulador “*decrescendo*” que se utiliza en la notación musical para indicar la disminución gradual de la intensidad del sonido.

Decrecer la intensidad, la proyección, el sonido o el movimiento, también está relacionado con la acción de buscar un escondite. El cuerpo continúa ocultándose, en esta concepción del “sí mismo”, que involucra la totalidad del ser humano (Nietzsche, 1974). A pesar de esto, los participantes,

¹³ Afirmación importante para los posteriores análisis.

¹⁴ Menguar o disminuir. (definición tomada de *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd/decrecer>, 2.ª edición).

durante sus procesos reflexivos, comienzan a interiorizar poco a poco algunas de las herramientas brindadas para enfrentar este fenómeno. Una de las principales estrategias, involucra el uso del lenguaje para facilitar la comprensión y apropiación de la técnica vocal y la expresividad en el cuerpo y el pensamiento durante la interpretación. En primer lugar, en función de contrarrestar esta tendencia a decrecer el sonido y el movimiento, la implementación de la palabra “exageración”, o la “acción de mantener”, durante una indicación, genera aprendizajes y reflexiones sobre sí mismos y el constante impulso de querer esconder el cuerpo durante las sesiones. El participante 2, al ver una grabación donde estaba pensando en exagerar sus movimientos, manifiesta: “Volví a ver la interpretación exagerando los movimientos. De aquí en adelante trataré de consolidar eso, que aquello que se piensa como exageración, se quede. Que no es tan exagerado. Eso se queda.”

En algunos momentos, las percepciones de los participantes no son precisas y distorsionan la realidad. Generalmente, sucede en momentos donde deben subir el volumen, mantener un timbre específico en su voz, abrir la boca o trabajar la expresividad del cuerpo. Esto genera que al tratar de implementar indicaciones tanto técnicas como interpretativas, sean muy poco perceptibles, aunque ellos las conciban como acciones enfáticas y contundentes. Por tal razón, la elección de la palabra “exageración”, va más allá de su significado explícito, sino que es una forma de proporcionarle al pensamiento una estrategia contundente para no decrecer y hacer que aquello que no es notorio, pueda ser perceptible.

Tal como lo menciona Welch (2004), “la mayor parte de la enseñanza convencional del canto se basa en la metáfora derivada de la manipulación de las formantes para delinear el comportamiento vocal” (p.7). Las palabras usadas, en ocasiones pueden ser propuestas por la docente o por los mismos estudiantes. En el caso del participante 1, en un momento de tensión al emitir sonidos agudos, se le sugirió pensar en la palabra “ligereza”, esto, inmediatamente solucionó los problemas y afianzó la resonancia de la voz. En otras situaciones, las reflexiones constantes y el trabajo de consciencia sobre el aprendizaje, genera que los estudiantes busquen palabras, instauren pensamientos y solucionen inconvenientes en el camino de manera autónoma. “No te pongas tenso, porque te vas a morir. Relájate y hazlo y verás que sale bien” (afirmación del participante 2 sobre los pensamientos que tuvo al cantar).

Estas búsquedas dentro del uso del lenguaje son resultado de las indagaciones y reflexiones en el trabajo comunicativo entre docente y estudiante. En el proceso preparativo, se evidencia cómo las subjetividades también forman parte de las construcciones del lenguaje a utilizar durante la clase. Aunque las explicaciones acústicas, anatómicas y fisiológicas permiten adquirir conocimientos desde la teoría, la práctica requiere de analogías y metáforas que estén acorde a la realidad de los participantes. Un ejemplo claro es lo sucedido en el primer momento, donde algunos comprendieron un ejercicio desde el juego expresivo, pero otros, debido a sus historias y conductas del pasado, no lograron realizarlo desde allí. A pesar de ello, en este segundo momento “*Las voces que nos marcaron*”, los participantes comienzan a evidenciar cada vez más sus procesos de autoconsciencia desde la facilitación, comprensión y regulación emocional, que les permite adquirir nuevas estrategias a partir del uso del lenguaje, ligado a la introspección sobre las propias emociones y el recuerdo.

Esta canción inevitablemente me conecta emocionalmente, y la canto con el alma, no quiere decir que la cante bien, sino que la canto con el corazón, entonces me gusta cantarla. Cantar la letra de esa canción es hermoso para mí y eso influye en la interpretación y en el canto, me conecta mucho. (Participante 2)

El estudiante coincide con lo mencionado por los participantes 1 y 3 sobre la presencia de la conexión emocional, pese a las dificultades técnicas. La diferencia radica en que el participante 2, lo sitúa en su presente, donde la emocionalidad contribuye a su interpretación. Sin embargo, es importante resaltar que esta integración requiere un proceso de regulación de acuerdo con las emociones que predominen. Durante una de las sesiones, fue implementado un ejercicio interpretativo desde la imitación y representación de los referentes vocales destacados en “*Las voces que nos marcaron*”. El participante 2, al incorporar la emocionalidad desbordada y eufórica característica del artista, causó inestabilidad en la afinación. Esto es, de acuerdo con lo mencionado en el capítulo anterior, porque la alegría, según Montiel (2012), genera amplitud del tórax y sensaciones de verticalidad y ligereza, condiciones ideales para emitir sonidos agudos. El estudiante, sube su afinación debido a una emoción, que normalmente se considera favorable, pero al no ser canalizada, interfiere en elementos técnicos. Para solucionar dicho inconveniente, nuevamente es mediante el correcto uso de las palabras. La reflexión del participante 2 sobre este asunto, concluye en que la solución para regular la afinación no está en menguar la emoción, sino

en cantar con lo que él denomina como “energía regulada”. Implementar esta afirmación, permitió que el estudiante mantuviera la emocionalidad interpretativa, con el balance y la consciencia técnica de la afinación en su canto.

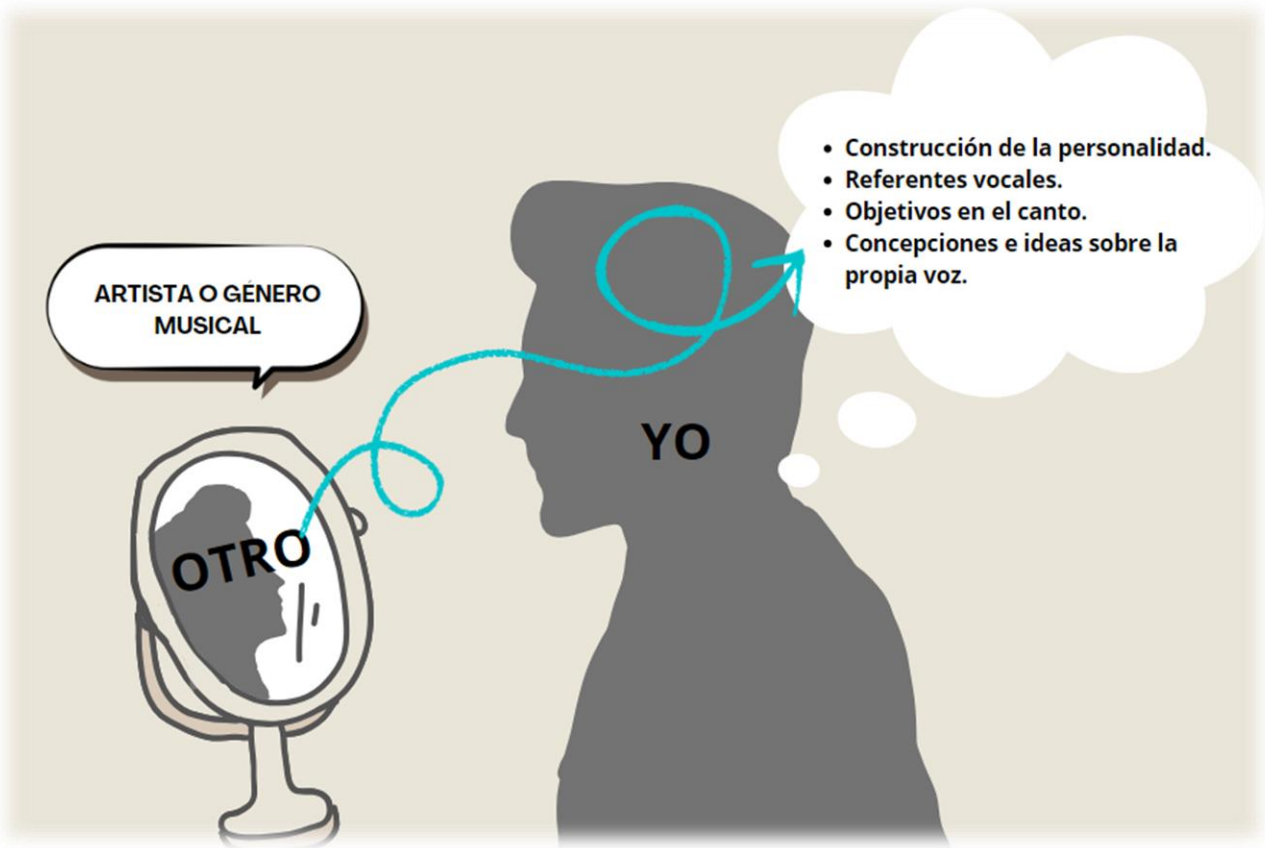
Este ejercicio basado en la imitación, además de brindar estas relaciones sobre la emoción y afinación, contribuyó a responder varias incógnitas que persistían en algunos participantes sobre la expresividad de su propio cuerpo. Uno de los principales elementos a destacar, es la implementación del humor como una estrategia de afrontamiento a las situaciones. Como se mencionó en capítulos anteriores, los participantes 1 y 5, comparten la jocosidad para regular sus pensamientos al cantar. Durante el ejercicio, al salirse de las concepciones sobre sí mismos, y mediante el humor, emprenden un trabajo de imitación interpretativa desde un otro artista, y asimismo, logran comprender la expresividad a partir de otros aspectos que hasta el momento no habían sido explorados. Por un lado, el participante 1, utiliza la gestualidad del rostro y las manos de acuerdo con lo que dice, a pesar de realizar pausas para reírse, denota comodidad en su cuerpo. El participante 5, por primera vez trabaja su corporalidad con movimientos grandes y gestuales, implementa el baile con desplazamientos y balanceos de su torso, y, a diferencia del participante 1, logra mantener su expresividad hasta culminar el ejercicio sin reírse o mostrar incomodidad. Al comentar su trabajo expresivo, menciona que le gusta la expresión del artista:

Me gusta su carisma. A uno se le olvida pensar en eso. Cuando uno demuestra los problemas técnicos, uno se distrae. Entonces el carisma permite que uno conecte al público para que no se salga de la historia. Es como una película, cuando tú ves un problema técnico, te desconectas de la historia. (Participante 5)

El estudiante reflexiona sobre la importancia de la expresividad para contar la historia que ofrece la canción. Considera que el “carisma” permite ocultar, en cierta medida, los problemas técnicos del sonido, para que así, el público logre conectarse con la interpretación. Además, resalta la influencia de sí mismo en su trabajo interpretativo: “Aunque intenté personificarlo ahí, también sentí que estaba muy influenciado por mí” (Participante 5). Esta afirmación coincide en lo observado durante el ejercicio en todos los participantes, cada uno incorporó más elementos de sí mismos que de los referentes que buscaban corporeizar expresivamente. De alguna manera, este resultado está relacionado con lo que mencionó el participante 2 en el capítulo anterior, sobre cómo los otros influyen en la construcción del yo.

FIGURA 18.

La influencia del “otro” como referente musical, en la construcción del “yo” en la personalidad vocal.



Nota: Elaboración y diseño propio.

La figura 18, representa la manera en que la subjetividad de los individuos no está constituida en un contexto aislado, sino que está permeado de un “otro” que lo refleja. En el caso de los participantes de esta investigación, la exploración sobre la personalidad en la adolescencia (Ramírez, 2006) trasciende al presente durante este ejercicio interpretativo, por las formas en que los estudiantes se sintieron reflejados en sus referentes, al punto de no imitarlos, sino de encontrar corporalidades propias y cómodas. Es una realidad que el contexto social y cultural, no sólo permea las formas de pensar, sino de concebir el propio cuerpo. Reconocer aquellas expresiones que han influenciado la vida de los participantes desde sus referentes artísticos, encontrar estrategias sobre el propio aprendizaje como el uso del humor, la palabra y la exageración, fortalecen el trabajo de

autoconsciencia hacia una interpretación genuina desde el sí mismo de Nietzsche (1974) para dejar el escondite.

Después de esto, para el trabajo consciente en la interpretación, ahora, desde la representación del “yo” a lo largo del tiempo, se implementó un ejercicio mediante la creación de escenas donde los participantes incorporan su subjetividad en la emocionalidad del texto de la canción. Algunos, crean escenas ficticias desde la narración, donde se sitúan emocionalmente en un “como si” vivieran o presenciaran aquella situación:

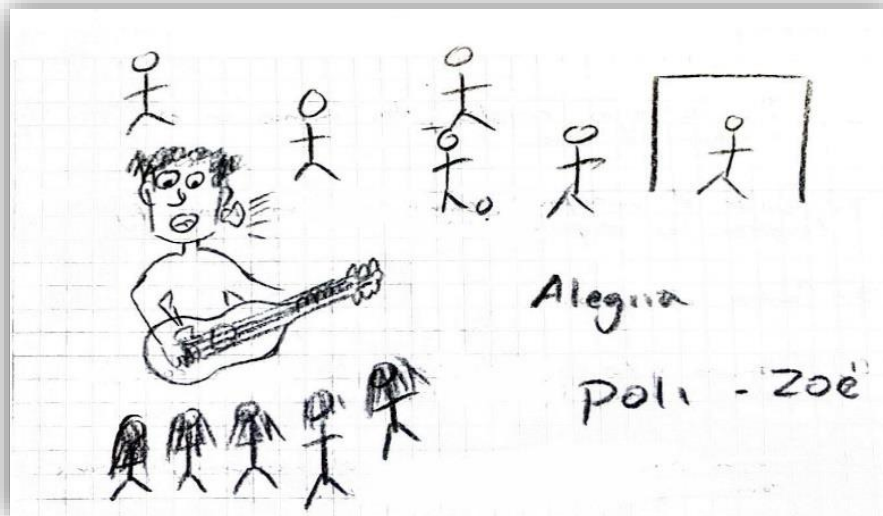
Yo me lo imagino, como en una charla de amigos. Entonces uno le cuenta el chisme al otro. Me los imagino vestidos elegantes. Vestidos a la antigua. [...] Me imagino el lío en el que está metido ese pobre hombre. [...] Es un bar para sentarse en modo de escuchar música y tomar algo. Reunirse para adelantar cuaderno. [...] La emoción que predomina es como angustia, como desesperación de no saber qué hacer. Es que es complicado, porque el que está angustiado no es el que está cantando sino es el otro, entonces, pues el que estaría cantando no siente esa angustia, pero lo siente de forma diferente. Yo soy el chismoso, el que lo cuenta, pero siente empatía. (Participante 3)

Yo me imagino como un matrimonio y que todo el drama se acaba con la canción. Yo sería una espectadora, o en una situación ficticia, podría ser la protagonista. [...] Yo me imagino como un contexto de soledad un poco. Me imagino como esas imágenes de un bosque en otoño, que son las hojas cálidas. (Participante 4)

Otros estudiantes, a diferencia de los participantes 3 y 4, prefieren situarse y representar, de manera ilustrada, escenas basadas en sus propios recuerdos, contextos y emociones relacionadas con el repertorio:

FIGURA 19.

Ilustración escena interpretativa Participante 1:



Nota: Escena en un colegio.

“Esto me trae mucho al colegio, Me lleva al colegio, me visualizo a mí mismo en un pasillo tocando guitarra, o en el patio tocando guitarra, o en el salón” (Participante 1). Aquí, el estudiante resalta la emoción de alegría, no desde el texto de la canción, sino de los recuerdos que le evocan revivir las épocas de colegio donde cantaba en el patio en frente de sus compañeros y compañeras.

FIGURA 20. *Ilustración escena interpretativa participante 5:*

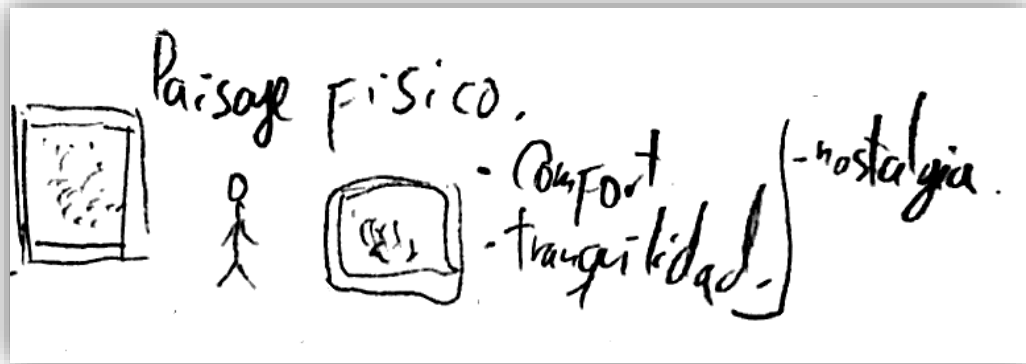


Nota: Escena de la playa.

“Aquí no tengo preocupaciones. Estoy tranquilo. Solamente me importa estar allí. Estoy sereno” (Participante 5). A diferencia del participante 1, el participante 5 no representa un recuerdo en específico, sino un lugar anhelado, con personas y seres reales de su vida. Aunque no ilustra un momento determinado, representa una situación ideal para la emoción que él denomina serenidad y tranquilidad.

FIGURA 21.

Ilustración escena interpretativa participante 6:



Nota: Escena en la habitación.

“Esa sensación de confort. Como cuando uno se queda en la casa, que tenía que salir, pero ya no tiene que salir y está lloviendo [...] Un momento de tranquilidad respecto al pasado” (Participante 6). El estudiante, de acuerdo a comentarios alusivos a su vida y su trabajo durante la clase, permite identificar que ubica la escena en un contexto de su actualidad, donde él halla “confort” al poder quedarse en casa y ser libre de preocupaciones sobre el pasado.

La creación de estas escenas causó diversas repercusiones expresivas y técnicas en la voz y en el cuerpo al momento de interpretar las canciones. Por un lado, la sensación de tranquilidad que situó al participante 5 en la escena interpretativa, implicó que la afinación fuera desacertada con tendencia a disminuir su frecuencia. Esto contribuyó en la búsqueda de otras palabras y pensamientos que solucionaran dicho problema. El estudiante, al reflexionar, concluyó en que no debía dejar de lado esa emoción, sino que debía regularla con las condiciones fisiológicas que requieren la emisión de los sonidos medios y agudos: “serenidad mental, pero energía física” (Participante 5). De igual manera, el trabajo expresivo de los seis participantes se incrementó al

situarse en este paisaje interpretativo, donde los movimientos corporales y gestos faciales fluyeron de manera más orgánica, precisamente por el uso de la naturalidad de las emociones del contexto creado a partir del mensaje comunicativo de una canción.

Además de la repetición, que indudablemente desarrolla la comodidad para la interpretación expresiva, los procesos reflexivos constantes son los que permiten salir de los escondites y bloqueos sobre las propias concepciones de sí mismos. Al respecto, se evidenciaron los primeros hallazgos interpretativos para los estudiantes que hasta ahora no habían sentido comodidad en su expresión. La búsqueda de los primeros referentes vocales y artísticos de su propia vida fue el componente desencadenante para encontrarse a sí mismos. Tarea que consistió en abordar la historia musical, hacia la exploración de la personalidad vocal y representación del yo interpretativo. El siguiente apartado, continuará avanzando en este camino emprendido sobre “*La historia de nuestra voz*”, donde cada uno de los participantes seguirá en sus búsquedas autoconscientes sobre su emocionalidad y corporalidad para las puestas en escena que se avecinan.

4.2.3. “*Lo que somos hoy*”: La evolución vocal a lo largo de la historia.

En “*Lo que somos hoy*”, cada uno de los participantes llega al final de este recorrido sobre su historia vocal y musical. Aquí continúan los procesos de búsqueda de la personalidad vocal y expresiva, cada vez con más herramientas y hallazgos sobre sus formas de aprender y concebir el canto hacia la interpretación. Todo esto, mediante el estudio interpretativo del repertorio que los representa hoy, ligado a las reflexiones autoconscientes surgidas hasta ahora. “Nos quedamos con las canciones que representan algo para nosotros. Las canciones que conservamos en la memoria son aquellas que significan algo en nuestras vidas” (Giménez, 2016, p.105).

Hablar de las canciones del presente, es aludir a los cambios por los que han pasado cada participante hasta ahora. Muchos de ellos reflexionan sobre sus desarrollos técnicos y expresivos en el camino de indagación sobre su historia, pero también mencionan las relaciones existentes que encontraron sobre lo que antes fueron y ahora son, con la música del pasado y la del presente. Tal como lo manifiesta Welch (2004): “además de una comunicación de la condición emocional básica, el acto de cantar es portador de información acerca del grupo de pertenencia, tal como la edad, el género, el grupo social y cultural” (p.17). Estos procesos de autoconsciencia sobre el “sí

mismo” a través del tiempo, permitieron que los participantes verbalizaran comprensiones internas sobre estos aspectos identitarios y característicos de sus personalidades situadas en el presente.

Es la evolución de lo que la música ha sido para mí, como que este tipo de canciones son lo que en lo que yo me veo más reflejado. Entonces, es como este concierto que es muy cronológico. [...] Siento que es como ya las fases finales de lo que se ha ido formando en mí musicalmente. Entonces, cuando yo escucho esto, cuando canto esto, me siento muy yo. [...] De hecho recibo muchos comentarios de la gente que siempre me dice lo mismo: ¿por qué le gusta la música tan triste? ¿por qué es tan nostálgico? entonces digamos esto que encuentro en la canción, en la melodía, en la armonía, porque es un conjunto muy bonito, no es como que contraste algo, sino que como que todo hace parte de la nostalgia que me caracteriza un poco. (Participante 1)

Ahorita que la estaba cantando me daba cuenta de que escogí tantas canciones tan tristes, tan desoladoras, y eso me parece que me define. Hay una tendencia que en el canto y en lo musical, lo relacione para sacar las tristezas, a veces las alegrías, pero sobre todo los duelos, las tusas, los desesperos, los desalientos. (Participante 2)

Yo soy un enamorado. Entonces dedicarle estas canciones a alguien debe ser increíble. Pero es algo que me produce como cierta felicidad. Como esas ganas de esperar algo, esperar ese amor. (Participante 3)

Creo que hoy puedo decir que he encontrado mucho más mi identidad musical sin ese miedo como a parecerse a alguien. Siempre he escuchado muchos artistas del pop, y siempre decía: como que me parezco mucho a esta persona, mejor no porque pierdo mi identidad. Creo que hoy he logrado como encontrar ese punto intermedio en el que, pues sí son mis influencias, pero he encontrado mis gustos personales sin parecerme específicamente a un artista. (Participante 4)

Al principio todo eran temas muy potentes, muy juveniles, muy rebeldes y ahorita hay temas más suaves y variados. Antes todo era muy rock, y sobre la guerra, y ahorita hay como una variedad distinta, otros géneros, otras sensibilidades. (Participante 6)

Para algunos, el recorrido sobre la historia de sus voces les permitió reafirmar sus personalidades y caminos interpretativos en el canto, a partir de ciertos géneros y emocionalidades que han estado

presentes durante sus vidas. Otros, en el estudio consciente de las canciones, encuentran evoluciones y avances en sus identidades vocales, desde perspectivas que reconocen aquellas influencias del pasado, como parte del proceso para encontrarse a sí mismos en la actualidad. Los estudiantes, en general, contrastan las etapas de su vida con la música que los atraviesa en cada momento temporal y contextual, esto es la adolescencia, juventud y adultez.

El participante 5, llega a un punto importante en su proceso reflexivo donde al analizar el texto de las canciones de su historia, manifiesta nunca haberse acercado a la música por sus letras o por su emocionalidad.

Ninguna canción de las que voy a cantar en el recital tiene una responsabilidad emocional, sino que cada una es la canción que siempre me llamó la atención en su momento. Y la música para mí, emocionalmente siempre ha sido por gusto, nunca he escuchado una canción por felicidad ni por tristeza. Es porque me gusta mucho. Entonces ahorita la escucho es porque estoy feliz. O sea, siempre que escucho música estoy bien. Más bien es porque es agradable y lo disfruto. [...] Todas las canciones que escogí, ninguna es por la letra. Es por la belleza de la canción. No me identifico con ninguna letra. (Participante 5)

La afirmación del participante 5 en este punto de la investigación, genera varias incógnitas sobre algunas concepciones sobre la emoción y su relación con la música. Por un lado, surge una contradicción en el participante al mencionar de la falta de implicación emocional en las canciones de su vida, pero al mismo tiempo indicar que es el repertorio que escucha cuando está feliz¹⁵. Al conversar al respecto, el estudiante insinúa que hablar de emociones es aludir necesariamente a aquellas emocionalidades no favorables. Además, añade que no siente felicidad o tristeza absoluta al escuchar las canciones.

Según Montañés (2005), una dimensión del análisis de las emociones es a partir de experiencias afectivas desde el agrado y desagrado. Esto sugiere que cuando el estudiante afirma que escuchar una canción lo hace sentir feliz y agradable, es una característica de la emoción de alegría. De igual forma, está relacionado con la apropiación de algunos conceptos de la filosofía que definen la felicidad como “un fenómeno de búsqueda constante en toda la historia de la humanidad” (Lirio,

¹⁵ Es importante resaltar que el repertorio escogido hasta el momento por el participante 5, a excepción de la primera canción, se caracterizaba por ser movido yailable, independientemente del mensaje comunicativo que tuviera.

Llopis, Perseguer y Gil, 2010, p.110). Según las autoras, la felicidad no es una respuesta emocional, sino el resultado de valoraciones que buscan hallar dirección y sentido a la vida, a diferencia de la alegría, una emoción básica que responde a eventos breves.

Sin embargo, además de hablar sobre las diferencias entre la felicidad y la alegría, es importante comprender aquellas reflexiones que el estudiante emprendió en esta última parte preparatoria. A pesar de sus manifestaciones, al realizar el estudio semántico de las canciones del presente, que a diferencia del repertorio anterior contienen textos que aluden más a la emocionalidad, surgen hallazgos interesantes a partir de los análisis del participante 5 sobre los contrastes de su vida y las relaciones entre los mensajes de las canciones y su emoción.

Está chévere hacer esto. Creo que nunca he tenido la sensibilidad de ponerle atención a una letra. [...] Analizándolo un poco, creo que de una forma inconsciente escogía las canciones por la atmósfera que regala cada canción. Me gusta la música, son un alter ego que me gustaría tener. Me pongo a pensar las canciones que tengo que ver, y reflejan un poco la lucha que estoy teniendo al hacer esto, que es empezar a soltar y a expresar no sólo con la voz, sino también con el cuerpo, con energía. [...] porque son un alter ego de lo que yo quisiera ser. (Participante 5)

Hasta ahora, el estudiante había escogido un repertorio que requería dinamismo técnica y expresiva, canciones alegres y enérgicas, que para su fin comunicativo requerían disposiciones corporales diferentes a las acostumbradas. Estas características, permiten que el participante encuentre en ellas un alter ego¹⁶, que le concede la posibilidad de encontrar su expresividad desde algo que no había experimentado en su vida cotidiana hasta el momento. Al indagar sobre el repertorio de la actualidad, reconoce que, efectivamente, surgen emociones y sensaciones que evocan lo que en un principio él denomina atmósferas en su vida: “Me evoca mucha esperanza. Me da mucha paz y me hace sentir que viene un futuro mejor. Me calma el alma” (participante 5). Estas particularidades emocionales, coinciden con las afirmaciones del participante 6 sobre las canciones de su presente:

Ya es un tema más de la esperanza, del amor, de eso bonito que es construir algo entre dos, evoca la unión, como que uno quiere hacer las cosas como dice la canción, eso de querer

¹⁶ Término usado por Freud para referirse a “otro yo” (citado por Lacan, 2016)

hacer las cosas muy bien para la pareja. [...] Va más hacia que me gusta escucharla, claro que me evoca como tranquilidad, como eso cuando acabas de trabajar, y como que ya vas para la casa y es de noche y no hay tráfico. (Participante 6)

La tranquilidad¹⁷, es uno de los elementos en común entre los participantes 5 y 6, que afirman que la emocionalidad de las canciones del presente representa las búsquedas que tienen en su actualidad. Por el lado de los participantes 1,2 y 4, una de las emociones más reiterativas es la nostalgia que representa las canciones escogidas hasta el momento.

