




The Emotional Component in Theatre Training from the Students' Perspective

Solange Durán Elicer


To cite this article: Solange Durán Elicer (03 May 2026): The Emotional Component in Theatre Training from the Students' Perspective, Voice and Speech Review, DOI: [10.1080/23268263.2026.2640634](https://doi.org/10.1080/23268263.2026.2640634)


To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23268263.2026.2640634>

 View supplementary material [↗](#)

 Published online: 03 May 2026.

 Submit your article to this journal [↗](#)

 Article views: 43

 View related articles [↗](#)

 View Crossmark data [↗](#)

The Emotional Component in Theatre Training from the Students' Perspective

El componente emocional en la formación teatral desde la perspectiva del estudiantado

Solange Durán Elicer 

Department of Arts Education, Faculty of Arts, University of Playa Ancha, Valparaíso, Chile

ABSTRACT

This study analyzed the perception of the emotional component in the training of students at the Institut del Teatre de Barcelona, using a mixed-methods, ethnographic-participatory approach. Data collection included interviews, focus groups, logbooks, emotional biographies, participant observation, and audiovisual recordings, with content analysis supported by Atlas.ti. Findings reveal a limited presence of emotional work in voice training and highlight the need to integrate it systematically, both for stage performance and self-care. The study concludes that it is urgent to create critical spaces to challenge traditional resistance within university-level theatre pedagogy.

KEYWORDS

Emotion; teaching and learning; theatrical training; voice teaching; Alba Emoting


Introduction

Emotion is an essential component of acting and all theatrical practices in stage direction. Several approaches to actor training acknowledge its central role, although current techniques are still based on nineteenth-century theatrical paradigms. Despite the advances in affective neuroscience and contemporary pedagogies, the integration of the emotional dimension into the actor's vocal training remains limited and fragmented, focusing on technical and physiological aspects rather than the affective (Calvert 2020; Linklater 1976).

Theatre is the art of the human. Emotion, which occurs in the expressive body, is fundamental to theatricality and actor training. The Alba Emoting psychophysical method (Bloch 2002a; Bloch, Orthus, and Santibáñez 1987) developed in Chile, has scientifically demonstrated how to induce specific emotions through breathing, posture, and expressive patterns.

The recognition of basic emotions provides a valuable tool for students, teachers, directors, and actors. This tool allows them to identify and understand their own emotional flow, as well as that of their character, as explained by the recognized Chilean actor Héctor Noguera (cited in Bloch 2002b), who emphasizes the importance for the acting professional of analyzing the interconnection between emotion, thought, and action. Indeed, Alba Emoting offers specific

CONTACT Solange Durán Elicer  sduran@upla.cl

 Supplemental data for this article can be accessed online at <https://doi.org/10.1080/23268263.2026.2640634>.

© 2026 Voice and Speech Trainers Association

training to modulate, regulate, and express a wide range of emotions of varying nuances and levels of intensity.

Based on this approach, Emotional Energy Voice Training (EEVT), developed by the present researcher (Durán 2024) after more than 20 years of pedagogical voice training for actors, integrates principles such as self-regulation (Reich 2010) and bodily creativity (Lecoq 2011) to achieve an authentic and balanced performance.

EEVT enables actors to achieve a smooth emotional transition, emphasizing self-care and theoretical reflection, following a structured 10-phase process: opening and awareness; body mapping and proprioceptive awareness; physical preparation; induction of neutrality; preparation for emotional effector patterns; recognition and application of emotional effector patterns; improvisation and emotional exploration; reflection and group communication; closing of the session; and advancing the training.

It is necessary to address emotion not only in its perceptual and intuitive dimensions but also through an approach grounded in scientific objectivity, while integrating other ways of understanding the body, the voice, action, and emotion itself.

Although there is scientific evidence on emotion, this approach—which integrates the in situ study of them with an emotional induction through breathing and the body—is not a common practice in actor voice training. It becomes evident that the systematic incorporation of conscious emotional management remains insufficiently integrated in Latin American university theatre programs, apparently due to rigid pedagogical traditions. This can be inferred by extrapolating the findings of Taylor (2016), conducted in English-speaking countries, which identified these factors as a cause of the same shortcoming.

Therefore, this study aims to analyze how students in the final two years of Theatre Performance program at the Institut del Teatre de Barcelona, Spain (hereinafter IT), perceive the emotional component of their theatrical training. The hypothesis guiding this study posits that IT students experience a shortcoming in their vocal training with regard to the need for an integrated management of emotion in stage practice, as this instruction is predominantly taught through traditional and physiological approaches. These approaches foster a fragmented perception between voice, body, and emotion, similar to what occurs in Latin America.

Study Methodology

This research employed a mixed methodology, using an ethnographic-interpretive approach (Cefaï 2010, 2013). It was conducted in the context of initial university-level actor training.

The research sample consisted of five third- and fourth-year students from the Theatre Performance Program at the IT, with a mean age of 24. The group included three women and two men: two students specializing in text theatre, one in physical theatre, and two in musical theatre, reflecting the diversity of the sample. These students participated in a 42-hour training workshop using the EEVT method, which introduced a new reference regarding the treatment of emotion in actor vocal training.

Data were collected through semi-structured interviews, focus groups, participant observation, and document analysis, without considering gender in the data analysis. To this end, various research instruments and techniques were used in a complementary manner to

provide a comprehensive and multidimensional understanding of the phenomenon under study. All of these strategies provided an excellent means of capturing the participants' first-hand experience (Denzin and Lincoln 2008). Within this framework, a script for semi-structured interviews, a script for focus groups, as well as vocal-emotional biography techniques and the use of personal logs were used. The integration of these methodological resources allowed for an in-depth and detailed analysis of the phenomenon based on the stories, experiences, and expressions of those involved, enriching the interpretation of the data (Hernández Sampieri, Collado, and Lucio 2008; Huber, Schumacher, and Noll 2013; Kara 2015; Pink 2014).

Data Analysis

The data obtained through semi-structured interviews (IN), focus groups (FG), logbooks (LB), vocal-emotional biographies (VEB), and transcribed audiovisual recordings (TAR) were subjected to content analysis, a technique that allows an objective, systematic, and qualitative description of the data (Bardin 1991, 1998). This methodology enabled an inductive approach to the data and the identification of relevant thematic patterns.

Data analysis was conducted in three recursive phases following a cyclical process:

- (1) Selection, segmentation, and coding of meaning units: This phase begins with a floating reading, identifying and selecting the most frequently recurring emerging words (see Figure 1) for an initial process of grouping and labeling, thereby forming groups of codable assertions into units of meaning. This stage yielded the initial groupings, comprising 415 assertions drawn from significant excerpts of the corpus.
- (2) Regrouping units of meaning into units of analysis: Following repeated readings and analysis, the data were regrouped, resulting in 24 units of analysis (see Table 1).
- (3) Inductive reorganization based on the 24 units of analysis: The same processing approach was continued until eight subthemes, three themes, and one category were obtained as the final conclusion (see Table 2).

Figure 1 shows a preliminary mapping that allowed us to observe the most frequent words used by instrument, which reflect significant trends regarding the participants' perceptions.

In this mapping, the words *emotion*, *emotions*, and *emotional* stand out in frequency and transversality, present in all the instruments. They are followed by *body* (present in four of them) and, less frequently, *fear* and *breathing*. Other words, such as *scene*, *parents*, *family*, or *training*, appear in one or two instruments, indicating the contextual specificity of each technique applied.

During the segmentation and coding of units of meaning, 415 units of meaning (assertions and fragments of the data corpus) were identified in the first phase. Subsequently, 24 units of data analysis were labeled and grouped using descriptive or substantive forms, as shown in Table 1.

After an exhaustive process of data collection, organization, and reorganization of the 24 units of analysis, eight subthemes inductively emerged (perceptions of one's own IT performance, emotional interactions in IT, perceptions of the teaching of emotional management in IT voice training, perceptions of the role of emotion in IT theatre and

acting, perceptions of the recognition of specific emotions within IT, perceptions of emotional management in IT theatre training, needs for tools to address emotional issues arising during IT training, and recognized emotional strengths within IT). These eight subthemes were, in turn, grouped into three themes (self-perception and perception of



Figure 1. Interviews (in); Focus group (FG); logbook (LB); vocal-emotional biography (VEB); transcribed video records (TVR).

the IT environment, perceptions of emotion teaching in IT, and perceptions of emotional needs in IT).

All this organization gave rise to Category 1: Perception of the Acting Training Process in the Academic Context at IT, which is presented in [Table 2](#), with its respective thematic distribution and frequency of assertions.

The saturation criterion was reached when, after further readings, no additional significant information emerged. This confirmed the validity of the themes and enabled a coherent interpretation of the student experience based on their own voices, avoiding the imposition of external meanings (Denzin and Lincoln, 2012).

Table 1. Summary of the 24 identified subthemes.

