

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS**



**Estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la técnica vocal en la enseñanza de canto en una universidad privada de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADA EN MÚSICA**

**AUTORA**

Danna Lorraine Summers Castillo

**ASESORA**

Lyscenia Angelica Durazo Cordova

Lima, 2021

## RESUMEN

La presente investigación ha tenido como objetivo identificar, describir y analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de la técnica vocal en la carrera de canto a partir de los paradigmas de la pedagogía vocal. Para ello, se revisaron en profundidad los tres grandes paradigmas de la pedagogía vocal: el tradicional, el científico y el holístico.

Esta investigación responde a un estudio cualitativo de tipo descriptivo. Se emplean las técnicas de entrevista y observación de clase con dos instrumentos para el recojo de información: la guía de observación directa y el guión de entrevista semi estructurada. La información recolectada con estas dos técnicas de recojo, se analizó utilizando distintas estrategias, tales como el uso de matrices de compilación y de análisis. Además, la información recogida fue organizada por categorías y subcategorías, las cuales surgieron del marco teórico. Con respecto a la población de estudio para la investigación, por diversos motivos, solo fue posible trabajar con uno de los profesores originalmente propuestos.

Finalmente, el análisis y discusión de resultados nos ha permitido concluir que las estrategias didácticas que son empleadas para el desarrollo de la técnica vocal en un curso de canto a nivel superior se inclinan hacia el paradigma holístico con especial atención en los principios del aprendizaje sensorio motor.



Dedicada a la versión de mí que no lo creía posible.

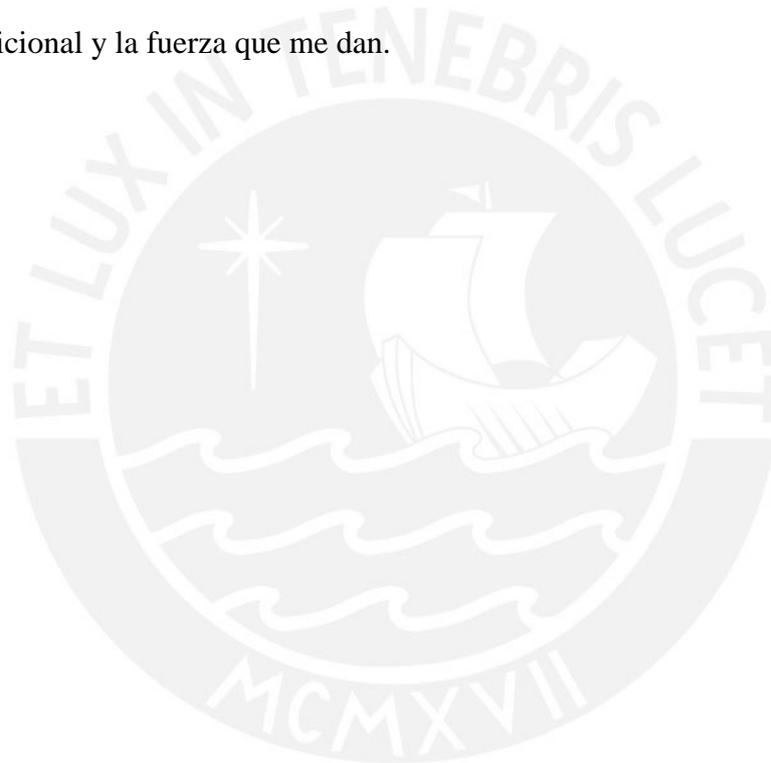
## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesora Lyscena, quien ha sido un gran ejemplo de disciplina, organización, fuerza y dedicación. Además de ser una fuente de inspiración desde el inicio de mi carrera.

A Benjamín, infinitamente, por ayudarme a entender y avanzar en este proceso.

A Roco y Jori por su amor y compañía.

Y, en especial, a mis padres por enseñarme a tener una voz para decir lo que pienso, por todo el apoyo incondicional y la fuerza que me dan.



## ÍNDICE

	Pág
Resumen	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Introducción	1

### **CAPÍTULO I:**

#### **MARCO CONCEPTUAL**

1.	La pedagogía vocal y los paradigmas en la enseñanza de canto a nivel superior	4
1.1	El paradigma tradicional	5
1.2	El paradigma contemporáneo	10
1.2.1	Debate anatomista <i>versus</i> funcional	13
1.2.2	La metáfora en el paradigma contemporáneo	15
1.3	La pedagogía vocal holística	21
1.3.1	Aprendizaje sensorio motor en la pedagogía holística	33
2.	Estrategias didácticas para la enseñanza de canto	
2.1.	Elementos que componen a las estrategias	42
		43

### **CAPÍTULO II:**

#### **DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**

2.	Diseño metodológico	47
2.1	Planteamiento y problema de investigación	47
2.2	Objetivo de la investigación	47
2.3	Categorías de análisis	48
2.4	Enfoque metodológico y tipo de investigación	50

2.5 Criterios de selección de la muestra	50
2.6 Técnica e instrumentos para el recojo de la información	51
2.7 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación	52
2.8 Proceso de análisis de la investigación	52
<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	
3. Análisis de la información y resultados	54
3.1 Clima de aula	54
3.2 Sustentación teórica	57
3.3 Contenidos procedimentales: Desarrollo técnico	61
3.4 Procesos de comunicación	76
3.5 Estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal	85
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO 1	93
ANEXO 2	94

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía vocal encuentra sus antecedentes desde el siglo XVI gracias al nacimiento de los conservatorios en Europa y se constituye como un modelo de enseñanza para la formación de cantantes. Este modelo es reconocido en la actualidad como el paradigma tradicional de la pedagogía vocal y tiene como base de sus metodologías el uso de metáforas, la imitación del docente y la ideología de que el cantante debe poseer el talento innato y divino. Además, este paradigma de enseñanza es el que tiene mayor predominancia hasta el siglo XX, cuando el descubrimiento de distintos métodos científicos de exploración corporal despierta la necesidad de observar y estudiar las estructuras anatómicas involucradas en el canto y su funcionamiento. A partir de entonces, el nuevo paradigma que rige la pedagogía vocal es considerado como el paradigma científico, y parte del conocimiento científico como base para la enseñanza del canto. Este pretende reemplazar casi por completo la ideología y las bases de la pedagogía tradicional.

Ambos paradigmas tienen predominancia en la enseñanza del canto hasta nuestros días, sin embargo, desde hace aproximadamente treinta años, se busca organizar y estructurar de manera más eficiente ya no solo la enseñanza del canto, sino toda especialidad científica o artística que involucre el uso de la voz. Es entonces que, dentro de la pedagogía vocal, nace una nueva propuesta de paradigma: el paradigma vocal holístico. Este nuevo paradigma busca, a partir del reconocimiento de los modelos anteriores, replantear aspectos históricos, empíricos y científicos utilizados a lo largo de la historia de la pedagogía vocal y de las distintas ciencias de la voz, y toma como base para toda metodología o tendencia actual a la visión integral de la práctica del canto, tanto del alumno como del docente.

En Perú, se conocen pocas investigaciones sobre el canto y su enseñanza a nivel superior, por lo que surge el interés de hacer un seguimiento en el área de canto a ese nivel.

Además, el problema actual de la variedad de terminología utilizada entre profesores de canto lírico, música comercial contemporánea, teatro musical, terapeutas del habla y lenguaje, científicos de la voz, directores corales y la comunidad de canto en general, también está presente en nuestro país, por lo que además surgió el interés en visibilizar si existe un uso variado de terminología vocal en una universidad privada de Lima en la que se enseña canto a nivel profesional. Por esto, y por nuestro gran interés por la materia de la pedagogía vocal, es que la presente investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias didácticas para el desarrollo de la técnica vocal y su relación con los grandes paradigmas de la pedagogía vocal utilizadas en la carrera de canto de una universidad privada en Lima?

De acuerdo a lo que nos interesa responder con la pregunta de investigación, se ha planteado como objetivo general el identificar las estrategias didácticas para el desarrollo de la técnica vocal y su relación con los grandes paradigmas de la pedagogía vocal utilizadas en una clase de canto en una universidad privada en Lima Metropolitana. Para ello, el enfoque de esta investigación es cualitativo de tipo descriptivo, ya que busca identificar, describir y analizar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la carrera de canto desde la perspectiva de los paradigmas de la pedagogía vocal. Sin embargo, por diversos motivos, esta investigación se tuvo que ceñir a identificar, describir y analizar las estrategias utilizadas por un solo docente dentro del área de canto de la Universidad.

Esta investigación se encuentra dentro de la línea de investigación sobre técnicas e instrumentos de las artes escénicas, bajo el eje de las artes escénicas y la educación, y puede contribuir a evidenciar fortalezas, posibles puntos de mejora dentro de los paradigmas de la pedagogía vocal y su aplicación en la enseñanza a nivel superior de canto en la actualidad. Además, podría acercarnos un poco más a la actualización de conocimientos con evidencia

científica y a un uso de terminología más uniforme dentro de la enseñanza de canto, siempre partiendo del constante cuestionamiento y replanteamiento del conocimiento que poseemos.

La presente investigación está dividida en dos capítulos; el primero, corresponde al marco teórico, el cual toma como punto de referencia el trabajo de deconstrucción de los principales paradigmas de la pedagogía vocal, propuesto por el Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata, fundado por el Mg. Nicolás Alessandroni y dirigido en la actualidad por la Lic. Camila Beltramone, en conjunto con un equipo de investigadores de la Universidad de Barcelona, cuya referente es la Dra. Begoña Torres Gallardo. Este primer capítulo, entonces, parte de la explicación y análisis de los principales paradigmas y su evolución en el tiempo, hasta la tendencia actual del aprendizaje sensorio motor, el cual es presentado en este trabajo como una propuesta en paralelo al paradigma holístico. El segundo capítulo hace referencia al diseño metodológico, en donde se describe el método de investigación empleado, el objetivo, las técnicas e instrumentos para el recojo de información y el procedimiento para el análisis; y el tercer capítulo consiste en el análisis de los resultados obtenidos.

Por último, la investigación culmina con la presentación de conclusiones a partir de los datos encontrados.

## CAPITULO I: MARCO CONCEPTUAL

### 1. La pedagogía vocal y los paradigmas en la enseñanza de canto a nivel superior

Para empezar a describir los diversos paradigmas que existen dentro de la pedagogía vocal, es necesario partir desde la pedagogía vocal tradicional, la cual es considerada como el primer período formal en la historia de la enseñanza del canto a nivel profesional (Alessandroni, 2013). Si bien existen antecedentes históricos sobre pedagogía vocal desde el siglo XVI, es desde el nacimiento del Conservatorio Nacional de París en 1795, cuando se consolida un modelo de enseñanza que se expandiría rápidamente por las grandes escuelas de Europa, constituyéndose como el “Modelo de Conservatorio” (Hemsey, 2002 en Alessandroni, 2013). Es a partir de este modelo que se reconoce a la pedagogía tradicional como tal, y es una perspectiva para la enseñanza del canto que estuvo en vigencia desde su fundación hasta 1950, año de nuevos descubrimientos científicos y a partir del cual comienza una nueva perspectiva para la enseñanza del canto; el de la pedagogía vocal contemporánea. La importancia del estudio de los paradigmas partiendo del tradicional radica en que muchas de sus prácticas han permanecido a través del tiempo, y hasta nuestras épocas, en distintas dimensiones de la enseñanza del canto. Para los fines de la presente investigación, nos centraremos en examinar la evolución de la enseñanza de los aspectos técnicos y de *performance*<sup>1</sup> tanto en el paradigma tradicional, con base en el modelo de conservatorio, como en posteriores visiones de la pedagogía vocal derivadas de este, con base en las investigaciones y estudios de Nicolás Alessandroni<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Performance*: También llamada “acción artística”. Es una obra de arte o muestra artística creada a través de acciones realizadas por el artista u otros participantes. Puede ser presentada en vivo, documentada, espontánea o escrita, y es presentada a un público en vivo o de manera virtual.

<sup>2</sup> Nicolás Alessandroni, Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO Argentina - UAM, España), Profesor en Psicología y Licenciado/Profesor en Música con Orientación en Dirección Coral (UNLP, Argentina).

## 1.1 El paradigma tradicional

A partir del año 1795 se crea el Conservatorio de París y con él un modelo que busca concretar los distintos métodos didácticos que se empiezan a utilizar por toda Europa para la enseñanza profesional de la música y el canto. Este modelo se manifiesta en forma de tratados que narran experiencias individuales de cantantes profesionales e intentan ser una guía de estudio para los alumnos, además son estos tratados los que se consideran los principios de la pedagogía vocal tradicional desde 1795 hasta 1950 (Alessandroni y Torres, 2015).

Para explicar de manera más acertada este modelo es importante reconocer el rol del docente en la enseñanza de canto. El papel del docente es fundamental, ya que algunas de sus características conocidas y utilizadas en nuestros días se desarrollaron con la construcción del concepto de “maestro”, el cual era elegido más por su trayectoria como artista y no tanto por una formación pedagógica en sí. La particularidad de cada maestro era entonces lo que terminaba de definir los principios que eran importantes para aprender a cantar en ese entonces: tener buen oído, buen gusto, entonación perfecta, buen manejo de la respiración, buena dicción y expresión del texto (Morales, 2008).

En otras palabras, los principios del canto se volvían personales para cada maestro y estaban sujetos a su trayectoria, experiencias y percepciones como grandes cantantes. De esta manera, considerado un ejemplo de cantante e incluso de persona digna de imitar, el maestro basa la dinámica de la clase en una serie de indicaciones que parten de la observación directa de su propia performance y sin brindar mayor explicación de la técnica vocal requerida. Por otra parte, el alumno<sup>3</sup> no es invitado a cuestionar las indicaciones dadas y se limita a imitar lo mejor que pueda lo observado anteriormente, sin tener la posibilidad de resolver

---

<sup>3</sup> La designación del alumno cambia a través del tiempo y según el período histórico se le conoce como discípulo o alumno. “necesitan los maestros practicar por sí mismos si han de hacerlas observar a sus discípulos” (Morales, 2008, p. 130).

alguna duda que se presente en el aspecto técnico. Es en este intercambio de turnos de performance-imitación, en los que el maestro cataloga al alumno como apto o no para ser cantante con base en la exactitud de la imitación a su modelado. Es decir, el maestro decide si el alumno posee “el don divino del canto” al verificar si el alumno es capaz de resolver por sí mismo los problemas técnicos, mientras pretende desarrollar una imitación exacta de lo que escuchó (Alessandroni, 2013).

Si bien no existía una explicación de los criterios de técnica vocal que eran exigidos por el maestro y el avance del estudiante era dado por la calidad de sonido emitido y percibido por el docente, esa pauta sí escondía una noción de ciertos elementos de la técnica vocal tal y como la conocemos hoy en día. Ya desde el siglo XVI encontramos el término “passaggio”, por ejemplo, que se desprende de la noción de registros vocales “...al igual que en el periodo medieval, los registros vocales son reconocidos. Tres son sugeridos por algunos: alto, medio y bajo. Y solo dos registros por otros. Se le da más importancia al falsetto” (Sell, 2003, p.10); “...Caccini habla de dos tipos de registro vocal, cabeza y pecho y advierte de cantar los temas con un mismo registro” (Sell, 2003, p.12)<sup>4</sup>.

A pesar que se considera el inicio del paradigma tradicional a partir del Conservatorio de París en el siglo XVIII, este se forja gracias a un conjunto de conocimientos orales transmitidos a través del tiempo, los cuales nos dan luces de cierto reconocimiento anatómico y fisiológico como respuesta a una necesidad por conocer el proceso del canto y encontrar una técnica vocal efectiva para la enseñanza.

De esta manera, encontramos por ejemplo que existía la asociación directa de la respiración en el canto y sus problemáticas, así como el conocimiento de algunos de los músculos involucrados, por parte de algunos pedagogos y estudiosos (Sell, 2003). También se percibe una búsqueda en varios estudios para encontrar la importancia de los pliegues vocales en el

---

<sup>4</sup> Traducción propia

canto (para esto se retoman estudios sobre la teoría de Galeno que se pusieron de moda en la Edad Media) tal como indica Sell (2003):

En 1636 en Paris, el monje y sacerdote Marin Mersenne (1588-1648) publicó una enciclopedia 'Harmonie Universelle' que incluye un tratado de la voz y el canto, 'Traitez de la voix et des Chant'. Una descripción precisa sobre el mecanismo de la voz basado en las enseñanzas de Galeno. Se habla de las partes que producen sonido, el oído, la escucha (aparentemente la primera vez que se menciona la importancia de la escucha en el canto), los músculos involucrados en la respiración: los intercostales y el diafragma; observa que la fuente de la voz es la glotis y que los músculos y nervios de la laringe son necesarios para cantar agudo o grave. Además es bastante preciso hablando sobre articulación (p.12).

Como podemos notar, se le daba bastante énfasis a la articulación o dicción como pauta para ser un buen cantante, a diferencia de la resonancia que era un aspecto no desarrollado aún. Si bien existía un reconocimiento de la distinta coloración de voz que se podía lograr mediante la modificación de ciertas partes del tracto vocal, ésta no tenía la importancia que se le da hoy en día. Sobre esto, Sell (2003) refiere que:

Michael Praetorius (1570) nos dice que la práctica diaria ayuda a la salud vocal del cantante, además de calentar los músculos y cultivar un sentimiento de bienestar. Además menciona algunas pautas sobre respiración, vibrato y, algo nuevo para la época, resonancia (Sell, 2003, p.12).

Se destaca en los ejemplos anteriores la existencia de una variedad de terminología y explicaciones sobre los principios del canto dentro del paradigma tradicional. Esta falta de consenso sobre los conceptos más importantes es una de las características principales que permanecen a través del tiempo y la cual termina consolidándose como parte del Modelo de

Conservatorio. Es gracias a la percepción y juicio individual de cada maestro, y cómo traducían ese saber en palabras, que se produce lo que Alessandroni llama “entropía de términos”. De acuerdo con Mauleón (1998):

En el campo de la Física, la entropía es definida como la medida del desorden de un sistema. Como consecuencia de las conceptualizaciones personales de cada maestro de canto y el escaso acuerdo terminológico, el sistema conceptual de la técnica vocal se volvió altamente entrópico; de este modo, un mismo término empezó a emplearse para designar cosas diametralmente opuestas (citado en Alessandroni, 2015, p.3).

La razón principal de este desorden terminológico es que no existía conocimiento científico del mecanismo del canto, es decir, el aspecto anatómico y fisiológico de la configuración vocal aún era desconocido y solo estaba fundado en suposiciones y algunos estudios antiguos, como la teoría de Galeno. Esta falta de conocimiento del funcionamiento de la voz y del cuerpo en su totalidad trae consigo algunas otras particularidades propias del paradigma tradicional, tales como no considerar el aprendizaje del canto desde una visión corporal ni con base en la propiocepción del cantante, es decir todo aquello referente a la toma de conciencia de nuestro cuerpo y su relación con la voz. Tampoco es posible encontrar algún registro de procesos psicológicos, o determinantes culturales que podrían ser considerados en la selección de un alumno como apto o no para el canto (Alessandroni, 2016).

Además, otra de las bases importantes de la pedagogía vocal tradicional es la utilización de metáforas o imágenes, la cual se desprende, junto con la entropía de términos, del desconocimiento científico del proceso de enseñanza y aprendizaje del canto y del mismo instrumento vocal (Alessandroni, Burcet y Shiffres, 2013). Bajo este criterio es que, dentro de la dinámica de clase, las indicaciones que se la dan al alumno son mediante el uso de

metáforas, lo que se convierte en una de las falencias de este paradigma y es uno de los principales puntos que buscan mejorarse más adelante con otras propuestas pedagógicas. El problema de la utilización de metáforas como discurso poético, (Johnson 1987, Lakoff y Johnson 1999 en Alessandroni, et al., 2013) recae en la interpretación individual del proceso, es decir que se presta para una interpretación subjetiva que puede ser diferente en cada alumno y profesor, lo que contribuye también a la entropía de términos y va sentando las bases de la pedagogía vocal sobre un vocabulario impreciso y ambiguo (Alessandroni, et al., 2013).

Otro de los problemas de la utilización de metáforas sin los cimientos científicos es que existen mayores riesgos de daño a la salud del cantante. Si bien si existía en la época cierta noción de cuidado, al no conocer con exactitud la fisiología y anatomía vocal y por lo tanto no conocer los principios del canto tal y como los conocemos ahora: respiración, fonación, resonancia y articulación, se corría el riesgo de, por ejemplo, compensar descuidos en la resonancia con un esfuerzo a nivel de fonación o de respiración y viceversa, lo que podría devenir en un daño de pliegues vocales o hacer que el cantante desarrolle cuadros de fatiga vocal. Además, podría promover el uso de estrategias de respiración desasociadas de los demás principios como parte de un entrenamiento vocal.

Resulta oportuno señalar que son estas características del paradigma tradicional las que van generando inquietudes en los siguientes siglos y desencadenan una serie de estudios que van evolucionando la pedagogía vocal y el canto en sí. Debido a que estos vacíos de información generaban confusión entre los cantantes, quienes además se volvían parte de un grupo selecto de personas con el talento “divino” del canto (lo que limitaba el aprendizaje de cualquiera que quisiera dedicarse a ello), es que, en la siguiente gran etapa de la pedagogía vocal conocida como el paradigma contemporáneo, se busca romper con toda tradición e incluso ir en contra de todo principio tradicional.

