

Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad “Teresa de Ávila”

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Psicología

“El uso de la metáfora en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense”

Santiago Baez Sione

Director: Lic. Pablo Weser

Asesora Metodológica: Dra. Natalia Petric

2024

AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, por ser
incondicionales y ayudarme a descubrir quién soy.*

A mi tío y padrino, quien me apoyó y ayudó desde siempre, en todo.

A mi novia, por acompañarme con amor cotidiano.

A Pablo Weser, quien hizo más agradable mi camino de estudiante.

ÍNDICE

ÍNDICE

Agradecimientos.....	2
Índice.....	4
Resumen.....	7
Capítulo 1: Introducción.....	10
1.1. Planteamiento y formulación del problema.....	11
1.2. Objetivos de la investigación.....	14
1.3. Supuesto de trabajo.....	14
Capítulo 2: Marco teórico.....	15
2.1. Estado del arte.....	16
2.2. Encuadre Teórico.....	27
2.2.1. De la Pedagogía Vocal Tradicional y Contemporánea y las Metáforas. Reseña Histórica.....	29
2.2.2. El porqué de la metáfora.....	30
2.3. Psicología de la Educación y Metáforas.....	36
Capítulo 3: Marco metodológico.....	42
3.1. Tipo de investigación.....	43

3.2. Muestra.....	43
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	45
3.4. Procedimiento de recolección de datos.....	46
3.5. Procedimiento de tratamiento y análisis de los datos.....	46
Capítulo 4: Resultados.....	48
4.1. Categorías centrales.....	49
4.1.1. Concepciones acerca de la metáfora.....	49
4.1.2. Importancia de la metáfora.....	54
4.1.3. La metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	76
4.2. Síntesis de los hallazgos.....	94
Capítulo 5: Discusión, conclusión, recomendaciones y limitaciones.....	98
5.1. Discusión.....	99
5.2. Conclusión.....	121
5.3. Recomendaciones y limitaciones.....	123
Referencias bibliográficas.....	125
Anexo.....	130

A. Consentimiento informado para participante.....	131
B. Modelo de entrevista.....	132
E. Desgrabación de las entrevistas.....	134

RESUMEN

La presente investigación, llevada a cabo en la ciudad de Paraná entre los meses de abril del año 2023 y julio del año 2024, se planteó como propósito principal acrecentar el conocimiento sobre el uso de la metáfora en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico. El abordaje de este trabajo tuvo como protagonistas a docentes y estudiantes de canto lírico. Su objetivo principal fue describir el lugar que tiene la implementación de metáforas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense. Además, otros de los objetivos fueron, identificar la presencia de metáforas en este proceso, advertir las concepciones que de ella se tuvieron, analizar la importancia que se le otorgaba al uso de la metáfora y reconocer la influencia de la relación docente-estudiante en el uso de la metáfora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico.

Para su realización, se utilizó un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo y de corte transversal, aplicando un muestreo no probabilístico intencional de cuatro docentes que ejercían la docencia desde hace al menos un año y cuatro estudiantes que asistían a clases de canto desde hace al menos un año. Tanto docentes como estudiantes contaban, al momento de la entrevista, con una edad comprendida entre los 18 y los 60 años de edad y estudiaban o daban clases, respectivamente, en esta Asociación cultural paranaense dedicada al canto lírico. Para la recolección de datos se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada individual y para el análisis, el basamento fue la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En lo atinente a las consideraciones éticas, se utilizaron consentimientos informados, se resguardó la identidad de los entrevistados por medio del uso de seudónimos y se ocultaron sus referencias a las personas pertenecientes a la Asociación cultural de Paraná.

Los datos obtenidos se agruparon en tres categorías centrales: Concepciones acerca de la metáfora, Importancia de la metáfora y La metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del análisis de los datos obtenidos provenientes de las ocho entrevistas que integraron la muestra, se concluyó, en primer lugar, que, para los docentes y estudiantes de la Asociación cultural, la metáfora ocupaba un lugar preponderante en las clases y resultaba, en ciertas ocasiones, ineludible para el ejercicio cotidiano de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico. En segundo lugar, se concluyó que, pese a que las concepciones aportadas por

los entrevistados sobre la metáfora fueron precisas, hubo imprecisiones conceptuales a la hora de mencionar ejemplos de lo que estrictamente se clasifica como metáfora. En tercer lugar, en cuanto a la importancia otorgada al uso de la metáfora, se concluyó que, con la participación de un lenguaje de tipo metafórico, los docentes y estudiantes alcanzaron logros significativos en su formación pasada y su actividad en el presente. Sin embargo, aunque en ocasiones reducidas, se evidenció la presencia de incertidumbres, inseguridades o dudas en relación con la importancia real, valor práctico o eficacia de las metáforas frente a problemáticas de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico. Por último, se concluyó que fue posible reconocer una influencia de parte de la relación docente-estudiante en el uso de la metáfora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico. Entre los aspectos influyentes en este sentido, se encontraron: el estilo y/o personalidad del docente y del estudiante, la apertura del estudiante y sus necesidades y el vínculo establecido entre ellos.