N°	Names of Data Analysis Units
1	Positive perception of one's own performance (IT)
2	Negative perception of one's own performance (IT)
3	Interactions with peers (IT)
4	Interactions with teachers (IT)
5	Perception of adequate teaching of emotional management in voice training (IT)
6	Perception of insufficient teaching of emotional management in voice training (IT)
7	Perceptions of the role of theatrical emotion and of the actor/actress in relation to the audience
8	Perceptions of the role of theater and the actor/actress in relation to the traditional actor
9	Perceptions of the role of theater and the actor/actress in relation to the performer actor
10	Perception of the recognition of the specific emotion (IT)
11	Perception of the absence of recognition of non-specific emotions (IT)
12	Perception of emotional management in theater training (IT) in relation to the psyche
13	Perception of emotional management in theater training (IT) in relation to the character
14	Perception of emotional management in theater training (IT) related to the body
15	Need for tools to understand emotions
16	Emotional needs within the training process
17	Needs for specific emotional management
18	Needs for recognizing emotional bodily sensations
19	Presence of fear in the theatrical training process
20	Emotional management technique based on the body
21	Interpretation of emotional scenes
22	Techniques to recognize the emotional hangover
23	Demands of theater training
24	Emotional pedagogical aspects perceived as strengths (IT)

The convergence of the instruments applied allowed for the observation of the phenomenon in its complexity, validating the richness of a mixed qualitative methodology. The strong presence of the emotional aspect as a central axis of student perceptions of their training is particularly noteworthy.

Results

The results show that students in the final two years of the IT Theatre Performance program are undergoing a reflective process regarding their theatrical training, particularly based on their experience in the Emotional Energy Voice Training (EEVT). One of the

Table 2. Perceptions of the actor training process in the academic context at it.

Categoría	Tema	Subtemas	Unidades de análisis de datos
CAT 1:			
Perception of the Acting Training Process in the Academic Context (IT) Assertions 415 - 36%	1.1. Self-Perception and Perception of the Environment (IT)	1.1.1. Perception of One's Own Performance (IT) Assertions 67 - 49%	1.1.1.1. Positive Assertions 40 - 60%
			1.1.1.2. Negative Assertions 27 - 40%
		1.1.2. Emotional Interactions (IT) Assertions 71 - 51%	1.1.2.1. With peers (IT) Assertions 27 - 38%
			1.1.2.2. With teachers (IT) Assertions 44 - 62%
	1.2 Perception of emotion teaching IT Assertions 227 - 55%	1.2.1. Perception of teaching emotional management in voice training IT Assertions 105 - 46%	1.2.1.1. Sufficient. Assertions 10 - 10%
			1.2.1.2. Insufficient Assertions 95 - 90%
		1.2.2. Perception of the role of emotion in theater and acting IT Assertions 51 - 23%	1.2.2.1. For the audience Assertions 10 - 20%
			1.2.2.2. Traditional actor Assertions 10 - 20%
			1.2.2.3. Performer actor Assertions 11 - 21%
		1.2.3. Perception of the recognition of specific emotions IT Assertions 28 - 12%	1.2.3.1. Recognizable Assertions 0 - 0%
			1.2.3.2. Not recognizable Assertions 28 - 100%
		1.2.4. Perception of emotional management in acting training IT. Assertions 43 - 19%	1.2.4.1. Psyche Assertions 22 - 51%
			1.2.4.2. Character Assertions 21 - 49%
			1.2.4.3. Body Assertions 0 - 0%
	1.3. Perception of emotional needs IT. Assertions 50 - 12%	1.3.1. Need for tools to address emotional issues arising during training IT. Assertions 42 - 84%	1.3.1.1. Need for understanding emotions Assertions 4 - 10%
			1.3.1.2. Emotional needs during training. Assertions 9 - 21%
			1.3.1.3. Specific emotional management Assertions 3 - 7%
			1.3.1.4. Need for the Recognition of emotional bodily sensations. Assertions 7 - 17%
			1.3.1.5. Presence of fear. Assertions 7 - 17%
			1.3.1.6. Body-based emotional management technique. Assertions 1 - 2%
1.3.1.7. Interpretation of emotional scenes. Assertions 2 - 5%			
1.3.1.8. Emotional hangover. Assertions 6 - 14%			
1.3.1.9. Other needs. Assertions 6 - 14%			
1.3.2. Recognized Emotional Strengths within IT. Assertions 8 - 16%			1.3.2.1. Psychological and emotional training. Assertions 8 - 100%

central findings indicates that participants perceive the learning of emotional management related to the voice as insufficient, considering that their vocal training has focused primarily on the healthy and expressive use of the voice, which they value positively within its limits, yet still perceived as insufficient.

By recognizing the bond between voice, body, and emotion, they point out that this connection has not been addressed explicitly or systematically during their formative process. Indeed, 100% of the assertions related to emotional recognition indicate that students do not clearly identify the emotion in their vocal training.

Furthermore, the data show that students do not feel prepared with concrete tools to recognize and work with specific emotions in relation to their voice. The teaching they receive tends to approach emotional management from psychological perspectives or through character work, without consciously and operationally integrating these aspects with the body and voice.

In this sense, the analysis highlights that the emotional dimension is not incorporated as structural or planned content within the vocal curriculum. However, a self-critical and self-observational attitude is observed among students, which reveals an emerging urgent training need. These emotional deficiencies are not perceived as simple absences, but as part of a process of actively reviewing their own acting training.

In summary, the results allow us to affirm that the emotion is not systematically integrated as a core component of vocal training at the IT, and that students express a growing demand for a more in-depth, conscious, and bodily articulated approach to this dimension.

Findings

The findings are presented below, first outlining the general results and subsequently illustrating them in specific terms through assertions drawn from the students' own units of data analysis.

Based on the development of the research process, the following findings emerged for Category 1: Perception of the Acting Training Process. This category comprises 415 statements, divided into three themes: 1.1. Self-Perception and Perception of the IT Environment; 1.2. Perception of the Teaching of Emotions in IT; and 1.3. Perception of Emotional Needs in IT.

Theme 1.1. Self-Perception and Perception of the IT Environment. This theme has 138 assertions, corresponding to 33% of the total assertions in Category 1: this is a notable figure, which points out that it is a topic of interest and of well-developed reflection among IT students.

Two subthemes emerge from this: 1.1.1. Perception of One's Own IT Performance (49% of the assertions in 1.1); 1.1.2. Emotional IT Interactions (51% of the assertions in 1.1).

Regarding subtheme 1.1.1. Perception of One's Own IT Performance, 60% of the assertions indicate that students evaluate their performance within IT as positive, while 40% of the assertions refer to a negative performance.

These very similar data reveal a contradictory situation that can be interpreted as both positive and negative self-perceptions of academic performance. This is probably due to the fact that there are differentiated areas regarding the quality of each student's performance, with students performing better in some subjects than others in such a

way that reflections on this subject highlight the students' capacity for self-criticism. The concern for their self-knowledge and performance is not indifferent to them, so the emotional training needs they perceive according to Theme 1.3. can be recognized as emerging from a reflective process of necessary optimization of their theatrical training, even if it may be incipient.

The search for self-knowledge is reflected in the assertion of a student who values and highlights its importance:

The more you know yourself, the freer you will feel to do whatever you want or you will be able to develop everything further [...] you won't be stuck at one point . . . maybe if you have the confidence that you know how to do it, you will always be able to go further. (Student B, interview)

Another student, in her self-reflection, questions her own self-perception, hinting at the importance of feedback in theatre: "What I don't know is to what extent my perception is more or less accurate to reality, because of course, no one is going to tell you that you're the worst in the class" (Student D, interview).

The assertions in Subtheme 1.1.2. *Emotional Interactions (IT)* are divided between variables 1.1.2.1. *with peers* (38%) and variable 1.1.2.2. *with teachers* (62%). The data indicates that emotional interactions with teachers are more relevant than with peers, which seems consistent with their vocation and the expressed interest in reflecting on their training, in which the academic staff plays a central role. As one student notes: "It's been crazy being here. I've learned a lot, and that will always stay with me. I've learned a lot, and I think the teachers here are quite professional [...] in general, they're very professional here" (Student C, interview).

Although the same student, while recognizing the quality of his teachers, reports difficulties: "It's hard for me to connect with many teachers, which is why I don't feel very comfortable here" (Student C, interview).

The relationship with teachers becomes more complex when students perceive that their teachers expect their exercises to be appropriate for all students without distinction:

For me, the problem is that it's not their eyes that fully determine improvement and achievement . . . but rather, it's the eyes of the student that have to see everything they've given me, I accept it as something that has transformed me and served me well. (Student E, interview)

In theatre training, students are required to work collaboratively; therefore, interpersonal relationships constitute an essential component of their education and exert a direct influence on their performance:

Especially with interpersonal issues, we've all experienced things like that [...] Well, that you don't get along with someone [...] you work a lot with someone and you don't get along with each other at all. You run into someone from your class, it's the worst, [...] I don't recommend it. (Student C, interview)

Thus, students demonstrate a pronounced need for interpersonal connection: "This need to get to know everyone, to try to be everyone's friend, make contacts, and to keep saying hello to everyone, and stay friendly all the time" (Student A, interview).

Both among students and teachers, students believe that there are people who can cause harm: “People can really play with your emotions, both teachers and students, so you have to be careful” (Interview with Student A).

These assertions highlight the fundamental—yet often overlooked—role of human relationships in teaching—learning processes, a role that becomes even more significant when emotion constitutes a core content, not only of study but also of practice.

Theme 1.2. Perceptions of the Teaching of Emotion at the IT: In the breakdown of this theme, it can be observed that within Subtheme 1.2.1 Perceptions of the Teaching of Emotion Management in Vocal Training at the IT (46% of the assertions), 90% of the assertions consider the process of learning emotion in vocal management at the IT to be insufficient, while only 10% view it as sufficient. This demonstrates—particularly given the high frequency of these data—that those students perceive the way in which emotion is integrated into the learning process of actor vocal management at the IT as limited.