## 1.2 El paradigma contemporáneo

El pensamiento tradicional basado en el subjetivismo empírico fue preponderante en la pedagogía vocal hasta los años cincuenta, tiempo en el que el surgimiento de nuevos métodos de exploración como la fibroscopía y la estroboscopia aclararon la necesidad de observar y estudiar las estructuras anatómicas y fisiológicas del canto. (Alessandroni y Torres, 2015).

A partir de esos años ya existía una inquietud por conocer un poco más sobre el mecanismo del canto y su correlación científica, además de una necesidad de contar con mayor solidez en los aspectos que correspondían a la técnica vocal. Es gracias al surgimiento de estos nuevos métodos de exploración anatómica y fisiológica que sucede una contribución colectiva entre profesores, médicos, fonoaudiólogos, ingenieros acústicos, matemáticos, antropólogos y psicólogos de la música (Alessandroni, 2013). De esta manera se van respondiendo esas necesidades e inquietudes en pro de una técnica vocal sólida y ordenamiento del conocimiento que se tenía hasta el momento.

A partir de ahora se considera a la voz como un instrumento y se describe el mecanismo de funcionamiento a detalle, reconociendo su composición en tres partes: “un generador de energía compuesto por el sistema respiratorio, un vibrador, dado por los pliegues vocales ubicados en la laringe; y un resonador conformado principalmente por el vestíbulo laríngeo, la laringe y la boca” (Sundberg, 1987; Titze, 2008 en Alessandroni, 2013, p. 9).

Esta composición del mecanismo de funcionamiento de la voz continúa siendo la configuración que trabajamos hoy en día: exhalación a nivel de la vía aérea, fonación a nivel de pliegues vocales y resonancia a nivel de tracto vocal. Además, otros aportes de la fisiología del canto son la relación de la postura y los músculos involucrados, así como su

vinculación con la resonancia y articulación, y la relación de la musculatura de la laringe con otros movimientos y funciones corporales, lo que deriva en un reconocimiento de todo el cuerpo y sus procesos dentro del canto. Ya no solo un proceso que implica a los pulmones, laringe y tracto vocal (Busquet, 2000; Germain, 2003 en Alessandroni, 2013).

Además de la fisiología, también se explora dentro del campo de la acústica vocal y se logra comprender a detalle la capacidad del cantante para cantar sin amplificación y acompañado por una orquesta, junto con el reconocimiento y la clasificación de tres tipos de fonación: normal, soplada y prensada (Alessandroni, 2013). De igual manera, se logra reconocer cómo surgen los pliegues vocales en la evolución del hombre como respuesta a una necesidad de trepar árboles y con esto se explica una relación motora y nerviosa directa de los pliegues vocales con la cintura escapular, diafragma, músculos del tórax y músculos de la espalda (Rabine, 2002 en Alessandroni, 2013). Este análisis de la evolución de los pliegues vocales junto con el conocimiento de la fisiología del canto y las distintas relaciones corporales que suceden en el canto, busca reemplazar la enseñanza basada en la imitación indiscutible del profesor y la visión del talento innato por el concepto de entrenamiento vocal.

El entrenamiento vocal en el paradigma contemporáneo reconoce a la voz como un instrumento configurado por musculatura y procesos fisiológicos y con eso abre la posibilidad de utilizar una técnica vocal con fundamentos claros y desarrollar un trabajo específico para mejorar la calidad vocal, entendiendo como calidad vocal a la voz saludable, de emisión eficiente y estéticamente aceptada por el cantante. Además, según Mark Johnson (1987) en Alessandroni (2013), la representación mental de los procesos corporales, en este caso el canto, se constituye por la experiencia conjunta de la percepción y el movimiento físico de la persona. Es por esta razón que los ejercicios que conforman el entrenamiento vocal son necesarios para organizarse junto a las sensaciones y lograr una representación

mental más clara, por lo tanto, un conocimiento más profundo a nivel físico y psíquico del canto (Alessandroni, 2013).

Dentro de la dinámica de la clase también se considera el nuevo concepto de “diagnóstico”, el cual colabora para orientar la enseñanza y aprendizaje del alumno. Este concepto se deriva de la medicina y aplica los mismos principios básicos: observación informal, autoevaluación y testeo sistemático (Alessandroni, 2013, p.4). La observación informal se daría desde el momento en que el profesor observa al alumno y puede notar postura, actitud, tono y calidad vocal, fluidez para hablar, entre otros. El principio de autoevaluación se traduce como la información que puede dar el alumno sobre sí mismo y el tercer principio se puede encontrar al realizar los ejercicios de técnica vocal, lo cual nos daría una visión más clara con respecto a respiración, fonación, resonancia, articulación, apoyo, entre otros. Todo esto con la finalidad de mostrarnos el panorama más claro para poder realizar la “prescripción”, que en el caso de la clase de canto sería el conjunto de ejercicios enfocados para mejorar las deficiencias encontradas. Es decir, para delimitar el entrenamiento vocal (Alessandroni, 2013).

Como podemos notar hasta ahora, el nuevo conocimiento científico que sucede a partir de 1975 con la creación de nuevas tecnologías aplicadas al conocimiento del cuerpo humano despierta una necesidad de transformar los principios del paradigma tradicional en el canto. Se empezó por evitar el modelo de imitación y el ideal del cantante con talento innato, luego se empezó a buscar la unificación de conocimientos y conceptos sobre la pedagogía vocal de manera más enfática, con el propósito de corregir el problema de entropía de términos que se desprendía del paradigma tradicional, tal como afirma Alessandroni y Torres (2015), “Lo que permitió a este grupo de científicos vocales oponerse con tanta vehemencia al modelo pedagógico anterior fue la existencia de evidencia objetiva precisa y medible respecto del funcionamiento de la voz” (Alessandroni y Torres, 2015, p. 10).

Si bien un ideal común es el modificar las bases de la pedagogía tradicional, surgen nuevas problemáticas en torno a cuál es la forma más apropiada de desarrollar este nuevo paradigma. Se debate si es que para encontrar la calidad vocal deseada es posible modificar una estructura anatómica en particular o si es un trabajo conjunto del cuerpo (Alessandroni, Etcheverry, Agüero, Beltramone, Sanguinetti y Sarteschi, 2013). Este debate comprende entonces dos vertientes: la anatomista y la funcionalista.

### **1.2.1 Debate anatomista *versus* funcional**

Gracias al conocimiento científico se logran unificar ciertos conceptos y tener un mejor conocimiento de la configuración vocal que forma parte del canto, lo que ordena un poco más la dinámica de la clase de canto y desmitifica puntos que eran tomados como verdades hasta entonces. Sin embargo, surgen nuevos debates sobre el modelo pedagógico, tal es el caso del debate anatomista frente al funcional.

La posición anatomista plantea un conocimiento de la anatomía como mejora para la clase de canto, esto quiere decir que se ve al canto como el producto de diferentes estructuras anatómicas que conforman una estructura más grande. Esto se traduce a modificaciones sobre las funciones de partes específicas a la hora de resolver problemas específicos del alumno. Esto supondría un problema al buscar modificaciones en estructuras de las cuales no se tiene un control o conocimiento directo.

Por otro lado, la posición funcional plantea una modificación de la fisiología, es decir del funcionamiento de distintos procesos y ya no de estructuras específicas, por lo que se concentra un poco más en los principios generales del canto: respiración, fonación, resonancia y articulación, además de la postura y propiocepción del cuerpo en su totalidad; y cómo estos podrían afectarse entre ellos, siempre tomando en cuenta como función principal a la fonación. Esto facilita el desarrollo de una mejor percepción corporal por parte del

alumno y por lo tanto, mayor probabilidad de asimilación de la técnica vocal (Alessandroni y Torres, 2015).

Sobre esto, se encontró relación de estas visiones con orientaciones o tendencias actuales en la terapia de rehabilitación vocal realizada por fonoaudiólogos, de las cuales podemos resaltar a la visión sintomatológica y la visión fisiológica. Estas tendencias serían análogas a las visiones anatomista y fisiológica presentadas por Alessandroni y nos ayudarían a esclarecer algunos puntos sobre ellas.

En la actualidad, existe un debate dentro de la fonoaudiología en cuanto a la tendencia que se utiliza como base para la terapia de la voz (Guzmán, 2017). Por un lado la terapia sintomatológica tiene como objeto el tratamiento directo de los síntomas o alteraciones de la voz, los cuales pueden ser un inicio de emisión duro, un control inadecuado de la respiración, una mala colocación, entre otros, mediante parámetros visibles, audibles o palpables. Esto puede traer como beneficio una mejoría inmediata de la alteración vocal y podría conllevar a una motivación del paciente al ver resultados rápidos, sin embargo, una de las críticas a esta visión es que esta mejoría podría no permanecer en el tiempo y por lo tanto el paciente recaería en una alteración vocal (Guzmán, 2017).

Por otro lado, la visión fisiológica basa su estudio en la mejora de la interacción entre los distintos elementos que componen a la voz: respiración, fonación, resonancia y articulación, y con esto mejorar la actividad fisiológica que está provocando una alteración vocal. Esto se hace con base en la recolección objetiva (y no perceptual sintomática) de datos mediante el uso de tecnología que ayuda en la medición de la acústica, aerodinámica y de vibración de pliegues vocales directamente (Guzmán, 2017). Además, esta tendencia busca suplir el problema de la no permanencia en el tiempo de las mejoras logradas en la terapia, mediante los principios del aprendizaje motor.

Uno de los principios de este proceso de aprendizaje es el de la transferencia del nuevo patrón motor enseñado desde los ejercicios hacia un contexto real de la vida del alumno. Este principio es posible gracias a un trabajo integrador de los distintos elementos que constituyen la habilidad que se busca aprender, en este caso la habilidad del canto, y no mediante un trabajo de partes separadas (Guzmán, 2017). Si bien esta visión busca un trabajo integrador de los distintos aspectos fisiológicos relacionados al canto, una de las críticas a esta visión es que no considera aspectos psicológicos o más integrales del paciente (Guzmán, 2017).

Es posible distinguir una similitud en las tendencias sintomática y fisiológica que se utilizan como base para la terapia de la voz en la fonoaudiología con el debate anatomista *versus* función, que se da en el modelo pedagógico del paradigma contemporáneo. Lo que demuestra que existe una relación directa entre la pedagogía vocal y la fonoaudiología como ciencia de la voz.

### **1.2.2 La metáfora en el paradigma contemporáneo**

Si bien la utilización de metáforas surge gracias a la necesidad de explicar un fenómeno del cual no se tenía información concreta, es una estrategia didáctica que prevalece hasta nuestros días debido a que facilita el conocimiento que no siempre es asimilado fácilmente por el receptor de manera cognitiva. Tal es el caso del canto, en el cual encontramos que, por ejemplo, en la etapa de fonación suceden procesos que son controlados por el sistema nervioso autónomo y que por lo tanto no son conscientes, lo que deriva en la posibilidad de que se haga más difícil el entendimiento del correlato técnico – fisiológico por parte del alumno.

Sin embargo, el problema con la utilización de las metáforas cobra un nuevo sentido en el paradigma contemporáneo: a pesar del conocimiento científico, los profesores no logran

diseñar un lenguaje metafórico basado en la ciencia de la voz, lo que puede causar que se haga un uso indiscriminado de metáforas que se alejen del objetivo técnico que se busca (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2013). Sobre esto Alessandroni et al. (2013) afirman que:

Algunos autores señalan la importancia de las imágenes como facilitadores lingüísticos del aprendizaje (Lamperti y Griiffith, 1863; Overby, 1990; Rosewall, 1961), mientras que otros sólo las conceptualizan como fotografías de la realidad que aportan elementos expresivos a la voz en términos interpretativos y no funcionales, es decir, que no se vinculan directamente con la producción sonora (p. 10).

Una solución planteada a raíz de la oposición de todo principio del paradigma tradicional, incluida la utilización de metáforas en la enseñanza, es la de la teoría contemporánea de la metáfora propuesta por George Lakoff y Mark Johnson en 1980. Esta teoría plantea una noción de “metáfora conceptual” que se deriva de la teoría de la mente corporeizada, la cual sostiene que “la razón es una construcción que emerge desde la experiencia en nuestra interacción con el mundo, es decir desde la percepción y el movimiento y, por lo tanto, es corporeizada” (Lakoff y Johnson 1999 en Alessandroni, Burcet y Shifres, 2013, p. 99).

Esta teoría nos ayuda a comprender el vínculo entre el lenguaje y los procesos corporales que podrían ser de difícil comprensión en una dinámica de clase. Por lo tanto, gracias a esta teoría es que la utilización de las metáforas cobra un sentido diferente en este nuevo paradigma. Ya no se trata de una expresión poética de un proceso desconocido, sino una colaboración entre proceso cognitivo e imagen mental o perceptiva, además de un facilitador para la comprensión de fenómenos musicales. (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2012). Sobre esto, Alessandroni et al. (2012) refieren que:

Parte de nuestro pensamiento, nuestra forma de entender el mundo, es metafórica en cuanto a que implica proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro: la metáfora, entendida en sentido amplio, no retórico, es un modo de comprender un fenómeno situado en un determinado dominio del conocimiento en términos de otro dominio que nos resulta más conocido (Lakoff y Johnson 1980). Este entendimiento surge de una operación cognitiva llamada mapeo transdominio (p. 100).

Este nuevo término utilizado expone que la metáfora suele utilizar modelos familiares para ayudar a comprender estados abstractos o poco conocidos y, por lo tanto “no resulta extraño que la utilización de imágenes verbales constituya uno de los ejes atemporalmente fundamentales de la Pedagogía Vocal” (Alessandroni y Burcet, 2012, p.100).

Como se mencionó anteriormente, en el canto existen procesos que son controlados por el sistema nervioso autónomo (Doscher, 1994; McKinney, 2005; Miller, 1986, 2004; Sataloff, 1992 en Alessandroni et al., 2012), los cuales son considerados dentro de una realidad abstracta o un dominio que no conocemos con claridad, es ahí cuando las metáforas juegan un papel fundamental, mapeando el conocimiento hacia un dominio más familiar, lo que mejora la comunicación profesor-alumno.

El mapeo transdominio (MT) entonces es entendido como el mapeo o camino del conocimiento de un dominio a otro que se entiende o procesa con mayor facilidad por ser propio de la experiencia cotidiana y cumple dos roles importantes en la comprensión musical: conecta conceptos musicales con conceptos de otros dominios y ayuda a comprender fenómenos musicales que son difíciles de explicar con base en nuestra experiencia. (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2013). Además, dentro de la dinámica de la clase de canto es un recurso para que el alumno asimile el conocimiento en el dominio abstracto mediante el conocimiento del dominio concreto que se encuentra vinculado a experiencias

sensoriomotoras. (Doscher 1995; Fujimura y Hirano 1995; McKinney, 2005; Miller, 1986, 2004, 2011; Sataloff, 1992 en Alessandroni, et. al., 2012), es decir, se busca explicar aquellos procesos del canto de los cuales no se tiene un conocimiento experiencial directo. Sobre esto se menciona que “los diferentes docentes de canto han encontrado diversas imágenes verbales que remiten a diferentes experiencias, en general del dominio sensoriomotriz, que permiten al alumno una comprensión más acabada de la experiencia de cantar” (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2012, p.100).

Si analizamos la cita anterior, podemos deducir que para que la metáfora cumpla su objetivo como estrategia didáctica debe estar relacionada con la experiencia imaginaria y corporal del alumno. Es decir, en el contexto de una clase de canto, por ser el cuerpo el instrumento con el que se trabaja, es necesario que el alumno tenga un reconocimiento del mismo para su posterior asociación con las metáforas o imágenes (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2012). Sobre la direccionalidad del mapeo transdominio en la clase de canto, se menciona que:

Como hemos visto el MT se basa en las correspondencias topológicas de esquemas imágenes que encuentran su origen en experiencias corporeizadas primarias (...) las estrategias didácticas en la Técnica Vocal, procuran la realización de MT que van de lo proposicional a lo corporeizado, toda vez que procuran promover respuestas abiertamente corporeizadas. En estos casos existiría un proceso de MT en el docente que procede de lo no proposicional-corporeizado (NP) a lo proposicional- más abstracto (P), pero luego habría un MT por parte del estudiante de lo P a lo NP (Alessandroni et al., 2012, p. 13).

Esto quiere decir que el mapeo transdominio en la clase de canto se da en ambas direcciones dependiendo de la pauta corporal que se quiera explicar en el ejercicio, ya que algunos ejercicios buscan trabajar con procesos fisiológicos que no son reconocidos

cognitivamente por el alumno y resultan más abstractos que concretos. En este caso, el docente realiza un MT de lo corporal/cognitivo/concreto a lo sensorial/abstracto. Y el alumno hará un proceso inverso que va del reconocimiento del dominio sensorial al dominio cognitivo.

El mapeo transdominio parece ser uno de los caminos en los que se da un uso responsable de las metáforas, ya que hay un trabajo previo de mapeo del conocimiento cognitivo al conocimiento sensorial por parte del docente para un mejor reconocimiento de la meta del ejercicio por parte del alumno. Sin embargo, a pesar de haber una mejor comprensión en cuanto a la utilización de metáforas en conjunto con un saber científico y a una dinámica de clase basada en ese conocimiento más que en la imitación del profesor, actualmente, todavía el punto sin resolver es la entropía de términos, particularmente entre profesores de canto clásico, profesores de voz teatral y música comercial contemporánea (CCM), vocólogos, científicos de la voz, directores corales y la comunidad de performance de canto en general.

Sabemos que no existe una sola forma, categorizada, estandarizada y singular para describir la voz, pero es importante señalar que lo fundamental sería encontrar un acuerdo sobre la terminología que se utiliza en la pedagogía vocal en conjunto con las ciencias de la voz. Esto podría contribuir a un mejor entendimiento, con mayor precisión, del proceso del canto por parte de docentes y alumnos, lo que mejoraría la fluidez en la comunicación entre ambos e incluso lograr que los docentes desarrollen herramientas para encontrar un MT más preciso de lo corporal/cognitivo/concreto a lo sensorial/abstracto y así lograr mejores resultados en cuanto al proceso enseñanza - aprendizaje.

También sabemos que, desde hace aproximadamente treinta años, el debate entre otorrinolaringólogos, patólogos del habla y el lenguaje, cantantes, entrenadores vocales, actores y otros, tomó otro rumbo en cuanto al modelo pedagógico, ya no por el lado

anatomista frente al funcional, sino esta vez buscando los distintos alcances que podía tener la práctica basada en evidencia científica con respecto a la salud vocal del cantante. Entonces surge una inquietud, sin saberlo en el momento, por crear una disciplina más estandarizada en cuanto a práctica basada en evidencia científica y la voz. Lo que se llega a conocer hasta la actualidad como “Vocología”.

Es en el año 2013 que se realiza un simposio en el que se crea la Asociación Panamericana de Vocología (PAVA) para toda América, ya que era necesario contar con una organización que establezca un conjunto de estándares, delimite los alcances de la práctica vocal y eventualmente supervise una certificación para especialistas de la voz. Esta asociación continúa buscando, hasta la actualidad, regular la formación en vocología y colabora también con la unificación de terminología y la difusión de conocimiento científico actualizado entre los distintos especialistas de la voz. Este desarrollo de la vocología también se ha dado en Latinoamérica desde hace aproximadamente quince años, en países como Brasil y Chile, con el trabajo destacado de la Dra. Mara Behlau y el Dr. Marco Guzmán, además de otros. Lo que ha llevado a que la vocología se consolide como una de las especialidades de la Fonoaudiología (Calvache, 2018).

Esta unificación de las distintas especialidades de la voz, también se puede ver reflejada en un artículo realizado por Matthew Hoch y Mary J. Sandag (2017), “Working Toward a Common Vocabulary: Reconciling the Terminology of Teachers of Singing, Voice Scientists, and Speech-Language Pathologists”, para la revista “Journal of Voice” de la organización “The Voice Foundation” (organización dedicada a la investigación de la voz desde la medicina, ciencia y educación). En dicho artículo, se abordan distintos aspectos de técnica vocal y se invita a la discusión entre docentes, directores corales, científicos de la voz y vocólogos en pro de una comprensión colectiva y de uniformización del lenguaje. Al respecto, Hoch y Sandage (2017) afirman que:

Se toman en cuenta puntos de fisiología y pedagogía, literatura de las disciplinas de la patología del habla y lenguaje, ciencia acústica, biomecánica laríngea y voz de interpretación pedagógica. Y por ejemplo, algunos de los aspectos que se consideran son: volumen/intensidad vocal, control de la respiración, el formante del cantante/anillo, vibrato y registro (p.1).

Finalmente, el desarrollo a detalle de la terminología vocal llevada a debate entre investigadores de la voz podría ser de ayuda para continuar mejorando el problema de entropía de términos entre las distintas especialidades y para continuar con el crecimiento de la vocología como disciplina vocal. Además, podría ayudar con el lineamiento técnico y metodológico utilizado para la enseñanza de canto en sinergia con las otras especialidades de la voz, como la terapia de rehabilitación vocal.

### **1.3 Pedagogía vocal Holística**

Este nuevo paradigma de la pedagogía vocal surge a raíz de la inquietud de varios pedagogos por completar un vacío en los modelos tradicional y contemporáneo, ya que sobre todo este último, a pesar de considerarse un gran aporte para el entendimiento de la voz y del canto, presenta varias limitaciones en el aspecto pedagógico. Limitaciones como no incluir dentro de la enseñanza los aspectos de una formación integral, tales como los procesos psicológicos, afectivos, cognitivos, ni de desarrollo, que suceden en el aprendizaje del canto y tampoco considerar las tradiciones pedagógicas e históricas que se habían asociado al uso de la voz humana (Alessandroni, 2018). En este nuevo paradigma se busca reafirmar un enfoque holístico de la pedagogía vocal tomando en cuenta diversas disciplinas complementarias, ya que se plantea que la pedagogía en sí es un campo en el que varias disciplinas se apoyan entre ellas y es importante nutrir a la pedagogía vocal de estas.