Esta canción me da tristeza, me da guayabo. Es como la sensación de darlo todo por una relación que a la final no funcionó. [...] Tristeza, nostalgia, como que intento meterme mucho en el contexto de la canción, sentirla. Entonces, eso me hace sentir triste y nostálgico. [...] Me baja un poquito el estado de ánimo, porque es muy triste, pues al final, habla de lo que muchas veces uno vive en una relación con alguien que quiso mucho. (Participante 1)

En esta canción la voz se quiebra, siento yo que se quiebra. En el desespero que se expresa con la voz, así relaciono mi voz con la canción, en el desespero. [...] Esta canción es una historia, un reclamo, es una recriminación a ti por volver. Esta canción es un diálogo. (Participante 2)

Tristeza y nostalgia. Creo que a veces es muy difícil hacerle ver a alguien ese sentimiento de empatía social, entonces siento que ese es un reto que puedo tener con esta canción, llegar con el mensaje que tiene, que va mucho más allá de una simple canción, no es como una típica canción de amor o que se le dedica alguien. (Participante 4)

Las canciones de los participantes 1, 2 y 4, trabajan aspectos sensibles mediante la nostalgia, donde la interpretación requiere de otras búsquedas interpretativas. Aunque en este caso surge a partir del análisis específico del repertorio actual, la nostalgia ha sido reiterativa en los procesos reflexivos de la mayoría de los participantes a lo largo de toda la secuencia preparativa. Según Ramírez (2013), la nostalgia no está ligada a la tristeza, sino que es una forma de melancolía que genera

¹⁷ “Que se toma las cosas con tiempo, sin nerviosismos ni agobios, y que no se preocupa por quedar bien o mal ante la opinión de los demás. (Tomado de <https://www.rae.es/drae2001/tranquilo>)

agrado con los recuerdos sobre acontecimientos relevantes de la vida. Esto es debido a las asociaciones afectivas con dichas memorias que desembocan en la emoción de nostalgia.

Paniagua (2010), resalta el fenómeno de la conservación del pretérito como un elemento presente en la psiquis humana, donde afirma que el “pasado no es una mera etapa superada: sigue latente en el presente. [...] la infancia de los hombres persiste literalmente por debajo de los estratos psicológicos de la adolescencia y la adultez.” (p.41). Por esta razón, el trabajo sobre el recuerdo hacia el aprendizaje expresivo del canto destaca la nostalgia como aquella “manifestación experiencial del sujeto, que a la suma constituye una relación entre el mundo interno y externo del hablante” (Carmona, 2012, p. 113). Las características sobre la nostalgia y el recuerdo coinciden con las necesidades del estudio expresivo del canto, donde la indagación sobre el cuerpo debe ser desde la noción del “sí mismo” en la totalidad del ser humano, esto incluye lo interno y externo.

A partir del estudio interpretativo desde el recuerdo, los participantes indagan sobre sus propias experiencias emocionales en el repertorio, hacia procesos reflexivos y conscientes que les brinda herramientas para el trabajo expresivo mediante la representación de sí mismos. Para ello, en función de hallar una personalidad vocal e interpretativa auténtica, es importante tener en cuenta las acciones y expresiones comunicativas en la cotidianidad de cada persona. Por eso, se implementa un ejercicio de autoconsciencia donde los estudiantes graban hablando sobre algún tema de su interés, surgen características expresivas del habla que ellos mismos identifican de sí.

Por un lado, el estudio de la voz hablada beneficia el trabajo técnico mediante la facilitación de la emisión del sonido al cantar y la construcción de imágenes mentales nuevas para interiorizar sensaciones. Además de esto, contiene información sobre algunos rasgos expresivos necesarios para llevar un mensaje comunicativo desde el cuerpo y el sonido. Efectivamente, como lo menciona Juslin (2000), el contorno expresivo del habla se asemeja a las características acústicas que necesita el canto para representar las emociones durante la interpretación. La corporalidad posibilita las relaciones comunicativas del ser humano usando signos y significados intrínsecos en la gestualidad cotidiana.

A continuación, están descritos los análisis de los participantes sobre sus características comunicativas cotidianas y las coincidencias de dichas expresiones en el canto.

TABLA 7: *Coincidencias expresivas del habla con el canto.*

PARTICIPANTE	Expresiones del habla	¿Qué coincide al cantar?	¿Qué no coincide en el canto?
1	<ul style="list-style-type: none"> Movimientos de las manos y los brazos para dar énfasis sobre el mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> “A este punto el movimiento de las manos y un poco de los gestos.” (Participante 1) 	<ul style="list-style-type: none"> “Estarme moviendo” (Participante 1)
2	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento de las manos y palmas abiertas. Pausas en las partes importantes del mensaje. Volumen de la voz. Cuerpo hacia adelante. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de las manos. Apuntar. Acercar el cuerpo hacia el público o receptor del mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> “El cuerpo se pone más tenso porque se siente observado” (Participante 2) No coincide la mirada. No hay confianza con el público.
3	<ul style="list-style-type: none"> Gestualidad de las manos. “Sonrí bastante cuando estoy hablando” (Participante 3) “Siento que mi voz es como en tono grave y no sobresalgo mucho sobre las demás voces.” (Participante 3) 	<ul style="list-style-type: none"> “No querer sobre salir, como dejar todo lo más plano posible” (Participante 3). Movimientos de las manos. 	<ul style="list-style-type: none"> La sonrisa no siempre está presente.
4	<ul style="list-style-type: none"> “Lo que más muevo son las manos. [...] Soy muy expresiva con las manos desde tiempos inmemorables.” (Participante 4) 	<ul style="list-style-type: none"> La mirada. “No sé decir mentiras porque la mirada me delata Yo siento que yo hablo con los ojos [...] entonces si es algo que me puede dar tristeza, entonces puede que apachurre un poco los ojos. Si me da rabia, entonces frunzo el ceño” (Participante 4) 	<ul style="list-style-type: none"> “Normalmente hablando soy más extrovertida, pero cuando canto siento que soy más introvertida.” (Participante 4) “Cuando hablo siempre estoy moviéndome. [...] Cuando canto, me quedo quieta y no sé

			qué hacer.” (Participante 4)
5	<ul style="list-style-type: none"> • “Yo hablo mucho con las manos y a veces interpreto lo que hago” (Participante 5). • Movimientos del torso hacia adelante y atrás. • Expresividad con los brazos. Menciona el “manoteo”. • “Agarro mucho mi rostro” (Participante 5). 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca vocalización. “A veces hablo entre los dientes cuando no estoy cómodo, cuando no conozco a alguien o cuando estoy inseguro.” (Participante 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pocos movimientos gestuales de las manos. • En general, le cuesta implementar su cuerpo.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las manos para representar el mensaje. • Muchos gestos demostrativos. • Sonrisa al hablar de un familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mirada. Mirar las personas a los ojos. • Gesticulación al hablar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “La parte facial. Al pensar cómo está cantando y todos estos temas técnicos, se olvida de la expresión facial de lo que está a veces diciendo. Toca hacer ambas cosas, no dejar el molde y no dejar de expresar con la cara.” (Participante 6)

En este momento de la secuencia preparativa, muchos participantes han logrado poco a poco implementar elementos expresivos de su vida cotidiana en el habla, para el canto. Esto se desarrolló más allá de los preconceptos históricos sobre su corporalidad y sonido. A partir de este ejercicio, la docente investigadora propone emprender un camino hacia la integración de la personalidad comunicativa del habla con la del canto. El participante 6, al realizar el ejercicio del habla de acuerdo con la emocionalidad de la canción desde la esperanza y el amor, identifica aquellas expresiones propias, que pueden ser incluidas en su trabajo interpretativo del repertorio. De igual forma, la participante 4, indaga sobre las formas de incorporar aquellas características comunicativas del habla en el canto:

Yo creo que engañando al cerebro. Yo siento que a veces, cuando uno se come el cuento de que está solo, fluye más. Haciendo como ese autolavado de que estoy yo conmigo y con la canción, con lo que estoy mostrando. Siento que eso también se puede prestar para dejarse llevar más, para conectarse más [...] Hacer consciencia de los movimientos. Por ejemplo, esto que estamos haciendo de planearlo un poco más, siento que nos lleva a hacer consciencia de cómo me estoy moviendo y no solamente lo que estoy cantando”.
(Participante 4)

El trabajo reflexivo de la participante evidencia la importancia de implementar pensamientos conscientes para un aprendizaje expresivo exitoso. Tal como lo menciona Sigman (2022), las palabras y las ideas son las que contribuyen a la construcción de la propia realidad, en este caso, hacia la incorporación de la subjetividad en la interpretación. La participante, halla en las acciones de “comerse el cuento” y “hacer consciencia de los movimientos”, la seguridad necesaria proveniente de su pensamiento para interpretar expresivamente con el cuerpo y la voz. En los momentos de la puesta en escena, hay muchos elementos externos a los participantes que pueden intervenir en sus interpretaciones. Por esta razón, planear el ejercicio interpretativo mediante recursos musicales como las dinámicas, agógicas o recursos tímbricos de la técnica vocal, y a partir de herramientas expresivas como la implementación del contorno expresivo en la corporalidad, ofrece un ancla emocional y mental para activar la consciencia interpretativa.

Después de haber realizado el ejercicio sobre las expresiones comunicativas del habla, los estudiantes comienzan a reflexionar mediante sus asociaciones y representaciones personales de la emoción en el cuerpo. Todo esto, para tener un catálogo expresivo al que puedan acudir en la puesta en escena, desde cada subjetividad. El trabajo se realiza según las principales emociones del repertorio del presente: nostalgia y tristeza, amor y tranquilidad.

TABLA 8: Asociaciones y representaciones de la emoción en el cuerpo y el gesto.

EMOCIÓN	N° Participante	Representación y asociaciones en:			
		Voz	Gesto	Cuerpo	Espacio
TRISTEZA Y NOSTALGIA	1	“Voz temblorosa, bajo volumen, poca articulación.”	“Ojos tristes y apagados. Poca sonrisa. Afectación en las cejas.”	“Debilidad. Enfermedad. Yo me siento enfermo cuando tengo mal de amor.”	“El espacio se vuelve pequeño y oscuro”.
	2	“Sollozos, sonidos de llanto en ciertas palabras”	“Pesadumbre en el rostro.”	“Llamada hacia afuera con las manos.” “Duda con las manos.”	“Sentado”.
	4	“Voz de tristeza. Como llorando”	“Expresión de tristeza y llanto. Alguien pensativo”.	“Movimientos cortos, lentos y pausados”. “Agacharme”	“Estar en un mismo lugar, o desplazamientos lentos y pausados
AMOR	3	“Voz de coqueteo. Darle elegancia a lo que se está cantando”.	“Gesto de felicidad.”	“En el cuerpo dan ganas de bailar”.	“Baile”
	6	“Voz suave”.	“Sonrisa”	“En esta canción el baile”.	“Desplazamientos”
TRANQUILIDAD	5	“La voz es como una onda que acompaña y es constante.”	“Reflejar compasión con la mirada”	“Soltar el cuerpo. Sin tensiones. “Palmas abiertas [...] porque es una canción sincera”	“Estar sentado”.
	6	“Voz dulce. Pasiva”.	“Sonrisa y rostro seguro”.	“Gestos relajados y seguros en el cuerpo”	“Mediante desplazamientos”

Nota: Elaboración propia basada en las reflexiones de los participantes.

La creación de las guías expresivas significó un avance importante en la confianza y libertad para la expresividad vocal y corporal al cantar. Todo esto, fundamentado en las estrategias construidas por los participantes a lo largo de las indagaciones alrededor de las historias de sus voces.

En esta última semana, cada estudiante demostró comodidad e integración de la técnica, emocionalidad y expresión desde su personalidad vocal. Para muchos, fue el punto de hallazgo más importante, donde encontraron salir del escondite en una interpretación basada en la representación de sí mismos.

Me sentí más cómodo. Aún no es el punto, pero si está muy cerca a lo que yo quiero llegar o a como me quiero sentir. Por ejemplo, cuando estoy en mi cuarto uso las dos manos, y se siente natural y tranquilo. Las primeras veces no, me sentía como un payaso. (Participante 1)

El participante 1, después de haber reiterado sus pocas habilidades expresivas durante todo el proceso, encuentra un punto donde halla el equilibrio de lo vocal con lo expresivo corporal. Finalmente, hace uso de la emocionalidad propia y del texto, para así, facilitar el mensaje comunicativo de la canción, a partir de su subjetividad. Efectivamente, mostrar el cuerpo es difícil, esto incluye el sonido de la voz al cantar y el movimiento gestual al expresar. Sin embargo, uno de los principales descubrimientos surge a partir de las reflexiones de los participantes sobre la interpretación de un cantante, quien no busca actuar y representar a otro, sino de incorporar(se) desde sus propias formas de comprender la emoción de una canción en su cuerpo y voz. Esto es lo que denomina Stanislavsky (1993) como organicidad, que es la implementación del carácter subjetivo, orgánico y holístico del cantante en la obra, en función de transmitir un mensaje.

Los aprendizajes adquiridos durante la experiencia preparativa “*La historia de nuestra voz*”, giran alrededor de la complejidad del ser humano reflejada en el estudio expresivo del canto. Gascón (2004), resalta la importancia del autoconocimiento en los procesos educativos y realiza una invitación a estudiar la complejidad de la vida, primero desde la propia consciencia hacia la comprensión reflexiva del “fenómeno humano”. Aprender a cantar e interpretar, requiere navegar por la totalidad del individuo, atraviesa su emoción, razón y corporalidad.

La culminación de este camino histórico musical permite que cada uno de los participantes, encuentre y reflexione sobre elementos conscientes e inconscientes de su personalidad a en este viaje sobre las canciones de su vida.

No me había puesto yo a la tarea de mirar cuáles habían sido mis inicios, qué me había llevado a mí de pronto a escuchar cosas diferentes, qué fue lo que me iba formando a mí musicalmente y qué música me acompañó. [...] Entonces hay canciones que de repente aparecieron y se quedaron y como que reflejan una parte importante de la vida de uno. Entonces la historia pues es chévere recordarla y hacerle como un homenaje a todas esas cosas bonitas que uno vivió con estas canciones. (Participante 1)

Al hacer el análisis de las canciones que escogí en relación con lo que me gusta hoy en día, hay un gusto que es muy marcado desde que uno es muy pequeño y constante y uno no sabía. Entonces hay que reconocer que tengo alter egos, reconocer que una canción me da paz y por eso la canto, que trato de tener bloqueos emocionales y por eso sólo escucho canciones felices. [...] Entender más cómo es mi psiquis con la música, creo que me hace cantarlas mejor. Porque antes sin saber lo que estoy cantando era muy difícil, ahora como que digo esto me gusta, esta es la que es, y me permito romper esas barreras que es el trabajo que estamos haciendo. (Participante 5)

Los recuerdos sobre sí mismos, facilitan la indagación alrededor de las realidades de los participantes, para así encontrar los causantes de los pensamientos limitantes y creación de noticias falsas¹⁸ sobre sus capacidades. Esto permite que ellos encuentren estrategias para salir de sus escondites vocales y expresivos hacia una interpretación genuina. Por un lado, para el participante 2 fue importante volver a ese yo de la infancia, desinhibido de las permeaciones causadas por opiniones externas que generan juicios sobre la propia corporalidad. Otros, encontraron sus caminos vocales y expresivos en el presente:

He aprendido a afrontar la vergüenza, a respirar mejor, a no lastimarme para cantar. Me falta mucho todavía por estudiar y practicar, pero he cogido muy buenas bases para continuar con el aprendizaje. (Participante 1)

¹⁸ Concepto empleado por Sigman (2022) para hablar sobre el uso de la palabra y los pensamientos en la construcción de la realidad.

Creo que el principal aprendizaje que logré es tener más confianza en mí, confiar en el proceso, confiar en el trabajo. Que obviamente van a dar nervios, pero si uno hace un trabajo bien realizado entonces creo que es uno de los mejores aprendizajes, el saber que soy capaz de y que confiando en uno y trabajando fuertemente las cosas van a salir. (Participante 3)

Hoy corro más riesgos, en el sentido de que no me da tanto miedo experimentar, probar cosas, jugar, cantar, hacer sonidos. Siento que al principio me costaba mucho más trabajo por miedo. Hoy siento que corro más riesgos y eso me ha llevado a conocer más mi voz, explorarla. (Participante 4)

Esto me permitió conocerme más, conocer mis capacidades. Como son varias canciones diferentes, entonces ver cada tipo de interpretación, de emoción al cantar, enriquece bastante, también en interpretación de dinámicas porque son variadas. (Participante 6)

La integración del aprendizaje técnico e interpretativo en el canto permitió ver la evolución de cada uno de los participantes durante el recorrido de “*La historia de nuestra voz*”. Dichos avances, fueron evidentes tanto en los cambios expresivos de la corporalidad, como en los avances sonoros y técnicos del sonido. Por un lado, los procesos de aprendizaje de los participantes 3 y 5, quienes no tenían experiencias ni conocimientos previos sobre su voz, culminaron en sonoridades limpias y cómodas, con mayor facilidad para la emisión de sonidos agudos y mejoras considerables en la afinación. Este proceso desmiente, la necesidad de separación de la técnica y la interpretación que tanto se ha implementado en la historia.

Aparte de la técnica vocal que es en lo que uno más se enfoca, creo que el aprendizaje más valioso no es solo pararse a cantar, sino es realmente tener una conciencia a partir de eso. Una conciencia corporal, emocional y también de los contextos, es decir, tener una conciencia de lo que significa cantar. Eso me pareció muy valioso porque estoy conociendo muchas cosas que no sabía de música, me estoy conociendo, [...] En el momento en que empiezo a cantar, empiezo a descubrir cosas de mí que no tenía ni idea, y también que estoy descubriendo que tengo capacidades que yo creía no tener. [...] uno puede también expresar, eso no es para pocos, es para todos. Me tiene muy sorprendido esta introspección que uno tiene, cómo afecta mi desarrollo con el público, con el mundo, mi desarrollo con mi forma de expresarme. Entonces ha sido muy impresionante cómo ser consciente de unas

cosas mínimas, pequeñas dentro del cuerpo hacen que la música suene mejor. Entonces es muy chévere ver cómo esos pequeños ajustes emocionales, de simplemente conocerlos hacen que ya el sonido sea muy distinto, cambie, que de verdad haya una interpretación valiosa y no solo pararse ahí y ya. (Participante 5)

La reflexión del participante 5, resume el trabajo realizado durante la secuencia preparativa. Evidentemente, cada componente técnico e interpretativo debe profundizarse, pero esta secuencia de preparación corrobora que la acción de cantar con técnica es un ejercicio emotivo, permeado de todo el ser humano buscando comodidad física y emocional, con fines comunicativos. En estas últimas dos semanas, cada participante salió de su escondite e implantó su cuerpo y voz como expresión sonora y visual (ver figura 22). Encontraron su personalidad interpretativa desde la consciencia sobre sí mismos, mediante el recuerdo y las reflexiones constantes que facilitaron la comprensión y apropiación de los conocimientos para una interpretación vocal expresiva. Ahora, sólo queda llevar a la escena lo aprendido, donde el público y el escenario incorporarán nuevas variables en su aprendizaje a partir de la experiencia.

FIGURA 22

Alcances expresivos en la corporalidad durante la secuencia de preparación “La historia de nuestra voz”:



“La historia de nuestra voz”



Nota: Collage realizado con fotogramas de grabaciones realizadas durante la preparación para la escena.

4.3. EXPERIENCIA: “LOS CONCIERTOS EN ACCIÓN”

En la secuencia de preparación, los participantes encontraron grandes hallazgos durante sus procesos reflexivos alrededor de su historia vocal. Uno de tantos descubrimientos, es la pretensión de autenticidad en relación con sus propias personalidades. En la búsqueda de la organicidad (Stanislavsky, 1993), como el lugar de implementación de la subjetividad durante la interpretación, el carácter auténtico en la expresividad del cantante es ese lugar de encuentro entre la consciencia del “yo” y la canción.

La autenticidad es una de las formulaciones de la relación vida-consciencia, que siempre define la realidad humana. En clave positiva, la existencia auténtica es la consciencia y posesión intencional de la realidad de la propia vida, y de su destino; vida vivida en vigilia y plena conciencia de lo que uno es y de su término. [...] la autenticidad sería biográfica y estaría ligada al desarrollo de la vida, única, singular e intransferible, personal. (Stork, 1997, p.84)

La interpretación auténtica, surge a partir del trabajo biográfico musical, que integra esta relación de la vida-consciencia con el ciclo comunicativo del canto mediante la exploración y aprendizaje sobre el “sí mismo”. El hecho de conectar la propia historia, alrededor del canto, permite otorgar un sello característico dado por los rasgos particulares de cada participante. La vinculación del recuerdo emocional de situaciones vividas se inserta en la expresión cantada.

Este hecho ha sido producto de la secuencia de pasos hacia el autoconocimiento, que guardan concordancia con Bennet (2008) en cuanto a la consciencia de sí mismo; la exploración y análisis de las emociones pensamientos y acciones; y finalmente, el estudio de experiencias pasadas para afrontar el presente y el futuro. Estas acciones, se integran y visualizan en la última etapa titulada “*Los conciertos en acción*”, que tiene como objetivo realizar un encuentro entre el aprendizaje del canto expresivo y la experiencia real propuesta por Dewey (1969), quien afirma que toda educación auténtica y exitosa es efectuada a partir de los conocimientos adquiridos por la experiencia.

La autoconsciencia ha estado presente en los procesos de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, donde cada participante ha identificado sus emociones en este contexto reflexivo constante, y, de igual manera, han sido usadas para integrar su subjetividad en la

interpretación. Para cerrar este proceso, en función de fomentar un ambiente de aprendizaje que permita aplicar lo aprendido en un contexto real, son desarrollados tres conciertos, con una semana de diferencia cada uno, donde los estudiantes llevan al escenario lo trabajado durante la secuencia “*La historia de nuestra voz*”, todos titulados de acuerdo con cada momento de la vida de los participantes: “*El inicio de todo*”, “*Las voces que nos marcaron*” y “*Lo que somos hoy*” (Ver figuras 23, 24 y 25).

FIGURA 23

“*La historia de nuestra voz*” en la experiencia subjetiva e interpretativa de los participantes en concierto:



Nota: diseño propio

En esta etapa, los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus experiencias a lo largo de los tres conciertos. Así pueden articular y recoger aprendizajes que adquieren en cada uno, para afrontar las condiciones y situaciones posibles en las próximas puestas en escena respectivas. Este proceso corresponde al ideal educativo de Dewey (1969) y al último paso del autoconocimiento de Bennet (2008), ambos elementos fundamentados en la experiencia.

FIGURA 24

Pieza gráfica conciertos “La historia de nuestra voz”

LA HISTORIA
de nuestra
VOZ

Un viaje en el tiempo por
la música que nos ha
acompañado a lo largo
nuestra vida.

Domingo 3 de diciembre 6 pm
El inicio de todo

Viernes 8 de diciembre 4 pm
Las voces que nos marcaron

Sábado 16 de diciembre 6 pm
Lo que somos hoy

Lugar: Teatro la Sala
Dirección: Cra 22 #41-28

Nota: Elaboración propia.

FIGURA 25

Concepciones sobre el canto para la pieza gráfica conciertos “La historia de nuestra voz”

CANTO A LA ESCENA: El concierto como una experiencia de autoconsciencia emocional en los procesos de aprendizaje expresivo del canto de la escuela de música “Soul La aAcademia”

Steffany Alcocer Gil
Proyecto investigativo para la Maestría en Arte Educación y Cultura Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Participantes:

	“Cantar es proyectar los latidos del corazón de un artista”
	“Cantar para mí es la libertad de expresarme y conocerme desde diferentes perspectivas”
	“Cantar es catarsis, es una purga de lo enquistado en el corazón”
	“Cantar es la revelación de otra voz en mí”
	“Cantar me hace querer seguir viviendo, me hace sentir que estoy vivo”
	“Cantar es creer más en mí”

Invita: 

Nota: Elaboración propia.

Según el carácter narrativo de la presente investigación, donde los participantes han verbalizado sus posturas y aprendizajes pensando en voz alta, como parte fundamental de este proceso consciente, cada uno estableció sus expectativas y objetivos para los conciertos según los hallazgos y conocimientos adquiridos durante clase.

Quiero que sea muy natural. Son dos canciones por concierto, y todas las canciones son muy nostálgicas, si no es la letra, es la melodía, pero aun así no quiero no quiero encajonarme en esa emoción de nostalgia. [...] Hay canciones que tienen melodías muy altas, que permiten como detonar otras emociones, no encasillarse en la nostalgia sino también como en un poco de alegría, como esos saltos que uno tiene en el día a día, en la personalidad [...] Enfocarme mucho en aplicar lo aprendido, porque si hay algo que miramos en la muestra era que al momento de estar en escena como que se borra el casete de los nervios. [...] Incluso la parte escénica como que de repente desapareció mucho de lo que habíamos estudiado. Entonces como objetivo principal, aplicar todo lo que hemos visto en estas 7 semanas, y disfrutarlo y que la gente lo disfrute también. (Participante 1)

Las experiencias previas del participante 1, le generan expectativas que buscan cambios tanto en el afrontamiento técnico en escena, como en las emociones en que se ha encasillado como la nostalgia. Busca incorporar otras emociones desde la alegría, de acuerdo a los análisis melódicos de algunas canciones de su repertorio. Destaca la importancia del disfrute, como una forma de contagiar al público de las emociones y mensaje que desea transmitir.

Para cada canción algo distinto. A pesar de que necesite más recursos del movimiento. [...] Yo mismo lo imagino, como te digo “Across the universe”, bien cósmico, porque es una canción que tiene una meditación en la mitad de la canción. En “Tabaco y Chanel”, muy desde la nostalgia, es la primera palabra que se me viene y que es que la gama de emociones que brinda la nostalgia, que duele un poco el corazón. Con “Arrullo de estrellas”, mirar a mi mamá, mirarla a ella en todo momento, hablarle a ella, hasta señalarla. Y también una sensación muy maternal. [...] Lo que estoy haciendo para esas esas escenas y esas canciones es poner una palabra o emoción que active una serie de gama de movimientos. (Participante 2)

El participante 2, destaca cada canción como un momento distinto que alude a diferentes emociones que surgen alrededor de la nostalgia, eje fundamental en la historia de su vida.

Incorpora en su ideal expresivo la presencia de su madre como principal receptora del mensaje de una de las canciones de su repertorio. De igual manera, resalta la importancia del uso de palabras que detonen emocionalidades y expresividades distintas durante la interpretación.