A student describes their experience after a rehearsal: “The topic of emotions is not addressed. As a result, usually it is uncertain, and that is why sometimes you walk out of the rehearsal room really confused” (Student C, interview).

Another student notes: “We’ve had many teachers, and each one of them works with their own methods, so we haven’t had a semester of Fitzmaurice” (Student D, interview).

In relation to the suitability of the voice learning process and the management of emotions in the IT program, a student describes it emphasizing the vocal management technique without referring to the emotional aspect:

I think that during these years that I’ve been at the Institute [. . .] What I would say above all, is that I’ve been expanding the knowledge of my voice through the exercises I’ve been doing, thus expanding the spectrum of my voice, now it has many more colors. I know how to modulate it differently, give it character, and not hurt myself. Mainly because sometimes we tend to stick out our necks, and this frees us up a lot from that, it is like knowing how to position our voice where we feel comfortable. (Student B, interview)

These quotes and the frequencies of statements in the variables *sufficient* and *insufficient* indicates that the subtheme linking voice with emotions and the body in IT seems to be present, though not explicitly or specifically deeply developed:

I think there’s something of an autopilot [. . .] certainly there are emotions that overwhelm some situations [. . .] as a learner, and regarding the voice, I’m usually focused on the work and feelings of neutrality appear. Of course, emotions appear, but you sort of channel them into the work. (Focus Group 2)

On the other hand, within the adequacies, students value the technical training they receive positively:

Because I think they train you very well technically, and you respond very well physically, but when it comes to performance, you have to go deeper. Of course, you’re working more on form than anything else. I suppose it’s because they teach you from a technical perspective. (Focus Group 2)

Another positive assessment that a student highlights concerns the vocal technique based on smell:

As I mentioned, the technique from the teacher went quite well for me because it works with smells and how they affect the voice. When performing certain characters, phrases and

everything, there were times when I noticed that it didn't hurt at all, I felt very free to be able to do whatever I wanted. (Student B, interview)

Continuing with the data analysis, this theme 1.2 includes three other subthemes with different frequencies of assertions:

1.2.2. *Perception of the Role of Emotion in Theatre and IT Acting (23%).*

1.2.3. *Perception of the Recognition of Specific Emotions in IT (12%).*

1.2.4. *Perception of Emotional Management in IT Acting Training (19%).*

To complement and delve into the analysis of the data emerging from the assertions of subtheme 1.2.1., the results of subtheme 1.2.3. Perception of the Recognition of Specific Emotions in IT (1.2.3.) are reviewed below, confirming that the variable which indicates that the perception of emotion in the IT is *not recognizable* (1.3.2.2.) is present in 100% of the assertions. These data reinforce the analysis of the results of subtheme 1.2.1: IT students consistently (100% of the assertions) do not perceive that they are receiving vocal training that systematically delves into their connections with emotions, as stated by the students:

We haven't been given tools as such to know what the emotion should provoke in you; everything comes from the flow that it has. They tell you that if you really feel the connection, it has to come out, and well, maybe it's true, but there are many factors at play; it's like always juggling; you're a bit adrift. (Focus Group 1)

Another student shares what teachers have told him on more than one occasion regarding access to a specific emotion:

I've been told, more than once, and by different teachers, that you have to do a lot for crying, but of course, they don't give you a specific tool, so you start from nothing. Maybe one day you're lucky enough to find something that works for you, but maybe that moment doesn't happen, it's complicated. (Focus Group 1)

Consistent with the line taken so far, there is the subtheme 1.2.4. *Perception of Emotional Management in Acting Training at the IT*, where the respective percentages of assertions appear for the variables "psyche" (51%), "character" (49%), and "body" (0%), demonstrating that the emotion-body relationship is not perceived by IT students as a subject within their training.

Students acknowledge learning emotional management only from the psyche and/or from the character (a similar percentage), which would indicate that what students understand as emotional management from the psyche and/or from the character is a process that is neither concrete nor specific (not bodily or vocally), nor is it consciously managed.

Specifically, one student, regarding inducing emotions, states:

From what I've experienced at the moment, it wasn't very well-regarded to forcefully induce the emotion, because you have to seek it based on what your character is feeling at that moment, what has happened to them. What is happening to them at that moment, is what has to induce the emotion, but it's like getting it to actually happen to you at that moment. (Focus Group 1)

Similarly, another student comments:

But at the same time, I've never been required to be specific about the emotion—the specific emotion. The specificity comes from what happens to the character and the decision you make while acting in that moment, I think. But going after the emotion, the one which concretely leads to making the decision—that, never. (Focus Group 1)

The students share this appreciation, as can be seen in the following statement:

We've never worked on emotion here; on the contrary, we've always been kept very far away from emotion. It's always been about activating thoughts, activating physical action, activating background, obstacles, objectives, etc. So that your mind believes in the situation and that's it. (Student E, interview)

Corroborating the previous statement, another student comments:

We've never focused on the emotion, but rather on the act of doing something and how we would do it [...] and emotions come out later because of a situation [...] somewhere [...] we've never gone to analyze emotion by emotion, not even when we improvise [...] we don't ask ourselves, 'What emotion did we have?' We've never been asked about that. Zero. (Student A, interview)

Regarding the teaching of emotion, another student states:

In general, emotional management isn't taught; from what I see, it's rarely used, and based on how we feel in class it seems to me to be a bit taboo. It's addressed indirectly depending on what subjects you are [...] because, of course, in acting, I would have liked it more, because I like to express myself freely. (Student D, interview)

To conclude the analysis of Theme 1.2., this includes subtheme 1.2.2. *Perception of the Role of Emotion in Theatre and IT Acting*, with the following frequency distribution of assertions: 1.2.2.1. *for the audience* (59%); 1.2.2.2. *traditional actor* (20%); 1.2.2.3. *performer actor* (21%).

These results demonstrate the consistency of IT students' perception of theatre and the role of the actor with the artistic value of their work, even when viewed from an emotional perspective. The audience is the one who completes the creative process from an aesthetic perspective, and the spectator is the one to whom a performance is directed. This one must always convey emotions, whether managed or not. This clearly represents a consensus, with almost 60% of the assertions.

It is also interesting to note that 40% of the assertions are equally divided between the conceptions of traditional/actor (which corresponds to what is usually understood as a theatre actor, which is more closely linked to text theatre) and the conceptions of actor/performer (which corresponds to contemporaneity), illustrating that both conceptions coexist and overlap within IT training. This subtheme, which emerged from the students themselves based on the instruments applied, provides information about their perception of the actor training context in the IT, assuming the weight of tradition in their classrooms, but also recognizing that these two perspectives of the acting approach coexist within the school.

Thus, one of the students states:

My opinion is that we are going through a transitional period for theatre. We are entering a postmodern theatre where we are deconstructing everything we had from more classical theatre. It's no longer Medea; now we're talking about the situated actor, the actor is political, the body is political. (Class 9)

In the same way, another student states:

With this elimination of the character and this theatre that is so naturalistic and so true, I think that with this rupture in the training, emotion does have more of a place. I think we're going back to seeing what's happening internally and not if the audience is watching a real dinner party on stage. (Focus Group 2)

Consistent with the preceding argument, the student reflect:

I think there is a global culture, not just here, of a lot of theatre focused on the form and very little on depth. It's very concerned with form and doesn't focus on working with the content and substance, [...] Indeed, I think we come from that old school with such exaggerated theatre, and now we've moved on to an extreme, almost chamber-like naturalism." (Focus Group 2)

Regarding the performer actor, a student explains: "It has to do with the modern concept of performance [...] I think that there you have a reflective capacity, and it's important to keep stimulating giving it space" (Student C, interview).

Another student comments: "I think we're also returning to the script, and the notion of character is being lost. For me too, when you take out the notion of character, I think you can connect it more to emotion" (Focus Group 2).

Regarding the character actor, one student (speaking on behalf of the entire group think) argues that:

Speaking about text-based theatre, which seeks so much reality in naturalism, that talking about emotion feels like talking about something so vague, so inexperienced, and so "dangerous" for the actor, because it can sound exaggerated or break the style, which is the reproduction of real life, and which I think has become at a standstill. But now I notice it's coming back, gaining strength, along with performance and visual theatre as well, physical theatre, obviously. (Focus Group 2)

Likewise, the debate about the type of actor and their role extends to the connection with the audience. As one student states:

I think it's true that the actor should act based on what's necessary, that is, based on what the audience really needs, not just showing off your strengths as a performer [...] like [...] I know how to sing and I know how to do a somersault [...] well, if you don't need to do a somersault here, don't do it just for the sake of showing it off. [...] (Student A, interview)

The function of theatre and its relationship with the audience, the following assertion explains it: "The task is to explain things, stories, situations. There always has to be the will to tell something, to explain" (Interview with Student D).

Reaffirming the lessons they receive in the IT regarding the role of the theatre professional, the student adds: "Something I like, that I've learned with the profession, is that we are nothing more than the means to convey a story on paper or from an abstract perspective, something with a form" (Student D, interview).

Theme 1.3. *Perception of Emotional Needs in IT*. Within Category 1, theme 1.3. *Perception of Emotional Needs in IT* accounts for 12% of statements.