Para empezar a desarrollar a detalle sobre este nuevo paradigma tomaremos como base el artículo “Pedagogía Vocal Holística: Una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto” de Alessandroni (2018) como resultado de un conjunto de investigaciones en el Grupo de Investigaciones en técnica vocal, los cuales pertenecen al Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP<sup>5</sup>), el cual complementaremos con la tesis de Doctorado de Karen Elizabeth Sell (2003), “The disciplines of vocal pedagogy: towards a holistic approach” y el estudio de Susana Caligaris y Philip Salmon (2019), “Voz y Corporalidad: una propuesta pedagógica holística para el estudio del canto”.

Alessandroni (2018) nos muestra una propuesta dividida en trece principios y cinco aportes de los que se debería nutrir este modelo. Dentro de los temas que se mencionan como importantes dentro de la propuesta encontramos el objeto de estudio, el sujeto, el área de intervención, el profesor, los ejercicios, el repertorio y la performance, los cuales servirán como base del paradigma holístico para esta investigación también.

Con respecto a los fundamentos desde los cuales debe desarrollarse la pedagogía vocal holística, según Alessandroni (2018), se debe partir del estudio de la historia de la pedagogía vocal y todo lo que de eso se desprende, tales como tratados, visiones de diferentes escuelas, diversas estructuras de enseñanza y otros más. El autor parte de que ningún modelo es novedoso ni nace de única inspiración, por lo que se vuelve necesario hacer un análisis de la pedagogía a través de la historia para adoptar una visión propia. Además del entendimiento y el análisis de la evolución de la pedagogía a través del tiempo, es esencial que el nuevo paradigma se nutra de los aportes anatómicos y funcionales propios del paradigma contemporáneo, es decir que también se parta de conocimiento científico actualizado sobre el

---

<sup>5</sup> Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical – Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata.

instrumento de la voz. Y si bien, dentro de ese conocimiento científico no es reconocida aun la psicología como tal, al tratarse de un trabajo que toma a la persona como objeto de conocimiento y lo busca con una visión holística, Alessandroni (2018) propone, también, que el nuevo paradigma incluya estudios de psicología cognitiva, tales como “análisis de procesos y funciones cognitivas, desarrollo de conceptos en técnica vocal, aprendizaje situado, entre otros” (p.12), ya que considera que la pedagogía no debe pasar por alto los procesos psicológicos que suceden dentro del proceso enseñanza-aprendizaje ni desatender el enfoque cultural-antropológico, es decir los factores socioculturales que se ven involucrados en la enseñanza del canto. Sobre esto, expresa que:

Existen modificaciones en la configuración anatómica relacionada a distintos fonemas. Muchas veces esos fonemas están derivados al contexto social de uso o grupo social de pertenencia. Por ejemplo distintos tipos de vocales según el lenguaje o sonoridades más nasales como en el portugués y francés a diferencia del español (Alessandroni, 2018, p.13).

Otro punto interesante que nos remite un poco al paradigma tradicional, pero con una mirada un tanto diferente, es el aspecto estético musical y de interpretación. De hecho, este aspecto no es mencionado dentro del paradigma contemporáneo, ya que se le da más importancia al nuevo descubrimiento de la técnica vocal sustentada científicamente, pero esta vez aparece como punto de relevancia en el paradigma holístico. La estética vocal e interpretativa, las emociones involucradas, el análisis de la pieza musical, y en general la expresión del alumno, se ven separadas de la técnica a la cual se le da prioridad dentro de la enseñanza del paradigma contemporáneo, sin embargo esta división jerárquica es refutable, debido a que la dinámica de clase trata de una interacción entre personas, las cuales “tienen deseos, expectativas, estándares y gustos que están allí desde el principio y, muchas veces son aquello que ha motivado a los alumnos a estudiar canto” (Alessandroni, 2018, p.13), por

lo que en el paradigma holístico se propone darle un espacio a la expresión musical en complemento simultáneo de la técnica vocal y no ponerlo en un segundo plano que funciona ulterior a la técnica.

Como objeto de estudio del paradigma holístico, Alessandroni propone el término “vocalidades” principalmente para extender el entendimiento del concepto de voz, el cual, a partir de ahora, engloba el conocimiento científico-fisiológico, la historia del desarrollo de la pedagogía, implicaciones socioculturales y fenomenológicas y varias más que son desarrolladas dentro del concepto de sujeto que explicaremos a continuación.

El sujeto que en este caso se refiere al estudiante, se entiende ya no como un individuo que debe ser formado a imitación del profesor ni de un conjunto de sistemas anatómico-funcionales, sino que se le reconoce de manera integral, como un cúmulo de experiencias y vínculos particulares, lo cual se refleja en una percepción y desarrollo de una corporalidad propios de cada estudiante y diferente en cada caso; además de algunos otros puntos importantes:

El sujeto/alumno es un conjunto de: situaciones que ha vivido, estrategias subjetivas mediante las que ha podido atravesar dichas situaciones, evolución de corporalidad, forma en que ha significado esa misma corporalidad, la historia de sus pensamientos y conceptualizaciones, trayectoria de las interacciones que ha entablado con objetos y otros sujetos, sus valores, deseos, expectativas y frustraciones y muchas cosas más (Alessandroni, 2018, p.14).

Esta composición del sujeto/alumno es considerada también parte de la vocalidad y bajo esta postura, la enseñanza al alumno se diagrama como práctica bilateral, es decir se toman en cuenta los diversos aspectos que comprenden al alumno y se le hace parte activa dentro de la clase. Ya no se trata de una clase unidireccional en la que el docente, que es quien dispone el conocimiento, propone y el alumno realiza el ejercicio como un reto para

complacerlo y con eso se espera una mejora en la técnica, sino que el alumno se hace consciente de la razón y la importancia de la indicación a nivel técnico, estético e ideológico (Alessandroni, 2018). Por lo tanto, se plantea que los ejercicios deben ser escogidos entre ambos y deben abarcar las necesidades, gustos y demás aspectos particulares del alumno, o por lo menos, ya que el alumno no posee el conocimiento que posee el docente, se le debe involucrar y recordar el objetivo de los ejercicios. Además, se menciona la importancia de relacionar directamente estos ejercicios con el repertorio deseado, en la búsqueda del desarrollo de la expresión y de la técnica vocal en simultáneo (Alessandroni, 2018).

Según Caligaris y Salmon (2019), lograr un trabajo de sensibilización de los recursos técnicos brindados por el docente en conjunto con el trabajo de repertorio, determina un entendimiento integral progresivo que podrá ser traducido en una mayor aptitud interpretativa por parte del estudiante. Además de ser necesario que desde el inicio se trabaje con un repertorio que sea apropiado para el estudiante, el cual puede que no se encuentre en la capacidad técnica para lograr los retos de dicho repertorio al inicio, pero en el proceso de comprensión de los recursos que le va brindando el docente, el alumno puede ser capaz de traducir ese conocimiento en música y así lograr desenvolverse dentro del repertorio el cual parecía no tan apropiado al inicio.

En lo que respecta al repertorio, el autor explica que la obra se presenta como la oportunidad para evocar subjetividades por parte del alumno y del profesor (Gritten y King, 2011 en Alessandroni, 2018). Es decir, revivir emociones, sensaciones, recuerdos que se desprendan con la pieza, interpretaciones o prejuicios culturales, propiocepciones en cuanto a dificultades técnicas y más. Alessandroni (2018) propone que las obras:

Exhiben una gestualidad performativa singular (Bathara, Laukka y Levitin, 2007), pertenecen a un período determinado de la historia de la música con la que alumno y docente conectan mejor o peor, presentan ciertas dificultades

técnicas que a la vez evocan sentimientos y sensaciones propioceptivas, y están sujetas a prejuicios culturales-musicales (p.18).

Es por eso que el repertorio se presenta como ese momento que puede ser aprovechado para que el alumno se conecte con la expresividad de manera más consciente y abarcando muchos otros aspectos diferentes al solo aspecto musical y técnico del estudio de una obra. Esto podría contribuir en los parámetros de calidad esperados en la ejecución del repertorio, el cual suele ser presentado en una performance pública.

Es importante reconocer el punto de la performance pública dentro de la visión holística, la cual es presentada por el autor como aleatoria e incierta, y es en esa inestabilidad que encuentra una cualidad que admite la originalidad del alumno. Por lo tanto, el plasmar expectativas exactas sobre la performance resulta contraria a su naturaleza (Alessandroni, 2018). Es en ese momento donde el alumno replantea el significado de la vocalidad que trabajó durante las clases y por lo tanto resulta desacertado esperar que exprese todo lo aprendido en clase durante una presentación en vivo. La performance es el momento en que el alumno cambia la manera de ver y entender a la vocalidad (Alessandroni, 2018).

Sobre la línea de visión del alumno como ser integral y holístico, Sell (2003) nos propone también que el alumno debe ser tratado como individuo con objetivos musicales específicos, habilidades y puntos débiles y para el cual el aprendizaje será distinto en cada caso. Es aquí que entra con gran relevancia el docente, del cual se espera una verificación constante del progreso, de los estándares alcanzados, del control de calidad vocal, sin dejar de lado una conciencia ante problemas que van más allá de lo técnico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como posibles frustraciones o aburrimiento.

Además, dentro de la ética profesional esperada del docente se encuentra la capacidad de brindarle esa autosuficiencia al alumno, es decir, fomentar la capacidad de pensar musical y técnicamente por sí mismo, ya que el alumno luego de determinado periodo debería tener la

capacidad de resolver cada vez mejor algunos problemas que surjan en cualquier situación vocal, y que ocasionalmente pueda recibir una guía de actualización o de refuerzo de algún tema en específico con el docente (Sell, 2003). Sell, también, nos cita a Harris y Crozier (2000), quienes sobre esto mencionan que:

Las lecciones deben ser un diálogo entre socios. Los maestros harían bien en eventualmente volver independientes a sus alumnos y que ellos mismos desarrollen sus propios estándares de calidad vocal. El aprendizaje es un proceso activo y no se trata simplemente de recibir información (2003, p.69).<sup>6</sup>

Un posible camino hacia la búsqueda de la autonomía del alumno es el planteamiento continuo de cuestionamientos, el cual ayuda a que las clases vayan al ritmo del alumno, además de darle espacio a que practique expresar nuevas ideas, vocabulario aprendido o a que revele ideas, suposiciones o uso inexacto de la terminología vocal que ayuden al docente a evaluar el aprendizaje y desarrollar habilidades de mayor nivel (Sell, 2003). Esta estrategia podría ser efectiva para que el docente tenga una retroalimentación instantánea sobre el progreso del alumno, además de promover el pensamiento crítico y autonomía del alumno. Sobre esto Caligaris y Salmon (2019), refieren que una de las premisas del trabajo con enfoque holístico es el pensamiento proactivo, el cual nos presenta:

Favorecer una actitud mental en relación al trabajo vocal que se caracterice por el control de la conducta de un modo activo, con capacidad de anticipación, de toma de decisiones y desarrollo de acciones enriquecedoras, lo cual ayudará a superar vulnerabilidades y actitudes refractarias (p.12).

Es decir, incentivar una actitud proactiva en clase no solo se convierte en un aporte para los puntos mencionados anteriormente, sino que ayuda a reforzar otra premisa de trabajo reconocida como concientización, la cual parte de que si bien la naturaleza de la voz de cada

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

persona es particular y característica, estamos sujetos como seres humanos a influencias extrínsecas como prejuicios, límites impuestos por otros, estilos vocales o formas de emisión ajenas que se asumen como propias (Caligaris y Salmon, 2019). Esto hace imprescindible que el docente ayude al estudiante a liberarse de las aprehensiones extrínsecas en búsqueda de una percepción, reconocimiento y aceptación de su propia voz y naturaleza (Macintyre, Schnare, y Ross, 2018 en Caligaris y Salmon, 2019), es decir, que se haga consciente de sus propias posibilidades y herramientas vocales. En ese mismo sentido Caligaris y Salmon (2019) nos dicen que otra de las premisas de trabajo que se deben considerar son la concentración y determinación, las cuales ayudan a sensibilizar al alumno sobre su bienestar físico y psíquico mediante el desarrollo de la autopercepción, en la que se inclina hacia una relación mente/cuerpo que podría derivar en la calidad vocal requerida. Además, este trabajo podría promover “una mayor motivación y deseos de aprender, fortaleciendo la autoestima y desembocando en una mayor determinación en el ejercicio de la voluntad para cantar” (Caligaris y Salmon, 2019, p.14).

Otra de las principales obligaciones morales del docente es evitar el daño que el alumno podría tener por un uso incorrecto de la técnica vocal. Por lo tanto, es fundamental que el docente sea capaz de diagnosticar fácilmente los problemas técnicos y ser rápido en prescribir soluciones idóneas. Esta facilidad es algo que se logra con la experiencia, pero además es importante que el docente nutra esa experiencia con investigación científica y médica sobre la voz (Sell, 2003). Sin embargo, no se puede esperar que un pedagogo en canto diagnostique una condición médica del alumno, ya que no cuenta con las calificaciones ni licencias para ello. En cambio, sí le es posible derivar al alumno hacia un profesional en caso de sospecha de alguna condición médica. Es deber del docente no trabajar con una voz enferma, ya que existe el riesgo de empeorar el estado de salud del alumno (Sell, 2003).

En estos últimos años, a partir del compromiso entre científicos de la voz, fonoaudiólogos y pedagogos vocales se ha empezado a tomar este tema con gran relevancia debido a que somos más conscientes que el instrumento del cantante es él mismo y por lo tanto lo acompaña en todo aspecto y situación. Además, Sell (2003) nos menciona que, a diferencia de otros instrumentos, la voz no se puede actualizar ni intercambiar por una nueva por eso es necesario tener cuidados específicos y que los docentes se encarguen de brindar información constructiva sobre la función vocal, salud e higiene (Sell, 2003).

La salud vocal es un tema que se menciona poco en los anteriores paradigmas y ya en la actualidad es de gran relevancia. Sobre esto Sell (2003) nos presenta una serie de recomendaciones sobre el cuidado de la voz que sirven tanto para que docentes lo informen a sus alumnos y para cantantes interesados también. Estas recomendaciones abarcan temas desde tener buena postura, rutinas de ejercicio, sueño regulado, manejo de estrés y una alimentación saludable, hasta reconocimiento de peligros ambientales que puedan afectar nuestra salud, los hábitos vocales que tenemos, y por último una relación de patologías vocales que son importantes de reconocer como docentes para poder derivar a nuestros alumnos con un especialista de ser necesario.

Sobre el trabajo de los distintos elementos de la voz los cuales se presentan como respiración, fonación, resonancia, articulación, sonido primal<sup>7</sup> o fundamental, alineación o postura y conexión corporal o apoyo<sup>8</sup>, la investigación de Caligaris y Salmon (2019) nos plantean como recurso una interacción entre cada uno de los elementos de forma multifuncional, es decir, al ver a la voz como una unidad inseparable, se facilitan ejercicios

---

<sup>7</sup> Sonido primal: Sonido primal: El diccionario Oxford define primal como: “perteneciente a la primera edad o etapa más temprana”. En el canto, el uso del sonido primario le da acceso al cantante a la coordinación básica muscular que se da como respuesta al sistema motor emocional. Se cree que el sistema motor emocional puede estimular el cerebro para producir sonidos que conecten todo el cuerpo. Ejm: Llanto, risa y otros (Chapman, 2017).

<sup>8</sup> Apoyo: Mantener la presión respiratoria (subglótica) necesaria para sostener un tono.

con el cuerpo que logren una integración de todos estos elementos como una unidad, a diferencia de trabajarlos por separado (Caligaris y Salmon, 2019). (Ver figura 1).

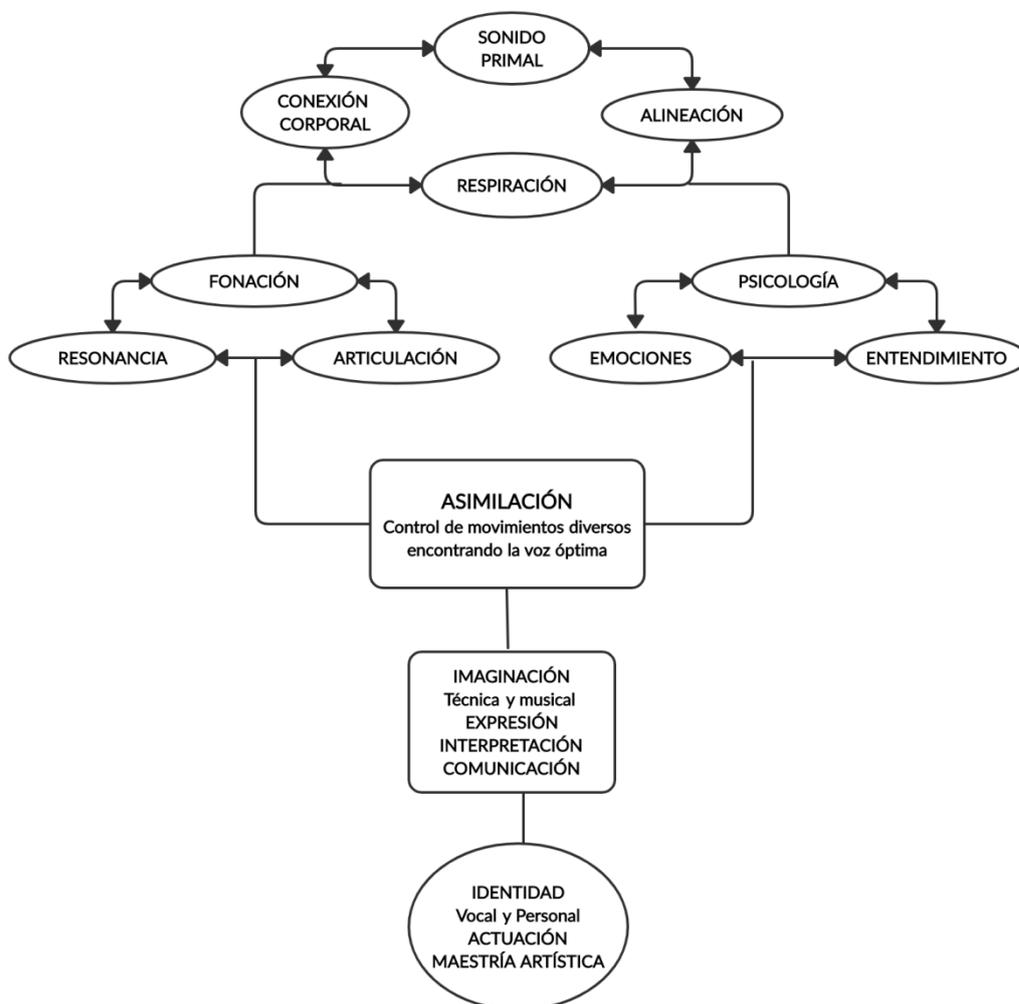


Figura 1

Hacia la Voz Incorporada: un modelo del proceso de cantar. Tomado de: Philip Salmon y Susana Caligaris, 2019.

En la imagen anterior podemos diferenciar que el intercambio entre estos elementos se hace de forma cíclica, es decir, el trabajo sobre elementos como la articulación y resonancia que repercuten sobre la fonación y viceversa, y cómo la respiración se conecta de forma cíclica interactuando hacia ambos lados con la alineación, sonido primal y conexión corporal. Esta ejercitación multifuncional propuesta por Caligaris y Salmon (2019) también nos remite y se complementa con las visiones funcional y anatómica vistas en el paradigma contemporáneo, ya que como mencionamos, la visión anatómica postulaba un trabajo de

estructuras anatómicas particulares y separadas de un contexto fisiológico o más integrador, a diferencia de la visión funcional en la cual se plantea la modificación del funcionamiento de los distintos procesos y cómo estos se involucran tomando en cuenta como función central a la fonación (Alessandroni y Torres, 2015).

Además, encontramos que esta visión está ligada al modelo teórico no lineal sobre la producción de la voz propuesto por Titze y Verdolini (2012), el cual enuncia que en la producción vocal los elementos de fonación, resonancia, respiración y articulación interactúan y se afectan entre sí, sin necesariamente seguir un funcionamiento lineal, tal cual como se ha conocido tradicionalmente: respiración que produce vibración y por lo tanto sonido o fonación que es modificada o resonada en el tracto vocal para luego convertirse en palabras o articulación. En este modelo lineal la producción de la voz es unidireccional y no se toman en cuenta distintas influencias que puede haber entre los elementos independientemente de la dirección en la que sale el aire.

Siguiendo con la línea de trabajo integral de los distintos elementos vocales, Caligaris y Salmon (2019) presentan los recursos de la respiración entre la organización del cuerpo a partir de la inspiración y la percepción de la exhalación controlada o activa durante la fonación. Esto quiere decir que puede haber un trabajo conjunto de respiración, (particularmente de la inhalación) como influencia directa con la postura y alineación o preparación corporal para empezar a cantar. Como otro recurso nos muestra a la exhalación controlada y asociada directamente con la producción de sonido o fonación. Sobre este último punto nos dicen:

Es fundamental comprender que, durante la fonación, el comportamiento del aire funciona de un modo distinto que cuando se produce la exhalación sin sonido. Este mecanismo, que se produce naturalmente durante el habla o el canto espontáneos, debe ser reconocido para poder profundizarlo

posteriormente en función de las demandas propias de la voz cantada, lo cual implica una elaboración y un desarrollo a nivel de impulso respiratorio asociado a la producción del sonido vocal (2019, p.13).