Para mi ser cantante es complicado, como ya lo había mencionado antes, uno se siente expuesto. Entonces es eso, está en la confianza, en creer en uno, pero creo que el principal objetivo es disfrutar. Si uno disfruta, las personas que lo vayan a escuchar a uno también lo harán. [...] C reo que todo se basa en la confianza, si confío en mí mismo pues obviamente voy a llegar emocionalmente tranquilo, feliz de poder presentarme, pero pues ya manejando mucho mejor todo el tema de las emociones teniendo confianza en el trabajo que se ha realizado. (Participante 3)

El participante 3, menciona la confianza como un elemento que regula la sensación de exposición propia del cantante. Considera confiar en su proceso, le permitirá controlar sus emociones para enfrentar la escena de manera satisfactoria. Al igual que el participante 1, afirma que el hecho de disfrutar su interpretación contagia al público de la emocionalidad y la intención comunicativa de cada canción.

Me quisiera proyectar como una persona que además de estar cantando, está contando una historia. [...] En el primero tengo un reto tanto interpretativo como emocional, en el sentido en que son dos canciones que me sensibilizan mucho, entonces es esa propia fortaleza de llegar a una interpretación independientemente de lo que significa para mi emocionalmente. En el segundo, proyectar lo que soy yo realmente, porque siento que en los anteriores conciertos he tenido retos sobre todo de carácter vocal y no tanto personal, y en ese concierto me mostraría mucho en lo que soy realmente, como siento y como identifico como artista. Y en el último concierto, creo que me encantaría expresar algo que yo siento de manera personal y social. (Participante 4)

La participante 4, resalta su intención de incorporar la historia de su vida más allá del trabajo técnico del canto. Para la estudiante, cada concierto tiene un reto diferente, que implica regular su emoción para que no la desborde, encontrar su personalidad vocal e interpretativa y finalmente, transmitir un mensaje de tipo social para el público.

El primero es cantar bonito, quiero que se escuche armonioso, agradable para la gente. Lo segundo es poder desenvolverme mejor, he venido hablando de alter egos, que yo siempre he sido un poquito más reservado con los que no conozco, entonces poder expresarme, abrirme a la escena, tener más amplitud corporal va a ser también fundamental. Y lo otro es expresarme porque tengo la tendencia de no prestarle mucha atención a los sentimientos sino simplemente ir avanzando, entonces ahorita prestarle toda la atención que se merece va a ser también un objetivo, de cantar bien sin que la emoción sobrepase esa concentración. Entonces esos van a ser mis tres objetivos, técnicamente impecable, segundo desenvolverme bien corporalmente y tercero, que la emoción no me gane, pero tampoco ignorándola. [...] A mí me gusta que sea un espectáculo, entonces que sea un show. Prácticamente. Entonces me gustaría eso, que también las personas que lo estén viendo se animen a también gozársela. (Participante 5)

El participante 5, busca representar su alter ego, llevar a la escena lo aprendido en clase sobre sus capacidades expresivas más allá de los preconceptos sobre sí mismo. Enfatiza en sus objetivos técnicos, sin dejar de lado el trabajo emocional e interpretativo que requiere el canto. Al igual que los participantes 1 y 3, muestra interés enfático en la conexión del público mediante el disfrute.

El primer objetivo es divertirse haciéndolo, disfrutárselo. Interpretativamente que se vean los tres momentos de la vida, esa diferencia. Así era de niño, jovencito y así soy ahora, así estamos en este momento. Que se delimiten bien esos momentos. En el primer momento, esa emoción por lo nuevo, como cuando uno se sorprende. El segundo momento, la juventud, adulto joven, de que la vida es dura, las nostalgias y las tristezas. Y en este momento, podemos convivir con todo lo del pasado y también estar en un momento muy feliz. [...] Quiero expresar seguridad, tranquilidad, y dependiendo la canción tener la capacidad de conectar al público, con los gestos, con las expresiones faciales que me cuestan un montón. (Participante 6)

Finalmente, el participante 6, al igual que los participantes 1,3 y 5, reitera el disfrute como una de sus principales expectativas para la escena. Además, busca demarcar la historia de su voz a partir de cada momento cronológico de su vida. Esto, a partir de la alusión de las emociones propias del ser humano de acuerdo con las situaciones vividas y su transitar hasta hoy.

En general, cada una de las manifestaciones de los participantes sobre la proyección de los conciertos resalta el papel de la emoción en su ejercicio interpretativo, las relaciones con sus historias de vida, el cumplimiento de objetivos técnicos y expresivos personales, el involucramiento del público y la acción de disfrutar cada experiencia. Todo esto, concuerda con la función comunicativa del canto que resalta Guerrero (2015), junto con la autenticidad de Stork (1997) y la organicidad de Stanislavsky (1993).

Para el cumplimiento de estas expectativas, cada estudiante aborda el ciclo de la autoconsciencia en la tarea de llevar a cabo la representación de sí mismos en concierto mediante la narración de sus procesos. En este transitar, el público navegó en “*La historia de nuestra voz*”, a partir de los relatos cortos de los participantes entorno a sus experiencias a lo largo del proceso de toma de consciencia. Durante el camino, el público fue testigo de los avances formativos y artísticos de los estudiantes con el paso de cada concierto.

De forma paralela, los participantes hicieron reflexiones puntuales en los diarios de campo impresos en videos, a través del cual hablan consigo mismos, mediante apreciaciones sobre sus desempeños expresivos, el grado de cumplimiento de sus expectativas previas y consejos para sí mismos que avizoran para las siguientes puestas en escena.

A continuación, se describen los procesos de autoconsciencia de los participantes en cada concierto, mediante relatos y comentarios con el público; evidencias técnicas, expresivas y emocionales observadas por la docente investigadora; el cumplimiento de expectativas personales de cada uno y, finalmente, los consejos manifestados por los estudiantes al culminar cada concierto.

TABLA 9:

Procesos de autoconsciencia y evidencias expresivas en concierto:

LOS CONCIERTOS EN ACCIÓN: “La historia de nuestra voz”			
PARTICIPANTE 1			
	“El inicio de todo”	“Las voces que nos marcaron”	“Lo que somos hoy”
Registro visual	<p>FIGURA 26 <i>Participante 1 inicio:</i></p> 	<p>FIGURA 27 <i>Participante 1 desarrollo:</i></p> 	<p>FIGURA 28 <i>Participante 1 desenlace:</i></p> 
	Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.		
Relatos y comentarios al público	<p>“Me evoca mucho a mis primeros años acompañados de mi familia.”</p>	<p>“Me acompañó todo mi bachillerato. Me gustaba mucho en el guitarra sacar las canciones y cantarlas, así no las pudiera cantar, porque hay unas muy altas. [...] Estas dos canciones que voy a cantar como que me animaron a cantar por la exigencia, son canciones muy difíciles, [...]Y significan mucho para mí, digamos que evocan muy buenos recuerdos.”</p>	<p>“Admiro el talento de cada uno de ustedes, a todos los conozco de hace unas semanas. Pero es increíble el tiempo que comparte uno y el aprecio que uno llega a sentir por personas en tampoco tiempo. Son personas que transmiten y de verdad, que uno busca encontrarse con personas así que le ayuden a uno a crecer, entonces cada uno de ustedes tiene mi mayor admiración, de verdad.”</p>

Evidencias técnicas, expresivas y emocionales en concierto	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicia con timidez. • Implementa desplazamientos. • Denota la intención sobre su expresividad en el cuerpo. • Enfatiza el contorno expresivo desde las dinámicas. • En general, mantiene una afinación estable. Sin embargo, en los agudos se incrementa la frecuencia debido a su emoción. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora más el cuerpo, mediante la integración del contorno expresivo de la voz con el gesto de las manos. • La exageración de dinámicas mejora la calidad del sonido. • Demuestra comodidad con el cuerpo y la voz. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En principio demuestra poca comodidad, pero después la encuentra poco a poco. • Al avanzar la canción, realiza desplazamientos y gestos con las manos y gestos del rostro. • Alcanza el reto vocal de manera exitosa, mediante la implementación de dinámicas. • Aplica las indicaciones dadas en clase. <p>Segunda Canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con su buen nivel técnico, logra trabajar la canción sin descuidar la afinación. • Hay evidente preocupación por los sonidos agudos, esto genera tensiones. • Hay suspiros por la ansiedad que le genera la canción. • Implementa pequeños desplazamientos y movimientos gestuales de las manos. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicia su expresión desde antes de comenzar de la canción. • Se nota cómodo con su cuerpo. • Implementa dinámicas y las acompaña con el gesto de las manos. • Es más notoria su personalidad vocal. • Destaca el mensaje comunicativo de la canción durante su interpretación. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja balanceos del torso, gestualidad de las manos y el rostro. • En los momentos emotivos de la canción, se incrementa un poco su afinación.
	<p>Cumplimiento de expectativas:</p> <p>“Yo creo que las expectativas se cumplieron, yo creo que hubo pedacitos donde los agudos muy difíciles de alcanzar, pero se lograron, porque en el ensayo me salió un gallo. [...]Me gustó mucho la presentación, tanto la mía como la de mis compañeros, fue muy genial, se disfrutó</p>	<p>“Las expectativas de los consejos que nos dimos el concierto pasado yo creo que la verdad no se cumplió, nos consumió, nos consumieron los nervios, la dificultad de las canciones nos jugó en contra, yo creo que la mente, la garganta estaba muy desgastada por practicar y practicar, pero practicar mal”.</p>	<p>Comentarios finales:</p> <p>“La verdad que estar acá es difícil. A mí me cuesta demasiado expresar [...] envidio a mis compañeros. Es muy difícil conectar con ustedes, pero es lindo. Es lindo poder expresar los sentimientos libremente, es muy bonito.”</p> <p>“En este último concierto creo que se cumplieron las expectativas que era disfrutar al máximo y sacar lo mejor de lo que aprendimos en todas las clases, conectar con la gente. Creo que se logró. Sin embargo, creo que las expectativas ya subieron, entonces nacen nuevas expectativas a la hora de enfrentar una canción, de</p>

	mucho el concierto, siento que la gente también lo disfrutó un montón”. (Participante 1)		estudiarla y de interpretarla, entonces crecen las expectativas, quizás quiere uno dar más.”
Consejos y recomendaciones para sí mismo:	“Calentar siempre antes de cantar [...] Consejos, un poquito más de movimiento, un poquito más de expresividad, pilas con las dinámicas, la distancia al micrófono”	“Creo que el concierto que viene es más cómodo, entonces disfrutarlo mucho, como es más tranquilo buscar matizar más, hacer mejores dinámicas, mirar la distancia del micrófono y nada, gozarlo mucho.”	




PARTICIPANTE 2

	<i>“El inicio de todo”</i>	<i>“Las voces que nos marcaron”</i>	<i>“Lo que somos hoy”</i>
--	-----------------------------------	--	----------------------------------

Registro visual	<p>FIGURA 29 <i>Participante 2 inicio:</i></p>	<p>FIGURA 30 <i>Participante 2 desarrollo:</i></p>	<p>FIGURA 31 <i>Participante 2 desenlace:</i></p>
	<p>Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.</p>		




<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relatos y comentarios al público</p>	<p>“Son canciones que han estado en momentos importantes y tristes de mi propia vida.”</p>	<p>“Hay un montón de energía y hay energías diversas. Particularmente yo tengo una en este momento un poco más baja, por una situación que en este momento me transita el corazón. Y pues, ¿por qué no usar el canto para eso? También conocer cómo las emociones también transitan y se dejan sentir a través de la voz.”</p>	<p>“Esta intención investigativa nos ha permitido sacar tantas cosas atoradas, que es lo que hace el canto, que le saca a uno esa cosa que tiene atorado, que a veces es tan difícil de expresar con palabras, pero que con el canto se puede hacer.”</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Evidencias técnicas, expresivas y emocionales en concierto</p>	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar el concierto le genera nerviosismo. • El guitarrista acompañante que trae el estudiante está nervioso y se equivoca repetidamente. Esto genera que el participante también se contagie de esa emoción. • Logra regular sus emociones para continuar con su interpretación y expresa mediante el cuerpo y el gesto. • Establece miradas constantes con su guitarrista para brindarle seguridad. • Incorpora desplazamientos por el espacio. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continúan algunos errores del guitarrista que afectan al participante, sin embargo, enfrenta la situación y enfatiza en su trabajo expresivo. • Se perdieron varios elementos técnicos vistos en clase. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación expresiva mediante el gesto y el uso de las manos. • Buen uso de las dinámicas. • La afinación se mantiene estable durante gran parte de la canción. A excepción del final. • Durante un intermedio, su emocionalidad desborda en llanto por la relación de la canción con un familiar. A pesar de esto, regula su emoción para continuar. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comodidad en la expresión del cuerpo y el rostro. • Regula su emoción y, aunque por momentos pierde control de su voz por su estado emocional, no demuestra nerviosismo, sino seguridad. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementa saltos en el cuerpo, como en el ejercicio interpretativo de la niñez. • Usa desplazamientos y mueve su cuerpo mediante el baile. • Su rostro refleja desespero, elemento acorde a la emocionalidad de la canción. • Muestra comodidad. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exageración de dinámicas en el sonido. Implementa crescendos y decrescendos acompañados del movimiento gestual de sus manos. • Buen trabajo técnico en el control y el color de su voz. • Trabaja la mirada con el público. • Logra integrar y trabajar su voz y su cuerpo en función de representar la tristeza de la canción. <p>Comentarios finales:</p> <p>“Agradecer por permitirnos hacer esto, porque como bien lo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Olvidó el texto. 		<p>vieron con todos, sale muy desde unos territorios muy del alma porque es la historia de nuestra voz. No es cualquier canción, es la historia de nuestra voz.”</p>
<p>Cumplimiento de expectativas:</p>	<p>“En este momento siento que en parte se cumplió el objetivo, tampoco hay que ser tan duro con uno mismo. En parte no. [...] Nunca me había pasado que se me hubiera olvidado un poco la canción, pero sí o sí hay que valorar que la manejamos y eso es súper importante. [...] Por lo demás, creo que salió súper bien, que se involucró el público, en los objetivos se logró, siento que se transmitió un sentimiento también, lo sentí y lo viví, me encantó.” (Participante 2)</p>	<p>“Definitivamente las sensaciones fueron muchísimo mejores, [...] conectarse con el disfrute y las emociones es algo que siempre ayuda un montón en el canto. Esos consejos eran como tratar de estar más presente, aunque se me hizo supremamente difícil [...] A pesar de eso, estuve mucho más concentrado [...] Es el aspecto que más contento me tiene, porque siento que se conecta desde que el público sepa quién es el artista y por qué canta lo que canta, eso es un motor muy poderoso para integrar y para que el público se emocione con uno también.”</p>	<p>“En estos tres conciertos los aprendizajes fueron muy diversos, [...] porque en determinados momentos no siempre correspondió con algo puramente técnico vocal, sino por supuesto con algo como inevitablemente lo debía ser, algo relacionado con la historia de mi vida entera.”</p> <p>“Inevitablemente ir a esas canciones que a uno lo marcan es volver a recordar el pasado[...] y eso le enseña a uno que uno ha tenido un recorrido en la vida, un poco más largo que puramente lo vocal, sino unas experiencias de vida que están atravesadas por la música. También fue un poco lo que yo más recuerdo es resignificar [...] las relaciones familiares, sobre todo ese segundo concierto las cambió y eso es un aprendizaje también.”</p>
<p>Consejos para sí mismo:</p>	<p>“Un poquito más de concentración en las letras de las canciones, y no dejarse llevar tanto por la emoción, arriesgarme un poquito más también a salir, a acercarme al público, a tirarme al piso si hace falta, si se siente así.”</p>	<p>El participante no incorpora nuevos consejos, sino que enfatiza en la conexión con el público y el disfrute de su interpretación.</p>	




PARTICIPANTE 3			
	<i>“El inicio de todo”</i>	<i>“Las voces que nos marcaron”</i>	<i>“Lo que somos hoy”</i>
Registro visual	<p>FIGURA 32 <i>Participante 3 inicio:</i></p> 	<p>FIGURA 33 <i>Participante 3 desarrollo:</i></p> 	<p>FIGURA 34 <i>Participante 3 desenlace:</i></p> 
	<p>Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.</p>		
Relatos y comentarios al público	<p>“Estas canciones me llevan a cuando yo era chiquito y era domingo de hacer oficio”</p>	<p>“Ya les había contado que soy un poquito salsero. Nosotros nos había regalado un CD, en esas épocas donde allí venían todas las letras de las canciones. Después siempre colocaba el CD y me sentaba a leer todas las letras a intentar cantar.”</p>	<p>“Es como un sueño hecho realidad esto de cantar [...] Como la mayoría sabe, siempre escucho salsa y no podía faltar salsa en este momento.”</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Evidencias técnicas, expresivas y emocionales en concierto</p>	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolución notoria en el control de su sonido. Ahora es más limpio y más afinado. • Mejoría en los graves. • Utiliza desplazamientos por el espacio. • Hay pequeñas sonrisas y poco manejo de las manos. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementa el baile con movimientos. • Se presentan algunos pequeños inconvenientes con la afinación, pero logra solucionarlos en el camino. • Logra regular su emoción (nerviosismo) durante la interpretación. Lo afronta de tal manera que implementa la mayoría de las cosas vistas durante la secuencia preparativa. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay más gestualidad en comparación con el concierto anterior. • Sigue con la implementación del baile, ahora con mayor comodidad. • Continúa con gestos del rostro mediante la sonrisa. • En algunos momentos la afinación desciende levemente. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra el interés en contar la historia de la canción mediante la gestualidad del rostro. • Trabaja desplazamientos con las manos en los bolsillos, como forma de representación de la escena. • Denota comodidad en su interpretación. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia su evolución técnica vocal, en el manejo de dinámicas, en el control del sonido mediante el apoyo. • Sigue latente el baile, cada vez más integrado a su parte vocal. • Comodidad con el cuerpo y voz. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja otra corporalidad más calmada, desde el gesto, balanceos del torso y movimientos en las manos.
--	--	---	---

<p>Cumplimiento de expectativas:</p>	<p>“Es la primera presentación que hago cantando. El primer objetivo se cumplió. Entonces creo que la verdad me siento satisfecho con lo que hice, obviamente siempre habrá cosas que mejorar, pero el solo hecho de haberme atrevido y haber cantado frente a la gente en público, manejando las emociones, estando lo más tranquilo posible, creo que fue un gran objetivo que quería cumplir a lo largo y que se pudo lograr gracias a todas las clases y todo el trabajo.”</p>	<p>“Este concierto fue extraño, la verdad no me sentí tan cómodo como la primera vez, estuve pensando como en disfrutar un poco más, pero no sé, no me sentí cómodo cantando, no me sentía que estuviera afinado.</p> <p>Pensé que tampoco me escuchaba, es como que hubo muchas cositas que me hicieron concentrar en lo que estaba pasando en el momento y no en disfrutar. Pues bueno, imagino que será algo que igual pasará algunas veces, sino que es de saberlo manejar.”</p>	
<p>Consejos y recomendaciones para sí mismo:</p>	<p>“Lo que le diría a mi yo del futuro, es disfrutar un poquito más el momento, concentrarse un poquito más. No pensar tanto en la letra, sino pensar en disfrutar el momento, en disfrutar más. Seguir practicando, seguir trabajando, mejorando esas cositas, ya para que el momento de que se llegue al escenario, pues aparte de los nervios, no hay nada más que trabajar.”</p>	<p>“¿Qué le diría yo a mí yo de la otra presentación? Que estuviera mucho más confiado, mucho más tranquilo del trabajo que se ha hecho, [...] que cante como se ha ensayado, por más de que no se escuche, pues si se hacen las cosas como se han practicado, [...] creo que las cosas van a salir bien. Y lo mismo, que vuelva a disfrutar del momento, ya es el último concierto, es a gozarlo, es cerrar como este pequeño ciclo, pero sí estar más confiado y seguro de mí mismo al momento de salir.”</p>	<p>“La verdad me sentí bien, me sentí bastante bien y se hizo pues lo posible para disfrutar mucho más la presentación.</p> <p>Incluí un poco más los movimientos de acercarnos más al público y creo que la verdad lo disfruté más. Confié en el trabajo que se ha realizado durante este tiempo y lo disfruté. Respecto a las expectativas, creo que se cumplieron, la gran expectativa era pues cantar frente al público y creo que se cumplió.”</p>




PARTICIPANTE 4			
	<i>“El inicio de todo”</i>	<i>“Las voces que nos marcaron”</i>	<i>“Lo que somos hoy”</i>
Registro visual	<p>FIGURA 35 <i>Participante 4 inicio:</i></p> 	<p>FIGURA 36 <i>Participante 4 desarrollo:</i></p> 	<p>FIGURA 37 <i>Participante 4 desenlace:</i></p> 
	<p>Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.</p>		
Relatos y comentarios al público	<p>“Hablemos de este primer concierto. Digamos que yo conocí la música por una única persona que es mi mamá.”</p>	<p>“En el concierto anterior, saben que fue un homenaje a mi mamá, que es quien me llevó a conocer la música. Esta vez vamos con ese momento donde ya me encontré con la música y empiezo a descubrir lo que a mí me gusta, obviamente sin dejar de lado esa influencia que es la balada pop”</p>	<p>“Me conecta porque habla de otra cosa que amo aparte de la música, que es sensibilizarnos con nuestra sociedad, con lo que pasa en nuestro país, con las cosas que quizás no están tan bien y que podemos cambiar como personas, como familias y de ahí en adelante formar una sociedad maravillosa. O por lo menos, una sociedad que marque la diferencia.”</p>

Evidencias técnicas y expresivas emocionales en concierto	<p>Al hablar de su madre, tiene un desborde emocional que le impide continuar. Se realiza una pausa y el público anima a la participante a seguir.</p> <p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Según su nivel técnico, continúa con una afinación alta en ciertos momentos. Implementa la gestualidad desde el movimiento de manos y el rostro. Hay algunos movimientos nerviosos más relacionados con el baile. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hay expresión en el rostro y las manos. Invita a su madre al escenario y al final de la canción tiene otro desborde emocional que le impide continuar cantando. Sin embargo, después de unos momentos, retoma donde hizo la pausa y termina la canción. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabaja su expresión desde el movimiento de las manos y la gestualidad del rostro. Tiene algunos errores rítmicos con la pista y su voz, pero luego logra incorporarse nuevamente. Este desface implicó inconvenientes en la afinación. Sin embargo, culmina su intervención correctamente. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Implementa una expresión desde el baile y desplazamientos por el escenario. Muestra comodidad. Trabaja el gesto a partir de la mirada y la sonrisa, de acuerdo al texto de la canción. Cumple con su expectativa interpretativa sobre el baile, mencionada al principio de esta investigación. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Al iniciar hay algunos inconvenientes en la afinación, que a medida que avanza la intervención, mejora. Hay una corporalidad y expresión cómoda desde un rostro que refleja la nostalgia de la canción. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Esta canción estuvo con una frecuencia alta en la afinación. Esto es causado por los grados altos de emocionalidad de la canción. Es notoria la intención comunicativa de la participante al cantar.
	<p>“Yo siento que hoy se cumplió un poco las expectativas en cuanto a bailar un poquito y gozármelo un poquito y no ser tan cuadraditos.”</p>	<p>“Yo creo que se cumplieron un poco las expectativas de superar como esta timidez en la puesta en escena.”</p>	<p>Comentarios finales:</p> <p>“Qué lindo poder tener como excusa este tipo de momentos para llevar un mensaje.”</p>
Cumplimiento de expectativas:			

Consejos y recomendaciones para sí mismo:	“Un consejo que me daría a mí misma para el próximo es manejar un poco más las emociones, permitirme sentir las pero que eso no interfiera en una puesta en escena y en la interpretación, o sea que se pueda transmitir lo mismo, pero sin interrumpirlo tanto.”	“Un consejo y una meta clara para el próximo concierto es no confiarnos y repasar mucho la letra, porque eso nos va a dar seguridad y nos va a hacer sentir más tranquilos, más tranquilas y pues no se nos va a olvidar.”	bastante que ver con lo que soy yo realmente y como parte de mi vida, entonces fue muy fácil canalizar esa emoción a la hora de interpretar estas dos canciones.”
PARTICIPANTE 5			
	“El inicio de todo”	“Las voces que nos marcaron”	“Lo que somos hoy”
Registro visual	<p style="text-align: center;">FIGURA 38 <i>Participante 5 inicio:</i></p> 	<p style="text-align: center;">FIGURA 39 <i>Participante 5 desarrollo:</i></p> 	<p style="text-align: center;">FIGURA 40 <i>Participante 5 desenlace:</i></p> 
Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.			
Relatos y comentarios al público	“Es mi primera vez aprendiendo a afinar, compases, ritmo, entonces también es un momento importante y bonito. [...] si bien esta letra, en el momento en que escuchaba y veía esta canción, me hacía sentir algo, no era porque siendo un infante entendiera lo que estaba diciendo la letra. Pero la atmósfera, las imágenes de película, el personaje, también	“Yo les voy a compartir un alter ego mío. Yo me considero una persona seria en momentos como estos. Y yo me doy cuenta de que en el momento de la adolescencia quería alcanzar ciertos niveles de expresión, pero no sabía cómo hacerlo. Veía el brillo de otros artistas compartiendo y yo dije: yo también quiero ser como ellos. Hoy les voy a mostrar eso.”	“Viniendo ya particularmente de lo que soy yo hoy en día, es muy lindo porque este mismo proceso que he tenido musical me ha acercado a música muy rica. He experimentado nuevos sonidos, y he conocido una inmensidad de personas maravillosas que también son músicos y me parece especial y muy bonito. Después de yo estarlos viendo, tomándoles fotos y haciendo

	<p>todos los sonidos que nos regala la canción, nos hacen tener sentimientos y sensaciones”</p>		<p>videos, pueda compartir escenario con ellos.”</p>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Evidencias técnicas y expresivas emocionales en concierto</p>	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza balanceos del cuerpo. • Implementa pequeños desplazamientos en el escenario. • Los movimientos son nerviosos. • Al llegar al coro muestra mayor comodidad. • Es evidente su intención sobre el movimiento, a pesar de los nervios. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementa movimientos menos incómodos. • La afinación es más regulada. • Desplazamientos más amplios. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra mayor comodidad con el cuerpo. • Implementa el baile y desplazamientos amplios por el escenario. • Regula correctamente la afinación. • Incorpora gestos del rostro desde la sonrisa. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avance importante en su corporalidad expresiva desde el disfrute. • Cuando el texto dice “sube el volumen”, se aumenta un poco la frecuencia en la afinación. • Los aplausos del público también interfieren en la afinación por instantes. 	<p>Primera canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoría en el trabajo rítmico en relación con las primeras clases. • A pesar de posibles errores de afinación, hay mayor comodidad en el cuerpo y en el manejo del espacio. • Demuestra su intensión en la expresión corporal y emocional de acuerdo con el texto de la canción. <p>Segunda canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora en la afinación durante toda su interpretación. • Sitúa su expresión en el rostro. • Resalta la emoción de la canción desde la esperanza en el trabajo dinámico y expresivo del sonido. 	
				<p>Comentarios finales:</p>
				<p>“En el primer concierto hablaba de que esto se vuelve un paisaje sonoro que uno a veces ni entiende la letra, pero como que le gusta [...]</p> <p>Pero ahorita ya, escuchando más, sintiendo la música, en adición a la atmósfera que nos genera la música, de esos paisajes que nos da, más la letra combinada, ahí me di cuenta de muchas cosas y el amor que uno tiene hacia los demás.”</p>