Se aseveró que las metáforas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico de esta Asociación cultural paranaense. Además, se consideró lo concluido como un aporte para la Psicología Educativa dado que, las metáforas, siendo uno entre diversos medios para la enseñanza-aprendizaje del canto lírico, son parte de aquellas cuestiones importantes a tener en cuenta en la práctica que pudiera realizar un Psicólogo Educativo al momento de trabajar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico, aportando saberes teóricos respecto de las implicancias de la metáfora en el cambio educativo y programas de intervención y aplicación de aquellos saberes sobre la metáfora.

Asimismo, se encontraron, como principales, las siguientes limitaciones: el tamaño de la muestra fue reducido, lo cual impidió realizar generalizaciones; además, se utilizó solamente una técnica para recolectar datos y, por último, no se contemplaron elementos socioculturales que influyen en el proceso. Por este motivo, se elaboraron recomendaciones para futuras investigaciones, entre ellas: ampliar la muestra para permitir la generalización de los hallazgos; también la inclusión, en la muestra, de docentes y estudiantes relacionados con otros géneros musicales y formaciones de base para poder ahondar más aun en la problemática de la importancia de la metáfora en la enseñanza-aprendizaje del canto en general; se recomendó también contemplar el contexto sociocultural en la muestra, dada su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico. Finalmente, la implementación de otras técnicas de recolección de datos que complementen y permitan ampliar la información obtenida, tanto se trate de técnicas cualitativas como de cuantitativas.

Palabras clave: Metáforas, Enseñanza-aprendizaje, Canto Lírico, Psicología Educativa.

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento y formulación del problema

Los métodos de enseñanza-aprendizaje en el mundo del canto lírico han sido siempre controversiales entre los docentes y estudiantes. Ni siquiera en los textos importantes escritos sobre pedagogía vocal se ha podido valorizar de modo unánime a las imágenes verbales (Alessandroni et al., 2012). En este sentido, la utilización de la metáfora en enseñanza-aprendizaje ha ocupado un lugar en la historia de la práctica del canto lírico. Tal como indica Mauleón (1998, citado en Alessandroni et al., 2012), los docentes siempre se han servido de imágenes mentales para describir cuestiones vocales. El empleo de metáforas se encuentra relacionado a la manera en que las personas comprenden la música y aprenden sobre la forma de ejecutar el instrumento de la voz, por lo tanto, su utilización no es casual (Alessandroni et al., 2012).

En la presente investigación, se trabaja al respecto de la importancia de la utilización de las metáforas por parte de docentes y estudiantes de canto de una asociación cultural paranaense dedicada, entre otras cosas, a la enseñanza y transmisión del canto lírico.

Es importante aclarar que la referencia específica al canto *lírico* en el título de este trabajo se relaciona nada más que con la naturaleza de la muestra de la cual se extrae la información. La metáfora es un recurso utilizado en la enseñanza-aprendizaje del canto en general y no se la emplea solamente en el canto lírico.

El desarrollo investigativo se produjo entre los meses de abril de 2023 y julio del 2024; en cuanto a la recolección de los datos, se realizó, específicamente, en los meses de junio y julio del año 2023.

En primer lugar, Jacquier y Callejas Leiva (2013) se refieren de modo sintético a la Teoría de la Metáfora como aquella que propone que nuestro pensamiento y nuestra forma de comprender el mundo que nos rodea son de igual manera metafóricos ya que correlacionan un patrón de la experiencia relacionado a un dominio cognitivo que nos es conocido con otro menos conocido. “Este mapeo entre dominios denominado *proyección metafórica*, es un proceso de naturaleza imaginativa y tiene por finalidad la elaboración de significado” (Jacquier y Callejas Leiva, 2013, p. 53). Además, afirman que la experiencia

musical se relaciona con el espacio y también con el movimiento mediante las proyecciones metafóricas y este modo de vivenciar es central en este tipo de experiencias.