Esto nos quiere decir que, idealmente, el trabajo respiratorio debería ser desarrollado en conjunto con la producción del sonido y no como ejercicio apartado, ya que es diferente el trabajo del aire cuando solo respiramos a cuando estamos fonando. Además, podría ayudar a que el alumno reconozca el flujo de aire que se produce de manera natural al hablar o cantar espontáneamente (canto inconsciente y libre) y lo pueda utilizar en el canto consciente o en su trabajo de repertorio y performance.

Otro de los recursos presentados en el estudio de Caligaris y Salmon (2019) es la identificación de la interacción entre el impulso respiratorio y la articulación, en la cual explican que el progreso de la vocalidad es basado en funcionamientos naturales, los cuales se adaptan, amplifican y transforman en la búsqueda de parámetros de calidad vocal que incluyen, además de una voz saludable y eficiente, variables de tesitura, volumen, intensidad y otros (Caligaris y Salmon, 2019). Por ello es necesario un trabajo conjunto del impulso respiratorio en estabilidad con la articulación, lo cual repercute en una fortaleza vocal entendida como eficiencia, liberación de tensiones innecesarias y prevención de daño a nivel de la laringe (Titze y Verdolini, 2012). Sobre esto, además Janice Champan (2017) nos dice que:

El sistema articulatorio puede actuar como monitor de lo que está ocurriendo a nivel de la laringe e incluso por debajo, a nivel del sistema de soporte respiratorio. Teniendo en cuenta estos puntos, es obvio que el sistema de articulación debería recibir mucha más atención de los cantantes y profesores de canto de lo que hace actualmente (2017, p.106)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Traducción propia

Este “círculo de realimentación continua” como se refieren Susana Caligaris, Philip Salmon (2019) y Janice Chapman (2017), afecta también a la psicología, la emotividad y el entendimiento perceptual del cantante o alumno. Es este conjunto de realimentación, ligado a un trabajo de liberación vocal de prejuicios culturales-musicales (Alessandroni, 2018) o influencias extrínsecas (Caligaris y Salmon, 2019) que puede lograr el camino hacia la voz verdadera y óptima en cuanto a calidad, lo cual se vería reflejado en el trabajo de la obra musical o repertorio. Es por ello que Caligaris y Salmon (2019) mencionan como último recurso para el trabajo holístico, al trabajo conjunto de los puntos mencionados anteriormente con el repertorio. Esto podría ayudar a un mejor entendimiento por parte del alumno sobre la importancia de los ejercicios y ayudarlo a traducir ese conocimiento en ideas musicales que pueda plasmar con naturalidad y variabilidad en la performance.

A partir de las consideraciones anteriores, es evidente que el principal objetivo de la pedagogía vocal holística es la visión del sujeto reconociendo su autonomía y todo aspecto que lo construye como persona, una visión integral que se traduce también dentro de la clase de canto al tomar en cuenta todas las aristas que conforman al estudiante como ser humano y también al entender a la voz como una unidad en la cual muchos factores intrínsecos y extrínsecos se ven comprometidos. Para esto es importante tener en cuenta todos los elementos que la constituyen como unidad y encontrar un balance entre ellos, tratando de tomar como parte de esos elementos también a las demandas particulares de cada cantante.

### **1.3.1 Aprendizaje sensorio motor en la pedagogía holística**

Como hemos podido ver en este último paradigma, la información que involucra es bastante amplia a raíz de la asociación entre científicos de la voz, fonoaudiólogos, profesores de canto y más, y continúa en constante investigación y crecimiento en beneficio de una mayor eficiencia en la habilitación vocal. Por todo esto, se considera relevante mencionar y

explicar una de las tendencias más importantes dentro del campo de la voz, tanto en la terapia de rehabilitación como en la clase de canto.

Como parte de los procesos cognitivos y sensoriales que suceden en simultáneo dentro de una clase de canto encontramos a la teoría contemporánea de la metáfora propuesta por George Lakoff y Mark Johnson (1980) en Alessandroni et al., (2012) desde el paradigma contemporáneo, la cual plantea una noción de “metáfora conceptual” en la que la metáfora ayuda a que el alumno tenga una mejor comprensión de los procesos abstractos que suceden en el canto a través de un conocimiento de experiencias sensorio motoras con las cuales sí podría estar más familiarizado.

Desde entonces se empezó a modificar la manera de abordar el uso de metáforas dentro de una clase de canto, ahora como colaboración entre proceso cognitivo e imagen mental (Alessandroni, Burcet y Shifres, 2012). Además, se empezó a entender la importancia de la transferencia de información del dominio sensorio motriz a un dominio más abstracto para tratar de explicar los procesos del canto sobre los cuales no se tiene conocimiento experiencial directo. Esta teoría contemporánea de la metáfora podría ser considerada como una de las bases de la actual aplicación del aprendizaje sensorio motor a la enseñanza y terapia de rehabilitación de la voz.

El aprendizaje sensorio motor es entendido como el proceso por el cual se adquieren habilidades motoras coordinadas a partir de una práctica estructurada y periódica, la cual va creando una nueva experiencia que, a través del tiempo, es transferida de manera permanente al alumno (Bermúdez y Ginés, 2012). Este tipo de aprendizaje, por lo tanto, puede ser aplicado directamente a la enseñanza del canto, al ser el canto considerado como una habilidad motora coordinada.

La mayoría de la literatura encontrada sobre el aprendizaje motor está asociada con la terapia de rehabilitación vocal, sin embargo, consideramos que muchos de los aspectos de su

aplicación en la terapia vocal pueden ser aplicados a una clase de canto, siguiendo el principio de que ambas tienen como objetivo conseguir una calidad deseada de la voz, entendida como habilidad motora coordinada. Por lo tanto, a partir de ahora los términos “paciente”, “clínico” y “tratamiento” serán reemplazados por los términos “alumno”, “docente” y “entrenamiento vocal”, respectivamente.

Como primer factor determinante para lograr el aprendizaje motor encontramos la programación del entrenamiento vocal, la cual se divide en dos fases: la prepráctica y la práctica (Madill, McIlwaine, Russell, Hodges y McCabe, 2019). En la fase pre-práctica interviene la preparación, la motivación del alumno y es la fase previa a la práctica del ejercicio, también considerada como fase verbal/cognitiva; y como segunda fase de la programación, la práctica en la que sucede el proceso más importante del aprendizaje motor. Se pone en práctica la tarea motora y se retiene. “Durante este periodo se internaliza la organización temporal y espacial de los movimientos, se automatizan las secuencias y se generan los programas motores cerebrales” (Square, 1999 citado por Bermúdez y Ginés, 2012, p.15).

Dentro de la fase prepráctica existen ciertas consideraciones con respecto a la preparación y a la motivación que se deben tener en cuenta. Según Bermúdez y Ginés (2012), la mejor manera de crear una motivación con el alumno es asegurarse de que comprende la utilidad u objetivo del ejercicio dado por el docente, para ello se recomienda hacer uso de ejemplos cotidianos que reflejen el objetivo práctico del ejercicio a entrenar. Estos ejemplos cotidianos entrarían dentro de la noción de metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), en la que se busca una colaboración entre el proceso cognitivo y una imagen mental con la cual el alumno se encuentre más familiarizado.

Bermúdez y Ginés (2012) también sugieren como parte de la prepráctica que el docente conozca las expectativas del alumno y, siempre que sea posible, dé prioridad al

entrenamiento de las funciones que son subjetivamente más valoradas por el alumno. Es sobre la base de estos intereses que el docente puede partir, con la explicación de las posibles limitaciones que tenga el alumno, para conseguir esos objetivos y la eficiencia de los ejercicios técnicos que se aplicarán para llegar a los logros. Sobre esto, Bermúdez y Ginés (2012) terminan por recalcar que “Mientras mejor sea la colaboración entre el clínico y los afectados para determinar la jerarquía de prioridades y los medios para conseguirlas, mayor será su motivación e implicación en el proceso de recuperación” (Strand y Skinder, 1999, citado por Bermúdez y Ginés, 2012, p.15).

Este aspecto motivacional dentro de la prepráctica nos remite al estudio de Alessandroni (2018) sobre la pedagogía vocal holística, en la que al alumno se le hace parte activa dentro de la clase. Alessandroni (2018) propone que, en caso los ejercicios no puedan ser escogidos entre ambas partes debido a que el alumno en principio no posee un conocimiento tan avanzado como el del docente, de igual manera se le debe involucrar y recordarle el objetivo de los ejercicios. Lo cual, según Bermúdez y Ginés (2012), favorecería en el proceso de aprendizaje de la habilidad motora.

Dentro de la prepráctica también es relevante que el docente se asegure de que el alumno comprende las indicaciones que se le dan antes de que comience la práctica del ejercicio, para lo cual se debe describir el objetivo general del ejercicio con claridad y con el uso de un vocabulario familiar al alumno. Bermúdez y Ginés (2012), además, hacen énfasis en que la explicación inicial debe ser sencilla, para luego ir añadiendo más detalles durante el desarrollo del ejercicio.

Estas explicaciones claras y sencillas también colaboran con la autoevaluación del estudiante, ya que se ha demostrado, según Bermúdez y Ginés (2012) que el hecho de que el alumno sepa con claridad qué es lo que se espera de su rendimiento en el objetivo de los ejercicios es una gran motivación y le enseña a encontrar su autonomía. Lo que nos recuerda

a la autora Sell (2003), la cual menciona que dentro de la ética profesional que se espera del docente está la capacidad de brindarle autosuficiencia al alumno, es decir fomentar la capacidad de pensar musical y técnicamente por sí mismo. Además, sobre esto Harris y Crozier (2000) mencionan que:

Las lecciones deben ser un diálogo entre socios. Los maestros harían bien en eventualmente volver independientes a sus alumnos y que ellos mismos desarrollen sus propios estándares de calidad vocal. El aprendizaje es un proceso activo y no se trata simplemente de recibir información. Es importante alentar a los estudiantes a pensar, discutir y procesar ideas en orden para que se conviertan en sus propias ideas (citados por Sell, 2003, p.69).<sup>10</sup>

Hasta ahora, se puede notar un claro correlato entre las propuestas de visión holística y la tendencia de la aplicación del aprendizaje sensorio motor dentro de la dinámica de terapia de rehabilitación vocal y de la enseñanza de canto. Además, Bermúdez y Ginés (2012) también mencionan otro aspecto importante a tomar en cuenta en la prepráctica; el modelado, el cual implica una demostración física del ejercicio, lo que permite al estudiante observar aspectos de la habilidad motora que no pueden ser verbalmente explicados.

El modelado puede ser visual o auditivo y puede ser realizado por el docente. También puede tomar como modelo imágenes que expliquen el movimiento e incluso videos de otros cantantes. El modelado del docente y la posterior réplica del ejercicio escuchado por el alumno es considerado como recurso de imitación, el cual sabemos es uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de canto desde el paradigma tradicional, sin embargo, al igual que el uso de metáforas, la imitación como etapa de prepráctica en la enseñanza motora tiene otra significación en la que debe estar sujeta a una práctica basada en evidencia científica por parte del docente.

---

<sup>10</sup> Traducción propia

La fase práctica del aprendizaje sensorio motor es aquella en la que se desarrollan las tareas motoras y se retienen en el tiempo. Es la etapa de mayor duración debido a que su proceso es gradual y depende mucho de las pautas de administración de las tareas de entrenamiento y de las habilidades de atención y retención del alumno. Aquí encontramos dos etapas importantes: la adquisición y la retención. La etapa de adquisición se da cuando el alumno aprende a realizar los ejercicios mediante la repetición y con ayuda del docente; y la etapa de retención o automática es posterior a la adquisición y se da cuando el ejercicio puede ser realizado por el alumno sin supervisión del docente, ya que va a tener la habilidad de autocrítica para corregir sus errores. La etapa de retención es la etapa de mayor estabilidad, con menor cantidad de errores e implica que se ha logrado el aprendizaje motor y que las nuevas habilidades adquiridas ya pueden ser aplicadas en distintos contextos (Bermúdez y Ginés, 2012).

Consideramos importante mencionar la distinción entre ambas etapas, ya que ambas requieren distintos métodos para el aprendizaje. Según Bermúdez y Ginés, “las pautas de entrenamiento que favorecen la ejecución sin errores o la adquisición no suelen ser eficaces para favorecer la retención de la tarea y su evocación a largo plazo” (2012), es decir que los factores que favorecen la adquisición no suelen ayudar en la retención y viceversa. También es necesario tomar en cuenta que en una clase de canto el alumno cuenta con distintas habilidades que pueden encontrarse en diferentes etapas del aprendizaje motor, por lo que el docente debe programar el entrenamiento de manera particular según las etapas del alumno en las distintas habilidades motoras (Luna, 2018).

Es necesario entonces que el docente realice una planificación del desarrollo de la práctica, para que durante esta fase se logren las dos etapas (adquisición y retención). Dentro del conjunto de factores que deben formar parte de la planificación encontramos: la frecuencia y duración de las sesiones (distribución temporal), la combinación de objetivos

singulares o múltiples, la repetición en bloque o aleatoria, el tipo de *feedback*<sup>11</sup> que se va a utilizar y la frecuencia con la que este se da (Bermúdez y Ginés, 2012).

Algunas de las recomendaciones que nos brindan Bermúdez y Ginés (2012) en cuanto a la distribución temporal son que las sesiones deberían ser frecuentes y la duración variable, es decir se recomienda disminuir la duración de las sesiones (lo suficiente para permitir la repetición de cada tarea) y aumentar la frecuencia de estas.

En cuanto a la simplicidad o multiplicidad de los objetivos en las tareas dadas, Bermúdez y Ginés (2012) recomiendan el uso de un solo objetivo dentro de los ejercicios en la fase inicial del entrenamiento, debido a que un solo objetivo disminuye la posibilidad de errores, lo que favorece la etapa de adquisición. Sin embargo, aplicar la multiplicidad de objetivos dentro de un mismo ejercicio facilitaría la etapa de retención y automatización del aprendizaje. Entonces, surge una nueva razón para que el docente realice la diferenciación de etapas del aprendizaje de cada habilidad como parte de la planificación de las tareas. Como mencionan Bermúdez y Ginés (2012):

La multiplicidad de objetivos favorece la retención y la generalización del control motor, pero ha de ser administrada en función de la capacidad de aprendizaje del paciente y de forma paulatina, pues a medida que se va adquiriendo una habilidad motora se pueden ir introduciendo más objetivos en cada secuencia, induciéndole así a auto controlar más parámetros (p. 16).

Dentro de la programación de tareas está claro que la práctica de ejercicios debe estar basada en la repetición estructurada. Como afirma McNeil, Robin y Schmidt, (1997) en Bermúdez y Ginés, 2012 “Se ha demostrado que mientras mayor sea el número de repeticiones, mayor nivel de adquisición y retención se logrará” (p.16). Dentro de estas

---

<sup>11</sup> *Feedback*: También llamado realimentación o retroalimentación. Es la respuesta, reacción u opinión que recibimos de un interlocutor.

repeticiones encontramos dos maneras de realizarlas: la repetición en bloque o la repetición aleatoria. La práctica en bloque orienta todos los ejercicios hacia un mismo objetivo y son practicados sin interrupción hasta el siguiente objetivo. Además, con el fin de no llegar a la “sobre-habitación” del alumno hacia la tarea practicada (lo que distorsionaría la evaluación y retrasaría el aprendizaje) dentro de la sesión el docente debe cambiar los tipos de estímulos o indicaciones, es decir, variar ligeramente los ejercicios aun siguiendo con un mismo objetivo (se varían las vocales, consonantes, sílabas o más). Esta repetición en bloque estaría facilitando la etapa de adquisición (Bermúdez y Ginés, 2012).

Por otro lado, la práctica aleatoria intercambia, sin estructura u orden, la presentación de los diferentes objetivos. Este tipo de práctica, a pesar de predisponerse a un mayor número de errores, favorece la etapa de retención debido a que se acerca más a un contexto real en el que se hace uso de la voz cantada u hablada, como por ejemplo una performance en vivo o la interpretación del repertorio, en los cuales se exige una coordinación vocal versátil y se ponen en práctica distintas habilidades motoras en simultáneo.

Los factores que se deben tomar en cuenta en la planificación de las tareas a realizarse son determinados por la capacidad de respuesta del alumno y la fase del aprendizaje en la que este se encuentre. En las etapas iniciales del aprendizaje se recomienda trazar objetivos singulares en conjunto con una práctica en bloque y, conforme se vaya logrando un autocontrol motor por parte del alumno, se le podrán ir incluyendo ejercicios con objetivos múltiples y con una programación aleatoria, lo que lo acercará más a la etapa de autonomía, retención y a un contexto real en el que se hace uso de la voz cantada u hablada.

Este último punto es recordado en la mención de Caligaris y Salmon (2019) dentro del paradigma holístico, en el que proponen como recurso un trabajo conjunto de los ejercicios con el repertorio como ayuda para mejorar el entendimiento del alumno sobre los ejercicios realizados y que pueda plasmarlos con mayor naturalidad en la performance. Además, esta

premisa que sugiere que los movimientos practicados (ejercicios) posean los mismos rasgos físicos de la habilidad motora que se desee adquirir (cantar), desmiente la idea tradicional de que los ejercicios de respiración sin fonación son necesarios como parte del entrenamiento. Bermúdez y Ginés (2012) nos mencionan que este tipo de ejercicios de respiración separados de la fonación, tienen muy poca o ninguna repercusión en las etapas de adquisición y retención del apoyo respiratorio, ya que estos ejercicios poseen características distintas a la habilidad motora que se desea aprender, en la que se busca principalmente una coordinación fono respiratoria. Como nos mencionan Bermúdez y Ginés (2012): “No existe evidencia científica de que los ejercicios no fonatorios favorezcan el desarrollo de movimientos fonatorios, por lo tanto, no son útiles para retener al aprendizaje” (Bermúdez y Ginés, 2012, p.18).

Dentro de la planificación del desarrollo de la práctica, también se encuentra como factor relevante el uso de feedback o retroalimentación sensorial, el cual involucra distintas estrategias utilizadas por el docente para alcanzar tanto la etapa de adquisición como la de retención dentro del aprendizaje motor. Como nos mencionan Bermúdez y Ginés (2012), dentro del feedback verbal que emplea el docente, se encuentran dos parámetros importantes: la información que le va a brindar sobre la ejecución del ejercicio o sobre el resultado final, y la frecuencia con la que se dará, que puede ser inmediata o retardada.

Según Crocco, McCabe y Madill (2018), el feedback brindado sobre la ejecución también es conocido como KP (Knowledge of Performance), y trata de dar información sobre características o parámetros específicos del desarrollo del ejercicio, mientras que el feedback dado sobre el resultado final, conocido como KR (Knowledge of Results), se centra en describir si se ha logrado el objetivo final del ejercicio, sin entrar en detalles. Sobre el feedback, Bermúdez y Ginés (2012), además recomiendan proporcionar unos segundos de

silencio luego de realizadas las tareas para que se trabaje de manera consciente la información sensorio motriz que se acaba de recibir. Como afirman en la siguiente cita:

Esta latencia debe ser breve (uno o dos segundos); si es demasiado larga, se disminuye el aprendizaje; y si, por el contrario, estos instantes se ocupan con una actividad extraña a la tarea, como conversar o moverse, el potencial aprendizaje motor que podría haberse obtenido se inhibe por completo (pp. 17-18).

Esta recomendación temporal nos lleva al siguiente punto sobre la frecuencia con la que es utilizado el feedback: inmediato o retardado. El feedback inmediato favorecería la etapa de adquisición, debido a que se disminuye la probabilidad de error cuando el docente brinda la retroalimentación, luego de cada respuesta del alumno. Sin embargo, no parece facilitar la retención del aprendizaje, ya que se le brinda mayor cantidad de información, la cual podría ser difícil de comprender por el alumno (Bermúdez y Ginés, 2012). Por el contrario, el feedback retardado favorece la etapa de retención y autonomía, ya que promueve que el alumno forme parte activa en la autovaloración del ejercicio.

Una de las metas principales del aprendizaje sensorio motor es que el alumno encuentre su autonomía dentro del aprendizaje y que esa autopercepción le permita utilizar las habilidades motoras aprendidas en distintos escenarios de uso de la voz cantada o hablada, es decir que el alumno logre un feedback intrínseco en el que es capaz de percibir él mismo la información sensorial que se produce al realizar la habilidad motora, ya sin la necesidad o dependencia del feedback extrínseco que le proporciona el docente.

## **2. Estrategias didácticas para la enseñanza de canto**

Este estudio se centrará en las estrategias didácticas como aquellos medios por los cuales el docente y el alumno buscan lograr los objetivos propuestos en la dinámica de

enseñanza-aprendizaje. Estos objetivos se definen como los propósitos que van a guiar antes, durante y después de la instrucción, y deben ir siempre de la mano de un aprendizaje significativo. Además, estos objetivos deben ser “observables, cuantificables, evaluables” (Feo, 2015, p.225) y deben ser el resultado de un diagnóstico realizado por el docente, el cual cumple un rol indispensable al establecer las mejores estrategias que permitan el logro de dichos objetivos. Podríamos deducir entonces que son las estrategias las que facilitan a los estudiantes el desarrollo de la búsqueda, análisis y selección de la información que más los acerque a esos objetivos (Rivero, Gómez y Abrego, 2013), es decir hacia su autonomía dentro del aprendizaje.