<p>Cumplimiento de expectativas:</p>	<p>“Mis expectativas sí se cumplieron e incluso se superaron. Yo tenía la expectativa de lograr pararme en un escenario y pasó más que eso. Siento que hubo interpretación, que pude expresar un poco más de lo que hago normalmente en las clases. Quedé muy sorprendido porque el proceso me ha llevado de verdad a poder comunicar algo más allá de sólo el discurso, sino que haya emoción e interpretación.”</p>	<p>“Mis expectativas sí se cumplieron, pero [...] siento que perdí el ritmo y la letra. Me pareció que fue una buena presentación, me sorprendió mucho cómo me desenvolví en el escenario y eso me gustó mucho. Tuve resultados que no esperaba, que me siguen sorprendiendo. Pero en cuanto a metas que me propongo, de pronto me obsesiono mucho con ellas y me entorpezco. ¿Qué metas me puse para este? que no se me olvidara la letra y se me olvidó, tener ritmo y perdí el ritmo, entonces siento que obsesionarme con eso no fue tan bueno. Las cosas que ya liberé como de expresar, como de estar afinado me salió más natural, siento yo que fue por no estar obsesionado.”</p>	<p>Estoy gratamente sorprendido con todo el proceso que se hizo y con los resultados obtenidos a través de eso. La verdad yo venía con una idea de que solo era cantar bonito, pero pues más allá de eso aprendí fue a interpretar, a poder expresarme y conectar con el público, pues eso me parece mucho más enriquecedor que solo pues aprender a afinar, entonces pues la verdad mis expectativas y fue fueron muy buenas.”</p>
<p>Consejos y recomendaciones para sí mismo:</p>	<p>“Yo creo que estar muy seguro de lo que uno va a hacer. Yo lo decía anteriormente, como que llegar más decidido, va a ser muy importante. Lo otro es escucharse. Llegó un punto donde yo no me escuchaba y sentía que me iba. Lo que se hace en clase es lo mismo que con lo que uno no se va a encontrar en él en el concierto sólo que con público, entonces hay que confiar en el proceso que hay atrás. [...] mi consejo para el yo del futuro es créasela, primero, segundo, estudie, y tercero, pronuncie.”</p>	<p>“¿Qué consejo me daría? No obsesionarme con las cosas, ya lo que se alcanzó a ensayar fue antes. Mi consejo es disfrute aún más, esta vez me pude escuchar y entregar un poco más de seguridad, siento que la seguridad de verdad está dando como buenos resultados. Mi consejo es, no piense ahora ya en la letra, porque pensar en la letra lo hizo embarrar, ahora piense en disfrutar, en conectar con la canción, en sentir qué es lo que está comunicando la letra y yo creo que va a ser mejor a estar pensando en la letra, no, esta vez no lo hagamos así.”</p>	<p>Estoy gratamente sorprendido con todo el proceso que se hizo y con los resultados obtenidos a través de eso. La verdad yo venía con una idea de que solo era cantar bonito, pero pues más allá de eso aprendí fue a interpretar, a poder expresarme y conectar con el público, pues eso me parece mucho más enriquecedor que solo pues aprender a afinar, entonces pues la verdad mis expectativas y fue fueron muy buenas.”</p>

PARTICIPANTE 6			
	<i>“El inicio de todo”</i>	<i>“Las voces que nos marcaron”</i>	<i>“Lo que somos hoy”</i>
Registro visual	<p>FIGURA 41 <i>Participante 6 inicio:</i></p> 	<p>FIGURA 42 <i>Participante 6 desarrollo:</i></p> 	<p>FIGURA 43 <i>Participante 5 desenlace:</i></p> 
	<p>Nota: Fotografías tomadas durante la realización de los tres conciertos.</p>		
Relatos y comentarios al público	<p>“Para mí esta canción me recuerda mucho la amistad, fue la primera canción que intenté sacar en guitarra, entonces, dije: oiga, de pronto uno en la vida podría estudiar música.”</p>	<p>“Una canción muy de despedida [...] y otra muy feliz” “Aquí tengo 20 años. Es una canción de amistad, de ese rockstar que yo quería ser. El concierto pasado fue de bueno metámonos en la música, en este ya estamos metidos en la música y estamos haciendo fila en un rock al parque para ir a ver a Kraken tocar”.</p>	<p>“Las canciones de hoy tienen un pequeño contraste, porque también hablan de esos momentos de la vida. Y ahorita estamos en un momento de la vida, ya actual, que estamos ahí en un encontrón, estamos en la felicidad máxima que es pues tener un hijo, y eso es muy bonito, pero con el hijo vienen unos retos y unas responsabilidades”.</p>

Primera canción:

- Hay algunos inconvenientes técnicos en las secciones menos enérgicas de la canción.
- Su corporalidad demuestra mayor confianza.
- Implementa movimientos amplios y marcados con el cuerpo y el gesto de las manos.
- Gran expresividad en los gestos del rostro.
- Durante los agudos, trabaja la energía desde su experiencia con el rock.
- Gracias a la parte interpretativa, se le facilitan estos sonidos.

Segunda canción:

- Demuestra mayor control vocal.
- Maneja mejor su afinación.
- El cuerpo implementa el baile.
- Trabajo expresivo cómodo.
- Hay buena conexión con el público.

Primera canción:

- Al iniciar la canción, la afinación tiende a disminuir. Luego la logra regular.
- Hay movimientos amplios en el espacio y gestos marcados con las manos y el rostro.
- Mayor control en los sonidos agudos.
- Mejora el color del sonido en las partes menos enérgicas de la canción.

Segunda canción:

- Corporalidad cómoda con movimientos propios del rock.
- Movimientos que hacen parte de la expresividad, también le facilitan el abordaje de los sonidos agudos.
- Sale de su escondite y camina por el espacio adentrándose en el público.
- En algunos momentos corre por el escenario.

Primera canción:

- Implementa nuevas expresividades en el cuerpo desde la calma, con una energía más regulada.
- A pesar del cambio del estilo, denota el mismo estilo interpretativo, mediante desplazamientos y movimientos amplios en el cuerpo y el espacio.
- El participante, debido a condiciones de salud propias de este concierto, denota poca comodidad en la emisión de algunos agudos.

Segunda canción:

- La incomodidad por su salud, desconecta por algunos momentos al estudiante de su interpretación. Sin embargo, logra conectarse nuevamente.
- Implementa el baile y la gestualidad del rostro mediante la sonrisa.

Comentarios finales:

“Esta es la felicidad.”

<p>Cumplimiento de expectativas:</p>	<p>“Las expectativas se cumplieron. Sí, yo creo que sí. Yo creo que salió bien. La parte de interpretación, bien, pero la parte de las dinámicas falló un poco. Porque cuando iba a cantar, o sea, no medí la fuerza y en unos picos ¡pum! unos golpes que no debían ser. También la afinación por ahí de pronto y se me olvidó la letra en un pedazo, como la canción es medio desconocida se pudo, se pudo, pero sí, siempre como que se me olvidó. Al final terminé repitiendo varias veces la misma.” (Participante 5)</p>	<p>“Yo creo que las expectativas se cumplieron. Para el siguiente me preocupa bastante, porque cuando la canción es animada, yo voy animado, pero cuando las canciones son más bajas, es difícil conectar, eso creo que es lo que toca trabajar, la veo grave, pero bueno.”</p>	<p>“Este último concierto, estuve con gripa, entonces no sé, no me sentía como en mi capacidad de darle a toda en ese último concierto. Además, las canciones eran de otro género, géneros que yo normalmente pues no manejaba mucho, no canto mucho, como el del reggae. Pero igual desde el lado de la emoción siento que me conectó mucho y me permitió sacar cosas también muy bonitas que uno siente, entonces muy genial.”</p>
<p>Consejos y recomendaciones para sí mismo:</p>	<p>“Cargue agua porque cuando estaba ahí cantando ya estaba muy seco todo. Y fue muy incómodo en un momento.”</p>		

Nota: Elaboración propia.

Durante el desarrollo de los conciertos, los participantes tuvieron notorias evoluciones en sus interpretaciones. Los aprendizajes adquiridos fueron evidenciados de maneras diversas desde el trabajo técnico vocal mediante el uso de la dinámica, la gestualidad del rostro, las nuevas posibilidades en su corporalidad con el baile y el desplazamiento, y sobre todo, a partir de las reflexiones generadas en el escenario con el público y en los diarios de campo realizados.

El contraste entre cada uno de los conciertos, permite observar minuciosamente los conocimientos adquiridos en el pensamiento y su materialización en la puesta en escena, todo esto, gracias a los procesos de autoconsciencia. La regulación, como último componente de la inteligencia emocional

según Salovey y Mayer (1997), fue enfática y fundamental para enfrentar el escenario y representarse a sí mismos, llevar sus historias al público y encontrarse en este camino interpretativo. Cada experiencia fue distinta para cada participante, como era de esperarse, emocionalidades diversas y situaciones propias de los conciertos generaron nuevos panoramas que intervinieron, de alguna u otra forma, en sus formas de afrontar cada interpretación.

Por un lado, los participantes 1 y 3, en las narraciones manifiestan sus percepciones favorables sobre el primer y último concierto. Sin embargo, durante el segundo concierto afirman haber sentido incomodidad, falta de disfrute y, en el caso del participante 1, inseguridad debido al exceso de nerviosismo por las canciones a interpretar. Para el participante 3, en este recital, las condiciones técnicas del sonido desviaron su concentración de la interpretación y de su búsqueda sobre el disfrute. El participante 1, debido a ensayos repetitivos durante la mañana de ese mismo día, tuvo cansancio vocal y predisposiciones mentales y emocionales sobre el repertorio del segundo concierto, tanto así, que lo manifestó varias veces durante su presentación al público “estas canciones son muy difíciles” (participante 1). La elección de la palabra “difícil”, insinúa un pensamiento reiterativo durante el día sobre sus propias capacidades. Este término enfatiza en la construcción y visualización de una realidad¹⁹ que resalta las complicaciones futuras para él en concierto. A pesar de que los retos vocales sobre las canciones ya habían sido superados de manera exitosa durante la preparación, en el recital sobresalieron antiguos hábitos donde la tensión fue la manera de enfrentar los sonidos agudos.

Este caso, evidencia nuevamente la influencia del lenguaje y la palabra en el pensamiento. Aquí, las diferentes acciones y decisiones que tomó el participante 1 durante el día, horas antes del concierto, potenciaron una idea errónea alrededor de sus capacidades sobre la ejecución técnica de las canciones, y de igual forma, modificó las estrategias desde la relajación y sensaciones de ligereza, que previamente ya habían sido interiorizadas, en la emisión de los sonidos agudos.

Por otro lado, el participante 6, demostró comodidad en los primeros dos conciertos. No obstante, un día previo al último concierto, nuevamente lo afectó una virosis que perjudicó su desenvolvimiento vocal y escénico en concierto. Otros estudiantes, como los participantes 2, 4 y 5, tienen evoluciones cronológicas en distintos aspectos. El participante 2, el primer día tuvo

¹⁹ Sigman (2022)

algunas incomodidades en cuanto a su seguridad, pero, a pesar de esto, a lo largo de los conciertos logró regular cada una de las emociones que, aunque en ocasiones no eran favorables por situaciones de su vida personal, hicieron parte de su interpretación de manera exitosa para comunicar un mensaje desde otros lugares como la nostalgia. Este elemento, además, favoreció su trabajo técnico en términos de afinación, control del sonido y la interpretación expresiva. De igual manera, la participante 4, tuvo grandes alcances interpretativos y expresivos en el gesto y el cuerpo, a pesar de obstáculos y errores relacionados con el ritmo y la afinación, presentados debido al nivel técnico en que se encuentra la estudiante.

En el caso del participante 5, es notorio como cada concierto le brinda un aprendizaje distinto; en el primero, logra implementar lo visto durante la clase a pesar del miedo que puede generar la escena; en el segundo, saca a relucir un alter ego que deseaba implementar como un objetivo expresivo propio; finalmente, en el tercero, encuentra una relación más directa de la interpretación con emociones propias de su vida tales como el amor. Asimismo, es importante resaltar sus reflexiones sobre las comprensiones del texto y la emoción de cada canción durante los conciertos. En principio, reafirma la poca relación que tiene con el mensaje comunicativo de las canciones, y lo relaciona en su lugar con atmósferas y paisajes sonoros que le brindaron emociones en cada momento de su vida. Para el último concierto, en su diálogo consigo mismo, manifiesta algunos consejos para evitar olvidar la letra, elemento que pasó en el segundo día: “Ahora debo pensar en disfrutar, en conectar con la canción, en sentir qué es lo que está comunicando la letra y yo creo que va a ser mejor a estar pensando en la letra”. Seguir su propio consejo, le permitió facilitar el ciclo comunicativo del canto mediante una interpretación más conectada con la emocionalidad del texto.

Además de las manifestaciones de los participantes sobre sus percepciones interpretativas en cuanto a aciertos y dificultades de cada experiencia, lo observado en las evidencias técnicas, expresivas y emocionales, destacan más los elementos favorables que los desfavorables en las formas de afrontar las diferentes situaciones de tipo mental, emocional y físico. Cada concierto tuvo un reto diferente, y todos los participantes, lograron enfrentar eficientemente los diferentes obstáculos. Los aprendizajes son diversos y fluctuantes, muchas veces lo que funciona en un día, puede que en otras condiciones no salga igual, esto, es un desafío de regulación emocional constante, que cada estudiante logró alcanzar en su labor interpretativa.

Cabe resaltar que muchos de estos inconvenientes surgidos en escena, algunos manifestados por los estudiantes y otros observados por la docente investigadora, son elementos que se vieron y dialogaron en las clases previas. No obstante, solo en el momento de las puestas en escena, en medio de los procesos reflexivos de los participantes, los conocimientos se adquirieron e interiorizaron de manera significativa para ellos. La experiencia concierto, les permitió comprender elementos como la trascendencia del aprendizaje del texto, no sólo en lo memorístico, sino en el entendimiento del mensaje comunicativo; la importancia de la integración del pensamiento con las emociones para así reconocer sus límites y confiar en sí mismos; y la relevancia de la exageración en el trabajo técnico y expresivo, para hacer notorias las intenciones interpretativas.

En relación con estos aprendizajes, es importante traer a colación las formas en que, durante el capítulo anterior, el acto de decrecer era una constante entre los estudiantes al abordar elementos técnicos, expresivos del cuerpo y gestualidades al cantar. Como se mencionó antes, para solucionar esta tendencia, la exageración fue fundamental para mantener las intenciones vocales e interpretativas en la etapa preparativa. Este elemento, tuvo manifestaciones y abordajes diferentes durante los conciertos.

En la puesta en escena, surge otra estrategia reiterativa para combatir dicha tendencia a decrecer, que, hasta el momento, no se había presentado. Los participantes, en cada una de las intervenciones vocales y expresivas, implementaron el acto de “crecer” como herramienta interpretativa para desarrollar su expresividad. Pese a las diferentes circunstancias que se presentaron, favorables o no, los estudiantes demostraron un interés contundente en hacer crecer cada interpretación. Algunos, iniciaron con corporalidades pequeñas y tímidas, que, a lo largo de la canción, fueron expandiéndose en gestualidad, movimiento y desplazamientos por el espacio. Otros, iniciaron con dudas técnicas, que fueron resueltas durante el camino. El gesto del rostro, la interacción con el público, la incorporación emocional en cada canción, cada componente, dio un giro que cambió la tendencia analógica previa hacia el “decrecendo”, e implementó un nuevo regulador: el “crescendo”.

Las estrategias durante la escena, como el acto de “crecer”, permitieron que los estudiantes salieran de su escondite. Dejaron de cubrir su sonido y cuerpo, se permitieron encontrar interpretaciones genuinas desde la historia de sus propias voces y, de igual manera, involucraron al público en

medio de este camino emocional. En el recorrido, a partir de las expectativas manifestadas por los participantes que destacan la búsqueda de conexión con el público y con los otros, surgen nuevas reflexiones al vivenciar cada una de las experiencias. “Desde que el público sepa quién es el artista y por qué canta lo que canta, eso es un motor muy poderoso para integrar y para que el público se emocione con uno también” (Participante 2). La integración evidente de la emoción en la interpretación, acompañado de relatos sobre sus procesos, genera percepciones por parte de los participantes en la conexión con el público.

Como comenzamos y el resultado en el último concierto es muestra de todo el trabajo que se hizo, de estudiar los gestos, los movimientos, de hacer como ese esquema o ese mapa que hicimos clase a clase. Entonces creo que pude conectar mejor mis emociones, pude conectar mejor con el público. Me sentí muy cómodo. Nervioso, pero cómodo, eran canciones que hacían, que hacen parte de mí, entonces como que me identifican muy bien y por lo mismo también fue más fácil interpretarlas. (Participante 1)

La verdad yo venía con una idea de que solo era cantar bonito, pero pues más allá de eso aprendí fue a interpretar, a poder expresarme y conectar con el público, eso me parece mucho más enriquecedor que solo aprender a afinar. [...] Entonces me doy cuenta de que eso es una conjunción, es todo un grupo armónico que actúa en función de lo que estoy interpretando y cómo lo estoy comunicando a través de mi cuerpo, a través de la expresión. Cómo estoy llevando lo que el artista creó, la canción que yo estoy interpretando, cómo se la estoy llevando a este nuevo público, el público cómo lo está sintiendo, porque pues en todo momento hay emoción y esas emociones van pasando de portador en portador desde el que la hizo, el que la interpretó y el que la recibió. (Participante 5)

Tengo la capacidad para llegar al corazón de otros a través del canto, eso es lo más importante de todo, que realmente se pueda hacer, y eso es una de las cosas que define un cantante entre muchas otras. Y a un artista, tener el poder de conectar con su obra, conectar al otro, al corazón del otro, ese es un poder que tienen los artistas, y creo que por lo menos en una de las seis canciones se habrá logrado, también a compartir con los compañeros. (Participante 2)

La emocionalidad interpretativa consciente, acompañada de la seguridad técnica, conduce a la comodidad expresiva del cantante, esto facilita el ciclo de la comunicación con el receptor, es

decir, la conexión con el público (Stanislavsky, 1993). El desarrollo de la autoconsciencia de cada participante se extiende más allá de la inteligencia intrapersonal de Gardner (2005), y comienza a tener efecto en la comprensión de la emoción del otro como público, esto hace parte de la inteligencia interpersonal.

Las reflexiones de los participantes sobre su conexión con el público reflejan sus habilidades en el reconocimiento e interpretación de los estados emocionales de otros. Esto surge mediante la lectura de gestos y disposiciones corporales como una forma de sondeo sobre la respuesta del público en relación con la interpretación. Este trabajo, también involucra la labor de cada participante como público en las interpretaciones de los otros compañeros participantes, donde hubo también una lectura emocional, que generó empatía entre ellos, al punto de establecer vínculos afectivos y, como ellos lo manifiestan durante los conciertos, admiración y apoyo.

Tal como lo afirma el participante 2, los aprendizajes no siempre correspondieron con “algo puramente técnico vocal, sino por supuesto con algo como inevitablemente lo debía ser, algo relacionado con la historia de mi vida”. (Participante 2). Cada estudiante, pudo conocer un poco más de sí mismo mediante el aprendizaje expresivo del canto. Esto sucedió gracias a la indagación constante sobre la emoción y el cuerpo como ese lugar de interacción con el mundo, y, reflejo de la propia conciencia.

Asimismo, hubo aprendizajes relacionados con los contextos de los participantes en los procesos de diálogo interno. Esta reflexión constante sobre el recuerdo permitió establecer conexiones con los posibles causales de los diferentes inconvenientes que surgieron en el estudio del canto a lo largo de la experiencia. De igual manera, la instrucción de pensar en voz alta posibilitó la creación de nuevas estrategias que, a su vez, fortalecieron el desempeño corporal y vocal, dejando de lado los pensamientos limitantes sobre sus propias capacidades como intérpretes.

Finalmente, el disfrute, como el consejo más reiterativo de los participantes para sí mismos, corresponde a lo mencionado por los participantes 1 y 3 durante la secuencia de preparación, al hablar de las formas en que solían cantar el repertorio en el pasado: “Cuando cantaba esas canciones me gustaba ver la versatilidad que tiene la voz para llegar a registros más altos, pero lo disfrutaba a pesar de que no lo hacía bien, me lo disfrutaba mucho” (participante 1). Para algunos, la búsqueda interpretativa era volver a los inicios, esto es, cantar con técnica como cuando cantaban sin conocerla. En muchas ocasiones, el conocimiento mal integrado genera frustraciones,

expectativas altas y pensamientos pesimistas. Por eso, según la perspectiva humanista de Novak (1981) sobre el aprendizaje significativo, esta experiencia de autoconsciencia en concierto permitió integrar el conocimiento con las emociones, pensamientos y acciones de cada participante. Es la acción del disfrute uno de los principales hallazgos, donde los estudiantes hicieron uso de ella como una estrategia de regulación emocional que les permitió confiar en sus procesos y facilitar la interpretación con una emoción favorable en la representación de sí mismos en estados de alegría, tristeza, nostalgia y amor.

FASE ANALÍTICA E INTERPRETATIVA

En este desarrollo metodológico, se presentaron hallazgos y fenómenos similares y contrastantes. En los procesos de preparación y experiencias del concierto, cada elemento pudo evidenciarse según las particularidades de los participantes en sus trayectos hacia la autoconsciencia. En esta fase, se identifican, analizan e interpretan los hallazgos destacados del trabajo realizado, como síntesis conceptual de la investigación.

4.4. HALLAZGOS Y EVIDENCIAS EN EL DESARROLLO DE AUTOCONSCIENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DURANTE LOS PROCESOS DE CONCIERTO

Durante las diferentes experiencias vividas en las etapas “*La historia de nuestra voz*” y “*Los conciertos en acción*”, la autoconsciencia emocional estuvo basada en perspectivas holísticas que resaltan la emoción como un elemento del conjunto interconectado de las diferentes dimensiones del ser humano. Esto coincide con las afirmaciones de Gascón (2004), quien resalta la autoconsciencia como una forma de comprensión sobre la complejidad del ser humano para la educación. Al respecto, Morin (1999) afirma que:

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (p.17).

El autor manifiesta que existe todo un sistema de implicaciones del conocimiento con su contexto. Esto concuerda con la postura de Barriga (2003), quien resalta que todo aprendizaje es situado, resultado de la cultura en el que se produce. El canto expresivo, de igual manera, corresponde a este tejido de complejidad que incorpora la totalidad del cantante como un ser subjetivo que tiene emociones, pensamientos, corporalidades y permeaciones de su propia cultura. Durante la investigación, fueron evidentes esta red de conexiones que intervienen en el aprendizaje técnico, expresivo y corporal para la interpretación, donde cada participante, mediante sus procesos

reflexivos sobre la integración de dichos elementos, obtuvo evoluciones en la apropiación de conocimientos teóricos y prácticos.

La comprensión de este sistema complejo fue fundamental para el fomento de la autoconsciencia, que, evidentemente, integró la emoción como eje trascendental en los procesos cognitivos del aprendizaje en la práctica vocal y corporal. La búsqueda de representación del “sí mismo” de Nietzsche (1974), quien considera el cuerpo como el lugar de la esencia del ser humano, que representa los pensamientos y las emociones, es un claro ejemplo de aquella integración del conocimiento del yo con el estudio del canto expresivo, como parte de este tejido para la interpretación.

FIGURA 44.

Tejido de los sistemas implicados en el canto expresivo:



Nota: Elaboración propia.

La figura 44 ilustra cada componente que configura el aprendizaje del canto como un sistema complejo. Además, incorpora la postura de Reeve (2010), quien destaca la emocionalidad como el pilar motivacional de la conducta humana. Allí, existen motivos externos, relacionados con el ambiente, la sociedad y la cultura del individuo; y motivos internos, compuestos por las necesidades, las cogniciones y las emociones. Todos ellos, se constituyen en elementos fundamentales para la acción educativa.

No cabe duda de que durante el recorrido realizado por los participantes a partir de la secuencia “*La historia de nuestra voz*”, se evidenció dicha integración motivacional desde los dos componentes externos e internos, en función de una conducta que facilita la adquisición y comprensión del conocimiento para una interpretación expresiva.

De igual manera, es importante resaltar que la apropiación de los elementos técnicos disciplinares relacionados con el estudio del repertorio en su tonalidad y género, acompañado de ejercicios propios de la clase de técnica vocal y el estudio personal de los estudiantes, fue fundamental para fortalecer la seguridad de los cantantes en la escena. No obstante, el trabajo realizado en este proyecto investigativo, deja en claro la necesidad de integrar dicho estudio técnico y riguroso con las relaciones multidireccionales encontradas entre la emoción, el cuerpo, la voz, el pensamiento, el lenguaje y el contexto del individuo a partir de los procesos reflexivos. Estas conexiones interrelacionadas, significaron aprendizajes desarrollados alrededor de la disciplina vocal, pero que también acentúan nuevas formas de comprensión sobre la pedagogía desde el primer lugar que habitan los seres humanos y es el propio cuerpo.

En este apartado, se sintetizan, integran y contrastan los hallazgos y pilares investigativos encontrados durante la implementación de la experiencia formativa.

- La reflexión como pilar de autoconsciencia emocional en el aprendizaje del canto expresivo.
- Aprendizaje experiencial para el afrontamiento emocional de los procesos de concierto.
- Relaciones existentes entre emoción y afinación.
- Los espejos del “yo”.
- El cuerpo escondido.
- La salida del escondite.

4.4.1. La reflexión como pilar de autoconsciencia emocional en el aprendizaje del canto expresivo.

En función de favorecer los diálogos internos constantes que monitorean el desempeño técnico y expresivo del cantante, la reflexión es fundamental para entender lo que sucede dentro y fuera del cuerpo, a partir de análisis sobre los diferentes componentes de este tejido de la interpretación vocal. De esto se trata el autoconocimiento de acuerdo con Chernicoff y Rodríguez (2018), quienes lo definen como la capacidad para dirigir la mirada hacia adentro y tomar consciencia de elementos propios del aprendizaje: emociones, pensamientos, identidad y conducta. En esa dirección, cantar requiere de volver a sí mismo, indagar sobre sonidos, comportamientos y tendencias en la expresión de la voz y el cuerpo, mediante el reconocimiento de las propias emociones y la representación de ellas en la corporalidad, para así, obtener una interpretación técnica y expresiva.

La emoción, además de ser una constante para el aprendizaje por su relación bidireccional con la cognición desde la motivación, tiene una función comunicativa social importante para el canto (Montañés, 2005). Los participantes, para llegar a lo que ellos consideraron como conexión con el público, tuvieron que reflexionar y analizar de manera profunda las manifestaciones emocionales en el cuerpo, en su voz y gesto. Escudriñar dichos elementos, permitió que tuvieran formas de afrontar el escenario y transmitir el mensaje emocional de cada canción en concierto. Montañés (2005), afirma que la emoción es aquella instancia que facilita la comunicación de estados afectivos y fomenta el vínculo con los otros. De hecho, no conocer las formas de expresión emocional, interfiere en esta relación interpersonal que surge con el público.

Los procesos de reflexión fomentaron la autoconsciencia emocional durante el proceso, desde cada uno de los componentes mencionados por Salovey y Mayer (1997): percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Pensar y analizar el panorama completo de cada uno como ser humano subjetivo, permitió un conocimiento de sí mismos para el aprendizaje y estrategias desde la inteligencia emocional para cumplir sus objetivos educativos (Ver tabla).