To understand this fact, it is necessary to look for details in its subthemes: 1.3.1. *Needs for Tools to Address Emotional Issues Arising during IT Training* accounts for 84% of the assertions, while subtheme 1.3.2. *Recognized Emotional Strengths within IT* accounts for only 16% of the assertions.

Thus, subtheme 1.3.1. constitutes the focus of theme 1.3., and its level of statements, being within the most frequent range of the subthemes in Category 1, places it in an important position. These records allow us to deduce that among students there is a significant reflection and concern regarding the emotional needs that they need to meet at the Institute.

For them, it is essential to acquire certain tools, which are expressed specifically, clearly, and concretely in the nine variables of this subtheme 1.3.1., ordered from highest to lowest frequency of assertion:

- 1.3.1.2. *emotional needs* (21%)
- 1.3.1.4. *needs for the recognition of emotional bodily sensations* (17%)
- 1.3.1.5. *presence of fear* (17%)
- 1.3.1.9. *other needs* (14%)
- 1.3.1.1. *needs for understanding emotions* (10%)
- 1.3.1.3. *needs for specific emotional management* (7%)
- 1.3.1.8. *needs for managing emotional hangovers* (14%)
- 1.3.1.7. *interpretation of emotional scenes* (5%)
- 1.3.1.6. *needs for body-based emotional management technique* (2%)

These data show a wide distribution of needs related to emotion, identifying a wide variety of them. This can be interpreted as the emergence of new variables in the field of emotion, even surprising for students, since they are not included in their training within the IT. These are training needs that are beginning to be recognized and visualized, most likely linked to the experience of the EEEV workshop, an unequivocal source for raising awareness of these variables.

The results show that the emotional aspect is not a systematically planned topic in the professional training of actors within the IT: it is through the EEEV workshop that emotion is incorporated as a recognized need that makes sense in theatrical training, particularly with regard to the development of the acting voice, with the full range of aspects that appear in the aforementioned assertions.

This spectrum, comprising nine emotion related topics, demonstrates the diversity of aspects within subtheme 1.3.1. according to the students' own recognition, confirming that emotion, in all these dimensions, is perceived with complexity and significant importance within acting training.

Regarding this point, the following statements are cited:

- Knowledge of emotions. One student expresses:

Emotions are a topic that overwhelms me a lot, because when we did scenes, sometimes I didn't understand what I was feeling, and that overwhelms me because I'm very mental, and not understanding what's happening to me and how to manage it overwhelms me even more. (Class 1)

- On the relationship with oneself. One participant points out: "My desire is to find the space to explore myself, my emotions, and then see how they affect what I want and

have to say. Basically, to be able to research and gain understanding about myself” (Class 1).

- On specific emotional regulation. “We haven’t had specific techniques for working with emotions or recognizing them better. Now we’re at a point where I feel that I need them” (Class 1).

The following assertion reflects what was expressed concerning text-based theatre and the emotional management:

Speaking about text-based theatre, which seeks so much reality in naturalism, that talking about emotion feels like talking about something so vague, so inexperienced, and so “dangerous” for the actor, because it can sound exaggerated or break the style, which is the reproduction of real life, and which I think has become at a standstill. But now I notice it’s coming back, gaining strength, along with performance and visual theatre as well, physical theatre, obviously. (Focus Group 2)

Despite having significant development in the bodily and vocally technical aspects, students state:

We’ve been told a lot about the body, about the cult of the body, always starting from the body, but when working on a scene I’ve never seen anyone telling us to do a body exercise to contribute [. . .] When we’re working on a scene, they always tell us what its objective, action, etc. is. It’s always things that can be understood, things that have an immediate consequence, and that’s good because it’s tangible, but they’ve never talked about somatic sensations, about changes in the body; it’s always very mental. (Class 1)

- Regarding the recognition of emotional bodily sensations, one student states:

The tensions I have now, I’m very aware of them, come from my nervousness and on a psychological level [. . .] it’s my mind telling me “You won’t make it, you won’t make it” or that I’m not enough. It’s typical that we keep throwing ourselves around [. . .] we’re constantly whipping ourselves, and well, I don’t know if this has to do with the process, but in the end, it’s something I have to work on an emotional level. (Student A, interview)

- On Body-based technique for emotional regulation, it was found that: “So, If I can give way more to emotions, understand them more on a physical level, and work through them in order to act, I’ll have them for interpretation, for acting, and all these things” (Class 1).
- On emotional needs:

If you have an emotional technique in which you can understand how each of the emotions works within yourself, one day you’ll arrive at the theatre, I imagine, and you have to cry and you’re not okay and you have to do something and you do it by intuition, it won’t work out. On the other hand, if you are aware of how it works technically in your body, it will turn out much better then. (Focus Group 1)

- On emotional hangover: “Also, regarding emotion, it’s true that sometimes, I would play a very difficult character and then I went home feeling bad, keeping the emotion of the character and I didn’t really know how to get out of it” (Student B, interview).

- With respect to other needs. The “instrument” used to execute the theatrical interpretation is the actor’s own being; therefore, as one student states:

The more you know yourself, the more free you will feel to do whatever you want or to develop everything further [...] you won’t stay at one point [...] maybe if you have the confidence that you know how to do it, you can always go further. (Student B, interview)

Regarding subtheme 1.3.2. *Recognized Emotional Strengths within the IT* (with 16% of the assertions in theme 1.3), these are expressed in a single variable: 1.3.2.1. *psychological and emotional training* (100% of the assertions), clearly highlighting the fundamental role of emotion in actor training in IT, as well as its uniqueness within this perspective.

Regarding this, one student points out:

We’ve been told a lot about the body, about the cult of the body, always starting from the body, but when working on a scene I’ve never seen anyone telling us to do a body exercise to contribute [...] When we’re working on a scene, they always tell us what its objective, action, etc. is. It’s always things that can be understood, things that have an immediate consequence, and that’s good because it’s tangible, but they’ve never talked about somatic sensations, about changes in the body; it’s always very mental. (Class 1)

This result clearly evidenced the fundamental manner in which emotion is addressed in actor training at the IT, as well as the singularity of this pedagogical perspective.

Conclusion

This study concludes that systematically incorporating emotional work into acting training is fundamental, not only as an intuitive tool but also from a scientific perspective that integrates body, voice, action, and emotion. Students at the Barcelona Theatre Institute positively value the inclusion of the emotional component in vocal training, considering it essential on conceptual, pedagogical, and practical levels.

Likewise, these areas shape a new understanding of vocal training, consistent with a comprehensive view of the human being in the theatrical context. However, the difficulty of transforming entrenched paradigms is acknowledged: although the value of emotional training is clearly recognized (Bloch, Orthus, and Santibáñez 1987), its formal incorporation into university teaching remains limited to certain experiences developed in other countries (Konijn 2000; Taylor 2016; del; Mármol 2020).

However, the conduct of this research in a renowned theatrical institution demonstrates a growing openness toward the integration of an emotional approach into contemporary actor training.

The limitations of this study come primarily from the qualitative-ethnographic methodological approach adopted, which was consciously addressed in the development of the research. Given that the study focuses on a specific group of students at the Institut del Teatre de Barcelona, its results are not intended to be generalizable or extrapolated to other populations. The small sample size serves the qualitative objectives of the study, not statistical purposes.

El componente emocional en la formación teatral desde la perspectiva del estudiantado

ABSTRACTA

Esta investigación analizó la percepción del componente emocional en la formación del estudiantado del Instituto del Teatro de Barcelona, mediante una metodología mixta de enfoque etnográfico-participativo. Se utilizaron entrevistas, grupos focales, bitácoras, biografías emocionales, observación participativa y registros audiovisuales, con análisis de contenido apoyado por Atlas.ti. Los resultados evidencian una baja presencia del trabajo emocional específico en la formación vocal y la necesidad de integrarlo sistemáticamente, tanto para el desempeño escénico como para el autocuidado. Se concluye que es urgente abrir espacios críticos para superar las resistencias tradicionales en la pedagogía teatral.

Palabras clave: Emoción; enseñanza y aprendizaje; formación teatral; enseñanza de la voz; Alba Emoting

Introducción

La emoción es un componente esencial de la actuación y de todas las prácticas teatrales desde la dirección de escena. Diversas aproximaciones en la enseñanza actoral reconocen su centralidad, aunque las técnicas actuales todavía se basan en paradigmas teatrales del siglo XIX. A pesar de avances en neurociencia afectiva y pedagogías contemporáneas, la integración de la dimensión emocional en la formación vocal del actor sigue siendo limitada y fragmentada, centrándose en lo técnico y fisiológico más que en lo afectivo (Calvert 2020; Linklater 1976).

El teatro es el arte de lo humano y la emoción, que ocurre en el cuerpo expresivo, es fundamental para la teatralidad y el aprendizaje actoral. El método psicofísico Alba Emoting (Bloch, Orthus, and Santibáñez 1987, Bloch 2002a) desarrollado en Chile, ha demostrado científicamente cómo inducir emociones específicas a través de patrones respiratorios, posturales y expresivos.