Esta búsqueda de objetivos de aprendizaje, los cuales trabajan directamente con procesos cognitivos, posee estrategias de enseñanza que, según Díaz y Hernández, 1999 en Rivero, et al. (2013), favorecerían el aprendizaje. Aquellas son:

Activación de conocimientos previos, generación de expectativas apropiadas, orientar y mantener la atención, promover la organización de la información a aprender, y para potenciar la conexión (externa) entre los conocimientos previos y la nueva información (p.3).

Estas estrategias podrían tenerse en cuenta dentro del espacio de enseñanza de canto debido a que, por ejemplo, la activación de conocimientos que el alumno ya obtuvo previamente puede ayudar a que el docente, en conjunto con el alumno, generen expectativas apropiadas para el trabajo en clase, lo que colaboraría con la propuesta holística de Alessandrini (2018).

## **2.1 Elementos que componen a las estrategias didácticas:**

Los elementos que componen una estrategia didáctica según Feo (2015) son: contexto, duración, objetivos, competencias, sustentación teórica, contenidos, secuencia

didáctica, recursos, medios y estrategias de evaluación. De los cuales desarrollaremos algunos puntos que consideramos relevantes para la presente investigación.

En primer lugar, el contexto en el que sucede la dinámica pedagógica es importante a la hora de decidir la estrategia didáctica, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede ver influenciado por el entorno, por factores socioculturales y el conjunto de percepciones, pensamientos, conceptualizaciones y más, que componen al estudiante y al docente respectivamente como seres humanos integrales (Alessandroni, 2018). Partiendo de este concepto y, para los fines de esta investigación, utilizaremos como alternativa el término 'clima de aula' presentado por Pereira (2010), el cual también se refiere a la estructura de relaciones humanas que se producen en la interacción entre participantes de una clase. Sin embargo, este nuevo término amplía un poco más el concepto, considerando que se trata de:

El resultado, entre otros factores, del conjunto de interacciones, vivencias, aspectos estructurales, emocionales y motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje. Según sea la relación que se establezca entre dichos factores, así serán las características del clima de aula, la influencia que ejerza sobre cada alumno y alumna y sus reacciones hacia el aprendizaje (p.14).

En segundo lugar, veremos la sustentación teórica, en la que el docente hace uso de fundamentos teóricos para desarrollar las estrategias didácticas. Dicha sustentación se puede ver nutrida de toda teoría, enfoque o modelo que vaya en búsqueda del desarrollo del aprendizaje en el alumno. Para lo cual observaremos el conocimiento que posee el docente con respecto a paradigmas, tendencias, metodologías, salud, higiene vocal y uso de terminología dentro de la pedagogía vocal.

Como tercer lugar tenemos a los contenidos, los cuales le dan una orientación clara a los objetivos y competencias deseados. En ellos encontramos tres divisiones:

Contenidos declarativos, es decir ¿Qué se debe saber?; contenidos procedimentales o ¿Cómo debe saberlo?; y contenidos actitudinales que entendemos mediante la pregunta: ¿Cuál es la actitud pertinente ante ese saber y hacer desde el punto de vista axiológico y ético? (Feo, 2015, p.229).

Para la presente investigación nos centraremos en los contenidos procedimentales mediante la observación de cómo el docente desarrolla los aspectos técnicos del canto analizados desde su propia enseñanza. Como mencionamos inicialmente, la estrategia didáctica es entendida como todo proceso de instrucción que sucede desde el docente hacia el estudiante. Este proceso tiene como núcleo al contenido, el cual sirve para orientar objetivos y competencias, pero además estos contenidos son parte de una secuencia didáctica, la cual divide dichos contenidos en distintos momentos dentro del proceso de instrucción. Por lo tanto, como cuarto punto tomaremos en cuenta a la secuencia didáctica.

Encontramos tres momentos los cuales son presentados por Alfonso (2003) en Feo (2015): inicio, desarrollo y cierre. Ver figura 2.

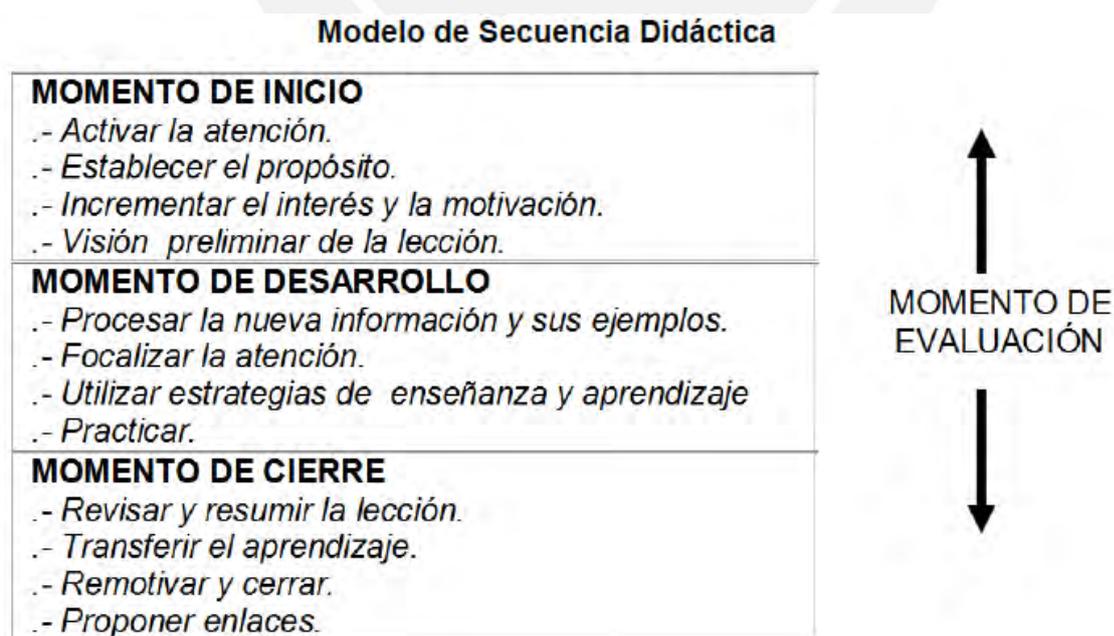


Figura 2: Modelo de Alfonso sobre los momentos en los que se da la secuencia didáctica. Tomado de Feo, 2015.

Si bien este modelo de secuencia nos presenta tres momentos, los cuales inician como un despertar de la motivación e interés del alumno, seguido del desarrollo de los contenidos, así como su puesta en práctica y un cierre con la transferencia de lo aprendido por parte del alumno, para los fines prácticos de esta investigación reconoceremos además, un cuarto momento de evaluación, el cual trata de hacer un recuento de todos los procesos aplicados durante la dinámica de aprendizaje y va en función de la valoración de los objetivos logrados (Feo, 2015). En este nuevo momento se observarán las estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal. Además, se observará el posible espacio en el que el alumno indaga en su propiocepción, autocrítica y autonomía como crecimiento de él mismo y como ayuda para el docente en la evaluación de aprendizaje y desarrollo de habilidades de mayor nivel (Sell, 2003).

Todos estos sucesos ordenados dentro de las estrategias didácticas permitirían al docente la sistematización del proceso hacia un aprendizaje significativo para el alumno, siempre tomando en cuenta las particularidades de este.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**

### **2. Diseño metodológico**

#### **2.1 Planteamiento y problema de investigación**

La presente investigación pretende identificar cuáles son las estrategias didácticas para el desarrollo de la técnica vocal utilizadas en la formación profesional de cantantes, teniendo como marco de referencia los paradigmas de la pedagogía vocal y pretende responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las estrategias didácticas para el desarrollo de la técnica vocal y su relación con los grandes paradigmas de la pedagogía vocal utilizadas en la carrera de canto de una universidad privada en Lima?

De esa manera se podría ayudar a sistematizar la información que se brinda en la enseñanza del canto a nivel superior, además de que se podría lograr una aplicación práctica en distintas carreras instrumentales que tengan dificultades similares al área de canto y, también, generar un impacto social a través de un acercamiento más real a la población que suele desertar de la música por pensar en muchos mitos sobre el canto como verdades.

Esta investigación se encuentra dentro de la línea de investigación “Técnicas e instrumentos de las artes escénicas” bajo el eje de las artes escénicas y la educación.

#### **2.2 Objetivo de la investigación**

De acuerdo a lo que nos interesa responder con la pregunta de investigación, se ha planteado como objetivo general identificar las estrategias didácticas para el desarrollo de la técnica vocal y su relación con los grandes paradigmas de la pedagogía vocal utilizadas en una clase de canto en una universidad privada en Lima Metropolitana.

### 2.3 Categorías de análisis

Con el fin de analizar la información de manera sistemática y de acuerdo con el marco teórico, la pregunta de investigación y el objetivo correspondiente a cada uno de los paradigmas que se han presentado se ha diseñado la siguiente categoría de análisis, con sus respectivas subcategorías e indicadores (Ver tabla 1).

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Estrategias didácticas	Clima de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El espacio donde sucede la interacción condiciona el aprendizaje</li> <li>- Es consciente de aspectos actitudinales como aburrimiento, frustración y satisfacción del alumno</li> <li>- El docente toma en consideración los objetivos e intereses musicales del alumno</li> </ul>
	Sustentación teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene un conocimiento actualizado sobre paradigmas o tendencias en la pedagogía vocal</li> <li>- Tiene conocimiento actualizado sobre la terminología vocal</li> <li>- Tiene conocimiento actualizado sobre salud e higiene vocal y por lo tanto lo utiliza en la evaluación primaria del estudiante</li> <li>- Desmiente ideas, suposiciones o uso inexacto de la terminología vocal por parte del alumno</li> <li>- Considera los elementos de la voz en sus indicaciones (Respiración, fonación, resonancia, articulación, apoyo y postura) de manera aislada</li> </ul>
	Contenidos procedimentales: Desarrollo técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplea la imitación como parte de la explicación en los ejercicios técnicos</li> <li>- Hace uso de explicaciones con fundamentos anatómico-funcionales</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza metáforas para la explicación de los ejercicios técnicos</li> <li>- Hace uso de la expresión musical como complemento de la técnica vocal</li> <li>- Toma en cuenta y deriva indicaciones hacia aspectos anatómicos</li> <li>- Toma en cuenta y deriva indicaciones hacia aspectos funcionales</li> <li>- Relaciona directamente los ejercicios con el repertorio deseado</li> <li>- Promueve la propiocepción corporal y reflexión del alumno</li> <li>- Se hace uso de recursos y medios para el desarrollo técnico</li> </ul>
	<p>Procesos de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetivos de la clase y de cada ejercicio son explicitados al estudiante</li> <li>- El docente informa sobre salud e higiene vocal</li> <li>- Denota claridad en la explicación (corta, simple y ordenada lógicamente)</li> <li>- Utiliza feedback inmediato</li> <li>- Se observa una secuencia didáctica ordenada dentro de la clase y el docente lleva un orden en cuanto a las actividades</li> <li>- El docente motiva la participación del alumno</li> <li>- Si el alumno no entiende la indicación, se buscan nuevos métodos para el entendimiento</li> <li>- El docente enriquece el tema con información extra para profundizar el aprendizaje</li> </ul>

		- Se da espacio a indagar emociones, sensaciones, interpretaciones o prejuicios culturales que se desprendan con la obra
	Estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal	-Hace uso del diagnóstico médico como primer acercamiento al alumno - Utiliza el feedback o retroalimentación inmediata - Incentiva que el alumno exprese sus ideas y vocabulario recién aprendido - Hace uso de preguntas que fomenten la autocrítica y autonomía del alumno - Se da espacio a que el alumno indague en la propiocepción de las dificultades técnicas

Tabla 1. Categoría, subcategorías e indicadores de análisis. Elaboración propia.

## 2.4 Enfoque metodológico y tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva y bajo un enfoque cualitativo, ya que busca describir, comprender e interpretar las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la técnica vocal, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Sampieri, 2014). Sobre esto, además, Sampieri (2014) menciona que:

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (p.9).

Debido a que esta investigación implica observar y describir las características de la pedagogía vocal a profundidad, tomando en cuenta su contexto y variables, se sostiene que es cualitativa.

## **2.5 Criterios de selección de la muestra**

Las razones por las cuales se ha seleccionado dicha universidad son que se encuentra como líder nacional en el ranking “Quacquarelli Symonds (QS) Mundial 2020” y es la única universidad que presenta una carrera de ejecución con las líneas popular y clásica. La investigación fue planteada originalmente para recoger información de tres docentes del área de canto, sin embargo, debido a situaciones que escaparon del control de la investigadora, solo fue posible entrevistar y observar a un solo docente.

## **2.6 Técnicas e instrumentos para el recojo de la información**

Para la investigación se hace uso de la técnica de entrevista con la herramienta de la guía de entrevista semi estructurada y la técnica de observación directa, mediante una guía de observación de clase.

El propósito de hacer parte de la investigación mediante la observación directa es para comprender los procesos y vínculos entre docentes y estudiantes en una situación dinámica de clase de canto (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; Jorgensen, 1989 en Sampieri, 2014).

Además, la razón de complementar la investigación con el uso de la técnica de entrevista como herramienta para recolectar datos cualitativos, es la necesidad de obtener información que no podría ser recogida solo durante la observación directa.

Cabe resaltar que la validación de los instrumentos para el recojo de información estuvo a cargo de una juez experta en temas de educación, cuyas observaciones, comentarios y correcciones se tomaron en cuenta para corregir los instrumentos antes de su aplicación.

## **2.7 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación**

Al ser esta una investigación que se desarrolla con la participación de seres humanos, estamos considerando cinco principios<sup>12</sup> éticos, tales como el respeto por las personas que sean sujeto de investigación, el reconocer su autonomía, su participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos recaudados; los principios de beneficencia y no maleficencia los cuales involucran no causar daño, disminuir los posibles efectos adversos y maximizar los beneficios. También se toman en cuenta los principios de justicia, integridad científica y responsabilidad, de los cuales hacemos énfasis en la obligación de velar por el cumplimiento del principio de precaución y bienestar en las investigaciones que se realizan en la universidad, y en la difusión de los resultados de investigación, previamente analizados y comunicados con una acción honesta y veraz en el uso de los datos recaudados. Finalmente, se redactó un documento de consentimiento informado que fue firmado y aprobado por los participantes.

## **2.8 Proceso de análisis de la investigación**

La información que se recogió de las entrevistas, junto con la información recogida en las guías de observación de clase fue contrastada con el marco teórico, y fueron organizadas por categorías y subcategorías dentro de una matriz de análisis. Dicha matriz de análisis tenía como elementos: citas de la entrevista, citas de la observación de clase, subcategorías y reflexiones de la investigadora.

Para estructurar la información por subcategorías, se hizo uso del reconocimiento de palabras clave con ayuda de los indicadores. Además, dentro del elemento “reflexiones” se

---

<sup>12</sup> Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2011).

colocaron ciertos comentarios personales y citas del marco teórico que daban fundamento a los comentarios. Esta matriz fue de especial ayuda para lograr la redacción final del análisis.

Además, para el análisis del feedback e indicaciones brindadas por la docente en las sesiones de clase, se realizó otra matriz con tres elementos: problema vocal a resolver, indicación o feedback y respuesta de la alumna, la cual sirvió para separar cada ejercicio utilizado en clase. Para analizar la frecuencia con la que fue utilizado el feedback, se nombró cada parte del ejercicio según la tonalidad en la que se encontraba. También, con el motivo de reconocer el modelado auditivo (por medio del canto y el uso del piano) y visual, se les dio especial atención a detalles multimodales (gestos) que realizaba la docente durante las clases, los cuales fueron colocados entre paréntesis cada vez que fueron utilizados.

Para estructurar las citas desprendidas de la observación de clase y la guía de entrevista semi estructurada, se usaron códigos para cada nombrar cada clase (C1, C2 y C3), ejercicio (E1, E2, E3 y demás), estudio de repertorio (R1, R2, R3 y demás) y pregunta de entrevista (P1, P2, P3 y demás). Los códigos serán señalados al final de cada cita.

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 3- Análisis de la información y resultados

Se observaron tres clases consecutivas, las cuales serán mencionadas como C1, C2 y C3. Además, dentro de las clases, la docente realizó once ejercicios de técnica vocal en total, las cuales, de ahora en adelante, serán mencionadas con el código de la clase, seguido de E1, E2, E3 y demás. En cuanto al repertorio, será representado primero con el código de la clase y luego R1, R2, R3 y demás. Para la entrevista semi estructurada se utilizaron los códigos P1, P2, P3 y demás, para organizar las citas por número de pregunta realizada.

Como única categoría se consideraron a las estrategias didácticas, las cuales fueron divididas en las subcategorías: Clima de aula, Sustentación teórica, Contenidos procedimentales, Procesos de comunicación y Estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal.

#### 3.1 Clima de aula

En lo que respecta a la subcategoría Clima del Aula, que se refiere al conjunto de interacciones, vivencias, aspectos estructurales, emocionales y motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje; a partir del análisis se pudo identificar que el formato virtual de grabación de clase con el que se realizaron las observaciones fue un factor limitante para la observación en simultáneo de los dos participantes (solo se puede observar al oyente mientras tenga el micrófono activado). Además, consideramos que estas particularidades de la virtualidad no quedan solo como limitantes para esta investigación, ya que, uno de los puntos que resaltan en la observación es que, durante todo el desarrollo de la sesión, la alumna se encuentra sentada y cerca de la cámara y el micrófono para poder oír, ver y ser escuchada con claridad. No hay un trabajo de pie o de postura al cantar. Este punto difiere bastante con una

clase presencial en la que el desarrollo se da con la alumna de pie y con un trabajo de expresividad corporal más enfático, lo que nos lleva a afirmar que el espacio virtual condiciona la interacción entre docente y alumna y, por lo tanto, podría condicionar el aprendizaje. Sin embargo, algunas de las indicaciones de la docente buscan trabajar, de manera un tanto diferente, la conexión corporal y expresividad de la alumna. Por ejemplo, con las frases<sup>13</sup>:

Todos los ejercicios de técnica tienen que tener mucha energía y emoción involucrada, para que no se caiga o se desactive el cuerpo (C2E3).

Con entusiasmo, con ánimo (C2E3).

Que sea como una risa, como si te estuvieses riendo (C3E3).

Creo que te voy a tener que contar un chiste. A ver, vamos, a reírse, a reírse (C3E3).

Conectándote con tu cuerpo, o sea el hecho de que te estés riendo que no se desprende del cuerpo. Incluso a veces uno se ríe tanto que te duele la parte abdominal. Entonces que venga de ahí la risa (C3E3).

Aunque tú estés abajo en los graves, tu energía tiene que seguir alta, tienes que seguir conectada con tu emoción y con el aire (C3E5).

La conexión con la emoción y la intención para hacer la vocal te lleva a conectarte con tu aire, a que el apoyo que no solamente es esta parte, sino todo (Modelado visual señalando todo el cuerpo), se active (C3E9).

Acuérdate de abrir mucho más y conectarte con tu aire por medio de la intención y de la emoción (C3R1).

---

<sup>13</sup> Consideramos que no es necesario colocar el contexto de las frases utilizadas en este caso en particular, ya que el propósito es de revisar el aspecto de activación y expresión corporal, para lo cual no es necesario explicar la dinámica del ejercicio o respuesta de la alumna.

Ahí tú tienes que flotar (Modelado visual con los brazos abiertos), tiene que ser como tu clímax. Incluso si te ayuda a soltarte y abrir, haz un movimiento con los brazos como para abrir (C2R1).

Con estas indicaciones la docente busca desarrollar la expresividad y la consciencia corporal apelando al apoyo respiratorio y la conexión de la emoción e intención con la inhalación previa a los ejercicios. Lo que demuestra que, a pesar de las limitaciones en cuanto a la postura de la alumna, la cual se encuentra sentada durante todo el desarrollo de la clase, se pueden encontrar nuevas estrategias para lograr la expresión corporal.

Otro punto que nos lleva a la conclusión de que el espacio virtual donde sucede la interacción condiciona la interacción y el aprendizaje, son los problemas de conexión de internet, los cuales distraen la atención de los ejercicios realizados y hacen que no se logre oír con claridad ciertas partes del ejercicio y de las indicaciones. Esto podría inhibir o retrasar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer que, a pesar de estos eventuales problemas de conexión, un nuevo recurso que trajo la virtualidad es la grabación de las clases de canto, lo que sería considerado como una herramienta de feedback extrínseco adicional a las indicaciones en tiempo real que le da el docente. Gracias a esto, la alumna tiene una herramienta en la que es capaz de desarrollar su autocrítica y autonomía de manera diferente, además de ser una ayuda memoria a la información e indicaciones dadas por la docente.

Otro punto encontrado en el análisis con respecto a la subcategoría Clima del Aula, fue el hecho de que, si bien existe un sílabo con lecciones de métodos de canto (Niccolo Vaccaj y Heinrich Panofka) obligatorias, también se les da la libertad a los alumnos de elegir, dentro de los géneros establecidos por semestre, su propio repertorio. Además, como se pudo notar en cada clase, la docente inicia preguntando qué es lo que se va a revisar en la clase ese día y es la alumna la que, según su avance, termina por definir el objetivo de la clase y, por lo

tanto, el objetivo de los ejercicios técnicos. Esto nos demuestra un posible acercamiento a la visión integral y holística de la docente con respecto a elementos que influyen en el proceso de aprendizaje de la alumna.