TABLA 10

Evidencias de los cuatro componentes del desarrollo de autoconsciencia e inteligencia emocional según Salovey y Mayer (1997) en los participantes:

DESARROLLO DE AUTOCONSCIENCIA EMOCIONAL (SALOVEY Y MAYER, 1997)	
Componentes:	Logros de los participantes a partir de la reflexión:
Percepción emocional:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las emociones en el trabajo técnico e interpretativo. • Identificación y expresión de sensaciones corporales y mentales. • Observación constante del propio cuerpo. • Reconocimiento de las emociones en los otros.
Facilitación emocional:	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las emociones para los objetivos expresivos y técnico en el cuerpo y la voz. • Integración de la emoción en el aprendizaje.
Comprensión emocional:	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis sobre las emociones propias en relación con el repertorio. • Exploración sobre las formas de representación de la emoción en el cuerpo. • Indagaciones sobre el recuerdo y la emoción para la interpretación. • Comparaciones sobre las características propias expresivas en la comunicación cotidiana con el canto. • Comprensión de la intervención de la emoción en la técnica vocal. • Reflexiones sobre las formas de aprendizaje mediante el uso lenguaje.
Regulación emocional:	<ul style="list-style-type: none"> • Resignificación de las emociones para enfrentar las situaciones. • Estrategias de regulación de la conducta para la emisión vocal y la corporalidad. • Uso de palabras para regular las emociones. • Búsqueda del disfrute para manejar el nerviosismo. • Afrontamiento emocional de las puestas en escena.

Nota: diseño propio.

Estas evidencias, demuestran los principales logros observados en los participantes, en los procesos puntuales de autoconsciencia e inteligencia emocional para el aprendizaje. Al respecto, Sánchez y Rovi (2015), definen los procesos de reflexión en concordancia con los hallazgos encontrados durante la investigación.

La reflexión es un mecanismo de optimización del aprendizaje, un dinamismo que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella. Cuando el conocimiento adquirido no es suficiente para lograr el éxito esperado en la comprensión de la realidad o en la acción sobre ella, se puede activar un proceso reflexivo que incrementa el aprendizaje para acercarse a un mejor nivel de éxito. La reflexión apunta a una mejora del conocimiento y de las competencias que movilizan la conducta (Piaget, 1976). (p.16)

La experiencia implementada en la investigación concentró cada una estas características y ambientes propicios para la adquisición de conocimientos del canto expresivo, a partir de procesos reflexivos que fomentaron el análisis y comprensión de “sí mismos”. Sánchez y Rovi (2015), resaltan la reflexión como un componente ligado con la experiencia, que, además, surge de ella para aprender y movilizar la propia conducta. Esto coincide con la postura de Dewey (1969), quien afirma que no todas las experiencias son significativas, para esto, siempre deben existir procesos de reflexión. Es decir, para el desarrollo del trabajo investigativo, fue necesario volver a sí mismos y a cada una de las vivencias, para así, emprender reflexiones que provocaron nuevas formas de comprensión del conocimiento sobre la técnica y la expresión vocal.

4.4.2. Aprendizaje experiencial para el afrontamiento emocional en concierto.

Uno de los componentes más destacados y reafirmados desde el marco teórico hasta la implementación y aplicación de la experiencia, es la importancia de la labor docente en el fomento y creación de ambientes de aprendizaje que permitan una aplicación real y en contexto de los conocimientos. Cabe resaltar que este tipo de espacios también son posibles principalmente por el respaldo de las instituciones educativas, así como en este caso lo es la escuela de música “Soul La Academia”. La realización de este proyecto favorece el principio de continuidad en la articulación de cada experiencia, donde los participantes pudieron establecer conexiones mediante la reflexión sobre sus conductas y formas de concebir la puesta en escena (Dewey, 1969).

Las experiencias deben ser significativas y situadas a partir de la subjetividad del estudiante, donde el docente investigador tiene la tarea de guiar y encaminar dicho proceso, en este caso, para facilitar el desarrollo de autoconsciencia. Bien dice Barriga (2003), que la acción de aprender está

ligada directamente con el hacer, por lo tanto, las vivencias deben ser similares a espacios reales en los que se desenvuelven los expertos (Hendricks, 2001). En los conciertos, los participantes tuvieron la posibilidad de encontrarse consigo mismos al enfrentarse al público, indagar sobre sus formas de afrontar las emocionalidades desbordadas en la técnica vocal, y, de igual manera, situarse en un escenario desde el rol comunicativo que requiere en canto.

Este trabajo experiencial generó aprendizajes reveladores para los participantes. Los elementos no integrados en su pensamiento durante las clases se entendieron hasta después de vivir y analizar las diferentes estrategias para la interpretación. Al presentarse condiciones diferentes, situaciones imprevistas, emociones distintas, gestos en el público, esto generó conocimientos sobre el quehacer vocal, que son los que participarán en las consideraciones y aprendizajes más valiosos para los estudiantes.

Durante la investigación se manifestaron varios ejemplos. Por un lado, la experiencia benefició la comprensión sobre la importancia del estudio semántico de la obra. Por ejemplo, para el participante 5, el aprendizaje del texto mediante la significación y apropiación del mensaje, su posterior memorización integrando la emocionalidad y proyección interpretativa, permitieron expresar la intención comunicativa de la canción. Asimismo, los participantes mencionaron las formas en que el aprendizaje experiencial les permitió enfrentar la vergüenza, correr nuevos riesgos, conocer sus propias capacidades y confiar en sí mismos.

FIGURA 45: Línea del tiempo de la experiencia reflexiva de la investigación:



Nota: Diseño propio.

Es importante aclarar que esta experiencia alude no sólo al lugar de la puesta en escena, sino en el trabajo del recuerdo, donde la nostalgia fue el pilar para hacer recordarse. Dicha emoción fue ese lugar de enunciación, donde los participantes encontraron las maneras de representarse y enfrentarse a sí mismos. Esto último, relacionado con las formas en que resignificaron aquellas emociones, pensamientos y preconceptos sobre las propias posibilidades en el canto expresivo, para así favorecer la interpretación durante cada experiencia.

La nostalgia es una referencia del “estar ahí” que está íntimamente relacionada con el “ser mismo” y su evolución como agente cultural. La nostalgia es una manifestación experiencial del sujeto, que a la suma constituye una relación entre el mundo interno y externo del hablante. (Carmona, 2012, p.113)

Con esta integración de experiencias previas y nuevas, los participantes lograron aprender a reconocerse a partir de las vivencias personales de la propia historia mediante la nostalgia, en algunos casos para replicarlas porque se olvidaron, o en otros, para mejorarlas o cambiarlas. Trabajar sobre la experiencia es tenerse en cuenta, partir desde el sí mismo como aquel primer lugar del conocimiento (Sócrates citado por Punset, 2017). Este trabajo conllevó a reflexiones sobre las formas de afrontamiento emocional, a partir de experiencias favorables y desfavorables en escena.

Un aprendizaje muy grande que hubo en este proyecto fue el automanejo, el manejo de uno mismo y sus propias emociones. Canalizar las emociones para algo bueno, porque a veces nos dejamos llevar un poquito y, bueno, creo que básicamente son como esos detallitos de manejar nuestras propias emociones de que la interpretación no afecte la voz. (Participante 4)

¿Cómo conecté con la emoción? La verdad fue algo que me sorprendió mucho a partir del proceso. Esto fue la equivalencia entre la emoción con la interpretación, esa conciliación que hay entre lo que siento versus lo que expreso, tanto corporalmente como emocionalmente, desde la sonoridad de la voz. Pues hay una relación, hay una equivalencia ahí que siempre van de la mano. Entonces pues la verdad aprender a hacer eso me costó, me costó bastante, pues porque conciliar con el cuerpo de que se diera con la voz, después con la emoción y que todo estuviera alineado para cantar, fue un proceso muy difícil. Pero

al final lo hice dominando la técnica y haciéndole frente a mis emociones, sabiendo qué es lo que estoy sintiendo para poder expresarlo. (Participante 5)

Pensar en integrar la emoción durante la interpretación, muchas veces es concebido como algo natural y orgánico que no requiere de algún tipo de manejo consciente del intérprete. Pero los aprendizajes adquiridos a partir de las experiencias de los participantes demuestran que pensar en la emocionalidad desde el canto es desarrollar la autoconsciencia y regulación emocional, ligada con el trabajo técnico en elementos como el ritmo, la afinación, la colocación y la expresividad. Este tejido complejo del canto ofrece panoramas que, aunque algunos se han identificado, es importante comenzar a darles énfasis como elementos fundamentales en la enseñanza de la técnica vocal.

4.4.3. Relaciones entre emoción y afinación.

Durante la investigación, pudo observarse las formas en que la afinación se veía afectada por elementos relacionados con la emocionalidad o preconceptos establecidos en el pensamiento. Estos aspectos técnicos del sonido se ligan y fundamentan de manera paralela con el entrenamiento auditivo del cantante. Para los estudiantes implicados de este proyecto, las características fueron diversas debido a las condiciones previas sobre su desarrollo auditivo. Algunos estudiantes tenían dificultades en la afinación por la escasa experiencia en el aspecto auditivo, y otros, por su poca experiencia técnica en el trabajo de su voz. Esto significa, que, una parte de los participantes, aunque reconociera correctamente la altura de las notas, su trabajo técnico limitado generaba desafinación; la otra parte, aunque tenía mejor control técnico y vocal, no reconocía las alturas y frecuencias de manera acertada. También está el caso del participante 1, quien había trabajado ambos elementos de manera integrada, sin embargo, tuvo complicaciones en su afinación en una de las puestas en escena.

En la fase preparatoria se realizaron ejercicios para mejorar la afinación con sensaciones corporales. Preguntas sobre las asociaciones de la frecuencia de una nota en el cuerpo, fueron fundamentales para comprender la afinación, sobre todo en aquellos estudiantes que tenían mayores dificultades en el aspecto auditivo. En este sentido, al pensar e imaginar un sonido

específico en el cuerpo, su lugar de vibración, las necesidades corporales que requiere su emisión, inevitablemente integra la emocionalidad, el pensamiento y el contexto de la persona.

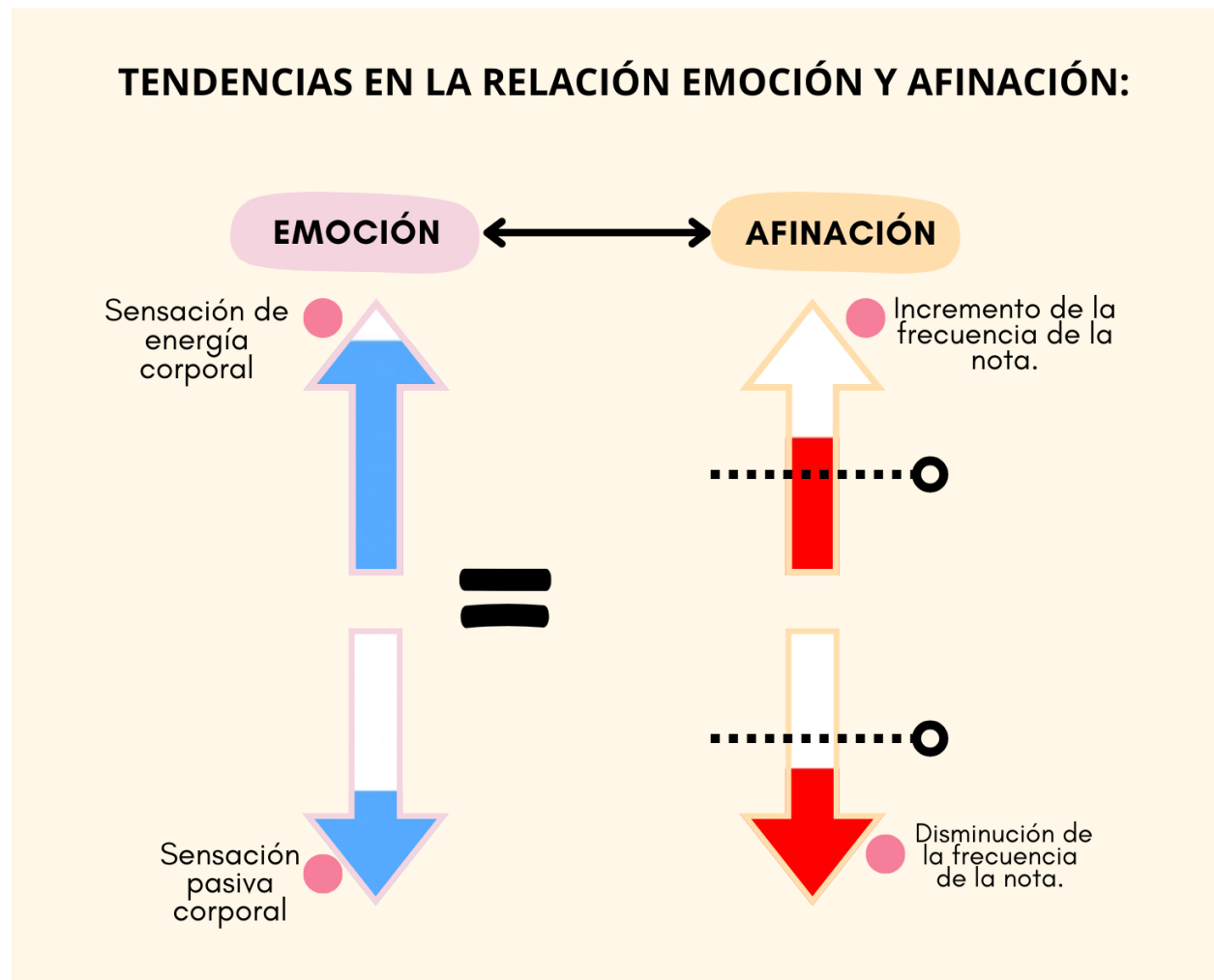
Para comprender este elemento, cabe recordar algunos de los principales ejemplos de la investigación. Por un lado, está el caso del participante 5, quien no podía alcanzar sonidos medios y agudos por los bloqueos emocionales, mentales y corporales que le generaban pensamientos sobre las posibles molestias que le podía causar a los vecinos. En contraste, están los participantes quienes incrementaban su afinación por un descontrol emocional desde la alegría, como el participante 2 y 4. Circunstancia a la que se sumarán los participantes 1 y 5 más adelante en la interpretación de algunas canciones en concierto.

En la preparación para la escena, aunque se presentaron estos inconvenientes, los estudiantes cada vez tuvieron más consciencia de la afinación, al punto de regular sus emociones en función de mantener la frecuencia correcta en la altura de la melodía. Este elemento es contrastante con lo evidenciado en ciertos momentos de los conciertos, en donde, para algunos estudiantes, factores externos como el público, la carga emocional de las canciones o la propia condición de estar en un escenario, desviaron la atención de los participantes de su afinación. Un ejemplo claro es el del participante 5, quien en un momento en que el público aplaude en medio de su interpretación, acompañado del texto particular de la canción que decía “sube el volumen”, el estudiante inmediatamente comienza a incrementar la frecuencia de su afinación. Esto significa una conexión entre las emociones que le genera al participante la intervención del público mientras canta, y, el texto que enfatiza en la sensación de subir.

Hay otros factores, como lo es el miedo, que lleva a los estudiantes a acudir a antiguos hábitos, como lo es en el caso de la participante 4, quien sube su afinación al estar insegura. Otro ejemplo, es el del participante 1, quien al conectarse profundamente con el texto expresivo de una canción descuidó la frecuencia en la emisión de los sonidos agudos de manera leve.

FIGURA 46

Tendencias en la relación emoción y afinación:



Nota: Diseño propio.

Tal como lo mencionan Abad y Fernández (1990), existen correlaciones evidentes entre la emoción y la variabilidad de la afinación. Es un hecho que cada emoción tiene unas características específicas en el cuerpo que, de manera paralela, intervienen en las condiciones corporales de la emisión del sonido. Aquellas emociones que generan sensaciones enérgicas o pasivas en el cuerpo condicionan la frecuencia del sonido. Por esta razón, para llegar a una interpretación emocional,

expresiva y técnica, debe integrarse desde este último proceso de autoconsciencia: la regulación. A pesar de los inconvenientes, hay que resaltar que, en estos procesos de reflexión en cada concierto, los participantes generaron aprendizajes alrededor de sus desempeños en la afinación, la técnica y la integración emocional durante toda la experiencia.

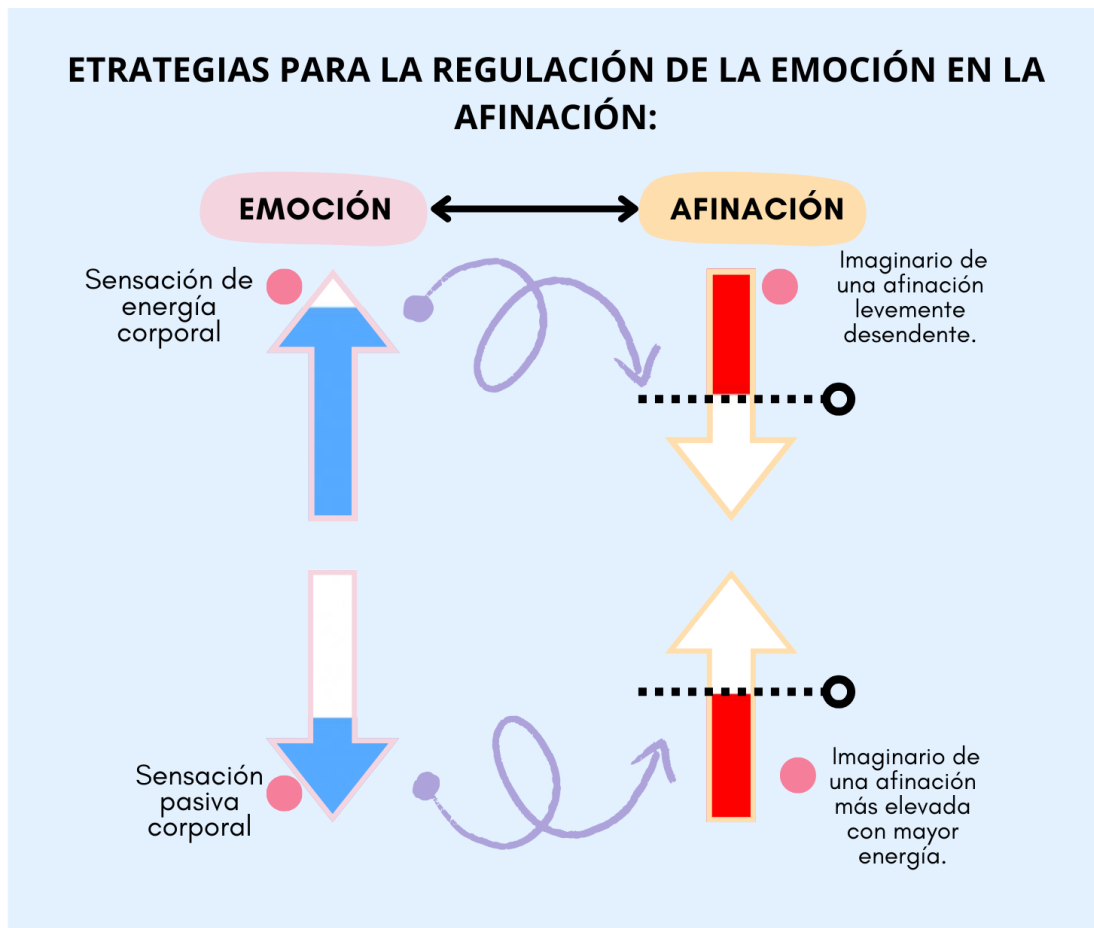
Un consejo que me daría a mí misma para el próximo es manejar un poco más las emociones, permitirme sentir las pero que eso no interfiera en una puesta en escena y en la interpretación, o sea que se pueda transmitir lo mismo, pero sin interrumpirlo tanto.
(Participante 4)

La propuesta de integrar la emoción en la interpretación desde una emocionalidad regulada permite mantener la consciencia tanto en el aspecto técnico como en el expresivo. En estos diálogos consigo mismos, los estudiantes encontraron nuevos hallazgos, pero también hubo reiteraciones e incluso contradicciones. Esto último sucedió con el participante 2, quien en el primer concierto afirmó que no debía dejarse llevar por la emoción, pero en la segunda puesta en escena, manifestó que dejarse llevar por su emocionalidad fue el elemento que le permitió mejorar su interpretación, técnica y afinación.

Los procesos conscientes, en este diálogo interno reflexivo del estudiante de canto, pueden tomar caminos que se cruzan, contradicen, niegan o afirman sobre aprendizajes y estrategias que surgen en el recorrido. Varios participantes, a lo largo de la investigación tuvieron que cambiar las concepciones que tenían sobre la afinación en el cuerpo de acuerdo a la emoción que predominaba ese día. Si un día una emoción estaba relacionada con sensaciones de pasividad y quietud, fue necesario pensar la afinación más elevada y con mayor energía. O, en el caso contrario, si la emoción causaba efusividad y amplitud corporal, debía regularse la afinación levemente hacia abajo (Ver figura 47).

FIGURA 47

Estrategias para la regulación de la emoción en la afinación:



Nota: Diseño propio.

Esto concuerda con las afirmaciones de Scherer (1979), sobre las implicaciones de cada emoción en el tono de la voz, donde la tristeza tiende a sonidos bajos; la alegría se manifiesta en alturas medias y agudas; el miedo a un tono medio más elevado; y finalmente, la sorpresa, extiende el rango hacia sonidos medios y agudos. Estas características no pueden considerarse verdades absolutas, pero son puntos de partida que los estudiantes integraron como elementos a considerar dentro de la subjetividad de sus propias voces. Aunque la emoción evidentemente interviene en la afinación, la autoconsciencia técnica y emocional, permite llegar a la regulación de ambos elementos durante la interpretación, independientemente de la emoción que predomine.

Cada uno de los participantes, tuvo grandes logros en esta relación emoción y afinación, desde sus procesos reflexivos. No obstante, es importante recalcar que el aprendizaje del canto es un proceso no lineal, donde hay situaciones en que el estudiante debe retroceder para volver a aprender. Esto es debido a diversas condiciones que modifican el día a día del cantante como el estado de salud, las emociones del momento, la falta de estudio u otros contextos particulares que impiden la interiorización constante de determinados conocimientos en el cuerpo, el pensamiento y la emoción. Por esta razón, el trabajo sobre la autoconsciencia emocional acorta los caminos de retroceso, donde los estudiantes, en el conocimiento de sí mismos, adquieren estrategias y herramientas para retomar el camino y mejorar su desempeño en este trayecto titulado aprendizaje expresivo del canto.

4.4.4. Los espejos del “yo”.

Otro de los grandes hallazgos de la investigación, es la acción de encontrarse a través del tiempo. En este proceso de autoconocimiento, aparece esta indagación por el “yo” en los participantes, en sus formas de aprender, comprender las emociones y buscar la expresividad. El canto permite regresar a sí mismo y preguntarse sobre la propia emocionalidad y su representación en el cuerpo y la voz. De acuerdo con Daros (2007), basado en el pensamiento de Martín Buber, la pregunta constante sobre el “yo”, proviene de una relación con un “tú”.

El niño proyecta la vida en todo lo que le rodea: todo está vivo para él; todo se convierte primeramente en un Tú, antes incluso de saber que él es un Yo. La humanidad, como un niño pequeño saciado, movía sus manos hacia el vacío, procurando encontrarse con alguien infructuosamente. (Daros, 2007, p.296)

En este viaje sobre la historia de la voz de los participantes, cada uno pudo indagar sobre los “Tú” de sus vidas, mediante repertorios y artistas que marcaron sus tendencias musicales hasta la actualidad. Durante la exploración, se vieron reflejados en diferentes situaciones, objetos, personas, formas de expresión que permean culturalmente una canción. Esto permitió comenzar a reconocerse a sí mismos en la actualidad, y de esta manera, encontrar formas de expresión vocal y corporal que fueran cómodas y genuinas.

Las búsquedas y descubrimientos dados a lo largo de la experiencia serán analizados a continuación como el encuentro de los espejos del “yo”, donde en esta indagación sobre la personalidad vocal, los participantes se hallaron a sí mismos en su recorrido musical a partir de dos enfoques que serán denominados: espejos del yo en el tiempo y en los otros.

Espejos del “yo” en el tiempo:

El uso del recuerdo como detonante para el trabajo técnico y expresivo, permitió comprender aquellas evoluciones subjetivas de cada participante en relación con su aprendizaje expresivo vocal y de autoconsciencia emocional. La nostalgia, como ha sido mencionado, fue la emoción más reiterativa en los participantes al escudriñar el repertorio de sus vidas. No obstante, durante el proceso pudo percibirse, en algunos momentos, cierta distancia entre el pasado musical y los preconceptos sobre la personalidad actual. Esto significa que, aunque se escogió un repertorio cercano según la historia de sus voces, algunos estudiantes parecían tomar distancia de la música, en cuanto a la expresividad característica del presente. Carmona (2012), quien cita a Ricoeur, identifica en la nostalgia una relación del individuo consigo mismo y con otro yo:

En todo caso, la nostalgia es el desbordamiento en otro yo, la relación consigo mismo y con el otro como red intersubjetiva que permite articular desde el doble sentido de los símbolos lingüísticos: “Un estado anímico no es una afección interna, sino un modo de encontrarse entre las cosas” (Ricoeur, 1999, p.54). (Carmona, 2012, p.112)

El autor resalta la manera en que la nostalgia no sólo se refiere a una afección, sino que permite encontrar a ese “yo” del presente, en “otro yo” del pasado. Algunos participantes, al inicio, sentían cierta lejanía en su expresión sobre las canciones, ya que no habían emprendido una búsqueda consciente para encontrarse a sí mismos en un tiempo remoto. Evidentemente, el tiempo modifica las formas de percibir el mundo y, por lo tanto, también transforma a los individuos.

El trabajo realizado desde la nostalgia permitió encontrar algunos espejos de la subjetividad de los participantes, que habían sido extraviados pero que siguen siendo parte de su personalidad actual. Durante los procesos reflexivos en clase, los participantes mencionaron cualidades expresivas diversas desde la infancia, donde algunos afirmaron haber sido más extrovertidos, y otros, no haber trabajado nunca su expresividad. La expresión del pasado, como potencial de aprendizaje para la interpretación del presente, fue puesta a prueba mediante el ejercicio realizado en la primera parte

de “*La historia de nuestra voz*”, donde la indicación era interpretar el repertorio como si viajaran en el tiempo y fueran nuevamente esos niños que solían escuchar, cantar y expresar. Como se evidenciaba antes, los resultados fueron diversos durante el ejercicio, para algunos, implicó mayor movimiento corporal, seguridad en el sonido, incremento en la gestualidad. Sin embargo, para otros, fue sinónimo de incomodidad o de frustración. De allí, surgen varios hallazgos relacionados en ese reflejo del “yo” presente, que personifica “otro yo” en el pasado.

En definitiva, el ejercicio aplicado desde el niño interior no infantilizó las formas de expresión, sino que, al contrario, hizo evidente las emociones, comportamientos, pensamientos y cohibiciones expresivas del adulto actual. En cada uno de los casos, a pesar de los diferentes resultados y emocionalidades encontradas, implicó mayoritariamente a ese “Yo” del presente durante la interpretación, en algunos para soltar y desinhibir su corporalidad y para otros cohibirla por inseguridad.

FIGURA 48

Implicaciones de la representación expresiva desde la infancia en el adulto actual:



Nota: Diseño propio.

Este hallazgo, de igual manera, permite comprender las maneras en que los caminos hacia el aprendizaje pueden ser diversos. Para algunos, la realización del ejercicio fue fundamental para hallar su personalidad expresiva, para otros, fue el punto de partida para reconocer que debían emprender una búsqueda expresiva desde otras posibilidades en la exploración de su presente. Aquí, a pesar de estas dos perspectivas divididas, la autoconsciencia es el lugar de inicio para empezar a indagar nuevas estrategias para el aprendizaje del canto expresivo desde el cuerpo.