Respecto de este carácter imaginativo presente en las metáforas, Gullaer, et al., (2006, citados en Merzero et al., 2018) postulan que las imágenes mentales pueden facilitar el aprendizaje musical; es así que trabajar por medio de imágenes es un importante aspecto en el proceso enseñanza-aprendizaje porque permite acelerar la comprensión en su plenitud y también habilita la mejora de las sensaciones internas del alumno.

En este sentido, Roa Ordoñez (2018) concluye lo siguiente.

Las metáforas han dejado de ser un simple recurso lingüístico, que es la condición que se les ha asignado en la tradición clásica, para convertirse, desde las nuevas teorías cognitivas, en un valioso recurso que posibilita la conceptualización y comprensión de una experiencia determinada. (Roa Ordoñez, 2018, p. 89).

Además, Andrada y Civarolo (2020), resaltan que las metáforas lingüísticas y no lingüísticas son consideradas por los estudiantes como potencialidades para la comprensión y como exigentes en cuanto a la participación activa en términos de pensamiento y el monitoreo del propio aprendizaje; además, exigen desafíos de aprendizaje (p. 46).

En lo referido al canto, Merzero et al. (2018) señalan que, para la enseñanza del canto lírico, el docente transmite información al estudiante para que este encuentre nuevas herramientas para aplicarlas a la práctica vocal; y para esto utiliza como herramientas didácticas, entre otras, a las metáforas.

En adición a esto, Alessandroni, en una investigación llevada a cabo en 2015, concluyó que los estudiantes y docentes de canto utilizan tanto la metonimia como la metáfora para afrontar diversos problemas derivados de las situaciones de aprendizaje.

La pertinencia y justificación de esta investigación encuentran sus raíces en la necesidad de aportar un conocimiento a la comunidad de la Psicología Educativa respecto de la importancia de la utilización de la metáfora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del canto lírico llevados a cabo en esta Asociación cultural.

Más específicamente, se busca realizar un aporte teórico a la Psicología Educativa, por un lado, reconociendo a la metáfora en la enseñanza-aprendizaje que aportaría a la fundamentación de un diseño educativo en el ámbito del canto lírico y por el otro lado, un

aporte práctico, pretendiendo contribuir, con base en aquel aporte teórico, a la praxis de un Psicólogo Educativo en procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al canto lírico.

Partiendo de lo anterior, Castejón et al., (2013) afirman que la Psicología de la Educación “(...) forma un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos de gran relevancia en el desempeño profesional de maestros y profesores, pues se erige como punto de partida para la fundamentación del diseño y desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7). Además, esta disciplina se enfoca en los procesos de cambio específicamente psicológicos que se producen en las personas a raíz de su participación en situaciones educativas (Coll et al., 2014).

En este sentido, se toma a la metáfora como punto de interés para la Psicología Educativa, ya que el pensamiento por medio de metáforas, según concluyó Roa Ordoñez (2018) en su investigación, conlleva procesos cognitivos propicios para incorporar conocimientos, construir significados y comprender aspectos musicales a trabajar. Además, las metáforas contribuyen a comprender, construir significados (Camilloni, 2014, citado en Andrada y Civarolo, 2020), conceptualizar vivencias y emociones (Gomez Conde, 2020).

En síntesis, la riqueza del concepto de metáfora se extiende a través de aspectos emocionales, cognitivos, afectivos y sociales que se desarrollarán más adelante y que dan cuenta de su valor teórico y práctico en relación tanto con el diseño como con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico, convocando, asimismo, los aportes de la Psicología Educativa a esta temática.

Finalmente, esta investigación busca generar un aporte al grupo de estudiantes y docentes de canto de la Asociación cultural en cuestión y a los estudiantes y docentes de canto lírico en general, dando cuenta de la importancia del uso de la metáfora en sus clases y en el desarrollo cotidiano de la enseñanza-aprendizaje. Enriqueciendo dicho aporte desde la perspectiva de un psicólogo educacional.

A continuación, para concluir con este apartado, se plantean dos preguntas de investigación que contribuyen a la orientación de esta investigación y se constituyen como centrales, fácticas y pertinentes para el propósito de este estudio, ellas son:

¿Qué lugar tiene el uso de metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico en estudiantes de esta asociación cultural paranaense?

¿Qué lugar tiene el uso de metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico en docentes de esta asociación cultural paranaense?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general.

Describir el lugar que tiene la implementación de metáforas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar la presencia de las metáforas en el proceso enseñanza y aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense.
- Advertir las concepciones que tienen sobre la metáfora docentes y estudiantes de canto lírico en una asociación cultural paranaense.
- Analizar la importancia otorgada al uso de la metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense.
- Reconocer la influencia de la relación docente-estudiante en el uso de la metáfora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense.