### **3.2 Sustentación teórica**

Con respecto a la sustentación teórica, tres de nuestros indicadores contemplaban la demostración de conocimiento de la docente sobre paradigmas, tendencias de la pedagogía vocal, terminología actualizada y salud e higiene vocal. En la entrevista semi estructurada, la docente manifestó tener un conocimiento sobre todos los puntos mencionados. Sobre los paradigmas de la pedagogía vocal, la docente nos mencionó que:

En mi experiencia propia, yo considero más efectiva la pedagogía contemporánea que es basada en la evidencia científica, porque he visto resultados, he atendido, asistido a capacitaciones a congresos en los que (...) Y he también tomado cursos sobre pedagogía vocal que utilizan este paradigma contemporáneo y lo aplico, entonces veo que da resultados entonces por esa parte yo abogaría por ese tipo de pedagogía (P6).

En cuanto a tendencias o metodologías utilizadas, nos indicó que hace uso de los principios de aprendizaje sensorio motor, el cual, para los fines de esta investigación ha sido asociado con el paradigma holístico. Además, menciona que parte del objetivo de su enseñanza es que el alumno encuentre su autonomía mediante la exploración y desarrollo de la autopercepción sensorial. Sobre esto menciona que:

Empleo los principios de aprendizaje sensorio motor. Que son varios y que tienen que ver con lograr desarrollar una percepción auditiva y sensorial en el alumno, para que no estén pensando tanto en el sonido, en lo que están haciendo exteriormente, sino más bien en lo que están sintiendo... Esta

metodología de autopercepción es muy importante que ellos se monitoreen, pero también auditivamente viendo sus videos, teniendo alguna retroalimentación, pero sin tener que pensarlo demasiado. Por ejemplo, yo no soy mucho de estar dando mucha retroalimentación o incluso imágenes abstractas porque no les ayuda, prefiero que ellos vayan descubriendo a través de la prueba y el error que es lo que les ha funcionado. Les puedo compartir mis percepciones o sensaciones, pero igual lo que yo siento como yo siento, como yo soy una persona única y diferente, es diferente a lo que ellos van a sentir, entonces les doy, les comparto mis experiencias, pero yo quiero que ellos mismos exploren y desarrollen esa autopercepción sensorial. Es bien importante. En eso me enfoco en realidad. En eso está basada mi metodología, en los principios de aprendizaje sensorio motor (P3).

Con relación a si aborda temas de salud e higiene vocal durante sus clases, manifestó que es un tema que comenta solo cuando los alumnos manifiestan alguna incomodidad, fatiga vocal o signos de alguna patología vocal, y no como un tema que se informa como parte de la enseñanza en general. Sobre esto nos dijo que:

Sí, porque me han tocado alumnos que no han tenido una buena salud vocal y usualmente los refiero al médico especialista para que sean examinados y tratados y después él los refiere, si es necesario a la terapeuta vocal. Me parece muy importante... Usualmente para los alumnos que sienten incomodidad o fatiga vocal o los alumnos que están manifestando signos de patología vocal (P5).

Se puede reconocer que la demostración de conocimiento actualizado sobre paradigmas, tendencias en la pedagogía vocal y terminología por parte de la docente se encuentran presentes en su enseñanza y son afirmados por la misma durante la entrevista.

Además, son los que, probablemente, le den sustento teórico al diagnóstico que hace previo a la instrucción, a la guía técnica que le dé a la alumna durante los ejercicios, y el que ayude a la docente a apreciar los logros técnicos de la alumna y le permita encontrar nuevos caminos más eficientes en caso el problema técnico no haya sido resuelto. Cabe resaltar que estos son algunos de los objetivos que se buscan a partir del paradigma contemporáneo y con más reconocimiento dentro del paradigma holístico.

En cuanto a la demostración de conocimiento actualizado sobre salud e higiene vocal, si bien es un tema que se viene explorando con algunos maestros desde antes del paradigma tradicional, es considerado como parte de la consciencia integral de la visión holística. Como mencionó la docente en la entrevista, en caso de sospecha de una condición médica es menester informar a la alumna sobre los cuidados de la salud vocal y, de ser necesario, derivarlo hacia un profesional de la voz. Sobre este indicador, además, se pudo observar en la segunda clase que la alumna manifiesta dolor de garganta y la docente le brinda recomendaciones, cuidados básicos y ver a un médico por precaución. Por lo cual se infiere que sí existe un conocimiento previo sobre salud e higiene vocal y se le da importancia dentro de la sesión, tal cual como aseguró la docente en la entrevista.

Estos indicadores, también se encuentran reflejados en el desarrollo de las tres clases observadas y serán mencionados más adelante en la subcategoría de Contenidos Procedimentales y Desarrollo Técnico.

Con respecto al trabajo conjunto de los elementos de la voz, tales como respiración, fonación, resonancia y articulación. La docente manifestó que:

Yo comienzo con un calentamiento que usualmente tiene el objetivo de despertar o activar el apoyo respiratorio y la fonación en conjunto. No lo hago separado, porque la fonación a mi parecer requiere otro nivel de presión de aire y de manejo de aire. Entonces, por ejemplo, un alumno viene tenso o

estresado. Hacemos algunos ejercicios de respiración para relajarlo o para tratar de conectarse con su cuerpo y con su sistema de respiración de labios o con cañita en el agua, para poder lograr el apoyo respiratorio y poder lograr una coordinación (P3).

La fonación va ligada a la respiración. A mi parecer todo es un sistema interactivo que funciona en simultáneo y los tres sistemas de producción vocal interactúan y se afectan mutuamente (P3).

Considerar los elementos de la voz como un conjunto y no de manera aislada en sus indicaciones nos remite al modelo teórico no lineal sobre la producción de la voz propuesto por Titze y Verdolini (2012). Este modelo teórico comienza a visualizarse desde el debate de estructura versus función del paradigma contemporáneo y ya logra tener un panorama más claro dentro del paradigma holístico. Por lo tanto, las citas mencionadas anteriormente nos permiten observar que la docente, al considerar los elementos de la voz como un conjunto y no de manera aislada en sus indicaciones, se acerca al modelo holístico de la pedagogía vocal.

Además, sobre el trabajo integral de los distintos elementos del proceso de la voz, Caligaris y Salmon (2019) nos presentaron a la respiración dividida entre: la organización del cuerpo a partir de la inspiración y la percepción de la exhalación controlada o activa durante la fonación. Esto quiere decir que puede haber un trabajo conjunto de la inhalación como influencia directa con la postura y preparación corporal para empezar a cantar, y una coordinación entre la exhalación activa o controlada junto con la fonación. Lo cual es un punto que la docente toma en cuenta dentro de sus indicaciones:

Siempre acuérdate de respirar profundo para que esto (Modelado visual señalando la laringe) descienda y se relaje (C1E2).

Entonces es cuestión que esto de acá se relaje un poquito más (Modelado visual señalando la laringe) y que te vayas conectando un poquito más con tu respiración (C1E3).

Es diferente que yo inhalo, todo se abre internamente y se relaja. Es suelto, pero activo. Todo está abierto. Para eso te tiene que servir tu inhalación inicial (C2R1).

Desperté, todos mis músculos se activaron y esto también (Modelado visual señalando la cara). Entonces toda mi cavidad oral, mi tracto vocal están abiertos y están listos para moverse y están activos para ser flexibles (C2R1).

Respiramos profundo para que se estabilice y descienda la laringe (C3E4).

Inhalamos profundo abriendo todo el espacio de atrás (C3E4).

Por medio de la inhalación uno consigue la conexión con la columna de aire y también la relajación y el descenso laríngeo que no necesariamente tiene que ser super, super bajo. Depende de los estilos que uno cante, pero si es necesaria esa inhalación profunda para que pueda estabilizarse y no se quede alta la laringe y no se te cierre el tracto vocal (C3E4).

Como se pudo notar, la docente hace uso de estrategias que trabajan con los distintos elementos del proceso vocal en conjunto, lo cual es coherente con el discurso de Titze, Verdolini (2012), Caligaris y Salmon (2019), principales autores del paradigma holístico.

### **3.3 Contenidos procedimentales: Desarrollo técnico**

En lo que respecta al material complementario para el desarrollo técnico, se identificó que la docente hace uso de un ejercicio de tracto vocal semi ocluido (SOVT), el cual requiere un tubo sumergido en agua. Sobre esto, la docente menciona:

Lo que utilizo mucho es el ejercicio de cañita en el agua, que es la técnica de resistencia en el agua. Utilizo cañita de diferentes tamaños, cañita con un vasito de agua y después también lo otro que utilizo es un vasito de plástico, que también es otro ejercicio SOVT, que tiene un orificio en la base y eso les permite articular a los chicos. Se acerca más al agua y al canto (P3).

Durante la observación de clase se pudo notar la aplicación práctica de lo mencionado por la profesora, cuando solicita a la alumna que haga uso de un tubo sumergido en una botella de agua como recurso o medio para el desarrollo técnico. El tubo sumergido en agua es considerado parte de los ejercicios de tracto vocal semi ocluido o SOVT, los cuales la docente aseguró utilizar.

Estos ejercicios son utilizados como herramienta para la terapia, calentamiento y entrenamiento de la voz y se pueden ver con mayor frecuencia dentro de la tendencia fisiológica de la terapia de rehabilitación vocal. La cual sostiene, con base en la evidencia científica, que este tipo de ejercicios influyen en el grado de aducción de los pliegues vocales, dependiendo del grado de resistencia que se le dé al flujo de aire. En este caso particular, la docente aplica el ejercicio de SOVT con un tubo con el extremo sumergido en agua aproximadamente 10cm, lo que aumenta el grado de resistencia en comparación a otros ejercicios que se suelen utilizar.

Como parte de lo consultado en el sílabo<sup>14</sup> del curso, encontramos la indicación de que la alumna debe calentar y prepararse corporalmente diez minutos antes de cada clase, “practicando los ejercicios de soltura y respiración como actividad básica para el trabajo vocal en clase” (Sílabo de canto 2020). Además, se asume que hay una recomendación a la alumna de realizar los ejercicios de SOVT como parte de los ejercicios de “soltura y respiración” o calentamiento previo a la clase, debido a que la alumna informa en cada inicio

---

<sup>14</sup> Se hizo uso del sílabo como consulta y no como parte de la observación para el análisis.

de clase si es que pudo, o no, realizar el calentamiento con ejercicios de SOVT. En caso la alumna comunique que no pudo realizar dichos ejercicios previos a la clase, se condiciona el inicio de la dinámica de ejercicios de técnica y también condiciona el objetivo de los ejercicios de SOVT.

Por ejemplo, en la tercera clase observada, la alumna comunica que no calentó previamente y la docente, entonces, utiliza un ejercicio ascendente/descendente por grado conjunto, en modo mayor, con una extensión de grados I, III, V y VI con el uso únicamente del tubo con extremo sumergido en agua y con una repetición de tres veces por tonalidad. En este contexto podemos notar que el uso del ejercicio de SOVT tiene el único objetivo de calentar la voz facilitando la interacción acústico-aerodinámica. Este ejercicio también condiciona la frecuencia del uso de feedback dado por la docente, el cual será explicado más adelante.

En el caso de las otras dos sesiones, la alumna manifestó haber realizado el calentamiento previo a la clase, por lo que la dinámica de ejercicios varía ligeramente. Por ejemplo, en la primera clase observada, la docente comienza con un ejercicio ascendente/descendente por grado conjunto, en modo mayor, con una extensión de grados I, III, V y VI con alternancia de ejercicio de SOVT de tubo con extremo sumergido en agua y posteriormente las palabras: “RIO, RIE y RIA”. En este contexto, se observa un ligero cambio en cuanto a la dinámica y objetivo del ejercicio: se añadió el uso de vocalizaciones seguidas al ejercicio de SOVT. Lo que sugeriría un cambio en el objetivo del uso del ejercicio de SOVT, que podría ser, ya no solo para facilitar la interacción acústico-aerodinámica, sino también para facilitar la interacción mecánico-acústica (presión del tracto vocal y los pliegues vocales), promoviendo una sensación de facilidad en la fonación. Este último punto se ve reforzado con el feedback que utiliza la docente:

Tratemos de abrir un poco más el espacio cuando hagamos la “I” porque vamos a tener que subir y abrir también a una vocal más abierta (C1E1).

En dicha indicación se le pide a la alumna modificar la forma del tracto vocal para poder llegar con facilidad y naturalidad a las notas más agudas y a vocales con una configuración de tracto vocal diferente (vocales abiertas y cerradas), lo que demuestra el nuevo objetivo de utilizar el ejercicio de SOVT (esta vez previo a un ejercicio de vocalización), y posiblemente algunas de las razones por las que la docente lo usa como recurso.

Además, en cuanto al desarrollo de los aspectos técnicos en sus clases, la docente explica que:

Usualmente esos son los casos, en los que viene con excesiva tensión laríngea y con una descoordinación fono respiratoria. Entonces lo que hago es, que me ha resultado, me ha dado resultados muy muy buenos en corto plazo. He podido ver los avances. Han sido ejercicios de tracto vocal semi ocluido que están basados en la terapia vocal. Entonces a partir de mis estudios en terapia vocal y haber también leído la literatura sobre estos temas descubrí estos ejercicios que me han dado muy buenos resultados para justamente liberar tensión y para tratar de establecer una coordinación fono respiratoria mucho más eficiente (P3).

La liberación de tensión y tratar de establecer una coordinación fono respiratoria más eficiente mediante los ejercicios SOVT es una estrategia que la docente utiliza a lo largo de las tres clases observadas e incluso utiliza como referencia de imagen mental cuando no está realizando los ejercicios de SOVT directamente. Por ejemplo, en la segunda clase, como parte del trabajo de repertorio y luego de haber trabajado la técnica utilizando los ejercicios de SOVT, la docente brinda el siguiente feedback:

La “U” que sea como si estuvieses haciendo la cañita (Modelado auditivo y visual con ayuda de las manos) con el molde de los labios como atrás, que este muy muy abierto (C2R1).

Te está saliendo. Bien. Brava. Lo que falta como te digo es la “U”, yo siento todavía cierre acá en tu garganta, entonces (Modelado auditivo y visual con ayuda de las manos) que sea muy natural, muy flexible la “U”. Piensa en la sensación de la cañita. Cuando tú estás haciendo la cañita estás haciendo como una “U” (Modelado auditivo) (C2R1).

En la cita anterior podemos diferenciar el uso de la imagen mental del ejercicio SOVT como estrategia para lograr el objetivo de apertura de tracto vocal, flexibilidad y una liberación de tensión de la alumna al cantar un pasaje del repertorio, lo que además indica que existe un correlato entre los ejercicios técnicos y el repertorio.

En cuanto al uso de imágenes mentales como estrategia, cuando se le preguntó a la docente si hacía uso de ellas, la docente indicó que:

Únicamente cuando es muy necesario, pero usualmente no. Antes lo hacía bastante y tenía que hablar y hablar y hablar y no me entendían los chicos (P3).

La aplicación práctica de lo mencionado por la profesora se pudo notar en la observación de clase, ya que solo en cuatro ocasiones pudimos reconocer el uso de imágenes mentales que remitían a situaciones que podrían ser cotidianas para la alumna. Por ejemplo, en la primera clase observada se hizo uso de la siguiente indicación:

Trata de pensar en un escenario en que tengas que decir esas dos sílabas: “Yo” y “Ma”. “Yo, Ma”. ¿Ok? No sé, este, ¿Quién quiere salir a comprar helado?, te dice tu mamá. ¡Vamos a comprar helados! Este, no sé, dos o tres litros de

helados. “Yo, Ma”, ¿Verdad? Entonces trata de poner un escenario para que te dé esa emoción (C1E2).

Además, la imagen mental anterior tuvo como siguiente indicación a su correlato científico:

Tiene que ver con la posición de la laringe. Cuanto más te relajes y más conectada estés con tu cuerpo, (Modelado auditivo) más resonante va a estar y mucho más timbrada tu voz de pecho. Esto de acá (Modelado visual señalando la laringe), siempre acuérdate de respirar profundo para que esto descienda y se relaje (C1E2).

Lo cual nos indica que, si bien se hizo uso de una imagen mental, esta va a acompañada de sustento científico y es utilizada como una estrategia más y no como la única utilizada. Esto nos muestra un acercamiento al uso de metáforas desde una perspectiva científica y holística. Además, cuando se le preguntó si consideraba el complemento del uso de imágenes con conocimiento fisiológico y de fenómenos acústicos, la docente indicó que:

Exactamente, cuando yo doy alguna referencia está ligado con la fisiología. Como es que funciona el aparato vocal, más que imágenes abstractas. Si es que, por ejemplo, estoy hablando sobre fraseo musical, entonces por ahí que empleo alguna imagen. Si quiero referirme a la calidad del sonido, al color del sonido, voy a utilizar imágenes, pero en cuanto a dar instrucciones a través de imágenes, lo he dejado de hacer porque no veía mayores resultados (P3).

Solo se encontró el uso de una imagen mental sin ningún correlato científico, sin embargo, iba de la mano con un modelado auditivo y visual, el cual apelaba a una indicación sensorial que es parte de los principios de aprendizaje motor. Además, creemos relevante mencionar el contexto en que fue utilizada, ya que se trataba del tercer ejercicio realizado en la clase y mantenía el mismo objetivo que los ejercicios anteriores, por lo que se deduce que

fue utilizada como una estrategia más, sumada a indicaciones con correlato científico que fueron explicitadas con anterioridad:

¡Ajá! Y de frente y te vas, así como si estuvieses insertando el hilo, la aguja (Modelado auditivo y visual con ayuda de las manos aludiendo a la imagen mental que indicó anteriormente) (C1E3).

La tercera vez en que se hizo uso de una imagen mental, también fue de la mano con indicaciones sensoriales y anatómicas:

Tratando de que la subida a la “U” sea muy suelta. Si bien estas apoyando, que no se quede rígida y no se cierre tu garganta (Modelado auditivo). Que sea como un ejercicio de sirena, ¿No? Cuando nosotros hacemos (Modelado auditivo) así, que se sienta la misma flexibilidad, soltura y apertura (C2E1).

Y, en la cuarta indicación se hace uso de la imagen mental para encontrar el sonido primal o natural, junto con indicaciones sensoriales hasta el final del ejercicio, en que recién se explica el correlato científico:

Como si te estuvieras riendo, que sea como una risa, (Modelado auditivo).

Como si te estuvieses riendo (C3E3).

Mejor. Ya, ahí que no se suelte. Que no se suelte el apoyo (C3E3).

Por lo tanto, se pudo observar que se hace uso eventual de imágenes mentales, siempre acompañadas de fundamentos anatómico-fisiológicos o de modelado auditivo/visual, el cual apela a la etapa de adquisición del aprendizaje motor, considerado complemento del paradigma holístico.

Sin embargo, como parte de las imágenes mentales también hemos considerado, en esta investigación, a las indicaciones sensoriales, ya que apelan al mapeo transdominio revisado en el paradigma contemporáneo, el cual busca replantear el uso de las metáforas dentro de una clase de canto, al darles un valor importante, pero siempre y cuando estén

acompañadas de un correlato científico. Es por esto, que si bien indicamos que se encontró el uso de cuatro imágenes mentales que aludían a situaciones cotidianas de la alumna, se podría considerar que gran parte de las indicaciones son imágenes mentales que apelan a un dominio sensorial. Es decir, ya no indicaciones sobre posibles situaciones habituales, sino indicaciones sobre sensaciones que debe percibir la alumna durante el desarrollo de los ejercicios, lo que también tiene relación con lo manifestado por la docente con respecto a la utilización de los principios de aprendizaje sensorio motor.

Las indicaciones que apelan al desarrollo sensorial son consideradas, dentro de este trabajo, como uso de imágenes mentales con correlato científico, el cual, si bien no es demostrado en todas las indicaciones que se le da a alumna, se ve reflejado a lo largo de la entrevista y en varios momentos del desarrollo de sus clases. Además, cuando se le preguntó a la docente si complementaba sus explicaciones con fundamentos anatómico-funcionales, indicó que:

Cuando yo doy alguna referencia está ligado con la fisiología. Cómo es que funciona el aparato vocal, más que imágenes abstractas (P3).

Podemos evidenciar una correlación entre lo manifestado en la entrevista y el desarrollo de sus clases, en las cuales, dentro de los once ejercicios realizados a lo largo de las tres sesiones observadas, se hizo uso de diez indicaciones con correlato científico explícito:

Tiene que ver con la posición de la laringe. Cuanto más te relajes y más conectada estés con tu cuerpo, (Modelado auditivo) más resonante va a estar y mucho más timbrada tu voz de pecho (C1E2).

Esto de acá, (Modelado visual señalando laringe), siempre acuérdate de respirar profundo para que esto descienda y se relaje. (C1E2).

Para poder favorecer la emisión de los graves, esto de acá (Modelado visual señalando la laringe) tiene que estar un poco más bajo y más relajado (C1E3). Entonces (...) todas las vocales tienen que tener con tu emoción y el rostro no puede estar caído porque si no (Modelado auditivo), ¿Te das cuenta? Es diferente que yo inhalo, todo se abre internamente, se relaja (Modelado auditivo), es suelto, pero activo. Todo está abierto, para eso te tiene que servir tu inhalación inicial (Modelado visual). Desperté. Todos mis músculos se activaron y esto también (Modelado visual, señalando la cara) Entonces toda mi cavidad oral, mi tracto vocal están abiertos y están listos para moverse y están activos para ser flexibles (C2R1).