Espejos del “yo” en los otros:

El trabajo realizado con el recuerdo, como aquel detonante de la nostalgia en la relación de los individuos con su pasado, tuvo diferentes procesos a lo largo del desarrollo de la secuencia de “*La historia de nuestra voz*”. La nostalgia, según Carmona (2012), brinda un panorama emocional situado desde el anhelo, que busca algo lejano.

Se corrobora nuestra tesis de la nostalgia como un existencial que forma parte de la intimidad del ser enunciante, arquetipo de su sentir y deseo que lo impulsan hacia la búsqueda de lo anhelado, pero no concretado. En ese tránsito, en esa búsqueda, se produce el goce que hace sublime la incorporación de la nostalgia como detonante de la memoria, avivante de recuerdos que vienen poseídos por esos rasgos inalcanzables, pero que, al mismo tiempo, representan el paraíso pretendido. (Carmona, 2012, p.110)

Esta afirmación del autor, que destaca la nostalgia como aquella representación del paraíso pretendido, coincide y sustenta muchos de los hallazgos encontrados en el segundo momento de la historia vocal “*Las voces que nos marcaron*”. Por un lado, se evidenció como en la adolescencia y la juventud comienzan a manifestarse, de manera más consciente, muchas de las concepciones sobre las posibilidades y limitaciones vocales y expresivas. Algunas se generaron gracias a percepciones sobre las habilidades técnicas e interpretativas de los referentes y artistas representativos de la historia de su voz. Estos pensamientos, aunque nacieron desde la admiración, en ciertos casos desembocaron en lo que Carmona (2012) denomina el anhelo del paraíso pretendido. Esto significa que el reconocimiento de las cualidades artísticas de un referente, para algunos participantes, implantó concepciones comparativas sobre sus propias capacidades en relación con el cantante.

A pesar de esto, se ha evidenciado cómo la música genera una identificación por parte de la persona con el contexto cultural de la canción, su género musical y el artista que la canta. En el caso de la investigación, aunque algunos estudiantes en su momento afirmaron no poder alcanzar ciertos retos vocales o expresivos propios del artista, no mucho después, revelaron que esos elementos eran objetivos latentes en los ideales interpretativos de su vida. Esto se demostró en el ejercicio implementado durante el segundo momento de la secuencia preparativa, donde los estudiantes

interpretaron el repertorio desde el lugar del artista, con la pretensión de incorporar gestos y expresiones características. Sin embargo, lo observado permitió comprobar las formas en que los estudiantes involucran más de sí mismos en los gestos y movimientos corporales expresivos, aún situándose en el lugar de otro.

“*Las voces que nos marcaron*” como uno de los momentos de mayores hallazgos en la corporalidad para los participantes menos expresivos, demuestra la forma en que imaginar salirse de las concepciones propias de sí mismo, y situarse en otro, muchas veces permite que emerja un espejo del “yo” no conocido, encontrado en un “tú” (Daros, 2007). Durante este proceso, el participante 5 incorporó el concepto de “alter ego”, como resultado de su proceso reflexivo sobre sus posibilidades expresivas. Esta noción permite comprender teóricamente estos hallazgos, desde una perspectiva filosófica, que está en concordancia con la condición holística y compleja del tejido expresivo del canto.

Para comprender el concepto “alter ego”, nuevamente hay que remitirse a esa relación existente entre lo que Daros (2007) menciona sobre la disyuntiva entre el “Yo” y el “Tú”, que necesariamente alude a la interacción de una persona con el mundo y las personas que lo rodean. Al respecto, Entralgo (1968), basado en el pensamiento de Husserl, menciona que el alter ego surge a partir de la experiencia inaccesible del “yo”, que sólo puede ser visible en la experiencia del otro.

«En esta comprobable accesibilidad de lo que en sí mismo es inaccesible —afirma Husserl— se funda para nosotros la existencia del otro. Lo que (en esa experiencia mía) puede ser presentado y justificado directamente, soy yo mismo o me pertenece en propiedad. Lo que, por el contrario, solo puede serme dado mediante una experiencia indirecta o fundada que no presenta el objeto mismo, sino que lo sugiere, y que a la vez verifica esta sugestión por concordancia interna, es el otro» (CAÍ, 144). (Entralgo, 1968, p.198)

Esta postura permite afirmar que el concepto de un “tú”, es la forma en que la experiencia de un individuo puede ser expandida, que de otra manera no puede vivir, sino a través del involucramiento del “yo” en la observación de la experiencia de otro. Los participantes, al identificarse con los artistas de su vida, en cierta medida, encuentran una manera acceder a lo que

ellos consideran inaccesible, de allí surgen estas ideas sobre las propias capacidades en el canto, ya que involucran sus características y condiciones en lo que pueden observar en un otro.

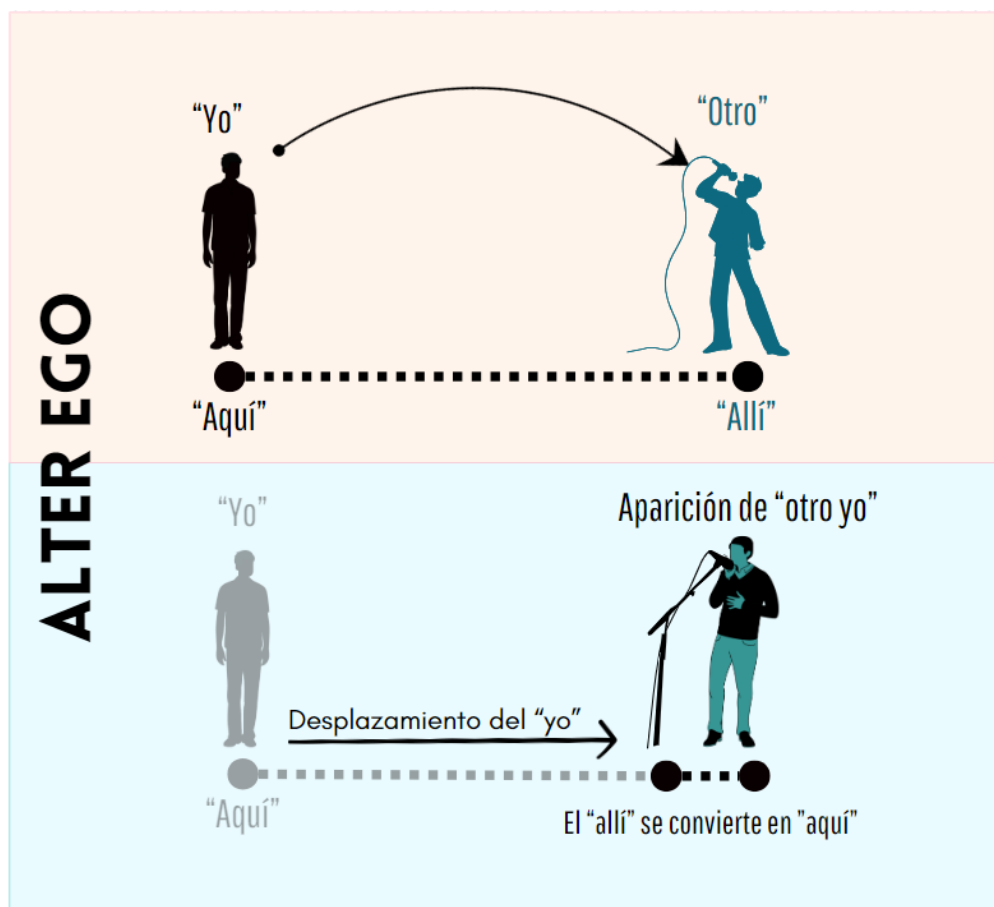
Los resultados obtenidos en el ejercicio realizado desde ese otro lugar permiten interpretarse desde el “alter ego”, donde Entralgo (1968) habla sobre las formas en que observar a otro necesariamente conllevan al surgimiento de un “aquí” y un “allí”.

Cuando en mi campo perceptivo aparece un cuerpo humano —y, en general, cada vez que contemplo un objeto exterior a mí—, nacen para mí un aquí (*hic*) y un allí (*illic*). Mi cuerpo me viene dado en el modo del aquí; el cuerpo del otro, en el modo del allí. Por obra de las sensaciones musculares de mis propios movimientos, mi orientación respecto de este allí es susceptible de variación libre; y al mismo tiempo, tales cambios de orientación constituyen en mi esfera primordial una «naturaleza» espacial, cuyo centro intencional es mi cuerpo, en cuanto sede de mis percepciones. Así me es posible entender que mi cuerpo sea para mí un cuerpo natural movable en el espacio, además de ser el viviente organismo de mis actualidades y potencialidades. En efecto: yo puedo, sobre todo mediante el acto de «girar en torno» real o imaginariamente, cambiar mi situación de tal manera que todo allí se me transforme en aquí, es decir, ocupar con mi cuerpo cualquier lugar en el espacio. Esto implica que si yo percibiese el mundo desde allí (*illinc*), vería las mismas cosas que desde aquí veo, pero dadas por medio de fenómenos diferentes, los correspondientes al hecho de «ser vistas desde allí»; y también que a la constitución de las cosas pertenecen esencialmente no solo los sistemas de fenómenos propios de mi percepción *hic et nunc*, mas también otros sistemas, coordinados con los cambios de situación que me colocarían allí —en todos los allí posibles. (Entralgo, 1968, p. 198)

El “alter ego”, tal como lo dice el autor, es esa posibilidad de posicionamiento del cuerpo en otro espacio, en este caso el de un otro, de manera real o imaginaria, con las mismas sensaciones subjetivas que hacen parte del “yo”, pero con las condiciones, ambientes y fenómenos característicos de un “allí”.

FIGURA 49

“Alter ego” como el desplazamiento del “yo” entre el “aquí” y el “allí”:



Nota: Diseño propio.

La realización del ejercicio invitó a los estudiantes situarse en un “allí”, en el lugar interpretativo de un referente artístico, pero que, al momento de habitarlo, inmediatamente se convirtió en el “aquí”, debido a que sus cuerpos ocuparon esos espacios con sus características sensoriales y afectivas. Por esta razón, destacaron más los rasgos expresivos propios, debido a que al situarse en un otro con quien hay una identificación, y, gracias a las condiciones propias de ese “allí” que desinhiben sobre los preconceptos de las limitaciones autoimpuestas, inmediatamente involucra al “sí mismo”, que a su vez desemboca en la aparición de un “otro yo” expresivo.

Este trabajo de autoconsciencia que inicialmente nace en la indagación de los recuerdos y referentes en la música y el canto fundamenta al otro como una de las bases en la comprensión del “yo”. Foucault (1981), afirma que “la práctica de sí se liga a la práctica social o, si lo prefieren, la

constitución de una relación de uno mismo consigo se conecta, de manera muy manifiesta, con las relaciones de uno mismo con el otro” (p.156). Esto, además, concuerda con las reflexiones de los participantes sobre la conexión de ellos mismos con el público y, de igual manera, la forma en que el canto involucra a otros.

Cantar no se vuelve un acto individual, sino se vuelve un acto colectivo. Desde quién fue el que hizo la canción, desde cómo yo la interprete, desde la persona cómo la escucha, cómo la siente el oyente. [...] En todo momento hay emoción y esas emociones van pasando de portador en portador, desde el que la hizo, la interpretó, y el que la recibió. Entonces es un juego de cómo estamos relacionando todas esas emociones que son intrínsecas, que siempre están, desde el que la siente y también escucha. Entonces aprendí mucho sobre eso, ser muy consciente de mí, de mi cuerpo y de lo que está sucediendo en la atmósfera, en el ambiente social. (Participante 5)

A partir de todo del proceso realizado, el participante concluye en una postura que resalta el canto como un acto colectivo, que, además, trae a colación el trabajo previo desde el estudio contextual de una canción que implica la emocionalidad de un “otro” autor, el “yo” intérprete, y un “otro” espectador. Es este el recorrido que atraviesa el ciclo de la comunicación de la voz cantada, donde cada actor involucrado encuentra nuevos reflejos de sí mismo en el mensaje, y de igual manera, mediante el proceso de organicidad²⁰, habita este espacio emocional que brinda el canto expresivo.

4.4.5. El cuerpo escondido.

Del cuerpo nace y se propagan los significados que fundamentan la existencia individual y colectiva; constituye 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. Por su intermediación, el hombre se apropia de la sustancia de su propia vida y la traduce para los otros gracias a los códigos que comparte con los demás miembros de su comunidad.

(Le Breton, 2018, p.2)

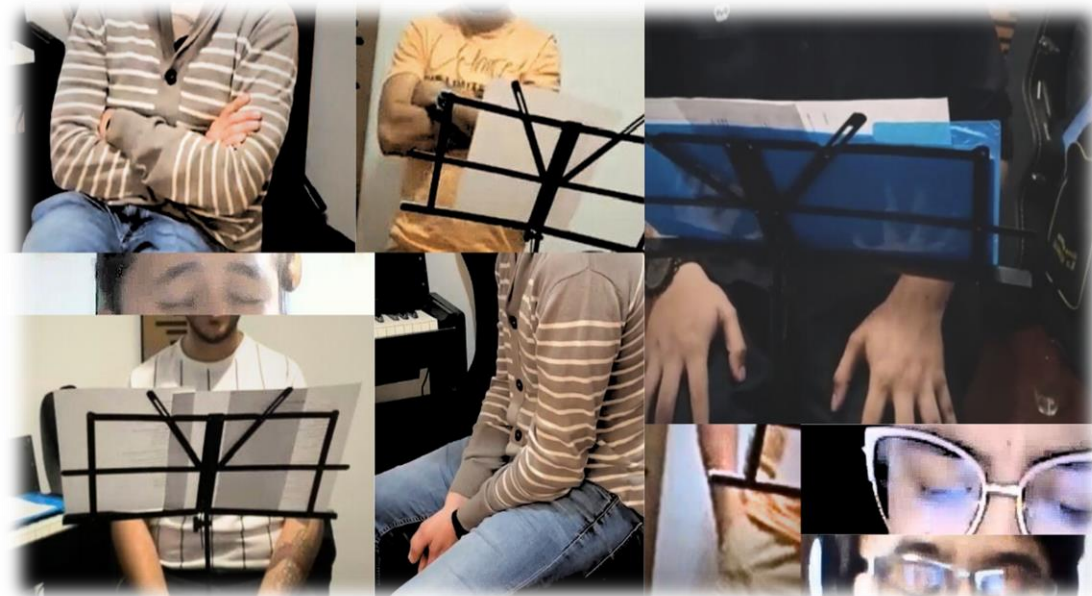
²⁰ Resignificación del mensaje la canción a partir de la subjetividad. (Stanislavsky,1993)

La postura sobre el cuerpo en esta investigación se ha fundamentado en su definición como una unidad que integra lo que menciona Nietzsche (1974) como el “sí mismo”, la totalidad consciente del individuo, su emocionalidad, que, además, integra la voz como cuerpo invisible (Barba citado por Roa, Barco y Aponte, 2020). Cada uno de estos componentes coinciden en la perspectiva del cuerpo como un eje fundamental del tejido complejo del canto expresivo, donde la comprensión holística de la corporalidad se ramifica en las diferentes dimensiones del ser humano. Para este apartado, el cuerpo será enunciado desde aquella integración, que también hace referencia al sonido de la voz cantada y a las posibilidades expresivas en la gestualidad del cuerpo y el sonido.

Desde las primeras observaciones realizadas y las manifestaciones de los participantes en las entrevistas, el fenómeno del cuerpo escondido surge como la identificación de una constante en la tendencia de ocultar el cuerpo detrás de otro cuerpo. En principio, este hallazgo nace por los participantes instrumentistas, debido a sus afirmaciones sobre la noción del instrumento musical como un escudo que esconde la corporalidad. Más adelante se evidenciaron porque los demás participantes también tenían escondites para el cuerpo.

FIGURA 50

Fragmentos del cuerpo escondido:



Nota: Collage de fotogramas de las sesiones de observación. Diseño propio.

Cada escondite ofrecía diferentes características sobre las personalidades de cada uno de los participantes. Acciones como ocultar el cuerpo con un atril, encoger el torso, cruzar los brazos, mantener las manos en los bolsillos, esconder el sonido, cerrar los ojos, no gestualizar, agarrar objetos con movimientos nerviosos durante la interpretación, todos ellos, guardaban relación con los contextos de cada estudiante. Otros usaron como escondite herramientas como el humor, que luego transformaron en formas de regulación emocional para enfrentar los retos interpretativos durante el recorrido. Las condiciones subjetivas de los participantes, como la poca expresión en la niñez, la escasa experiencia expresiva sin instrumento, las concepciones sobre los comportamientos a altas horas de la noche, los miedos en observar al público, elementos externos al canto son los que originaron estos escondites.

Emprender este proceso, significó atravesar un camino lleno de confusiones para los estudiantes en la indagación sobre las propias habilidades expresivas. Bertherat, Buendía y Bernstein (1987), resaltan el cuerpo como “la primera casa de mi vida”, aquel primer lugar que permite la interacción por el mundo. La falta de consciencia del cuerpo es similar a cuando un individuo busca elementos en su casa, aquella que cree conocer perfectamente. Al encontrar objetos en sitios distintos, en habitaciones secretas, donde aquello que solía estar a la vista, está escondido, inmediatamente se produce un conflicto sobre el espacio y, de igual manera, condiciona cómo el sujeto se desenvuelve dentro del lugar. Situación similar sucede con el canto, en aquellos momentos en que los participantes creen conocer algo de sí, pero durante la indagación encuentran elementos nuevos nunca vistos, en ese espacio que han habitado toda su vida, su cuerpo, su casa. Este panorama puede llegar a generar incomodidad en el estudiante de canto.

Le Breton (2018), resalta la labor del cuerpo como ese lugar en el que el ser humano establece su relación con el entorno que habita. Por esta razón, la sensación de desconocimiento del cuerpo puede conducir hacia la búsqueda de un escondite. Durante la investigación, pudo observarse un escondite común entre los participantes que se comporta como un fenómeno expresivo, este hallazgo es denominado por la docente investigadora como “el síndrome del decrescendo”.

Síndrome del decrescendo:

Se le ha denominado “síndrome del decrescendo²¹” a la acción de decrecer como una forma de esconder el cuerpo. Este fenómeno, evidenciado durante la investigación, se refiere a las maneras en que los participantes disminuyen en intensidad y perceptibilidad elementos del canto expresivo como el movimiento del cuerpo, la gestualidad del rostro, la amplitud del molde vocal, la proyección del sonido de la voz, la afinación, e inclusive el ritmo. Este último, relacionado directamente con otros signos de expresión musical como el “ritardando” o “rallentando”. De manera analógica, “el síndrome del decrescendo” permite comprender esta coincidencia entre los participantes, principalmente manifestada durante los procesos de preparación para la escena, en la aplicación de la secuencia.

FIGURA 51: *El síndrome del decrescendo en la interpretación vocal:*



Nota: Elaboración propia.

Mencionar el síndrome del decrescendo alude a un primer momento de la interpretación en el que cada elemento se implementa de manera perceptible, pero que, a medida que avanza comienza a disminuir su notoriedad. Este fenómeno, aunque pudo llegar a manifestarse en la fase diagnóstica del proceso, no fue hasta durante el desarrollo del trabajo sobre “*La historia de nuestra voz*”, que fue evidente el grado de reiteración en su aparición entre los estudiantes. Esta característica podría interpretarse como cómo, durante el trabajo realizado, empieza a empezar la intención de emprender el camino consciente en la interpretación, pero que, por la poca práctica, se disipa en el transcurso de la interpretación.

²¹ A manera de repaso, el decrescendo es un término musical utilizado para indicar la disminución gradual del sonido en su volumen. Sacado de <https://www.rae.es/tdhle/decrescendo> .

Las indicaciones dadas por la docente investigadora y las propias reflexiones de los participantes en el proceso del aprendizaje expresivo del canto permanecen frescas en el pensamiento en los primeros instantes de la interpretación. Por esta razón, es que se manifiestan como un regulador de decrescendo, que inicia buscando integrar cada elemento en la apropiación de un conocimiento que está reciente, pero que después comienza a desvanecerse.

Para solucionar este inconveniente, en el desarrollo se manifestó cómo el uso del lenguaje y la implementación de palabras permitieron establecer estrategias similares a las propuestas en la relación entre emoción y afinación. Esto es principalmente, mediante un pensamiento o palabra, que permita hacer fuerza contraria a la tendencia de bajar y decrecer la intensidad expresiva y/o técnica. En su momento, funcionó de manera exitosa pensar en la palabra “exageración”, elemento que generó nuevos hallazgos en el desempeño interpretativo de los estudiantes en la escena.

4.4.6. La salida del escondite.

Al iniciar este camino de autoconsciencia emocional, estas fueron algunas de las manifestaciones de los participantes sobre sus búsquedas interpretativas para el recorrido: “sentir libertad”, “marcar la diferencia”, “sentirme cómodo”, “trabajar mi cuerpo”, “ser consciente”, “soltarme”, “compartir con las personas”, “enfrentarlo”, “quitar mis nervios con estudio”, “que mis emociones intervengan”, “expresar”, entre otras. En este proceso de aprendizaje expresivo del canto se cumplieron estas expectativas.

Durante el recorrido, los participantes integraron nuevos conocimientos disciplinares y propios, que les permitieron salir del escondite. Hubo diferentes momentos cruciales, donde se presentaron hallazgos determinantes en su evolución expresiva y técnica. Uno de ellos fue en el último momento de la preparación para la escena “*Lo que somos hoy*”, donde los participantes encontraron formas cómodas de expresión en su cuerpo y en su voz, a partir de concepciones nuevas sobre las propias habilidades y potencialidades interpretativas en sí mismos. De igual manera, el concierto, fue un lugar de aprendizaje, en el que la reflexión consciente en el quehacer expresivo facilitó la adquisición de herramientas para enfrentar la puesta en escena y mejorar cada día en el transcurso de cada experiencia.

FIGURA 52

Mayores alcances expresivos corporales de los sesis participantes en concierto



La salida del escondite



Nota: Collage realizado con fotogramas de los diferentes conciertos realizados. Diseño propio.

Los estudiantes salieron del escondite mediante los encuentros conscientes con los espejos de sí, en esa apropiación de lo que en algún momento consideraron como “otro yo”, pero que ahora hace parte de su personalidad actual en un “yo” que implementa la labor comunicativa del canto en la expresión. Dejaron de ocultar su cuerpo, al comprender la necesidad de integración emocional en la narración de una historia y un mensaje que involucra a otros, en el público, entre los compañeros de puesta en escena y en los diferentes “yo” a lo largo de la historia de la propia voz.

Cuando al principio ni siquiera era capaz de pararme y cantar, de sentirme desnudo sin un instrumento o con algo que me pudiera cubrir. Aprende uno a descubrirse a sí mismo, a descubrirse en el espacio, porque pues aprendimos a movernos en el escenario, a mirar al público y hacerlo parte de la interpretación. El trabajo de la expresión, de la conexión del cuerpo con la interpretación de la canción, fue muy importante. Fue difícil. Ha sido difícil, pero ha sido un proceso muy lindo. (Participante 1)

Igualmente, los estudiantes que mencionaban la falta del escudo del instrumento encontraron salir a la escena sin aquel escondite.

Comparando los tres conciertos sí se nota un cambio grande, sobre todo en la manera en que comencé a confiar en mí, en el trabajo que se ha hecho, a manejar las emociones. Como ya lo había mencionado, es complicado pararse uno no siendo cantante sino siendo instrumentista. Pues creo que me es más fácil estar detrás del instrumento y no exponerme yo. Pero sí, sí se notó un gran cambio del primer concierto al último concierto y las emociones, creo que todo se concentró mucho más en disfrutar del momento de lo que se estaba haciendo. Pues al concentrarme en eso, dejé a un lado el miedo, la timidez y me concentré en disfrutar. (Participante 3)

El disfrute como uno de los principales hallazgos de los estudiantes, contribuyó en la apropiación de corporalidades que evidenciaron formas de expresión más cómodas, a partir del involucramiento emocional de los participantes como individuos subjetivos. Disfrutar se convirtió en un recurso estratégico personal para regular emociones que normalmente pueden ser desfavorables para la escena, gracias al trabajo de autoconsciencia, cada una pudo canalizarse para facilitar la interpretación pese a los obstáculos que pudieron presentarse. Allí, en concierto, el

síndrome del decrescendo no se presentó, sino que lo reemplazó el crescendo²², como una fuerza contraria fundamentada en el acto de disfrutar e implementar lo aprendido en clase gracias al autoconocimiento desarrollado por cada participante.

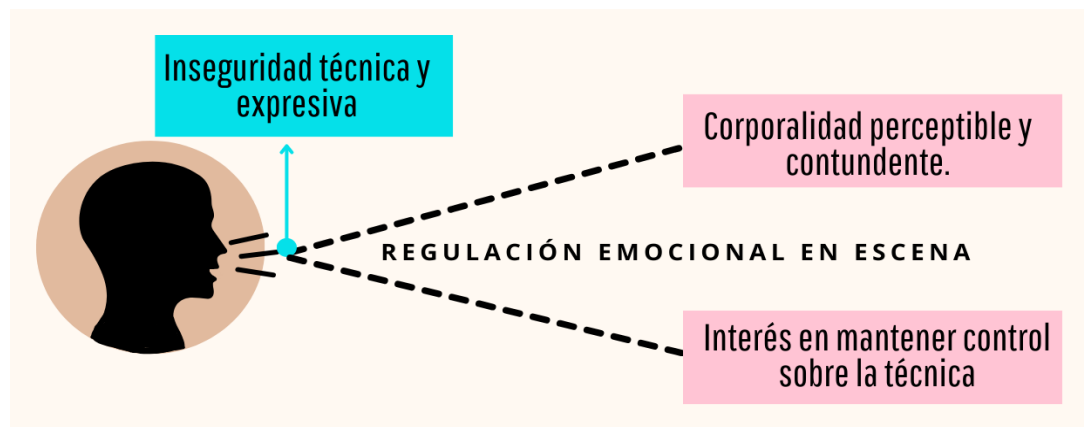
Aparición del crescendo:

Culmina este proceso en la revelación de una nueva forma de afrontar la interpretación, que revela las formas de afrontamiento técnico, expresivo y emocional en la escena. Es importante mencionar que las cualidades del escenario y la presencia del público pueden generar desbordes emocionales, como pudo evidenciarse en diferentes momentos de los tres conciertos. Es por esta razón, que se presentó una constante, mayoritariamente en el primer día de la experiencia escénica, caracterizada por la timidez de los participantes al iniciar cada interpretación, esta vez, con la aparición del crescendo como una estrategia de regulación que surge en medio de la escena para potenciar la expresividad.

A diferencia de lo visto durante las clases con el síndrome del decrescendo, en concierto los participantes lograron canalizar la inseguridad y el miedo, emociones frecuentes por la gran emocionalidad que genera habitar el escenario los primeros instantes. Algunos estudiantes, iniciaron su interpretación con voces temblorosas, movimientos inseguros en el cuerpo y desplazamientos cortos por el espacio. En un proceso adaptativo dentro de la escena, crecieron su expresividad y demostraron el interés en implementar la corporalidad de manera perceptible y contundente, acompañado por esfuerzos evidentes en mantener un control sobre la técnica, con la implementación de aprendizajes adquiridos sobre el contorno expresivo en el sonido y en el cuerpo.

²² A diferencia del decrescendo, el crescendo es un término musical que indica el aumento gradual del sonido en su intensidad y volumen. Sacado de <https://www.rae.es/dpd/crescendo>.

FIGURA 53: Aparición del crescendo durante la interpretación:



Nota: Diseño propio.