El reconocimiento de las emociones básicas, proporciona una herramienta valiosa para estudiantes, profesores, directores y actores. Esta herramienta permite identificar y comprender el flujo emocional tanto propio como del personaje, según explica el reconocido actor chileno Héctor Noguera, (citado por Bloch 2002), destacando la importancia que tiene para el profesional de la actuación analizar la interconexión entre emoción, pensamiento y acción. En efecto, Alba Emoting ofrece un entrenamiento específico para modular, regular y expresar una amplia gama de emociones con matices y niveles de intensidad variados.

Basado en este enfoque, el Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV), desarrollado por esta investigadora (Durán 2024) tras más de 20 años de práctica pedagógica de la voz para actores, integra principios como la autorregulación (Reich 2010) y la creatividad corporal (Lecoq 2011) para lograr un desempeño auténtico y equilibrado.

EEEV permite que los actores realicen una transición emocional con fluidez, enfatizando el autocuidado y la reflexión teórica, siguiendo un proceso estructurado de 10 fases: apertura y conciencia; mapeo corporal y conciencia propioceptiva; preparación corporal; inducción de neutralidad; preparación para los patrones efectores emocionales;

reconocimiento y aplicación de patrones efectores emocionales; improvisación y exploración emocional; reflexión y comunicación grupal; cierre de la sesión; y avance del entrenamiento.

Es preciso manejar la emoción no solamente en su dimensión perceptual e intuitiva, sino también con un abordaje desde la objetividad científica, incorporando otras formas de entender el cuerpo, la voz, la acción y la propia emoción.

Aunque existe evidencia científica sobre las emociones, este enfoque que integra el estudio in situ de éstas, con una inducción emocional a partir de la respiración y del cuerpo, no es una práctica en la enseñanza de la voz actoral, constatándose que la incorporación sistemática de este manejo emocional consciente, aún se mantiene poco incorporado en las escuelas universitarias de teatro latinoamericanas, al parecer debido a tradiciones pedagógicas rígidas, como se puede concluir al extrapolar los estudios de Taylor (2016), realizados en países con lengua inglesa, que señalan esta causa frente a la misma carencia.

Por ello, esta investigación busca analizar cómo los estudiantes de los dos últimos años de Interpretación Teatral del Institut del Teatre de Barcelona en España (a partir de ahora: IT) perciben el componente emocional en su formación teatral. La hipótesis que orienta este estudio sostiene que los estudiantes del IT experimentan una carencia en su formación vocal en relación a la necesidad del manejo integral de la emoción en la práctica escénica, pues esta enseñanza se presenta predominantemente desde enfoques tradicionales y fisiológicos que generan una percepción fragmentada entre voz, cuerpo y emoción, de un modo similar a como parece suceder en América Latina.

Metodología del estudio

La metodología de esta investigación fue de carácter mixto con un enfoque etnográfico-interpretativo (Cefaï 2003, 2010). Realizada en el contexto de la formación inicial de actores universitarios.

La muestra de esta investigación quedó conformada por 5 estudiantes de tercer y cuarto año del Programa de Interpretación Teatral del IT, con una media de edad de 24 años, 3 mujeres y 2 hombres, con 2 participantes cursando la especialización en teatro de texto, 1 en teatro físico y 2 en teatro musical, dando cuenta de su diversidad. Estos estudiantes participaron de un taller de formación con el método EEEV, de 42 horas, en el mismo IT, incorporando con ello un referente nuevo sobre el tratamiento de la emoción en la formación vocal actoral.

Los datos se recolectaron a través de entrevistas semi-estructuradas, Focus Group, Observación participante y Análisis de documentos, sin considerar en su tratamiento al género. Además, se utilizaron varios tipos de instrumentos y técnicas de investigación que se integran para ofrecer una visión comprensiva y multidimensional que se transforman en un medio privilegiado para capturar la experiencia en primera persona de los participantes (Denzin y Lincoln 2008), guion de entrevistas semi-estructuradas, guion de focus group, ficha de registro audiovisual, técnicas como la biografía vocal-emocional y la bitácora, que facilitaron un análisis profundo y detallado del fenómeno estudiado a partir de los propios involucrados (Hernández 2008, Huber, Schumacher y Heinz 2013; Kara, 2015; Pink, 2014).

Análisis de los datos

Los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas (EN), focus groups (FO), bitácoras (BI), biografías vocal-emocionales (BIO) y registros audiovisuales transcritos (RE) fueron sometidos a análisis de contenido, como técnica que permite una descripción objetiva, sistemática y cualitativa de los discursos (Bardin 1998). Esta metodología posibilitó el abordaje inductivo de los datos y la identificación de patrones temáticos relevantes.

El análisis de datos se desarrolló en tres fases recursivas de forma cíclica:

- (1) Selección, segmentación y codificación de unidades de significado: esta fase se inicia con una lectura flotante reconociendo y seleccionando las palabras emergentes más reiteradas (Ver [Figura 1](#)), para una primera agrupación y nominación, formando grupos de aserciones codificables en unidades de significado. Esto entregó las primeras agrupaciones conteniendo 415 aserciones de fragmentos significativos del corpus.
- (2) Reagrupamiento de las unidades de significado en unidades de análisis: tras reiteradas lecturas y análisis se reagrupan los datos, arrojando 24 unidades de análisis de datos (Ver [Tabla 1](#)).
- (3) Reorganización inductiva a partir de las 24 unidades de análisis: se continúa de la misma manera el procesamiento, hasta obtener ocho subtemas, tres temas, y una categoría, como conclusión final. (Ver [Tabla 2](#)).

La [Figura 1](#) muestra un mapeo preliminar que permitió observar las palabras más recurrentes por instrumento, reflejando tendencias significativas en la percepción de los y las participantes.

En dicho mapeo destacan, por frecuencia y transversalidad, las palabras *emoción*, *emociones* y *emocional*, presentes en todos los instrumentos. Le siguen *cuerpo* (presente en cuatro de ellos) y, con menor frecuencia, *miedo* y *respiración*. Otras palabras, como *escena*, *padres*, *familia* o *formación*, emergen en uno o dos instrumentos, indicando la especificidad contextual de cada técnica aplicada.

En el proceso de segmentación y codificación de unidades de significado, en la primera fase se identificaron 415 unidades de significado (fragmentos del corpus de datos, aserciones), posteriormente se designaron y agruparon por medio de formas descriptivas o sustantivas 24 unidades de análisis de datos, como se puede apreciar en la [Tabla 1](#), presentada a continuación:

Luego, tras un exhaustivo proceso de reunión de datos, organización y reorganización de las 24 unidades de análisis de datos, emergieron inductivamente ocho subtemas (percepción del propio desempeño IT, interacciones emocionales en el IT, percepción de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT, percepción del rol de la emoción en el teatro y la actuación IT, percepción del reconocimiento de la emoción específica IT, percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT, necesidades de herramientas de resolución de problemas emocionales surgidos durante la formación IT y fortalezas emocionales que se reconocen en el IT). Estos 8 subtemas fueron, a su vez, agrupados en tres temas (autopercepción y percepción del medio del IT,



Figura 1. Entrevistas (EN); Focus Group (FO); Bitácora (BI); Biografía vocal-emocional (BIO); Registro de videos transcritos (RE).

Tabla 1. Resumen de los 24 Subtemas Identificados

Nº	Nombre de las unidades de análisis de datos
1	Percepción positiva del propio desempeño IT
2	Percepción negativa del propio desempeño IT
3	Interacciones con los pares IT
4	Interacciones con los docentes IT
5	Percepción suficiente de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT
6	Percepción insuficiente de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT
7	Percepciones del rol de la emoción del teatro y del actor/actriz en relación con el público
8	Percepciones del rol del teatro y del actor/actriz en relación al actor tradicional
9	Percepciones del rol del teatro y del actor/actriz en relación al actor performer
10	Percepción del reconocimiento de la emoción específica IT
11	Percepción de no reconocer emociones inespecíficas IT
12	Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT en relación la psiquis
13	Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT en relación al personaje
14	Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT en relación a lo corporal
15	Necesidades de herramientas para conocer las emociones
16	Necesidades emocionales en el proceso de formación
17	Necesidades de manejo emocional específico
18	Necesidades de reconocimiento de sensaciones corporales emocionales
19	Presencia del miedo en el proceso de formación teatral
20	Técnica de manejo emocional desde el cuerpo
21	Interpretación de escenas emocionales
22	Técnicas para reconocer la resaca emocional
23	Demandas de la formación teatral
24	Aspectos pedagógicos emocionales percibidos como fortalezas IT

percepción de la enseñanza de las emociones en el IT y percepción de las necesidades emocionales en el IT).

Toda esta organización dio lugar a la Categoría 1: Percepción del Proceso de Formación Actoral en el Ámbito Académico IT, que se presenta en la [Tabla 2](#), con su respectiva distribución temática y frecuencia de aserciones.

El criterio de saturación se alcanzó cuando, tras nuevas lecturas, no emergió información adicional significativa. Esto confirmó la validez de los temas y permitió construir una interpretación coherente de la experiencia estudiantil desde sus propias voces, evitando imponer significados externos (Denzin y Lincoln 2012).