Tratemos de que la “I” no se cierre para que no cierre la “E”. Sin que se cierre. Tratemos de independizar la articulación de las consonantes para que las vocales no se cierren (Modelado auditivo y visual señalando su boca) yo estoy haciendo todo con mis labios y con mis dientes (Modelado auditivo y visual). No permito que esta de acá (Modelado visual, señalando la laringe) y el fondo y el tracto vocal se me cierren por hacer esa doble consonante (C2R1).

Ya entonces lo que estoy viendo acá la “U” se tiende a cerrar y a bajar y debería ser lo puesto. La “U” te debería ayudar a que la resonancia suba, si bien es cierto que la “U” es una vocal baja (Modelado auditivo), deberías buscarle el espacio. Que la lengua no se vaya tan para atrás y que te obstruya el espacio de resonancia. Y, también, como te digo, búscale la emoción, la energía, la activación muscular (C2R1).

Ya, ahí ten cuidado (Modelado auditivo). Que cuando aterrices sea preciso (Modelado auditivo). Que pronuncies bien la “O”. Abras bien. No se cierre el tracto vocal para que no se desafine (C3E2).

Entonces suéltala, no te preocupes tanto por pronunciar la “I”, porque en esos tonos, ya más altos, en ese registro, tienes que modificar. Lo que va a contar es cuán abierto está tu tracto vocal. Cuán cómoda te sientes. Cuán resonante va a ser el sonido (C3E2).

Respiramos profundo para que se estabilice y descienda la laringe (C3E4).

Por medio de la inhalación uno consigue la conexión con la columna de aire y, también, la relajación y el descenso laríngeo, que no necesariamente tiene que ser super, super bajo (C3E4).

(C3E5) Aunque tú estés abajo en los graves, tu energía tiene que seguir alta, tienes que seguir conectada con tu emoción (modelado auditivo) y con el aire.

La conexión con la emoción y la intención para hacer la vocal te lleva a conectarte con tu aire. A que el apoyo, que no solamente es esta parte, sino todo, se active.

Se puede inferir que la docente posee conocimiento anatómico y fisiológico del proceso del canto y que, si bien no todas las indicaciones poseen una explicación científica verbalizada, está implícita durante todos los ejercicios de técnica. Esto indica un acercamiento con los paradigmas científico y holístico.

Además, como siguiente indicador del contenido procedimental y desarrollo técnico se buscó identificar el uso de la imitación como parte de la explicación de ejercicios y se logró identificar que, en todos los ejercicios realizados se hizo uso de la imitación con el objetivo de lograr el desarrollo de la percepción sensorial del alumno y, también encontrar la expresividad de los ejercicios técnicos. Cabe resaltar que el uso de la estrategia de imitación cobra un sentido diferente al del paradigma tradicional y se acerca más a la estrategia utilizada en los principios del aprendizaje sensorio motor, conocida como modelado, el cual hemos descrito como parte del paradigma holístico. La razón por la que en el análisis se llegó

a esa conclusión está directamente relacionada con las manifestaciones de la docente en la entrevista con respecto al uso de los principios de aprendizaje sensorio motor y con la coherencia encontrada durante la observación de sus clases.

Con respecto a la relación entre los ejercicios y el repertorio deseado, el análisis pudo revelar que los ejercicios técnicos realizados reproducían los mismos rasgos motrices requeridos en el desarrollo del repertorio. Mediante la observación de indicaciones y feedback en común entre los ejercicios y el trabajo de repertorio, se encontró relación de los parámetros físicos<sup>15</sup> como: postura, fuerza y amplitud; y de los parámetros de técnica vocal como: apertura del tracto vocal, descenso de laringe, homogeneización de registros y coordinación fono respiratoria. Ambos parámetros son considerados por la docente a lo largo del desarrollo de sus clases, lo cual indica una relación cercana con el paradigma holístico.

El repertorio revisado durante las clases observadas fue el método de estudio Vaccaj, el cual se trabaja en italiano. Por lo que la docente, también toma en consideración la corrección de fonemas propios del idioma, lo cual también condiciona el entrenamiento técnico. Por ejemplo, como trabajo previo y extra técnico del repertorio, se da una explicación sobre la pronunciación de los distintos fonemas que son diferentes al español, y más adelante, mientras se practican de forma hablada las primeras frases del método, se van dando algunas indicaciones en cuanto a eso.

Recordando a Titze y Verdolini (2012) con relación al repertorio, mencionan que es difícil lograr que los alumnos (o pacientes) reconozcan el sonido y la sensación de la comunicación sonora (voz hablada o cantada), al mismo tiempo en que tienen que pensar en el mensaje que se está comunicando, por lo tanto, el trabajo de ambas acciones en simultáneo podría mejorar el aprendizaje. Además, mencionan que, así como las partes del canto no

---

<sup>15</sup> Si bien los parámetros físicos pueden estar implícitos en los parámetros de técnica vocal, para fines prácticos de la explicación, se han dividido de esta manera.

deberían ser tratadas aisladamente, practicar una tarea cuando el objetivo final es la producción de toda la tarea en conjunto, tiene un valor cuestionable. Con respecto a esto, con el estudio del método Vaccaj, el alumno es capaz de cantar un texto real en italiano, mientras practica la flexibilidad, legato, estilo y musicalidad, siempre y cuando se maneje a la par la interpretación y el mensaje de lo cantado. Sobre esto, consideramos que la docente toma en consideración estos aspectos extra-técnicos, como la musicalidad y el estilo durante el trabajo de repertorio en clase debido a que en la primera sesión observada, le indica a la alumna la importancia de traducir el texto del italiano al español como complemento para su estudio, lo cual podría estar indicando un trabajo posterior del repertorio tomando en cuenta esos aspectos y, se ubicaría a la docente dentro de la práctica integral del paradigma holístico.

Si bien, como parte del estudio del repertorio en clase, no se encontró registro del uso de aspectos sobre musicalidad y estilo, esto puede ser debido a que en tres clases consecutivas, todavía el foco de estudio estaba concentrado en aspectos técnicos, más allá de lo musical y estilístico.

En cuanto al feedback utilizado por la docente, se identificó el uso de feedback inmediato durante el desarrollo de las tres sesiones observadas, en su mayoría acompañado de modelado y de instrucciones específicas, lo cual nos indica que posiblemente la alumna se encuentre en una etapa inicial del aprendizaje motor con respecto a las habilidades u objetivos brindados por la docente en clase. Sin embargo, según Bermúdez y Ginés (2012), si bien el feedback inmediato favorece la etapa inicial de adquisición, debido a que se disminuye la probabilidad de error, este no parece facilitar la retención del aprendizaje, ya que se le brinda mayor cantidad de información, la cual podría ser difícil de comprender (Bermúdez y Ginés, 2012). Es importante destacar que parte la meta del aprendizaje motor y del paradigma holístico, es que el alumno encuentre su autonomía y como parte de ello, un

feedback intrínseco, en el que él mismo sea capaz de percibir la información sensorial y corregir sus errores.

Este es un punto importante, que no se observó dentro de las tres clases, ya que dentro de todos los ejercicios técnicos y en el estudio de repertorio (el cual era estudiado por primera vez), se hizo uso de feedback inmediato y no se dio espacio a que la alumna manifieste su aprendizaje de manera verbal o corrigiendo sus propios errores. Sin embargo, como mencionamos al inicio del análisis, estos espacios en los que la alumna se manifiesta y expresa emociones, sensaciones y aprendizajes, se suelen dar al inicio de cada sesión. Por lo cual consideramos importante citar dos de sus manifestaciones:

La manera en la que practico está siendo más continua. Me estoy haciendo menos tolerante a las molestias que pudiera sentir o a las cosas que puedo mejorar y eso creo que está siendo más rápido en ese sentido y estoy trabajando mucho esto de los cambios, también he estado practicando otras canciones que he ido escuchando y viendo bien eso, ¿No? De no pesar demasiado la voz en los graves para que pueda subir. De glissar más las notas (Alumna C3).

A veces me cierro un poco, pero no porque no llegue, sino que supongo que por la canción. Siempre me pasa que en las partes más altas de una canción tiendo a “psicosearme” y a cerrarme. Tendría que practicarlo bajándole el tono (Alumna C3R1).

Para los fines prácticos de esta sección del análisis, queremos hacer énfasis en las frases “viendo bien eso de no pesar demasiado la voz en los graves para que pueda subir. De glissar más las notas” y “A veces me cierro un poco, pero no porque no llegue, sino que, supongo que por la canción”. La primera frase, demuestra que la alumna se está acercando más a una etapa de retención con respecto al objetivo de homogenización de registros y la

segunda, demuestra que está teniendo dificultades para conseguir el objetivo de apertura del tracto vocal en un registro agudo. En ambas es notorio que la alumna es capaz de verbalizar sus logros y dificultades, sin embargo, sus explicaciones parten de imágenes sensoriales, más que de un conocimiento científico base o de terminología coherente con el correlato científico. Lo que nos deja con la pregunta: ¿Qué tan importante es que el alumno pueda verbalizar sus logros con terminología correcta y fundamento científico, si es que a pesar de no hacerlo, está manifestando un avance en el aprendizaje motor?

Esa pregunta puede ser respondida a partir de los fundamentos del paradigma contemporáneo, el cual plantea inicialmente, romper con las limitaciones del paradigma tradicional, en especial la entropía de términos. Al contar con una pedagogía basada en evidencia científica y un trabajo constante de las distintas especialidades de la voz, no tiene mucho sentido continuar con los parámetros del paradigma tradicional, tal cual eran entendidos en su momento. En la actualidad, es posible llegar con mayor facilidad a un uso de información más estructurada en cuanto a terminología vocal y está demostrada su relevancia dentro de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de que es relevante lograr los objetivos de aprendizaje motor, dentro de una clase de canto a nivel superior es necesario complementar el aprendizaje motor con terminología correcta basada en evidencia científica, para que los alumnos, al igual que los docentes, obtengan la herramienta de comunicar de manera coherente el funcionamiento de sus instrumentos vocales.

Es importante también reconocer que la manifestación hecha por la alumna se dio dentro de un espacio de confianza y sensibilización al inicio de la tercera clase, por lo cual se entiende el hecho de que la docente no haya intervenido para aclarar la terminología utilizada por la alumna en el momento.

Continuando con el uso de feedback, se observó solo un ejercicio en el cual no se hace uso de ningún tipo de retroalimentación: el ejercicio de SOVT. Lo que indica que la alumna,

para esa habilidad en específico, ya no necesita de la guía de la docente debido a que se encuentra en una etapa de retención y autonomía. Según Bermúdez y Ginés (2012), esta etapa de retención es la de mayor estabilidad, con menor cantidad de errores e implica que se ha logrado el aprendizaje motor y las nuevas habilidades adquiridas ya pueden ser aplicadas en distintos contextos.

En relación con el complemento de su enseñanza con otras disciplinas, la docente manifestó que, más que aplicarlas dentro de la clase, les hace la sugerencia a sus alumnos de que realicen distintas actividades que pueden enriquecer su canto. La razón de que no aplique otras disciplinas en complemento es que no hay mucho tiempo, como afirma:

(...) siempre yo le digo a los chicos de que el instrumento es completo, o sea el canto. Nosotros lo deberíamos percibir como que estamos utilizando todo nuestro cuerpo para cantar, entonces un buen estado físico es muy importante. El hecho de que estén haciendo deporte paralelamente, también por ejemplo baile, teatro, o alguna actividad que les ayude a desarrollar su percepción corporal, también. Y que los ayude a soltarse a estar mucho más atentos a lo que está haciendo su cuerpo (P3).

En realidad, no hay mucho tiempo. Lo que sí aplico en clase es la recitación de los textos (P3).

Lo que nos llevó a percatarnos que el tiempo de práctica dentro de las sesiones se reparte entre aproximadamente veintidós a veintisiete minutos de ejercicios de técnica vocal y de catorce a veinticinco minutos de trabajo de repertorio, lo que deja un aproximado de quince minutos para el espacio inicial y final de comunicación y sensibilización con la alumna, el cual es importante para condicionar el clima de aula y ayudar con el proceso de evaluación.

### 3.4 Procesos de comunicación

En lo que respecta a la subcategoría Procesos de Comunicación, se pudo identificar que existe una secuencia didáctica ordenada dentro de la clase y la docente lleva un orden en cuanto a las actividades. Esto se reflejó a lo largo de las tres clases en las que se observó, como parte del momento de inicio de cada clase, un espacio abierto para que la alumna indague y manifieste emociones, sensaciones o molestias físicas que este sintiendo en ese momento, además de interpretaciones del repertorio elegido y experiencias que hayan surgido en la práctica diaria de su instrumento. Luego de este momento, la docente continuó con establecer el propósito de la clase y le da una visión preliminar de la lección.

Como parte del desarrollo de la sesión se pudo observar una secuencia clara de calentamiento vocal y entrenamiento que posteriormente se enlaza con el repertorio de manera tácita, ya que, si bien no son asociados de manera explícita por la docente, se entiende la correlación cuando hace uso de indicaciones sensoriales en común. Además, como parte del desarrollo, el repertorio es abordado, en todas las clases, luego de realizar los ejercicios de técnica vocal y, en caso haya secciones del repertorio en los cuales la alumna manifiesta alguna dificultad técnica, la docente opta por realizar ejercicios enfocados explícitamente en el repertorio (a los cuales llama “ejercicios espontáneos”). Posteriormente, como cierre, la docente hace uso del feedback sobre el resultado final o KR, ya que brinda la retroalimentación sobre los objetivos principales que se dieron en la clase. Además, explica alguna tarea para trabajar en su práctica individual y vuelve a abrir un espacio para que la alumna comente si tiene alguna duda o comentario. Es decir, motiva la participación de la alumna generalmente al inicio y fin de cada sesión, no durante el trabajo técnico o de repertorio, y suele presentar estos momentos como espacios de importancia en cada clase, ya que, además de trabajar el clima de aula, le permite a la docente obtener un feedback de parte de la alumna en cuanto a su aprendizaje y el logro de objetivos.

El generar un espacio para que la alumna desarrolle una actitud proactiva, favorece la etapa de retención del aprendizaje, ya que al plantearse cuestionamientos sobre sus avances se permite verbalizar y materializar sus logros, además de tener un espacio para expresar nuevas ideas, vocabulario aprendido y que revele ideas que pueden ayudar al docente a evaluar el aprendizaje y desarrollar ejercicios de mayor nivel.

También es importante distinguir que este tipo de actitud ayuda a reforzar la premisa de concientización, la cual nos dice que, si bien la naturaleza de la voz de cada persona es particular y característica, estamos sujetos como seres humanos a influencias extrínsecas como prejuicios, límites impuestos por otros, estilos vocales o formas de emisión ajenas que se asumen como propias (Salmon y Caligaris, 2019) y es el docente el que debe ayudar al estudiante a liberarse de las aprehensiones extrínsecas en búsqueda de una percepción, reconocimiento y aceptación de su propia voz y naturaleza (Macintyre, Schnare, y Ross, 2018 en Salmon y Caligaris, 2019). Además, esta manifestación se dio como parte de la tercera clase observada, en la cual ya se habían trabajado un conjunto de objetivos en común desde la primera clase, lo que podría indicar logros en el aprendizaje en un periodo de dos clases consecutivas con duración de una hora cada una y con la frecuencia de una vez por semana.

Como parte de la secuencia didáctica, también se pudo observar un orden claro dentro de cada ejercicio técnico abordado. Un momento de inicio, en el que se hace el modelado del ejercicio y, según la dificultad, se hace uso de una indicación verbalizada y sensorial. Seguido del desarrollo en el que la alumna realiza las pautas dadas y la docente hace uso de feedback sobre la ejecución o KP de manera frecuente. Y como cierre, la docente brinda un feedback sobre el resultado final o KR para mostrarle a la alumna su acercamiento a los objetivos.

En cuanto a los objetivos de cada ejercicio, no siempre son explicitados al inicio de cada ejercicio, algunas veces se explican a lo largo del desarrollo como parte del feedback

que le da la docente y, otras veces, se especifica al final como parte del cierre. A lo largo de las tres clases, se observaron once ejercicios de técnica, de los cuales uno tuvo el objetivo clarificado al inicio: “vamos a hacer un ejercicio para justamente lograr una homogeneización de la voz de pecho y la voz de cabeza”. Para los demás, la primera indicación parte del modelado del ejercicio para que la alumna imite a la docente, lo cual reafirma la respuesta de la docente en la entrevista cuando explica que utiliza los principios del aprendizaje motor para lograr desarrollar una percepción auditiva y sensorial en el alumno.

Después de la primera indicación a partir del modelado, la docente hace uso de feedback frecuente con el que va dando indicaciones sensoriales que van de acuerdo a la evolución de la alumna dentro del ejercicio. Por ejemplo, en el primer ejercicio técnico de la primera clase se observó la siguiente evolución en las indicaciones:

Ten cuidado al aterrizar en la “A”, que no se caiga

Más abierta para que la “O” la “A” y la “E” no se caigan

Se está cayendo un poquito la afinación, tratemos de abrir un poco más el espacio cuando hagamos la “I” porque vamos a tener que subir y abrir también a una vocal más abierta

Ajá. Bien.

Ten cuidado con la afinación, está fluctuando un poquito

Te está quedando un poquito bajo. A ver, lo intentamos una vez más de frente con las vocales

Sin pesar o cerrar cuando estemos yendo a la voz de pecho (C1E1).

En las indicaciones se puede notar cómo se van añadiendo pautas y variando algunas otras, siempre manteniendo el foco en la apertura del tracto vocal, conforme va evolucionando la alumna dentro del ejercicio. Por todo esto se deduce que el ejercicio tiene como objetivo principal la apertura de tracto vocal en las distintas posiciones que exigen las

vocales “I”, “O”, “E” y “A”, a pesar de que el objetivo no es presentado al inicio o manifestado como tal. Además, en lo que concierne a la simplicidad o multiplicidad de los objetivos de cada tarea, el trabajo de distintas coordinaciones utilizadas para las vocales “I”, “O”, “E” y “A” podrían indicar un trabajo múltiple de objetivos dentro de un objetivo mayor, que sería la apertura del tracto vocal, lo que estaría facilitando la etapa de retención y automatización del aprendizaje de ese objetivo mayor.

Además, la docente busca modificar las indicaciones en caso la alumna no logre el objetivo deseado o no logre un entendimiento del ejercicio. Por ejemplo, en el tercer ejercicio de la primera clase (ejercicio ascendente/descendente por grado conjunto, en modo mayor, con una extensión de novena y alternancia de articulación en staccato con las sílabas “No, No, No...” y posteriormente la sílaba “No” con articulación en legato), la evolución de las indicaciones es un poco más notoria en cuanto al objetivo no logrado o no entendido por el estudiante.

¡Ajá!, y de frente y te vas, así como si estuvieses insertando el hilo, la aguja (Modelado visual con ayuda de las manos aludiendo a la imagen mental que indicó anteriormente)

Que ese ejercicio que haces al comienzo con las “Nos” en staccato que te ayude de alguna manera a sentar el terreno de apertura

Cuando haces (Modelado auditivo) tienes que ir abriendo, ¿No? Entonces ya tú te das cuenta “ah, mira cuanto tengo q abrir” para cuando lo haces ligado, ¿Ya?

Está bueno este ejercicio, ¿Ah? Mira cómo te fuerza a dosificar bien tu aire y a seguir conectada, ¿Te has dado cuenta? Para que justamente no se te cierre, porque ahorita se te está cerrando un poquito.

Ya, entonces que no se vaya cayendo, ¿Ya? Cuando estemos bajando que no se vaya cayendo el espacio.

Bien, entonces ahí necesitas un poquito más de apoyo, ¿No? Ya cuando una está bajando como que se descuida un poco. Seguimos apoyando y abriendo

Ya, entonces ahí hiciste como una, acomodaste, ¿Cierto?

Porque si lo pesabas mucho y si estaba cerrado no podía subir, ¿Te diste cuenta? Esa es la clave.

Es lo que te estaba diciendo antes. ¿No? Que la voz de pecho tiene que tener la facilidad, la ligereza en el sentido de facilidad, o sea tampoco es que vaya a ser ligero. No va a ser ligero, pero tiene que tener la apertura para poder subir, porque si no te estancas, te cierras y ya estás. Frita. No puedes subir

(Modelado auditivo)

Cuidado ahí al bajar que se está bajando un poquito la afinación.

Vamos a hacerla una vez más (Modelado auditivo)

[La alumna se ríe y dice: “¡Ay!”]

Ya, tranquila, tranquila. Una última vez.

A ver dilo de frente con “NO”, o sea ya ligado. (Modelado auditivo)

Incluso te aconsejaría si ahorita estas teniendo problemas con iniciar la voz de pecho, acá háblalo primero (Modelado auditivo)

(Modelado auditivo) Ahí ya cambió, ¿Te diste cuenta? Ahí cambió a cabeza

(Modelado auditivo).

Ya, tranquila. Entonces es cuestión que esto de acá se relaje un poquito más

(Modelado visual señalando la laringe) y que te vayas conectando un poquito más con tu respiración

Porque en realidad esto de acá, para que justamente, para poder favorecer a emisión de los graves, esto de acá (Modelado visual señalando todo el cuello) tiene que estar un poco más bajo y más relajado (C1E3).