Para los estudiantes, el acto de crecer su interpretación mediante el disfrute fue fundamental para dejar el escondite. Esto les permitió habitar ese “allí”, que normalmente es idealizado como la experiencia real de un “otro” artista, para situarlo en un “aquí” a partir de la implementación de su subjetividad y en la representación de sí mismos en esta condición narrativa de la historia vocal reflejada en el cuerpo.

Tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del propio ser...porque el cuerpo y el espíritu, lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser, sino su unidad. (Bertherat, Buendía y Bernstein, 1987, p.13)

El cuerpo dejó el escondite y tomó conciencia para integrar holísticamente la emocionalidad y la cognición como partes esenciales en el tejido complejo del aprendizaje del canto expresivo.

5. CONCLUSIONES

La realización de este proyecto investigativo que llevó el canto a la escena, a través de procesos reflexivos y experiencias conscientes, comprobó las afirmaciones de Rodríguez (2019) en cuanto a la emoción, quien afirma que indagar alrededor de ella, es una tarea pedagógica. En un principio, en el marco teórico, se resaltó la postura de Lazarus (1982) sobre la relación bidireccional entre la emoción y la cognición, característica importante para el aprendizaje significativo. Este trabajo, además de corroborar dicha afirmación, reveló cómo el estudio expresivo del canto, a partir de la autoconsciencia, requiere de un carácter multidireccional entre las dimensiones del ser humano fundamentadas en la emoción, la cognición y el cuerpo.

El canto expresivo, visto como un tejido complejo (Morin, 1999), que integra el contexto, la cultura y la subjetividad de los participantes, permitió situar el conocimiento en circunstancias reales dentro de los escenarios en los que se desenvuelve un cantante. Los aprendizajes desde las experiencias realizadas, ligados al sistema de relaciones interconectadas del canto con la emoción, favoreció la comprensión de la labor del pensamiento y la corporalidad, no como componentes independientes, sino como elementos que también involucran las emociones. Es allí donde el cuerpo adquirió un papel protagónico a lo largo de la investigación, donde, desde la perspectiva nietzscheana, se manifiesta la consciencia del “sí mismo”.

Este recorrido, fundamentado en la experiencia y el trabajo de autoconsciencia desde el recuerdo, favoreció el cumplimiento del objetivo general y los específicos de la investigación. Esto se logró mediante la indagación del cuerpo, como fundamento de este tejido y como la primera casa que habita un individuo y su lugar de interacción con el mundo (Bertherat, Buendía y Bernstein, 1987; Le Breton, 2018). Dicha exploración, demostró las maneras en que los participantes perciben, facilitan, comprenden y regulan sus emociones para la interpretación (Salovey y Mayer, 1997).

La experiencia formativa, dado su carácter reflexivo, se generaron comprensiones y diálogos basados en la importancia del cuerpo como casa de la emoción y el pensamiento. Este hecho proporcionó hallazgos en temáticas como los alter egos, el disfrute y la nostalgia, que, a su vez, generaron resultados prácticos en la interpretación y evidenciaron la apropiación de aprendizajes perceptibles en la forma de afrontar el escenario, para así, salir del escondite.

El proyecto permitió establecer la reciprocidad y complementariedad entre la música, el canto y la emoción, a partir de la función en común entre cada elemento: la comunicación. Montañés (2005), destaca la función social de la emoción como una forma de facilitar la tarea comunicativa de estados afectivos y la promoción de vínculos con el otro. El ciclo comunicativo del canto propuesto por Stanislavsky (1993) plasmado en el trabajo realizado durante la investigación, donde la organicidad permite que el intérprete integre su subjetividad en la transmisión de un mensaje, requirió de dicha función social. Este panorama, basado en esta perspectiva holística expresiva, mantuvo relación constante con el cuerpo mediante la representación de signos y significados en el gesto y el movimiento, como hechos que facilitan la comunicación.

Otras funciones emocionales, como la adaptativa y motivacional (Montañés, 2005), fueron resignificadas a lo largo de los logros expresivos alcanzados por los participantes. La función adaptativa se refiere a cómo cada emoción promueve acciones específicas en el cuerpo para enfrentarse a las situaciones; la función motivacional, alude a cómo la emoción motiva a la acción, aspectos que confirman que sin acciones no hay aprendizaje. No obstante, las diferentes circunstancias y contextos que se presentaron durante en la experiencia, demostraron que, gracias al desarrollo de los procesos de regulación emocional, las emociones pueden ser reevaluadas y redirigidas a pesar de no ser siempre favorables. Esto significa que, emociones como el miedo, no siempre van a generar sensaciones de huida, sino que a partir de los conocimientos adquiridos sobre “sí mismos” en cada experiencia vivida, es posible redirigir las emociones para enfrentar obstáculos o situaciones de manera favorable.

Los participantes crearon nuevas maneras de afrontamiento de la escena mediante la noción de disfrute, la búsqueda de otros “yo” expresivos y la aparición del crescendo como forma de regulación emocional. “*La historia de nuestra voz*”, como la estrategia pedagógica implementada en la investigación, fomentó la autoconsciencia en la búsqueda de autenticidad. Esto mediante interpretaciones genuinas y subjetivas basadas en las afirmaciones de Sork (1997) sobre lo auténtico, como aquello que permite una vida-consciente, que cuenta con un carácter biográfico y define la realidad humana. En este sentido, el trabajo sobre la biografía musical que dio lugar a la nostalgia facilita la comprensión del psiquismo humano a partir del pretérito latente en el presente (Paniagua, 2010) y alude directamente a la autenticidad como una forma de autoconsciencia.

Los elementos trabajados, la nostalgia, la autenticidad, la biografía y la reflexión en el cuerpo, provocados por los relatos característicos del análisis de contenido, fomentaron procesos metacognitivos sobre el aprendizaje en el canto. Los participantes indagaron sobre sus formas de pensar y resolver problemas durante la interpretación, con un incremento notable en el desarrollo de la consciencia a partir del uso del lenguaje.

En la investigación, se confirmó la manera en que el uso de las palabras construye realidades autoimpuestas sobre la conducta y el accionar en el pensamiento (Sigman, 2022). Aquellos diálogos internos, que reflexionan continuamente sobre el “sí mismo”, brindan herramientas para afrontar diferentes situaciones. En efecto, las palabras cuestionan, niegan, reafirman, sentencian y potencian las propias capacidades, posibilidades y debilidades. Inmovilizan el cuerpo, enmudecen la voz y cierran los ojos. Pero, de igual manera, impulsan y brindan seguridad, abren el cuerpo, los ojos y la boca. Aunque pueden ayudar a esconder, también permiten crecer, proyectar y facilitar la salida del escondite.

Para el contexto de la escuela de música “Soul La Academia”, se abre un nuevo panorama en la educación musical e instrumental. Por un lado, además de destacar el contenido emocional y pedagógico, el trabajo sobre el devenir de la historia musical seguirá favoreciendo el aprendizaje interpretativo y expresivo de los estudiantes de canto. Esta resignificación del pasado continuará fomentando la comprensión del propio pensamiento y las diferentes estrategias para la adquisición de conocimiento en función de un aprendizaje situado y significativo. Nace la necesidad implementar este tipo de estrategias que integran la subjetividad de los estudiantes en la enseñanza de otros instrumentos, para así continuar con la labor comunicativa de la música en la expresión de cada instrumentista.

Es importante resaltar la manera en que la educación musical, según lo evidenciado en la investigación, debe integrar los elementos de la cultura. Por un lado, a partir del conocimiento del contexto y las experiencias previas del estudiante como individuo, surgen las creencias, prejuicios e incluso, concepciones culturales sobre el género, que, de una manera u otra, determinan las formas de expresión interpretativa musical. La cultura también está presente en la facilitación de escenarios que les permita enfrentarse a fenómenos de la vida real (Moreira, 2020). En este trabajo, el concierto fue un lugar de aprendizaje, donde los estudiantes se encontraron con gran variedad de obstáculos posibles durante sus interpretaciones. Allí, mediante procesos reflexivos, se

generaron nuevos conocimientos, y, aquellos adquiridos en clase, se apropiaron conscientemente en el cuerpo, el pensamiento y la emoción.

La implementación de la IA (investigación acción), permitió comprender al estudiante en contexto de acuerdo a sus necesidades, donde el papel de la reflexión como eje fundamental de la autoconsciencia posibilitó las conexiones necesarias para crear experiencias significativas (Latorre, 2003). Los participantes adquirieron el papel de investigadores, generaron propuestas implementadas en el plan de acción “*La historia de nuestra voz*” que recogió sus conocimientos previos con resultados favorables. Tal como lo menciona Zuber- Skerritt (1992), la aplicación de este tipo de investigación, permitió vincular la acción con la reflexión, donde cada participante mejoró su práctica mediante aprendizajes progresivos y experiencias compartidas y colaborativas.

Dada la condición de la IA, la labor de la docente investigadora fue fundamental mediante la propiciación de dichos ambientes y experiencias escénicas que posibilitaron la investigación constante por parte de los participantes sobre sí mismos. El proyecto genera reflexiones sobre la importancia del maestro como un agente que piensa la acción educativa de manera estratégica constante. La mirada holística del investigador permite conocer el contexto, comprender las realidades subjetivas y generar diálogos intersubjetivos como ámbitos hacia procesos conscientes de aprendizaje. En este camino, la docente investigadora tuvo que salir del panorama común de la clase y convertirse en gestora en la organización y disposición de escenarios artísticos reales para fortalecer la experiencia educativa de los estudiantes en su camino para dejar de ocultar el cuerpo.

Mediante relatos e historias musicales de vida, este recorrido expresivo permitió que los participantes encontraran otros “yo” para la interpretación en la exploración de su cuerpo y emocionalidad. El canto evidencia cómo se habita el cuerpo. Tal como lo manifestó un estudiante, “nos desnuda”. Pero también libera, cuestiona y permite redireccionar las percepciones sobre el “sí mismo” a partir del reconocimiento del cuerpo y su lugar en el mundo.

Salir del escondite no es cosa fácil, sobre todo en una disciplina como el canto, que suscita sensaciones de exhibición en algunos cuerpos. Cantar es un prototipo a pequeña escala de lo que sucede en la cotidianidad. Basta con recordar algunos momentos de la vida donde el ser humano busca escondites, oculta su cuerpo, suprime su emoción, calla su voz y silencia sus ideas. Se esconde cuando no habita su propio cuerpo, lo desconoce en su mayoría, no identifica sus reacciones, o inclusive, se preocupa en exceso por las percepciones de otros cuerpos sobre sí.

Efectivamente, cantar es un ir y venir, en el que la personalidad de cada sujeto establece las decisiones y acciones que toma, donde según los momentos en que se encuentra, opta por mantener o dejar su escondite. Esta investigación, basada en la autoconsciencia, fomentó la elección de salir, crecer, expresar, mover el cuerpo, proyectar la voz y comunicar. Las reflexiones alrededor de la historia propia resultaron en nuevas posibilidades expresivas desbloqueadas por los participantes, donde la regulación de las emociones generó interpretaciones auténticas a partir del conocimiento de sí mismos. Sin duda alguna, los estudiantes de canto de “Soul la Academia” continuaran en este proceso de autoconsciencia para permanecer en el camino hacia la salida del escondite, todo esto, mediante la integración de su emocionalidad en el favorecimiento de un aprendizaje vocal, expresivo y auténtico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, C. M., & Fernández, A. J. (1990). La expresión de la emoción a través de la conducta vocal. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(3), 289-299.
- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Álamos, J. E. (2019). Música en la vida de los adolescentes: una aproximación a las implicancias pedagógicas que poseen las preferencias musicales de los jóvenes para el aula de Educación Musical en Enseñanza Media. *Revista Actos*, 1(1), 88-101.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Alcocer Gil, S. (2021). Experiencias formativas en el manejo emocional de los estudiantes de canto en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Alessandrini Bentancor, N. J., & Torres Gallardo, B. (2015). Los antecedentes de la pedagogía vocal contemporánea: El caso del Dr. Ricardo Botey.
- Arias, F. (2012). *Research project: introduction to scientific methodology* (5th ed.) Caracas: Espítome.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista alergia mexico*, 63(2), 201-206.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Azuerro, Á. E. A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110-127.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

- Beltrán Calle, G. (2018). El performance como herramienta corporal espontánea para disminuir el pánico escénico en los estudiantes de primer semestre del Programa de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Pamplona sede Cúcuta 2016.
- Bennett, M. (2008). Autoconocimiento. Valencia. Integralia la casa natural S.L.
- Berrocal, J. (2011). *Música y Neurociencia: La musicoterapia, sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: UOC.
- Bertherat, T., Fabian. Trad García-Prieto Buendía & Bernstein, C. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Altaya.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (No. Sirsi) i9788497566261 LB1073).
- Bonastre Vallés, C. (2015). Expresividad y emoción en la interpretación musical.
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Cabrera, I. M. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Calderón Ruíz, S. M., & Pulido Gordillo, M. (2016). *El canto coral como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan al mejoramiento del clima de aula en los grados décimo y segundo de dos instituciones educativas distritales de Bogotá* (Doctoral dissertation, Universidad de La Sabana).
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Canal, C. Y. (Ed.). (2018). *Praxis de la gestión cultural*. Universidad Nacional de Colombia.
- Carmona, L. J. H. (2012). Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia. *Rastros Rostros*, 14(28).
- Carra, M. (1998). Acerca de la interpretación en la música.

- Cester, A. (2017). *El miedo escénico: orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito*. Ma Non Troppo.
- Chávez Flores, A. R. El papel de los parámetros musicales en la gestión de emociones y la escucha de canciones indie-folk de Lima (2011–2019).
- Chernicoff Minsberg, L., & Rodríguez Morales, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72),
- Córdoba-Ordóñez, K. B. (2019). *La práctica del canto como herramienta potenciadora de la creatividad y la inteligencia intrapersonal* (Master's thesis).
- Corral Alonso, A., & Masgrau, L. (2010). El canto como herramienta de verticalidad en Grotowski y los Bāul de Bengala.
- Damasio, A. R. (1994). El error de Descartes. La razón de las emociones. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Daros, W. R. (2007). La identidad del "yo" como descubrimiento por el otro (M. Buber) y como cuidado de sí mismo (M. Foucault). *Espíritu: Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 56(136), 293-306.
- De, m. E. C. Y. E. (2004). El instante poético: lugar del placer como goce sublimado y acto autonarrativo en la interpretación musical.
- Dewey, J (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Díaz, N. (2008). Efectos del baile trance sobre la ansiedad en grupo de mujeres de la Comunidad terapéutica "Refugio de los Ángeles" de Huachipa. Lima. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Domingo, J. C. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 61-81.
- Ekman, P. (1973). Universal facial expressions in emotion. *Studia Psychologica*, 15(2).
- Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del otro* (2.^a ed.). Madrid- España: Revista de Occidente, S.A. Madrid- España: Revista de Occidente, S.A.

- Eraso Jurado, M. (2015). DE MORBIS VENERIS: LA CONSTRUCCIÓN DE RAZA Y SEXO EN LOS TRATADOS MÉDICOS DE JEAN ASTRUC (1736-1765). Tesis de la maestría en estudios culturales. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, C., & Baptista, P. (2013). Metodología de la Investigación-Roberto Hernández Sampieri. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto/The Hermeneutics of the Subject: Cursos Del College De France, 1981-1982/Lectures at the College De France, 1981-1982* (Vol. 237). Ediciones Akal.
- Franco, Y (2011) Research Thesis. Methodological framework. Venezuela. Available at:
Available: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/marco-metodologico-defunción.html>
- Gajate, J. (1995). Historia de la Filosofía. El racionalismo: Descartes. Editorial Códice, Ltda. Bogotá.
- García Ávila, C. E., & Ortiz Cárdenas, N. L. (2015). *Cultivando la vida emocional en la primera infancia a partir de una estrategia basada en música y cuentos* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- García Hoz, V. (1985). Sobre la alegría. El. In *ANALES DE LA REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLÍTICAS* (pp. 23-44). Ministerio de Justicia.
- García, R. (2017). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición: Técnicas básicas para dominar el escenario*. Ma Non Troppo.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Gascón, A. D. L. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*.
- Giménez Fajardo, T. (2016). La canción como espejo humano. *Ars Brevis*, 2016, Núm. 22.

- Gomero Calderon, E. D. R. (2020). Propuesta taller musical “MUSIEMOC” para favorecer el Desarrollo Socioemocional en los niños del nivel inicial de la provincia de Zarumilla, Tumbes, 2020.
- GRANDÓN, X. A. G. (2019) La comunicación emocional en la interacción musical social. *LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS*, 101.
- Guerrero, (2015). El aprendizaje activo del canto: método de aproximación consciente. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*.
- Guillén, I. M. (2016). Alfred Wolfsohn y Roy Hart Enfrentar y superar el trauma, una vía para la expresión artística.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. En R. Macdonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities*, (pp. 1-20). Oxford: Oxford University press.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- JAMES, W (1884) What is an emotion? *Mind* 9:188-205.
- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 26(6), 1797.
- Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance: A review and a theoretical framework.
- Lacan, J. (2016). El sentido de un retorno a Freud en el psicoanálisis.
- Lange, J. (1884). *Theory of Emotion*. New york: Oxford University.

- Langer SK. (1942/1951). *Philosophy in a New Key*. New York: Mentor Books; 2003
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo* (Vol. 99). Siruela.
- Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 29(9), 47-61.
- Lirio, C. R., Llopis, C. R., Perseguer, M. T., & Gil, M. I. V. (2010). Felicidad y alegría. *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, 110.
- Llanos Carrillo, J. E. (2019). Efecto del canto sobre los niveles de estrés a través de la implementación de un proceso de musicoterapia en una muestra de trabajadores del programa Crea-IDARTES.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Editorial Norma. Bogotá.
- López Calvache, L. C. (2013). *Efectos de una intervención musicoterapéutica en la ansiedad escénica de cinco cantantes en formación del Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Loroño, A. (2011). *Biomúsica*. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=2275
- Lucas, A., & Noboa, A. (2013). *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid, España.
- Ma, N. M. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75.
- Maquera, N. N. G. (2006). *EL CANTO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN UNA ESCUELA EBI DE PUNO* (Doctoral dissertation, Universidad Mayor de San Simón).
- Martínez, R. C. B. (2019). *La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional* (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba (ESP)).

- Matta Alza, K. R. (2018). Aplicación del Taller de canto coral para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de IV año de Educación Secundaria de la IEP. "San Antonio Marianistas"–Bellavista-Callao.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38.
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3.
- Montiel, M. (2012). EL ACTOR, LA VOZ Y LAS EMOCIONES BÁSICAS.
- Mora Perdomo, L. P. (2017) Musicoterapia a favor del manejo de la ansiedad en cuatro mujeres con disfonía espasmódica. *Facultad de Artes*.
- Mora-Torres, M., Laureano-Cruces, A. L., & Velasco-Santos, P. (2011). Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. *Perfiles educativos*, 33(131), 64-79.
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
- Muñoz Güemes, A. (2013). Música e identidad sociocultural. Aproximación Antropológica. *TECSISTECATL: Economía y Sociedad de México*, 1-7.
- Neve, M. G. (2003). La cognición situada y la enseñanza tradicional. Algunas características y diferencias. Manuscrito no publicado, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Nietzsche, F.W. (1974). *Así hablaba Zaratustra*. Editorial B. Bauza.
- Novak, J. D. (1981). Una Teoría de Educação (Trad. M. A. Moreira). Pioneira.
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.
- Ocaña, A. O. (2009). *Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Hacia una teoría del aprendizaje neuroconfigurador*. Alexander Ortiz Ocaña.

- Paniagua, C. (2010). Psicología de la nostalgia. *Dendra médica. Revista de humanidades*, 9(1), 39-48.
- Pardo, M. (2018). *Develándome, el arte del canto como mediador del proceso transformador* (Doctoral dissertation, Tesis para especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/14903>.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion*. Academic press.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York: University Press.
- Punset, E. (2017). *Felices*. Ediciones destino.
- Ramírez Paredes, J. R. (2006). Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social. *Sociológica (México)*, 21(60), 243-270.
- Ramírez, I. Q. (2013). Nostalgia y anhelo. Contribución a su esclarecimiento fenomenológico. *Revista de filosofía Open Insight*, 4(5), 117-145.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Ribot Cabrer, J. M. (2018). Stage fright en els alumnes de cant dels Conservatoris de música de les IIBB.
- Roa Ordóñez, H. G., Barco Quintana, U., & Aponte Ovalle, J. J. (2020). Pedagogía de la propiocepción corporal en el cantante. Un estudio exploratorio en estudiantes universitarios. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 11-28.
- Rodríguez Gómez, H. M. (2019). De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí.
- Romero Ibañez, A. M., & Ortiz Lopez, A. M. (2019) El fortalecimiento del desarrollo emocional y convivencial de los niños y las niñas, a partir de la música como recurso pedagógico.
- Ruíz Silva, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación.

- Ruiz, I. C. (2013). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3).
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Salgado, A. G. (2003). *A psycho-philosophical investigation of the perception of emotional meaning in the performance of solo singing (19th century German lied repertoire)* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Salovey, P., and Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., and Sluyter, D. (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books, New York: pp. 3-31.
- Sánchez, M. P., & Rovi, J. M. P. (2015). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Sandoval Bravo, J. E. (2011). La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de John Dewey.
- Schenkel, E. N., & Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico.
- Scherer, K. R. (1979). Personality markers in speech by K. R. Scherer and H. Giles (eds): *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. *Review of personality & social psychology*.
- Sigman. (2022). *El poder de las palabras*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A..
- Simón, V. M. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema*, 9(2), 365-376.
- Stanislavsky, C. (1993). *Un Actor Se Prepara*. Ed. Constanza. 1era Edición.
- Stork, R. Y. (1997). La persona como fuente de autenticidad. *Acta Philosophica*, 6(1), 83-100.

- Sutil, C. R. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 3-24.
- Swordlow, N. R., & Koob, G. F. (1990). Toward a unified hypothesis of cortico-striato-pallido-thalamus function? *Behavioral and Brain Sciences*, 13(1), 172-177.
- Teixidó, L. (2023). *¿Para qué sirve cantar?: Un ensayo pensado en voz alta*. Editorial Martín.
- Torres, A. (1996). *Aprender a investigar en comunidad I*. Unisur
- Weintraub, M. (2016). Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música. *Buenos Aires: El Aleph*.
- Welch, G. (2004). El canto como un modo de comunicación. *Guillermo Gonzalo y María*.
- Wenger, M. A., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. *Emotion: bodily change*. Princeton, NJ: van Nostrand.
- Wiens, H., Janzen, H.L. and Murray, J.B. (2002). Heal the Voice-Heal the Person: A Pilot Study on the Effects of Voice Training. In A. Rose and K. Adams, (eds). *The Phenomenon of Singing III*. (pp228-234). St. John's, NF: Memorial University Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American psychologist*, 35(2), 151.

ANEXOS

ANEXO 1: FORMATO GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

A continuación, se presenta un ejemplo diligenciado del formato para las guías de observación aplicadas para la fase de diagnóstico. El material completo se encuentra adjuntado en la plataforma *One drive* en el siguiente link:

<https://onedrive.live.com/?id=FA744A1CFEB3335F%21294&cid=FA744A1CFEB3335F>

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE N°1		
FACTORES	COMPONENTES:	OBSERVACIONES: ¿Cómo se presenta el fenómeno?
PERCEPCIÓN EMOCIONAL (Relación voz y cuerpo)	<ul style="list-style-type: none"> Percepción y verbalización sus emociones. 	Percibe incomodidades al cantar y en algunos momentos expresa que tiene poca disposición emocional y corporal debido a que se encuentra “aburrido”.
	<ul style="list-style-type: none"> Bloqueos u obstáculos durante la realización de ejercicios y modos de confrontación. 	No presenta bloqueos para realizar los ejercicios, pero sí obstáculos. Los enfrenta tratando de continuar el ejercicio y cambiando las formas de abordarlo (En términos de resonancia, proyección y respiración).
	<ul style="list-style-type: none"> Manejo frustración. 	Cuando presenta frustraciones, generalmente es por condiciones de salud que afectan su sonido. A pesar de la frustración, continúa tratando de solucionar el inconveniente y superar la condición de salud.
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de inconvenientes vocales durante la clase. 	Expresa cuando no le gusta su sonido o cuando siente incomodidad al emitir sonidos agudos.
	<ul style="list-style-type: none"> Consciencia de su cuerpo. (Tensiones, posibilidades de tipo kinestésico) 	Expresa inconvenientes en su rodilla y otras afectaciones en su voz debido a virosis. Realiza comparaciones, analogías e imágenes mentales para describir las sensaciones al cantar para mejorar un ejercicio.
FACILITACIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Integración de pensamiento con la emoción. 	Cuando hay ejercicios que requiere otra disposición del cuerpo a partir de una emoción que genere energía, logra

(Relación voz, cuerpo y expresividad)		comprenderlo y realizar el ejercicio a partir de allí.
	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de motivación y automotivación en clase. 	Sí, cuando tiene algún obstáculo de tipo técnico, continuamente expresa que quiere intentarlo de nuevo hasta comprenderlo y lograrlo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la emoción para facilitar la interpretación. 	El estudiante cuenta con conocimientos interpretativos de tipo específico musical. Sin embargo, desde lo corporal y gestual se evidencia poca expresión emocional en términos generales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de la emocionalidad con los ejercicios técnicos vocales. 	Lo realiza únicamente cuando se la da la indicación. Sin embargo, debido a los conocimientos técnicos que posee, logra solucionar la mayoría de los retos técnicos (exceptuando las notas muy agudas, donde sí requiere modificar su postura y emoción).
	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitación de la corporalidad a partir de la emoción en función del canto. 	No aplica. El estudiante manifiesta que le cuesta trabajar su corporalidad naturalmente.
COMPRENSIÓN EMOCIONAL. (Relación voz, cuerpo y expresividad)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión analítica de los motivos de las emociones en relación con el aprendizaje. 	A partir de la motivación, logra superar los retos en la ejecución del canto. Sin embargo, no realiza muchas reflexiones al respecto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de objetivos personales con el aprendizaje del canto. 	Sí. Manifiesta constantemente su gusto por la música y el canto como algo que ha estado latente durante toda su vida.
	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y expresión de la personalidad vocal propia por medio de la voz y la música. 	De acuerdo con su trayecto musical desde pequeño con la guitarra, tiene gustos musicales y objetivos específicos claros respecto al canto, que están directamente relacionados con su estilo vocal y musical.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre su propia actividad vocal y emocional. 	Constantemente reflexiona sobre los avances y sensaciones en su propia voz, desde aspectos técnicos. Aunque no habla constantemente de su emoción, debido a indicaciones durante la clase para alcanzar notas agudas, el estudiante relaciona el apoyo con la disposición general del cuerpo a partir de emociones que generen energía para abordar agudos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las expresiones emocionales en su cuerpo y gesto. 	Mantiene una expresión neutra y un cuerpo inmóvil cuando canta. Durante las clases expresa que no es una persona expresiva al cantar, que se le dificulta debido a la costumbre de cantar con su guitarra.

		- Cuando canta suele poner las manos en los bolsillos.
REGULACIÓN EMOCIONAL. (Relación voz, cuerpo y expresividad)	• Regulación de las emociones y conducta en función del aprendizaje.	Sí. A pesar de que en algunos momentos le cargan los inconvenientes externos de su vida personal, redirecciona su mirada hacia el aprendizaje vocal y sus objetivos personales con el canto.
	• Utilización de lenguaje que facilita la ejecución de ejercicios y/o preparación del repertorio.	Sí. De acuerdo a su constante reflexión sobre su voz y sonido y la automotivación en clase, se expresa de tal manera, que la mayor parte del tiempo mejora su ejecución vocal.
	• Conocimiento y utilización de herramientas propias para solucionar posibles problemas técnicos o interpretativos durante la clase.	Es muy consciente de su sonido y en este aspecto lo logra solucionar. Sin embargo, desconoce las posibilidades interpretativas de su cuerpo y por lo tanto no trabaja la parte expresiva desde allí.
	• Priorización del carácter comunicativo del canto al interpretar el repertorio.	Lo prioriza desde lo específico musical (dinámicas, técnicas, adornos, etc) y desde el texto. Pero sin incluir expresiones o gestos corporales.
	• Consciencia activa de su corporalidad y gestualidad.	Poca. Debido a lo que menciona constantemente durante las clases.