Tabla 2. Percepción del Proceso de Formación Actoral en el Ámbito Académico IT

Categoría	Tema	Subtemas	Unidades de análisis de datos
CAT 1:			
Percepción del proceso de formación actoral 415 aseercciones - 36%	1.1. Autopercepción y percepción del medio IT. 138 aseercciones - 33%	1.1.1. Percepción del propio desempeño IT. 67 aseercciones - 49%	1.1.1.1. Positivo 40 aseercciones - 60%
			1.1.1.2. Negativo 27 aseercciones - 40%
		1.1.2. Interacciones emocionales IT. 71 aseercciones - 51%	1.1.2.1. Con pares IT 27 aseercciones - 38%
			1.1.2.1. Con docentes IT 44 aseercciones - 62%
	1.2. Percepción de la enseñanza de las emociones IT. 227 aseercciones - 55%	1.2.1. Percepción de la enseñanza del manejo de la emoción en la formación de la voz IT. 105 aseercciones - 46%	1.2.1.1. Suficiente 10 aseercciones - 10%
			1.2.1.2. Insuficiente 10 aseercciones - 10%
		1.2.2. Percepción del rol de la emoción en el teatro y la actuación IT. 51 aseercciones - 23%	1.2.2.1. Para público 30 aseercciones - 59%
			1.2.2.2. Actor tradicional 10 aseercciones - 20%
			1.2.2.3. Actor performer 11 aseercciones - 21%
		1.2.3. Percepción del reconocimiento de la emoción específica IT. 28 aseercciones - 12%	1.2.3.1. Reconocible 0 aseercciones - 0%
			1.2.3.2. No reconocible 28 aseercciones - 100%
		1.2.4. Percepción del manejo de las emociones en la formación teatral IT. 43 aseercciones - 19%	1.2.4.1. Psíquis 22 aseercciones - 51%
			1.2.4.2. Personaje 21 aseercciones - 49%
			1.2.4.3. Corporal 0 aseercciones - 0%
	1.2. Percepción de las Necesidades emocionales IT. 50 aseercciones - 12%	1.3.1. Necesidades de herramientas de resolución de problemas emocionales surgidos durante la formación IT. 42 aseercciones - 84%	1.3.1.1. Necesidad de conocimiento de las emociones 4 aseercciones - 10%
			1.3.1.2. Necesidades emocionales en el proceso de la formación 9 aseercciones - 21%
			1.3.1.3. Manejo emocional específico 3 aseercciones - 7%
			1.3.1.4. Necesidades de reconocimiento de sensaciones corporales emocionales 7 aseercciones - 17%
			1.3.1.5. Presencia de la emoción del miedo 3 aseercciones - 17%
			1.3.1.6. Técnica de manejo emocional desde el cuerpo 1 aseercciones - 2%
1.3.1.7. Interpretación de escenas emocionales 2 aseercciones - 5%			
1.3.1.8. Resaca emocional 6 aseercciones - 14%			
1.3.1.9. Otras necesidades 6 aseercciones - 14%			
1.3.2. Fortalezas emocionales que se reconocen 8 aseercciones - 16%			
1.3.2.1. Entrenamiento emocional psicológico 8 aseercciones - 100%			

La convergencia de los instrumentos aplicados permitió observar el fenómeno en su complejidad, validando la riqueza de una metodología cualitativa mixta. Se destaca especialmente la alta presencia de lo emocional como eje articulador de las percepciones estudiantiles sobre su formación.

Resultados

Los resultados evidencian que los estudiantes de los dos últimos años de Interpretación Teatral del IT se encuentran en un proceso reflexivo sobre su formación teatral,

particularmente a partir de su experiencia en el Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV). Uno de los hallazgos centrales indica que los participantes perciben como insuficiente el aprendizaje del manejo emocional vinculado a la voz, considerando que su formación vocal se ha centrado principalmente en el uso sano y expresivo de la voz, accediendo a la emoción de manera intuitiva, cuya calidad valoran positivamente dentro de sus límites, pero aún insuficiente.

Al reconocer la presencia del vínculo entre voz, cuerpo y emoción, señalan que esta conexión no ha sido abordada de forma explícita ni sistemática en su proceso formativo. De hecho, el 100% de las aseercciones vinculadas al reconocimiento emocional indican que los estudiantes no logran identificar de manera clara la emoción en su formación vocal.

Además, los datos muestran que los estudiantes no se sienten provistos de herramientas concretas para reconocer y trabajar con emociones específicas en relación con su voz. La enseñanza recibida tiende a abordar el manejo emocional desde enfoques psicológicos o desde el trabajo con el personaje, sin llegar a integrar estos aspectos con el cuerpo y la voz de forma consciente y operativa.

En este sentido, el análisis destaca que la dimensión emocional no está incorporada como contenido estructural ni planificado dentro del currículo vocal. Sin embargo, se observa una actitud autocrítica y de auto-observación en los estudiantes, lo que revela una necesidad formativa emergente. Estas carencias emocionales no se perciben como simples ausencias, sino como parte de un proceso de revisión activa de su propia formación actoral.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la emoción no constituye un eje integrado de manera sistemática en la formación vocal en el IT, y que los estudiantes manifiestan una demanda creciente por un abordaje más profundo, consciente y corporalmente articulado de esta dimensión.

Hallazgos

A continuación, se dará cuenta de los hallazgos, explicando al comienzo los resultados generales, para luego, a continuación, ejemplificar esto en lo particular, con las aseercciones de las unidades de análisis de datos de los propios estudiantes.

Con base al desarrollo del proceso de investigación se tienen los siguientes hallazgos de la categoría 1: *Percepción del Proceso de Formación Actoral* con 415 aseercciones, dividida en tres temas: 1.1. *Autopercepción y Percepción del Medio IT*, 1.2. *Percepción de la Enseñanza de las Emociones IT* y 1.3. *Percepción de las Necesidades Emocionales IT*.

Tema 1.1. Autopercepción y Percepción del Medio IT. Este tema posee 138 aseercciones, correspondientes al 33 % del total de aseercciones de la Categoría 1: es una cifra destacada, indicando que es un tema de interés y de reflexión madurado en los estudiantes del IT.

De aquí emergen dos subtemas: 1.1.1. *Percepción del Propio Desempeño IT* (49% de las aseercciones de 1.1); 1.1.2. *Interacciones Emocionales IT* (51% de las aseercciones de 1.1).

Sobre el subtema 1.1.1. *Percepción del Propio Desempeño IT*, un 60% de las aseercciones indican que los estudiantes evalúan su desempeño dentro del IT como positivo, mientras que un 40% de las aseercciones se refieren a un desempeño negativo.

Estos datos muy próximos, dan cuenta de una situación contradictoria que se puede interpretar como una autopercepción tanto positiva como negativa en el desempeño académico; ello es debido, probablemente, a que existen áreas diferenciadas en la calidad

del desempeño de cada estudiante, asignaturas con rendimiento mayor o menor en unos y en otros, de modo que las reflexiones al respecto grafican una capacidad autocrítica por parte de los estudiantes. La preocupación por su autoconocimiento y desempeño no les es indiferente, por lo que las necesidades emocionales de formación que perciben, de acuerdo al Tema 1.3., se pueden reconocer como emergentes de un proceso reflexivo de optimización necesaria sobre su formación teatral, aun cuando pueda ser incipiente.

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

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

Otra estudiante, en su reflexión sobre sí misma, se cuestiona su propia auto percepción, dejando entrever lo significativo que es la retroalimentación en teatro: "Lo que no sé es en cuanto mi percepción es más o menos ajustada a la realidad, porque claro, nadie te va a venir a decir que eres la peor de la clase" (Estudiante D, entrevista).

Las aserciones del Subtema 1.1.2. *Interacciones Emocionales (IT)*, se reparten entre la variable 1.1.2.1. *con pares* (38%) y la variable 1.1.2.2. *con docentes* (62%). Los datos indican que las interacciones emocionales con los docentes son más relevantes que con sus pares, lo que parece estar en coherencia con su vocación y los intereses manifestados en torno a reflexionar sobre su formación, en la cual el cuerpo académico juega un rol central. Así lo señala un estudiante: "Ha sido toda una locura estar aquí. He aprendido mucho, o sea eso no lo voy a quitar nunca. He aprendido muchísimo y creo que los maestros acá son bastante profesionales, a nivel [...] en general son muy profesionales aquí" (Estudiante C, entrevista).

Aunque también, el mismo estudiante, reconociendo la calidad de sus maestros, declara tener dificultades: "Me cuesta conectar con muchos profes, por eso no me siento muy a gusto aquí (Estudiante C, entrevista).

La relación con los profesores se complejiza cuando los estudiantes perciben que sus maestros quieren que sus ejercicios sean los adecuados para todos los alumnos sin distinción:

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

En la formación teatral se requiere que el estudiante trabaje de manera colaborativa; por ello, las relaciones interpersonales constituyen un componente esencial de su formación y ejercen una influencia directa en su desempeño:

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

Así, los estudiantes evidencian una marcada necesidad de vinculación interpersonal: "De esta necesidad de conocer a todo el mundo, de intentar ser amigo de todo el mundo, de

hacer contactos y todo el rato de saludar a todo el mundo, de ser majo todo el rato” (Estudiante A, entrevista).

Tanto entre los estudiantes como entre los profesores, los estudiantes consideran que hay personas que pueden dañar: “Gente que realmente puede jugar con tus emociones, tanto profesores como alumnos, entonces tienes que tener cuidado” (Estudiante A, entrevista).

Estas aseveraciones evidencian el rol fundamental —frecuentemente invisibilizado— de las relaciones humanas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo una relevancia aún mayor cuando la emoción constituye un contenido central, no solo de estudio, sino también de práctica.