Podemos notar que la explicación del objetivo se da durante el desarrollo del ejercicio: “está bueno, este ejercicio, ah? mira cómo te fuerza a dosificar bien tu aire y a seguir conectada, ¿Te has dado cuenta? Para que justamente no se te cierre, porque ahorita se te está cerrando un poquito”. Y, como objetivo de cierre: “Porque en realidad esto de acá para que justamente, para poder favorecer a emisión de los graves, esto de acá (Modelado visual señalando todo el cuello) tiene que estar un poco más bajo y más relajado”. Además, la docente hace uso de una nueva indicación al notar las dificultades de la alumna para lograr el ejercicio: “Incluso te aconsejaría, si ahorita estas teniendo problemas con iniciar la voz de pecho, acá háblalo primero (Modelado auditivo)”. Lo que demuestra que, si la alumna no entiende la indicación, se buscan nuevos métodos, dentro de lo posible, para el entendimiento.

En cuanto a la claridad de las explicaciones de manera corta, simple y ordenada lógicamente, consideramos que, al no tener información de referencia en cuánto a la extensión o claridad de las indicaciones en nuestro marco teórico, es difícil calificar la claridad de explicación de la docente. Algo que sí se puede demostrar es que, durante las tres sesiones observadas, se pudo seguir una secuencia lógica ordenada de objetivos de los ejercicios. Por ejemplo, en la primera clase se empezó por los objetivos de apertura del tracto vocal, descenso de laringe, homogeneización de registros y coordinación fono respiratoria, para los cuales se resaltan las indicaciones:

Que no se caiga (C1E1, C2E2, C2E3, C2E1, C3E3, C3E6).

Tratemos de hacerla más alta y más abierta (C1E1).

Sin pesar o cerrar (C1E1).

Más natural, más hablado (C1E2).

Conectado con tu aire y apoyado (C1E2).

Respirar profundo para que esto (Modelado visual señalando laringe), se descienda y baje (C1E2).

En la segunda clase se continuó con los objetivos de apertura de tracto vocal, descenso de laringe, homogeneización de registros y coordinación fono respiratoria. Sin embargo la docente realizó variaciones en las indicaciones para lograr los mismos objetivos. Como por ejemplo el molde o la forma de las vocales:

Que sea una “O” bien definida (C2E1).

La “U” tiene que estar bien moldeada (C2R1).

Si bien los labios tienen que estar relajados, no tienen que estar completamente relajados al punto que se difumina la vocal, se distorsiona (C2R1).

Además, se introducen nuevas sensaciones y emociones a las indicaciones, como recurso para llegar a los mismos objetivos, que continúan en secuencia y orden con la clase anterior:

Esto tiene que ver con flexibilidad, con apertura, con soltura

Yo te diría que para que justamente vayas desarrollando esa soltura y le pierdas el miedo a los agudos, que todos tenemos, puedes hacer quintas”,

Así, con entusiasmo, con ánimo

Los ejercicios de técnica tienen que tener mucha energía y emoción involucrada, para que no se caiga, se desactive el cuerpo (C2E3).

Aquí podemos notar que las indicaciones se redireccionan hacia sensaciones de una totalidad corporal y ya no solo focalizadas en el tracto vocal y laringe. La docente ayuda a la alumna a desarrollar una propiocepción del canto como totalidad expresiva del cuerpo. El desarrollo de la autopercepción por parte de la alumna es importante porque la inclina hacia

una relación mente/cuerpo que la puede ayudar a sensibilizarse con su bienestar físico y psíquico, lo que se puede traducir en lograr la calidad vocal requerida.

Este trabajo de sensibilización corporal que inicia la docente de manera más enfática desde la segunda clase continúa como parte de las indicaciones y del feedback que brinda en la tercera clase, en que la alumna manifiesta una mayor motivación y confianza consigo misma o fortalecimiento de su autoestima, como parte del espacio de cuestionamiento que se da al inicio de cada sesión. Esta premisa es resaltada como parte de la propuesta de Salmon y Caligaris (2019) en el paradigma holístico.

En la tercera clase se realizó la mayor cantidad de ejercicios técnicos en comparación con las sesiones anteriores. Cinco ejercicios de técnica vocal, además de dos ejercicios “espontáneos” durante la práctica del repertorio, de los cuales resaltamos las siguientes indicaciones:

Muy espontáneo, muy libre.

Tratar de que el “Si” sea muy energético, muy vivaz, muy despierto.

Ya. Ahí ten cuidado (Modelado auditivo), que cuando aterrices sea preciso (Modelado auditivo) que pronuncies bien la “O”. Abras bien. No se cierre el tracto vocal para que no se desafine.

Tranquila. Vamos a hacer “Sino” con quintas y después regresamos a la quinta/octava. (Modelado auditivo) (C3E2).

En estas indicaciones se pudo notar una continuidad en la forma de buscar el reconocimiento sensorial de la alumna. Además, se recalca la modificación del ejercicio a la mitad de este para lograr una mejora en el objetivo de apertura de tracto vocal, el cual continúa siendo uno de los objetivos buscados desde la primera clase observada. El ejercicio continúa con las siguientes indicaciones y feedback sensorial:

Que no se pese. El “No” tiene que ser muy natural, muy abierto, muy libre

Te das cuenta cómo es que todo se relaja y de alguna manera se despierta, se activa. Es una relajación libre, es una relajación que tiene energía. No es una cosa laxa. Guíate por lo espontáneo, por la expresión espontánea.

Ajá. Ahora vamos a volver a la quinta octava. (Se regresa a la parte del ejercicio anterior en que la alumna tuvo dificultad).

Entonces suéltala. No te preocupes tanto por pronunciar la “I”, porque en esos tonos ya más altos, en ese registro, tienes que modificar. Lo que va a contar es cuán abierto está tu tracto vocal. Cuán cómoda te sientes. Cuán resonante va a ser el sonido.

Bien. Más parejo, ¿Te has dado cuenta? Un poco más estable (C3E2).

En el quinto ejercicio realizado durante la tercera clase y durante el trabajo de repertorio, las indicaciones y el feedback siguen apelando a las mismas sensaciones de apertura, ligereza, soltura, cierre y pesadez:

Entonces desde abajo te está demandando estar conectada con tu aire. Abierta

Ahí, ¿Te has dado cuenta de que te exige mayor apertura ese salto de tercera?

Vamos a hacerlo una vez más

Entonces que la “I” no te cierre. Si tu sientes que se está pesando, se está cerrando la “I”, que no se cierre. Ábrela un poquito más en orientación vertical (Modelado auditivo y visual). O sea, que la “I” te permita tener la flexibilidad para ir al siguiente registro. Sobre todo, para moverte.

Ya. Mejor, ¿Cierto? Sigamos

Ya. Aunque estemos acá en pecho igual que sea abierta la “I”. Que sea muy maleable el sonido, muy flexible (Modelado auditivo). Para eso me ayuda mi inhalación profunda. Me ayuda a descender la laringe para que tenga mayor espacio de resonancia.

A ver, inténtalo de nuevo. Si gustas con la cañita.

Que no se cierre. Una vez más (Modelado auditivo).

Aunque tú estés abajo en los graves, tu energía tiene que seguir alta. Tienes que seguir conectada con tu emoción (Modelado auditivo) y con el aire. La conexión con la emoción y la intención para hacer la vocal te lleva a conectarte con tu aire. A que el apoyo, que no solamente es esta parte (Modelado visual del abdomen), sino todo se active (C3E5).

Calienta primero con espontáneos para que te sueltes y vas a ver que con espontáneos “Si, Ye, Ma” en quintas o en terceras vas a llegar sin querer queriendo. Vas a llegar super alto (C3R1).

Te va a dar, como te digo, esa sensación de tener que abrir, tener que soltarte y tener que involucrar tu apoyo a través de la intensidad. De la emoción (C3R1).

Por lo tanto, debido al uso de indicaciones y feedback en común durante las tres clases observadas, se concluye que hay una secuencia implícita dentro de los objetivos buscados en clase. Algunos de los objetivos que pudieron ser reconocidos son: apertura del tracto vocal, descenso de laringe, homogeneización de registros y coordinación fono respiratoria.

### **3.5 Estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal**

Con respecto a las estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal, se pudo identificar que el uso de preguntas al inicio y fin de la clase logró fomentar la autocrítica y autonomía del alumno. También se pudo notar que es un espacio abierto para que la alumna exprese sus ideas y vocabulario recién aprendido, lo cual puede ser útil para la evaluación de la docente. Asimismo, al final de cada sesión la docente brinda indicaciones para que la alumna pueda indagar, en un espacio individual y fuera de la sesión, la

propiocepción de las dificultades técnicas, lo cual es posible de manera más accesible para la alumna en el contexto actual de virtualidad, ya que tiene acceso a los videos de sus sesiones.

Otro de los indicadores que se observaron es el uso del diagnóstico médico como primer acercamiento al estudiante. El cual, si bien la docente no lo menciona con términos exactos durante la entrevista, se pudo entender que sí pone en práctica para poder ir realizando los objetivos y logros del ciclo, los cuales son monitoreados eventualmente. Además, en el sílabo, como parte del cronograma en la primera semana, se menciona el uso de “Diagnóstico técnico”, el cual es entendido como un diagnóstico del estado en el que se encuentra el alumno técnicamente.

Dentro de las distintas subcategorías, hubo algunos indicadores que no fueron posibles de analizar, como la toma de consciencia por parte del docente en cuanto a aspectos actitudinales como aburrimiento, frustración o satisfacción de la alumna, ya que, al no ser verbalizados por ninguna de las dos partes, no pudieron ser observados con claridad. Por lo tanto, consideramos que es un punto que no puede ser juzgado sin tener, por lo menos, una opinión verbalizada de uno de los dos participantes.

Con respecto a si la docente enriquece el tema de la clase con información extra para profundizar el aprendizaje, tampoco se pudo identificar en las tres clases observadas. Esto probablemente se debió a que, en el transcurso de tres clases consecutivas, no fue necesario emplear información extra que enriqueciera el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

El estudio de las estrategias utilizadas en los grandes paradigmas de la pedagogía vocal ha evolucionado de manera significativa en los últimos años debido a la necesidad de unificar el conocimiento sobre la voz entre científicos, docentes, directores, cantantes y todas las especialidades que abordan la voz de manera cantada o hablada. La deconstrucción de información con respecto a la voz se ha constituido a lo largo de la historia como una de las maneras de llegar a un acuerdo terminológico y conceptual entre las distintas especialidades, y así, poder reforzar, por ejemplo, la pedagogía vocal con conocimiento científico, además de eliminar la entropía de términos y mitos perjudiciales para la salud vocal y el aprendizaje.

Los tres paradigmas abordados en este estudio muestran un proceso de desarrollo e integración en el tiempo, de modo que el paradigma holístico, el cual es considerado el más reciente, no contradice los avances de los anteriores paradigmas, sino que, por el contrario, los complementa. Así, el predominio de un paradigma anterior al holístico podría ser asumido como un indicador de un nivel de desconocimiento o desactualización en el docente del área de canto. Sin embargo, estrategias como la imitación y el uso de metáforas, utilizadas con predominancia en el paradigma tradicional, cobran un nuevo significado en el paradigma holístico. Por lo que fueron analizadas de acuerdo al contexto en el que fueron utilizadas y al discurso presentado por la docente en la entrevista.

En esta investigación se ha identificado la presencia de cuatro estrategias predominantes en el desarrollo de ejercicios de técnica vocal: la imitación, las metáforas, el feedback inmediato con correlato científico y los ejercicios de SOVT. Estas cuatro estrategias encuentran una correspondencia con lo afirmado por la docente con respecto al uso de los principios del aprendizaje sensorio motor, el cual es presentado como parte del paradigma

holístico en nuestro marco teórico, ya que ambos mantienen principios en común y buscan la autonomía del alumno.

Sin embargo, se identificó en un par de ocasiones, la presencia de entropía de términos y falta de herramientas para comunicar de manera coherente el funcionamiento del instrumento vocal por parte de la alumna. Esto debido a que la mayor parte del feedback brindado por la docente apelaba a términos sensoriales y no científicos, lo cual sigue el correlato de los principios de aprendizaje sensorio motor, pero continúa promoviendo la entropía terminológica utilizada por la comunidad de cantantes.

Con respecto a las bases que sustentan el uso de las distintas estrategias utilizadas por la docente, también se encontraron las bases del modelo teórico no lineal de Titze y Verdolini (2012), en las que se plantea un trabajo en conjunto de los sistemas de producción de la voz: respiración, fonación, resonancia y articulación. Lo cual la docente manifiesta utilizar y, además, incorpora dentro del desarrollo de ejercicios de técnica vocal.

A partir de los datos analizados, concluimos que hay un predominio del paradigma holístico en el desarrollo de técnica vocal dentro de la enseñanza de canto de la docente a nivel superior. Con lo cual entendemos que, en la actualidad, se va encontrando con mayor frecuencia una sinergia entre la investigación científica de la voz y la pedagogía vocal aplicada dentro de una visión más integral y psicológica del estudiante. Esto nos permite vislumbrar la presencia cada vez mayor del paradigma holístico en la enseñanza del canto a nivel superior en nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandroni, N., Burcet, M. I., & Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. *I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical*. Buenos Aires.  
Recuperado de: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/9>
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., & Shifres, F. (2013). De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en Pedagogía Vocal: un problema de dominio. *11º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/172>.
- Alessandroni, N., Etcheverry, E., Agüero, G., Beltramone, C., Sanguinetti, L., & Sarteschi, A. (2013). La investigación en Técnica Vocal como herramienta de actualización pedagógica. *Actas de las 9nas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano - Facultad de Bellas Artes. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42506>
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Revista Arte e Investigación de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata*, 9, 7-13. Recuperado de:  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/262>
- Alessandroni, N., & Torres Gallardo, B. (2015). Los antecedentes de la Pedagogía Vocal Contemporánea: el caso del Dr. Ricardo Botey. *Revista De Investigaciones En Técnica Vocal*, 3(1), 5-20. Recuperado de:  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48466>

- Alessandroni, N. (2015). Estructura y función en Pedagogía Vocal Contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista De Investigaciones En Técnica Vocal*, 2, 23-33. Recuperado de: 10.21932/epistemus.6.5212.1
- Alessandroni, N., & Etcheverry, E. (2015). Dirección Coral - Técnica Vocal. Un modelo integrado de trabajo. Aplicaciones del paradigma de la Pedagogía Vocal Contemporánea al ensayo coral. *Revista De Investigaciones En Técnica Vocal*, 1, 11-29. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2057>.
- Alessandroni, N. (2016). Discusiones contemporáneas en torno al conocimiento habilidoso y su transmisión en Pedagogía Vocal. *Revista de investigaciones en técnica vocal*, 4(1), 67-73. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/3011>
- Alessandroni, N. (2018). Pedagogía Vocal Holística. Una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(1), 7-29. Recuperado de: 10.21932/epistemus.6.5212.1
- Bermúdez, R. & Ginés, A. (2012). Estrategias para potenciar el aprendizaje motor en el tratamiento vocal de las enfermedades neurodegenerativas. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 33, 13-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.07.004>
- Caligaris, S. & Salmon, P. (2019). Voz y corporalidad: Una propuesta pedagógica holística para el estudio del canto. Presentado en Jornadas de Investigación en Música JIMUS2018, La Plata, Argentina, 1, 11-16. Recuperado de: <http://fba.unlp.edu.ar/jimus/>
- Calvache, C. (2018). ¿Qué es la vocología? Historia y Evolución de la disciplina. *Areté*, 18(2), 1-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7019951>

- Chapman, J. (2017). *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice*.  
Londres: Pubical Publishing.
- Crocco, L., McCabe, P. & Madill, C. (2018). Principles of Motor Learning in Classical Singing Teaching. *Journal of Voice*, 34(4), 567-581. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.12.019>
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D. F.: Red Escolar ilcE.
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236. Recuperado de:  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Fonopedia Fonoaudiología UC Temuco (2018). 23. Aprendizaje sensoriomotor 1 (1 de 4) - Marco Guzmán - Fonopedia Voz [Archivo de vídeo]. Recuperado de  
<https://www.youtube.com/watch?v=BYCLOAah0ds&t=3s>
- Guzmán, M. (2017). Vozprofesional [Sitio Web]. Recuperado de  
<https://www.vozprofesional.cl/articulos-de-voz>
- Hoch, M. & Sandage, M. (2017). Exercise Science Principles and the Vocal Warm-up: Implications for Singing Voice Pedagogy. *Journal of Voice*, 32(1), 79-84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.03.018>
- Luna, C. (2018). Fisiología del ejercicio y aprendizaje motor aplicados al entrenamiento vocal [Diapositiva de Power Point]. Curso de Pedagogía Vocal. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Madill, C., McIlwaine, A., Russell, R., Hodges, N. & McCabe, P. (2019). Classifying and Identifying Motor Learning Behaviors in Voice-Therapy Clinician-Client Interactions: A Proposed Motor Learning Classification Framework. *Journal of voice*, 34(5), 1-13.

- Morales, M. (2008). Los tratados de Canto en España Durante el Siglo XIX: Técnica Vocal e Interpretación de la Música Lírica. Trabajo de grado de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España.
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista electrónica Educare, 14*, 7-20. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002>
- Rivero, I., Gómez, M. & Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología, 3*, 190-206. Recuperado de:  
<http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/134>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Santa Fe, México DF. McGRAW-Hillinteramericana editores, S. A. de C. V.
- Sell, K. (2003). The disciplines of vocal pedagogy: towards a holistic approach. Tesis de doctorado, School of arts, Middlesex University. Londres, Reino Unido. Recuperado de: 10.4324/9781315086743
- Titze, I., & Verdolini, K. (2012). *Vocology: The science and practice of voice habilitation*. Utah, Estados Unidos: Salt Lake City.

## ANEXOS

### ANEXO 1

Guía de entrevista:

1. ¿Me podría comentar un poco sobre su formación artística y pedagógica?

Repregunta:

- ¿Tiene alguna formación en pedagogía vocal?
2. ¿Cuánto tiempo tiene desarrollando la enseñanza del canto?
  3. ¿Podría comentar cómo desarrolla los aspectos técnicos del canto en sus clases?

Repreguntas:

- Recuerde alguna clase de canto con sus estudiantes. ¿Podría describir cómo desarrolló los aspectos técnicos, poniendo énfasis en elementos del canto como, por ejemplo: fonación o respiración
  - ¿Emplea alguna metodología en particular?
  - ¿Qué recursos o material de apoyo utiliza en clase?
  - ¿Considera necesario el complemento de su enseñanza con otras disciplinas?
  - ¿Considera el uso de metáforas como recurso? ¿Por qué o en qué casos?
  - ¿Considera el complemento del uso de imágenes con conocimiento fisiológico y de fenómenos acústicos?
4. ¿En su clase ha tocado el tema de salud e higiene vocal?
  5. ¿Cómo establece metas u objetivos para el entrenamiento vocal de sus alumnos?
  6. ¿Usted ha escuchado hablar de los paradigmas de la pedagogía vocal?

Repregunta:

- ¿Cuál es su opinión sobre ellos?
- ¿Con cuál se identifica desde su enseñanza y por qué?

Por último, quiero agradecerle por la oportunidad y el tiempo dedicado para la entrevista.

## ANEXO 2

### Guía de Observación de clase

Indicadores:	SI	Observaciones
<b>Sustentación teórica</b>		
Demuestra conocimiento actualizado sobre paradigmas y tendencias en la pedagogía vocal		
Demuestra conocimiento actualizado sobre terminología vocal		
Desmiente ideas, suposiciones o uso inexacto de la terminología vocal por parte del alumno		
Demuestra conocimiento actualizado sobre salud e higiene vocal		
Considera los elementos de la voz en sus indicaciones (Respiración, fonación, resonancia, articulación, apoyo y postura) de manera aislada		
<b>Clima de Aula</b>		
El espacio donde sucede la interacción condiciona el aprendizaje		
Es consciente de aspectos actitudinales como aburrimiento, frustración y satisfacción del alumno		
Se toman en consideración los objetivos e intereses musicales del alumno		
<b>Contenidos procedimentales: Desarrollo técnico</b>		
Emplea la imitación como parte de la explicación en los ejercicios técnicos		
Hace uso de explicaciones con fundamentos anatómico-funcionales		

Utiliza metáforas para la explicación de los ejercicios técnicos		
Toma en cuenta y deriva indicaciones hacia aspectos anatómicos		
Toma en cuenta y deriva indicaciones hacia aspectos funcionales		
Emplea la imitación junto con las metáforas para la explicación técnica		
Hace uso de la expresión musical como complemento de la técnica vocal		
Promueve la propiocepción corporal y reflexión del alumno		
Relaciona directamente los ejercicios con el repertorio deseado		
Hace uso de recursos y medios para el desarrollo técnico		
<b>Procesos de comunicación</b>		
Los objetivos de la clase y de los ejercicios son explicitados al estudiante		
El docente informa sobre salud e higiene vocal las actividades		
Muestra claridad en las explicaciones (corta, simple y ordenada lógicamente)		
Utiliza feedback inmediato		
Se observa una secuencia didáctica ordenada dentro de la clase y el docente lleva un orden en cuanto a las actividades		
El docente motiva la participación del alumno		

Si el alumno no entiende la indicación, ¿Se buscan nuevos métodos para el entendimiento?		
El docente enriquece el tema con información extra para profundizar el aprendizaje		
Se da espacio a indagar emociones, sensaciones, interpretaciones o prejuicios culturales que se desprendan con la obra		
<b>Estrategias de evaluación desde los paradigmas de la pedagogía vocal</b>		
Hace uso del diagnóstico médico como primer acercamiento al alumno		
Utiliza el feedback o retroalimentación inmediata		
El docente motiva que el alumno exprese sus ideas y vocabulario recién aprendido		
Hace uso de preguntas que fomenten la autocrítica y autonomía del alumno		
Se da espacio a que el alumno indague en la propiocepción de las dificultades técnicas		