Nota: Diseño propio.

ANEXO 2: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE CANTO.

Percepción y facilitación emocional en el aprendizaje interpretativo del canto:

- ¿Cómo ayuda la identificación de sus emociones en su aprendizaje vocal?
- ¿Cómo influye su cuerpo en el aprendizaje del canto y en la regulación de sus emociones?
- Cuando se le presenta algún tipo de bloqueo o frustración al cantar un ejercicio o practicar una canción, ¿cómo lo enfrenta o soluciona?
- ¿Qué fortalezas de tipo técnico y expresivo considera que tiene en su interpretación vocal?
- ¿Cuáles son las debilidades de tipo técnico y expresivo que tiene en su interpretación vocal?
- En su caso persona, ¿de qué manera integra sus emociones en su interpretación y canto?

- ¿Qué emociones surgen cuando usted realiza algún ejercicio de tipo práctico?
- Dentro de la práctica del aprendizaje del canto, ¿de qué manera ha influido el uso de las palabras en su experiencia como estudiante de canto?

Para estudiantes de canto instrumentistas:

- ¿Qué diferencias encuentra entre el aprendizaje del canto y el aprendizaje de su instrumento?

Comprensión y regulación emocional en concierto:

- De acuerdo a su experiencia escénica con el canto, ¿qué emociones predominan en escena al cantar?
- ¿Qué diferencias encuentra en su interpretación vocal durante sus prácticas, ensayos o clases en relación con lo que ha sucedido en experiencias escénicas pasadas?
- ¿Cómo ha percibido su corporalidad durante sus interpretaciones en escena?
- ¿De qué manera sus emociones han influido en su desempeño vocal e interpretativo en escena? ¿Cómo lo ha manejado?

Para estudiantes de canto instrumentistas:

- ¿Qué diferencias o similitudes encuentra en la interpretación del canto con la de un instrumento en escena?
- ¿Cómo percibe su corporalidad en el canto en escena en comparación de cuando interpreta su instrumento?

Personalidad vocal y expresiva:

- ¿Cómo relaciona su voz cantada con su propia personalidad?
- ¿Cómo describiría sus expectativas y objetivos sobre su propia identidad vocal y expresiva como cantante?
- ¿Qué relaciones encuentra entre el canto y la vida misma?
- De acuerdo a su perspectiva, ¿qué diferencias tiene la interpretación de un actor con la de un cantante?
- ¿Cómo podría describir su corporalidad interpretativa al cantar?

Preguntas para estudiantes de canto instrumentistas:

- ¿Cómo es su personalidad interpretativa vocal en relación con la instrumental?
- ¿Diferencias?
- ¿Similitudes?

Expectativas:

- ¿Qué expectativas tiene sobre su participación en los tres conciertos a realizar?
- ¿Cómo planea el manejo de las emociones en los tres conciertos que se avecinan?
- ¿Qué circunstancias serían un obstáculo para un buen desempeño en el escenario?
- ¿Qué situaciones prevé que puede anticipar para la puesta en escena?
- ¿Cómo representa en su imaginario la puesta en escena?

La transcripción completa de las entrevistas se encuentra en el siguiente link:

<https://onedrive.live.com/?id=FA744A1CFEB3335F%21295&cid=FA744A1CFEB3335F>

ANEXO 3: FORMATO DE DIARIOS DE CAMPO DE LA SECUENCIA PREPARATIVA

A continuación, se presenta un ejemplo diligenciado de un diario de campo de la experiencia en clase, realizados por la investigadora. El material completo se encuentra adjuntado en la plataforma *One drive* en el siguiente enlace:

<https://onedrive.live.com/?id=FA744A1CFEB3335F%21296&cid=FA744A1CFEB3335F>

DIARIO DE CAMPO SEMANA 1 PARTICIPANTE 3	
Fecha:	12/10/2023
Actividad:	<i>MIS PRIMERAS INFLUENCIAS MUSICALES SEMANA 1.</i>
Objetivo/preguntas:	<ul style="list-style-type: none">• Desvelar las posibilidades expresivas del canto y la emoción a partir del trabajo interpretativo de las primeras influencias musicales de cada uno de los estudiantes. “Pensar en voz alta”

Situación:	Clase de canto.
Lugar/ espacio:	Clase presencial
Recursos:	Piano.
Sujetos que intervienen	Participante 3 y docente investigadora.
Descripción de actividades y situaciones:	
<p>Al estudiante se le facilitan los sonidos graves, en los agudos genera tensiones. Como estrategia se le sugiere cantar en frente del espejo para que pueda ver las tensiones del rostro.</p> <p>Imagen mental: verticalidad del cuerpo para alcanzar los agudos.</p> <p>Mediante preguntas, el estudiante va verbalizando los errores en la emisión, “Ahí apreté”. “El agudo no llegó”.</p> <p>Recuerda los ejemplos para abordar las notas agudas. Con el imaginario de emitirlas desde arriba.</p> <p>Le ayuda implementar movimientos con las manos para alcanzar la afinación.</p> <p>¿Cuál consideras que es tu rango? “A veces puedo llegar hasta un do o un re, a veces puedo subir más. Digamos antes bajaba hasta un “mi”, pero ahorita no. Es de práctica.”</p> <p>El estudiante llega hasta el fa central en trino de labios. Esto significa que puede abordar notas hasta ese registro ya con el sonido pleno. Sin embargo, todavía no lo ha explorado. Comienza muy bien los ejercicios y luego pierde la intensidad. “Síndrome del decrescendo”.</p> <p>Se trata de abordar los sonidos desde la relajación del habla.</p> <p>La voz comienza a sentirse sucia, empieza a haber presencia de flema en la garganta que afecta el sonido. Esto surge cuando comienza a emitir sonidos agudos. La principal estrategia es utilizar el trino de labios para que la vibración limpie la garganta.</p> <p>La primera canción que estudiante escoge es “Obsesión” de las Sergio Amarís.</p> <p>En el primer momento que el participante canta la canción, no mueve el cuerpo, no expresa algún gesto facial ni manual. Mantiene sus manos agarradas. Mira un punto fijo a la deriva. La afinación no está precisa especialmente en las notas agudas.</p> <p>El cuerpo demuestra timidez. Sin embargo, a medida que comienza a avanzar la canción, comienza a realizar un balance del cuerpo, principalmente en las partes instrumentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recuerdos evoca la canción? “Mi mamá era la que escuchaba mucho vallenato. Entonces todos los fines de semana cuando tocaba hacer oficio en la casa, entonces siempre era acompañado con vallenato. Más que todo eso. Como ese recuerdo de mis papás haciendo aseo en la casa.” • ¿De qué forma solía expresarme al cantar y/o disfrutar la canción? “Pues es que la verdad yo siempre he sido muy tímido. Incluso en mi soledad. La verdad nunca he sido... Pues sí, obviamente sí la cantaba a grito herido con mi papás y sobre todo en reuniones.” • ¿Cómo percibía mis emociones dentro de la canción escogida? “A mí siempre me generaba como felicidad. Pues sí, a pesar de que es bien triste. Sí, es como con mucho sentimiento”. 	

- ¿Cómo percibo mis emociones actuales dentro de la canción escogida? “Ya entendiendo un poquito más la canción, obviamente, la letra, es bien sufrida. Es bien triste. Se va un poco al tema de las relaciones que se han tenido, como lo difícil que es soltar lo que uno ha querido bastante.”

Al volver a cantar la canción. El estudiante se le dificulta la precisión en las notas. Sin embargo, cuando se da cuenta lo corrige. La voz suena un poco sucia, con interferencia. El primer trabajo se enfoca en la afinación exclusivamente. En general está bajo con las alturas.

“La canción comienza recordando ese sujeto”.

Cuando se recuerda, ¿Cómo suena la voz? “No es tan potente, es como un poco más íntima la cosa” “Pensar qué habrá pasado, si uno hizo algo más. Es como hablar con uno mismo”.

*El estudiante habla muy suave, no proyecta ni vocaliza durante la clase en su voz hablada.

Para realizar la guía interpretativa, con dinámicas, se comienza a relacionar la emoción del texto con las posibilidades expresivas de esa misma emoción en el texto.

Con el participante, debe abordarse la canción frase con frase, integrando lo técnico y lo interpretativo. A medida que va avanzando, va siendo más consiente de expresar con la voz, no obstante, la afinación no mejora notablemente.

“Esta canción es como una plegaria”.

Se le indica al participante que recite el texto de la canción con esta intención a manera de plegaria, según su propio criterio. Al volverlo a cantar, se le olvida implementar la intensidad.

Continúa con el movimiento y el balanceo del cuerpo.

Avanza en el análisis del texto para utilizar las dinámicas a la vez que se continúa mejorando la afinación.

Al intentar implementar ya por completo las dinámicas en la voz, comienzan a surgir movimientos corporales que acompañan la expresión de la voz, enfatizando también el mensaje del texto.

Intentar interpretar con la voz, irremediablemente incorpora y despierta al cuerpo.

Al enfocar su atención en las dinámicas, le genera tensiones en el rostro que interfieren en la emisión de la sonido agudo.

Para la expresión corporal, el estudiante habla de empezar sentado en relación de esos momentos en los que las personas empiezan a recordar. “Sentado recordando lo que pasó”.

“La emoción refleja melancolía y tristeza [...] El cuerpo está desganado cuando hay melancolía”

Relaciona también el texto con las posibilidades de expresión del cuerpo en la canción. Comienza a demostrar procesos de comprensión, reflexión y regulación emocional en la relación dinámica-texto e interpretación.

Al implementar la guía para el cuerpo, el participante denota un poco de más expresividad, cierra los ojos, se lleva su mano al corazón.

ANEXO 4: DIARIOS DE CANTO DE LAS PUESTAS EN ESCENA.

Ejemplo de diario de campo elaborado por la docente investigadora durante las experiencias escénicas. Material completo en el siguiente enlace:

<https://onedrive.live.com/?id=FA744A1CFEB3335F%21297&cid=FA744A1CFEB3335F>

DIARIO DE CAMPO: “El inicio de todo”	
Fecha:	03/12/2023
Actividad:	Recital 1: “El inicio de todo”
Observador:	Docente investigadora
Objetivo/preguntas:	Interpretar de manera genuina y desde sí en el escenario.
Situación:	Concierto “La historia de nuestra voz”
Lugar/ espacio:	Teatro.
Recursos:	Pistas. Amplificación. Proyección audiovisual.
Sujetos que intervienen	Participantes 1,2,3, 4, 5 y 6. Docente investigadora y público.
Descripción de actividades y situaciones:	
<p>PARTICIPANTE 2:</p> <p>Primera canción: Across the universe – The Beatles. “A lo largo de los ensayos se va conectando uno con el pasado y justamente eso es lo que vamos a hacer hoy”.</p> <p>El hecho de haber abierto el concierto, genera diferentes emocionalidades. Asimismo, la importancia del acompañante le brinda al estudiante o no la seguridad. El guitarrista al estar nervioso, le contagió la emoción al participante. A pesar de la situación el participante continúa con la presentación, expresa mediante el cuerpo, mira al guitarrista por momentos para ayudarlo a calmar su emoción.</p> <p>El estudiante trabaja el espacio, se desplaza por el espacio. Hay momentos donde descuida la afinación.</p>	

Segunda canción: “Tabaco y Chanel” de Jarabe de Palo.

El estudiante enfrenta la situación de manera muy profesional, a pesar de los posibles errores se mantiene en el ejercicio expresivo.

Muchos elementos técnicos de la clase se perdieron. Principalmente la afinación fue descuidada.

Los errores están relacionados a la falta de ensayo con el guitarrista.

Olvidó el texto de la segunda canción.

La emocionalidad de las canciones se pierde por momentos.

PARTICIPANTE 5:

Primera canción: “Sigo aquí” de Alex Ubago

“Esta primera canción parte desde la inocencia que está rodeada en una atmósfera. Entonces si bien esta letra en el momento en que escuchaba y veía esta canción, me hacía sentir algo, no era porque siendo un infante entendiera lo que estaba diciendo la letra. Pero la atmósfera, las imágenes que genera la película, el personaje. También todos los sonidos que nos regala la canción, nos hacen tener sentimientos y sensaciones [...] Y también los paisajes que nos evocan. [...] Esta canción soy yo totalmente, en una edad entre 9 a 11 años.”

Hay balanceo del cuerpo. Las dos manos en el micrófono.

Implementa pequeños desplazamientos. Al principio pierde la afinación.

Los movimientos son un poco nerviosos.

Al llegar al coro, muestra mayor comodidad, encuentra la afinación. Sin embargo, al llegar nuevamente a la estrofa la vuelve a perder.

Hay una intención clara sobre el movimiento, a pesar de los nervios que genera el espacio, el participante mueve su cuerpo con timidez, pero con contundencia.

Segunda canción: “Chau” de No te va a gustar.

“Este es mi primer acercamiento musical, siempre he estado cerca de la música, pero no con una preparación. Es mi primera vez aprendiendo a afinar, compases, ritmo, entonces también es un momento importante y bonito.”

“La canción que viene a continuación es de mi adolescencia, mis primeros acercamientos al rock. [...] Lo mismo, esta canción me regala un paisaje de lo que eran mis sentimientos. Lo que era terminar el bachillerato”.

La segunda canción tiene más movimientos, menos incómodos. La afinación está más regulada.

Cabeceos, lleva el pulso con el pie.

Desplazamientos más amplios.

El estudiante está más cómodo.

PARTICIPANTE 1:

Primera canción: “Oh que amor” de Marcos Vidal.

“No es la primera vez que canto, pero nunca se quitan los nervios.”

“La primera canción Oh que amor, me evoca mucho a mis primeros años acompañados de mi familia. Mi casa siempre ha estado rodeada de música, no porque sean músicos profesionales, pero a mi papá y hermanos les gusta mucho cantar y tocan instrumentos. [...] Entonces en la casa siempre hay música. Entonces esta canción me recuerda mucho la unión que teníamos como familia y los inicios y mi acercamiento a la música.”

En la interpretación, el estudiante comienza sentado, con un poco de timidez. Luego, implementa desplazamientos. A pesar de los nervios que manifiesta tener, denota la intención de implementar la expresividad. En algunos momentos tiembla un poco la voz, pero llega correctamente a los sonidos agudos. También denota la intención dentro de las dinámicas. Algunas notas están arriba de la afinación.

Segunda canción: “Amnesia” de José José

Para la segunda canción exagera las dinámicas, generando un contorno expresivo muy marcado, también con el cuerpo. Este trabajo expresivo también mejora la calidad del sonido de la voz. Muy buena interpretación. Demuestra mayor comodidad, el cuerpo y la voz suenan cómodas. Hace cambios notorios en las dinámicas.

PARTICIPANTE 3:

“Esta canción me lleva a cuando yo era chiquito y era domingo de hacer oficio, sobre todo mi mamá colocaba vallenatos. Entonces este es uno de esos vallenatos que uno escuchaba un domingo haciendo oficio”.

Primera canción: Obsesión – Sergio Amarís.

El estudiante tiene mucho mayor control del sonido, está más limpio y más afinado. Ha mejorado el manejo de los graves.

En la parte expresiva del cuerpo, principalmente utiliza desplazamientos y en algunos momentos sonríe un poco. Hay poco manejo gestual de las manos.

Un baile un poco tímido.

En algunos momentos utiliza su mano en el pecho.

“Somos una familia demasiada salsera. Esta salsa me recuerda cuando éramos chiquitos, nosotros somos tres hermanos, nosotros íbamos sentados atrás y mis papás adelante del carro. Y mi papá cantando o tarareando esta canción.”

Segunda canción: Caricias prohibidas – Viti Ruiz.

El estudiante comienza a bailar, con movimientos pequeños.

Hay pequeños inconvenientes en la afinación, sin embargo, logra recuperar las notas.

Durante el primer coro el estudiante muestra un poco de tensión debido a los nervios. Sin embargo, continúa con el baile y no baja mucho la afinación.

El estudiante logra regular su emoción durante su interpretación. A pesar de que hay nervios, lo afronta de tal manera que implementa la mayoría de las cosas vistas durante la secuencia preparativa.

PARTICIPANTE 6:

Primera canción: Stairway to heaven – Led Zeppelin

“Para mí esta canción me recuerda mucho la amistad, fue la primera canción que intenté sacar en guitarra, entonces, dije: oiga, de pronto uno en la vida podría estudiar música. Y bueno la letra habla como de una chica que ve que todo lo que brilla es oro y quiere comprar una escalera al cielo, uno dice bueno, esa chica puede ser la guitarra, puede ser el sueño de hacer música, pues intentémoslo. [...] Esta canción va relacionada a eso, a los sueños, a esas expectativas que uno se hace con las cosas.”

Al iniciar la canción, comienza con tensiones que interfieren en la naturalidad del sonido. Hay algunos inconvenientes técnicos en las partes suaves de la canción. Sin embargo, la corporalidad demuestra mayor confianza, hay movimientos amplios.

En general, le es difícil canalizar las partes más tranquilas de la canción en el aspecto técnico del sonido, por momentos la voz se descoloca.

Al llegar a la parte aguda, siente mayor comodidad. Hay buen trabajo del espacio y la corporalidad, cuando se siente cómodo con el cuerpo se le facilita la parte técnica, principalmente en los agudos.

Segunda canción: Gold - Spandau Ballet

“Esta canción sí es de unos años atrás. Cuando yo tenía como, siete años, es de las primeras canciones que recuerdo. Me recuerda a mi abuelo, me recuerda a mi casa, en mi casa eran todos ochenteros.” (Menciona lo que había mencionado en clase)

A diferencia de la primera canción, el estudiante demuestra mayor control en su voz en momentos de menor dinámica. La voz está un poco más afinada.

El cuerpo implementa el baile, el trabajo expresivo es muy cómodo, existe un trabajo importante en la conexión con el público. El participante denota interés en incorporar al público en su interpretación.

La puesta en escena, en general, cansa a los participantes. A pesar de haber practicado cada uno de los movimientos al cantar, la escena genera mayor fatiga.

PARTICIPANTE 4:

Primera canción: Corazón partío – Alejandro Sanz

“Hablemos de este primer concierto. Digamos que yo conocí la música por una única persona que es mi mamá.”

Al hablar de su mamá, inmediatamente tiene un desborde emocional que le impide continuar. Sin embargo, la buena acogida del público, permite que ella logre conectarse nuevamente y continúe.

“Conocí la música por mi mamá. Y esas dos canciones son eso, esa primera semilla de la música. Vamos a empezar a cantar o si no voy a seguir llorando”.

Al cantar, de acuerdo con el nivel técnico vocal de la participante, hay momentos donde sube o baja la afinación. Sin embargo, la participante implementa gestualidad desde el movimiento de las manos, también implementa el baile, al principio de manera un poco tímida.

Al avanzar la canción, hay más gestualidad en las manos y el rostro. Todavía hay algunos movimientos nerviosos, pero están más relacionados con el baile.

Segunda canción: Tengo ganas – Andrés Cepeda

La interpretación es sentada, implementa mucho su gestualidad del rostro y de las manos. Por momentos se pierde un poco la afinación, pero la recupera con prontitud. La estudiante invita a su mamá al escenario, al tratar de seguir cantando se desborda su emoción al cantarle a su madre mirándola a los ojos, esto genera que no pueda continuar. Debido a la conexión con el público, donde había un acercamiento con la historia de cada participante, el recital fue un espacio donde se permitió retomar un parte de la canción para terminarla, momentos después de haber tenido el desborde emocional.

ANEXO 5: EXPECTATIVAS Y CONSEJOS PARA “SÍ” : TRANSCRIPCIÓN DE LAS REFLEXIONES DE LOS PARTICIPANTES DURANTE LOS CONCIERTOS

A continuación la transcripción de las reflexiones de los participantes sobre el primer concierto.

Para acceder a la información completa, dirigirse a:

<https://onedrive.live.com/?id=FA744A1CFEB3335F%21298&cid=FA744A1CFEB3335F>

PRIMER CONCIERTO:

PARTICIPANTE 1: Yo creo que las expectativas se cumplieron, yo creo que hubo pedacitos donde los agudos muy difíciles de alcanzar, pero se lograron, porque en el ensayo me salió un gallo, entonces calentar siempre antes de cantar, porque si no pasan estas cosas. Me gustó mucho la presentación, tanto la mía como la de mis compañeros, fue muy genial, se disfrutó mucho el concierto, siento que la gente también lo disfrutó un montón. Consejos, un poquito más de movimiento, un poquito más de expresividad, pilas con las dinámicas, la distancia al micrófono.

PARTICIPANTE 2: Bueno, hay que decir que, de pronto el objetivo, en este momento siento que en parte se cumplió el objetivo, tampoco hay que ser tan duro con uno mismo, en parte no, pero creo que está genial que esto pase, nunca me había pasado que se me hubiera olvidado un poco la canción, pero sí o sí hay que valorar que la manejamos y que eso es súper importante, hay que tener un nivel de confianza para manejar situaciones así, por lo demás creo que salió súper bien, que se involucró el público, en los objetivos se logró involucrar al público, siento que se transmitió un sentimiento también, lo sentí y lo viví, me encantó. En cuanto a los objetivos, el consejo que me daría a mí mismo, no me parece que sea tan distinto, falta decir que pueda seguir por esta misma línea, que no está tan mal, que por esta línea está bien realmente, pero un poquito más de concentración en las letras de las canciones, y no dejarse llevar tanto por la emoción, que fue lo que pasó, arriesgarme un poquito más también a salir, a acercarme al público, a tirarme al piso si hace falta, si se siente así, creo que puede ser excelente, realmente.

PARTICIPANTE 3: Hola, buenas noches. Acabamos de terminar la primera función, la primera presentación que hago cantando. Digamos que el primer objetivo se cumplió. Entonces creo que la verdad me siento satisfecho con lo que hice, obviamente siempre habrá cosas que mejorar, pero el solo hecho de haberme atrevido y haber cantado frente a la gente en público, manejando las emociones, estando lo más tranquilo posible, creo que fue un gran objetivo que quería cumplir a lo largo y que se pudo lograr gracias a todas las clases y todo el trabajo hecho durante estos tres meses, alrededor de tres meses.

Y lo segundo es lo que le diría a mi yo del futuro, es disfrutar un poquito más el momento, concentrarse un poquito más. De pronto, no pensar tanto en la letra, sino pensar en disfrutar el momento, en disfrutar más. Seguir practicando, seguir trabajando, mejorando esas cositas, ya para

que el momento de que se llegue al escenario, pues aparte de los nervios, no hay nada más que trabajar. Entonces eso, seguir trabajando y pensar en disfrutar mucho más del momento.

PARTICIPANTE 4: Bueno, yo siento que hoy se cumplió un poco las expectativas en cuanto a bailar un poquito y gozármelo un poquito y no ser tan cuadraditos. Pero digamos que creo que un consejo que me daría a mí misma para el próximo es manejar un poco más las emociones, permitirme sentir las pero que es no interfiera en una puesta en escena y en la interpretación, o sea que se pueda transmitir lo mismo, pero sin interrumpirlo tanto.

PARTICIPANTE 5

Bueno primero que todo mis expectativas si se cumplieron e incluso se superaron porque yo tenía la expectativa de lograr pararme en un escenario y pasó más que eso, siento que hubo interpretación, siento que pude expresar un poco más de lo que hago normalmente en las clases, entonces realmente si se cumplieron muchas todas las expectativas y quedé muy sorprendido porque el proceso me ha llevado de verdad a poder a poder comunicar algo más allá de sólo el discurso, sino que haya emoción, sino que haya interpretación y en cuanto a lo técnico de verdad nunca había cantado en mi vida de verdad jamás lo había ni siquiera intentado.

Ahorita hacerlo al frente de un público la verdad es una experiencia increíble y me motiva, me motiva a intentarlo aún más porque es que iniciar en el proceso del canto siendo totalmente neófito hace que uno se eche un poco para atrás de intentarlo pero uno ya probando un poco de que realmente si se puede pero hay que meterme mucho en la ficha da como más ganas de volver a intentar. Siento que se volvió un momento muy bonito muy íntimo con el público y qué consejos me daría la verdad es la seguridad yo creo que estar muy seguro de lo que uno va a hacer yo lo decía anteriormente pero sí como que llegar más decidido, súper decidido va a ser muy importante. Lo otro es escucharse llegó un punto donde yo no me escuchaba y sentía que me iba. Siento que son errores técnicos pero hay que aplicarlos. O sea me puse a inventar de pronto notas que nunca había practicado en clase y no me di cuenta de que lo que se hace en clase es lo mismo que lo que uno no se va a encontrar en él en el concierto sólo que con público entonces no hay que inventar sino confiar en el proceso que hay atrás y llegar haciendo lo que ya se estudió no hay que inventar nada nuevo porque ya se estudió. Entonces mi consejo es prestarle mucha atención a la clase entregarle más seguridad y vocalizar importantísimo siento que la dicción de la de las canciones es fundamental porque atrás de que de pronto uno pueda proyectar inseguridades alimentarlo eso más problemas de pronunciación siento que dañan aún más el espectáculo entonces mi consejo para se hacen del futuro es créasela, estudie y pronuncie.

PARTICIPANTE 6:

Las expectativas se cumplieron.

Sí, yo creo que sí. Yo creo que salió bien. La parte de interpretación, bien, pero la parte de las dinámicas falló un poco. Porque cuando iba a cantar, o sea, no medí la fuerza y en unos picos ¡pum! unos golpes que no debían ser. También la afinación por ahí de pronto y se me olvidó la letra en un pedazo, como la canción es medio desconocida se pudo, se pudo, pero sí, siempre como que se me olvidó. Al final terminé repitiendo varias veces la misma. Pero bien, los consejos son esos. Como también cargue agua, cargue agua porque cuando estaba ahí cantando ya estaba seco todo. Y fue muy incómodo en un momento.

ANEXO 6: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROYECTO DE INVESTIGACION:

Yo _____, Con documento de identificación C.C. _____, actuando como participante del proyecto, de manera libre y voluntaria, en ejercicio pleno de mis facultades.

Hago constar que

Una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procesos que se llevarán a cabo durante la investigación denominada ***“CANTO A LA ESCENA: El concierto como una experiencia de autoconsciencia emocional en los procesos de aprendizaje expresivo del canto en la escuela de música SOUL LA ACADEMIA”***, autorizo mi participación, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria.
2. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán archivados dentro del documento de tesis correspondiente. Los archivos del estudio se guardarán en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, adscrito al programa académico de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la **Facultad de Bellas Artes**.
3. La información en este proyecto de investigación es reservada mediante el uso de seudónimos para proteger los datos de los participantes.
4. Las evidencias recogidas mediante fotografías y videos, resultantes de la investigación sólo pueden ser usados dentro de los escenarios académicos como lo son el documento de tesis, sustentaciones y otros espacios de divulgación intelectual y educativa.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, manifiesto que he sido informado a satisfacción sobre los procesos y procedimientos que se realizarán en el proyecto investigativo y, por lo tanto, doy mi consentimiento.

Firma del Participante
Nombre:
C.C.

Firma Investigadora
Nombre:
C.C.