Tema 1.2. *Percepciones de la Enseñanza de las Emociones IT*: en el desglose de este tema, se aprecia que el subtema 1.2.1. *Percepción de la Enseñanza del Manejo de la Emoción en la Formación de la Voz IT* (46% de las aseveraciones), el 90% de las aseveraciones considera insuficiente el proceso de aprendizaje de la emoción en el manejo de la voz en el IT, y tan sólo un 10% de éstas se inclinan por su suficiencia, demostrando, sobre todo por la alta frecuencia de estos datos, que los estudiantes consideran limitada la forma como se integra la emoción en el proceso de aprendizaje del manejo de la voz actoral en el IT.

Un estudiante expresa su experiencia después de un ensayo: “No se toca el tema de las emociones. Por eso, es muchas veces muy incierto y por eso a veces sales de la sala de ensayo muy confundido” ((Estudiante C, entrevista).

Otro estudiante comenta: “Hemos tenido muchas profesoras y cada una trabaja con sus métodos, entonces no hemos hecho un semestre de Fitzmaurice” (Estudiante D, entrevista).

En cuanto a la suficiencia del proceso de aprendizaje de la voz y del manejo de las emociones en el IT, un estudiante narra:

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

Estas citas y las frecuencias de las aseveraciones en las variables *suficiente* e *insuficiente*, dan cuenta que el subtema que vincula la voz con las emociones y el cuerpo en el IT parece estar presente, aunque no de una manera explícita o desarrollada de forma específica y profunda:

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

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

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

Otra valoración positiva que rescata una estudiante hace relación con la técnica vocal basada en el olfato:

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

Siguiendo con el análisis de los datos, este tema 1.2 incluye otros tres subtemas con diferentes frecuencias de aserciones:

1.2.2. *Percepción del Rol de la Emoción en el Teatro y la Actuación IT* (23%).

1.2.3. *Percepción del Reconocimiento de la Emoción Específica IT* (12%).

1.2.4. *Percepción del Manejo de las Emociones en la Formación Teatral del IT* (19%).

Para complementar y ahondar en el análisis de los datos que emergen de las aserciones del subtema 1.2.1., se revisan a continuación los resultados del subtema 1.2.3. *Percepción del Reconocimiento de la Emoción Específica IT*, constatando que la variable que indica que la percepción de la emoción en el IT *no reconocible* (1.3.2.2.) tiene el 100% de sus aserciones. Estos datos refuerzan el análisis de los resultados del subtema 1.2.1.: los estudiantes del IT, de un modo definitivo (100% de las aserciones) no perciben estar recibiendo una formación vocal que se adentre de un modo sistemático en sus vinculaciones con las emociones, como plantean los estudiantes:

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

Otro estudiante comparte lo que los profesores le han señalado en más de una oportunidad sobre cómo lograr acceder a una emoción específica:

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

En la misma línea seguida hasta ahora, se encuentra el subtema 1.2.4. *Percepción del Manejo de las Emociones en la Formación Teatral del IT*, donde aparecen los respectivos porcentajes de las aserciones para las variables *psiquis* (51%), *personaje* (49%) y *corporal* (0%), dejando en evidencia que la relación emoción - cuerpo no es percibida por los estudiantes del IT como una materia recibida en su formación.

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

Precisamente, un estudiante en relación a inducir emociones, manifiesta:

Por lo que yo he vivido del momento, no estaba muy bien visto inducir la emoción a la fuerza, porque la tienes que buscar a partir de lo que siente tu personaje en este momento, lo que le

ha pasado, es lo que le está pasando en ese momento lo que te tiene que inducir la emoción, pero es como llegar a conseguir que te pase de verdad en ese momento (Focus Group 1).

En el mismo sentido, otra estudiante comenta:

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

Los estudiantes comparten la apreciación, como se observa en la siguiente aseercción:

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

Corroborando el enunciado anterior, otro estudiante comenta:

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

Respecto a la enseñanza de las emociones, otro estudiante afirma:

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

Para cerrar el análisis del tema 1.2., este incluye el subtema 1.2.2. *Percepción del Rol de la Emoción en el Teatro y Actuación IT*, con la siguiente distribución de frecuencia de las aseercciones: 1.2.2.1. *para público* (59%); 1.2.2.2. *actor tradicional* (20%); 1.2.2.3. *actor performer* (21%).

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

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

Así lo plantea uno de los estudiantes:

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

En la misma línea, otro estudiante manifiesta:

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

En coherencia con la argumentación precedente, los estudiantes reflexionan:

Creo que hay una cultura mundial, no sólo aquí, de mucho teatro de la forma y poco de la profundidad, se preocupa mucho de la forma y no se pone el ojo en trabajar el contenido y el fondo [...] creo que venimos de esta escuela de antes, del teatro tan exagerado y ahora hemos pasado a un naturalismo extremo, casi de cámara" (Focus Group 2).

Sobre el actor performer, un estudiante explica: "Tiene que ver con el concepto moderno del performance [...] creo que ahí tú tienes una capacidad reflexiva y es importante que la sigas estimulando y dándole espacio" (Estudiante C, entrevista).

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

Sobre el actor personaje, un estudiante (haciéndose portavoz de lo que piensa la totalidad del grupo) argumenta que:

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

Asimismo, el debate sobre el tipo de actor y su rol se extiende a su relación con el público. Como plantea una estudiante:

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

La función del teatro y su relación con el público, la explica la siguiente aseerción: "La tarea es explicar cosas, historias, situaciones, siempre tiene que haber la voluntad de contar algo, de explicar" (Estudiante D, entrevista).

Reafirmando los aprendizajes que reciben en el IT sobre la función del profesional del teatro, la estudiante agrega: "Algo que me gusta, que he aprendido con la profesión, es que nosotros no somos más que el medio para llevar una historia en papel o desde un punto abstracto, algo con una forma" (Estudiante D, entrevista).

Tema 1. 3. *Percepción de las Necesidades Emocionales en el IT*. Dentro de la Categoría 1, el tema 1.3. *Percepción de las Necesidades Emocionales en el IT* tiene una frecuencia de 12% de aseerciones.

Para interpretar este hecho, es necesario buscar detalles en sus subtemas: 1.3.1. *Necesidades de Herramientas de Resolución de Problemas Emocionales surgidos durante la Formación IT*, tiene el 84% de las aserciones, mientras que el subtema 1.3.2. *Fortalezas Emocionales que se Reconocen en el IT*, solo el 16% de las aserciones.

De manera que el subtema 1.3.1. constituye el centro del tema 1.3., y su nivel de aserciones, al estar dentro del rango más frecuente de los subtemas de la Categoría 1, le ubica en un lugar de importancia. Estos registros permiten deducir que hay una reflexión y una preocupación relevante entre los estudiantes acerca de las necesidades emocionales que requieren satisfacer en el Instituto.

Para ellos, es fundamental adquirir ciertas herramientas, las que se expresan de manera específica, clara y concreta en las 9 variables de este subtema 1.3.1., ordenadas de mayor a menor frecuencia de aserciones:

1.3.1.2. *necesidades emocionales* (21%)

1.3.1.4. *necesidades de reconocimiento de sensaciones corporales emocionales* (17%)

1.3.1.5. *presencia de la Emoción del Miedo* (17%)

1.3.1.9. *otras Necesidades* (14%)

1.3.1.1. *necesidades de Conocimiento de las Emociones* (10%)

1.3.1.3. *necesidades de Manejo Emocional Específico* (7%)

1.3.1.8. *necesidades de Manejo de la Resaca Emocional* (14%)

1.3.1.7. *interpretación de Escenas Emocionales* (5%)

1.3.1.6. *necesidades de Técnicas de Manejo Emocional desde el Cuerpo* (2%)

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

Los resultados dejan en evidencia que el aspecto emocional no es un tema planificado de forma sistemática en la formación profesional de actores dentro del IT: es a través del taller de EEEV que se logra incorporar la emoción como una necesidad que se reconoce y que tiene sentido en la formación teatral, en particular referida a la formación de la voz actoral, con todo el abanico de aspectos que aparecen en las aserciones indicadas.

Este abanico, con 9 tópicos relacionados con la emoción, muestra la diversidad de aristas que tiene el subtema 1.3.1., de acuerdo al reconocimiento de los propios estudiantes, constatando que la emoción, en todas estas dimensiones, se percibe con una complejidad y una importancia destacada dentro de la formación actoral.

Sobre este punto, se citan las siguientes aserciones:

- Conocimiento de las emociones. Una estudiante manifiesta:

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

- Sobre la relación con sí mismo, señala una participante: “Mi deseo es encontrar el espacio para investigar sobre mí misma, mis emociones, entonces pues ver cómo afecta a lo que quiero y tengo que decir. Básicamente, poder investigar y sacar conocimiento sobre mí misma” (Clase 1).
- Sobre manejo emocional específico. “Los estudiantes señalan la carencia de técnicas concretas para trabajar las emociones y la necesidad de ellas para la interpretación en un tercer o cuarto año: Técnica concreta para trabajar las emociones o reconocerlas mejor, no hemos tenido, ya ahora estamos en un punto que siento que necesito” (Clase 1).

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

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

Sobre el reconocimiento de sensaciones corporales emocionales, una estudiante plantea:

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

- Sobre las técnicas de manejo emocional desde el cuerpo, se observó que: “Entonces sí puedo dejar paso más a las emociones, entenderlas más a nivel físico y transitarlas para poder actuar, voy a tener para interpretación, para actuar y todas estas cosas” (Clase 1).

Sobre las necesidades emocionales.

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

- Sobre resaca emocional: “También respecto a la emoción, sí que es verdad que algunas veces, hacía un personaje muy duro y después sí que me iba a casa mal, con la emoción del personaje que me había quedado y no sabía muy bien cómo salir de ahí” (Estudiante B, entrevista).
- En cuanto a otras necesidades. El “instrumento” con el que se ejecuta la interpretación teatral es el propio ser del actor; por tanto, como manifiesta una estudiante:

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

Respecto al subtema 1.3.2. *Fortalezas Emocionales que se Reconocen en el IT* (con un 16 % de las aseercciones del tema 1.3), estas se expresan en una sola variable que es 1.3.2.1. *entrenamiento emocional psicológico* (100% de las aseercciones), destacando el papel fundamental de la emoción en la formación actoral en el IT. Así como su singularidad dentro de esta perspectiva.

Al respecto una estudiante señala:

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

Este resultado permitió evidenciar con claridad el modo fundamental en que la emoción es abordada en la formación actoral del IT, así como la unicidad de dicha perspectiva pedagógica.

Conclusión

El presente estudio concluye que incorporar el trabajo emocional de forma sistemática en la formación actoral es fundamental, no solo como herramienta intuitiva, sino también desde una perspectiva científica que integre cuerpo, voz, acción y emoción. Los estudiantes del Instituto del Teatro de Barcelona valoran positivamente la inclusión del componente emocional en la enseñanza vocal, considerándolo esencial en los planos conceptual, pedagógico y práctico.

Asimismo, estos ámbitos configuran una nueva comprensión del entrenamiento vocal, coherente con una visión integral del ser humano en el contexto teatral. Se reconoce, sin embargo, la dificultad de transformar paradigmas arraigados: aunque el valor del entrenamiento emocional está claramente reconocido (Bloch, Orthus y Santibáñez 1987), su incorporación formal en la docencia universitaria sigue siendo limitada, a ciertas experiencias desarrolladas en otros países (Konijn 2000; Taylor 2016; del Mármol 2020).

No obstante, la realización de esta investigación en una institución teatral reconocida demuestra una creciente apertura hacia la integración del enfoque emocional en la formación actoral contemporánea.

Las limitaciones de este estudio derivan principalmente del enfoque metodológico cualitativo-etnográfico adoptado, el cual ha sido abordado de forma consciente en el desarrollo de la investigación. Dado que el estudio se centra en un grupo específico de estudiantes del Institut del Teatre de Barcelona, sus resultados no buscan ser generalizables ni extrapolables a otras poblaciones. La muestra, de tamaño reducido, responde a los objetivos cualitativos del estudio y no a fines estadísticos.

Acknowledgments

I am deeply grateful to Dolors Cañabate, Albert Macaya, and Rodrigo Fernández for their generous support and valuable contributions throughout the development of this research. My gratitude

extends to the Institut del Teatre de Barcelona for providing the research space, as well as to the participating students, whose commitment made this work possible. I also thank Julia Ibarz for her assistance in the work sessions.

I acknowledge the institutional support of the Universidad de Playa Ancha, the Faculty of Arts, and the Teaching Support Unit, especially Dr. Alexander Castillo. My gratitude also goes to Susana Bloch, whose creation of the Alba Emoting method inspires much of this study.

Finally, I thank Sergio Pesutic for his support, in particular, Rodrigo Fernández for his accompaniment and rigorous review of this manuscript; and Miranda Lee Guettlein, MA, Editor-in Chief of Voice and Speech Review, for her valuable comments and suggestions, as well as her ongoing willingness to address questions regarding the presentation of this article.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Dolors Cañabate, Albert Macaya y Rodrigo Fernández por su generoso acompañamiento y valiosos aportes durante el desarrollo de esta investigación. Mi gratitud se extiende al Institut del Teatre de Barcelona por facilitar el espacio para la investigación, así como a los estudiantes participantes, cuyo compromiso hizo posible este trabajo. Agradezco también a Julia Ibarz por su asistencia en las sesiones de trabajo.

Reconozco el apoyo institucional de la Universidad de Playa Ancha, la Facultad de Arte y la Unidad de Acompañamiento Docente, en especial al Dr. Alexander Castillo. Mi gratitud se dirige igualmente a Susana Bloch, cuya creación del método Alba Emoting inspira gran parte de este estudio.

Finalmente, agradezco a Sergio Pesutic por su apoyo; de manera especial a Rodrigo Fernández por su acompañamiento y rigurosa revisión de este manuscrito; y a Miranda Lee Guettlein, MA, Editor-in Chief of Voice and Speech Review, por sus valiosos comentarios y sugerencias, así como por su permanente disposición para resolver dudas sobre la presentación de este artículo.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Declaración de divulgación

El autor no declaró ningún conflicto de intereses potencial.

Notes on Contributor



Dr. Solange Durán Elicer is a full professor at the Faculty of Arts and coordinator of the voice program for the Theater Program at Universidad de Playa Ancha. She holds a PhD in Arts and Education from the University of Girona and a Master's in Educational Communication (UPLA). She researches the relationship between voice, body, and emotion in theater training. She is the first Latin American certified in the Alba Emoting method and a senior instructor, she has developed the Emotional Energetic Voice Training (EEEV, from the Spanish *Entrenamiento Energético Emocional de la Voz*) which integrates neuroscience, somatics, and performing arts, applying vocal and emotional autobiography to release blockages and enhance expressiveness. She has disseminated her research in Chile and abroad at conferences and in specialized media.

La Dra. Solange Durán Elicer es académica titular de la Facultad de Arte y coordinadora de la línea de voz de la Carrera de Teatro en la Universidad de Playa Ancha. Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Girona y Magíster en Comunicación Educativa (UPLA), investiga la relación entre voz, cuerpo y emoción en la formación teatral. Primera latinoamericana certificada en el método Alba Emoting e instructora senior, ha desarrollado el Entrenamiento Energético Emocional de la Voz (EEEV), que integra neurociencia, somática y artes escénicas, aplicando la autobiografía vocal y emocional para liberar bloqueos y potenciar la expresividad. Ha difundido sus investigaciones en Chile y en el extranjero en congresos y medios especializadas.

ORCID

Solange Durán Elicer  <http://orcid.org/0000-0002-5459-5156>

References

- Bardin, Laurence. 1991. *Análisis de contenido* [Content analysis]. Vol. 89. Madrid: Ediciones Akal.
- Bardin, Laurence. 1998. *The Content Analysis*. Mexico City: Ediciones Akal.
- Bloch, Susana. 2002a. *Alba Emoting: Bases científicas del emocionar* [Alba emoting: scientific foundations of emotional expression]. Santiago: Editorial Universidad de Santiago.
- Bloch, Susana. 2002b. *El Alba de las emociones* [The dawn of emotions]. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Bloch, Susana, Pedro Orthus, and Germán Santibáñez. 1987. "Effector Patterns of Basic Emotions: A Psychophysiological Method for Training Actors." *Journal of Social and Biological Structures* 10 (1): 1–19. [https://doi.org/10.1016/0140-1750\(87\)90031-5](https://doi.org/10.1016/0140-1750(87)90031-5).
- Calvert, Dorys. 2020. "Treinamento neuro-emocional para performers (TNeP): Uma proposta pedagógica interdisciplinar unindo teatro e neurociência das emoções" [Neuro-Emotional Training for Performers (TNeP): An Interdisciplinary Pedagogical Proposal Linking Theatre and the Neuroscience of Emotions]. *Moringa* 11 (1): 259–278.
- Cefaï, Daniel. 2010. *L'engagement ethnographique* [Ethnographic engagement]. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Cefaï, Daniel. 2013. "L'expérience des publics: Institution et réflexivité" [Public experience: institution and reflexivity]. *EspacesTemps.net* (4). <https://www.espacestemp.net/articles/lexperience-des-publics-institution-et-reflexivite/>
- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln. 2008. *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Durán, Solange. 2024. "La percepción de la emoción en la experiencia de formación energética emocional de la voz para el actor teatral: Un estudio etnográfico-interpretativo [The perception of emotion in emotional-energetic voice training for stage actors: an ethnographic-interpretive study]." PhD diss., Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/24709>.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, and Pilar Baptista Lucio. 2008. *Metodología de la investigación* [Research methodology]. 5th ed. Mexico City: McGraw-Hill Interamericana.
- Huber, Günter, Melanie Schumacher, and Heinz-Herbert Noll. 2013. *Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Kara, Helen. 2015. *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.
- Konijn, Elly A. 2000. *Acting Emotions: Shaping Emotions on Stage*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lecoq, Jacques. 2011. *El cuerpo poético* [The poetic body]. Barcelona: Alba Editorial.
- Linklater, Kristin. 1976. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Specialists.
- Mármol, M. 2020. "Affect, Emotion, and Intensity in the Formation of Bodies for Acting." *Athenea Digital* 20 (1). e2297. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2297>
- Pink, Sarah. 2014. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Reich, Wilhelm. 2010. *La función del orgasmo* [The function of the orgasm]. Madrid: Paidós Ibérica.
- Taylor, Susan. 2016. "Actor Training and Emotions: Finding a Balance." PhD diss., Edith Cowan University.