1.3. Supuesto de trabajo

Las metáforas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en esta asociación cultural de la ciudad de Paraná.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

A continuación, se presentarán las diferentes investigaciones recolectadas, las cuales aportan información valiosa acerca del panorama de la metáfora en la enseñanza y aprendizaje del canto.

Primero, se expondrán dos investigaciones relacionadas a la metáfora empleada en ámbitos de enseñanza y aprendizaje en general. Luego, se presentarán las investigaciones relacionadas a la metáfora empleada en el ámbito de enseñanza-aprendizaje del canto. Se comenzará por las investigaciones internacionales para culminar con las realizadas a nivel nacional.

La siguiente investigación fue realizada en el año 2018 por Jadán-Guerrero y Ramos-Galarza y se titula: *Metodología de aprendizaje basada en metáforas narrativas y gamificación: un caso de estudio en un programa de posgrado semipresencial*. Fue realizada en Ecuador.

Este trabajo resulta de interés debido a que los autores sostienen que la utilización de las metáforas narrativas constituye una herramienta pedagógica importante, la cual favorece la integración de conocimientos, empatía y comprensión mutua.

Además, se lo toma como referencia por optar por un diseño de investigación de enfoque exploratorio-descriptivo.

Se trabajó con sujetos pertenecientes a la Maestría en Educación, Innovación y Liderazgo Educativo de la ciudad de Ambato. El trabajo pretendió innovar a partir de diseños estratégicos pedagógicos, aplicados en jornadas extensas de clases basados en la gamificación (es decir, la introducción de elementos del juego como herramienta pedagógica y no únicamente para la diversión) y por otro lado, en las metáforas narrativas, como ya se mencionó. Los autores describieron un ejemplo de metáfora narrativa de la mano de Platón, quien aparejaba la impresión de una “memoria” en la “mente” a la impresión de un sello en una tablilla de cera.

El objetivo de este trabajo fue la aplicación de estrategias didácticas y lúdicas para generar interacción y motivación en jornadas extensas de clase de estudiantes adultos.

El diseño de la investigación fue exploratorio-descriptivo. Participaron 62 estudiantes (dos grupos de 31) del programa de Maestría en Educación, Innovación y Liderazgo Educativo de la ciudad de Ambato, Ecuador. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron foros de la plataforma “Moodle” y “Google Docs”. Ambos instrumentos estuvieron destinados a recabar información de modo cualitativo (Moodle) y cuantitativo (Google Docs) sobre las narrativas de los estudiantes respecto de las actividades propuestas.

La metodología fue la siguiente: en la primera fase del procedimiento (*planeamiento*), se realizó el diseño de la estrategia pedagógica, de acuerdo con el contenido del módulo, se definió la metáfora adecuada y se diseñó el aula virtual. En cuanto a la definición de la metáfora, se analizó el perfil de los estudiantes para desarrollar una metáfora narrativa acorde a sus conocimientos, en el caso de estudio se seleccionó la Academia de Magia Hogwarts basada en las películas de Harry Potter, ya que con anterioridad se conocía el perfil de los estudiantes y su relación con la academia.

En la segunda fase (*desarrollo*), se puso en práctica la propuesta pedagógica con las diferentes actividades basadas en metáforas narrativas y gamificación. Esta segunda fase, empezó con la presentación del docente, quien expuso el diseño instruccional del módulo, en el que se explicó a los estudiantes, que tendría una modalidad combinada de trabajo presencial en el aula y de trabajo en línea a través de una plataforma virtual de aprendizaje.

Posteriormente, el docente realizó un diagnóstico del nivel de conocimientos de los estudiantes en el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), a través de una breve presentación verbal de su nombre, formación, lugar de trabajo, uso de las TIC y expectativas del módulo. Se solicitó a cada estudiante registrarse en la plataforma *Moodle*, en la cual se recogieron datos generales de los participantes (sus conocimientos del uso de la tecnología en la vida cotidiana, en el trabajo; así como sus expectativas).

En la tercera fase (*evaluación*), se realizó una evaluación del aprendizaje mediante métodos interactivos y de coevaluación. Aquí se propició un trabajo colaborativo, los estudiantes formaron un equipo de trabajo en horas presenciales y virtuales. Para que todos participasen, cada equipo debió elegir un líder, quien fue el encargado de motivar el grupo. En el escenario de la Academia de Magia de Hogwarts, los estudiantes se registraron en diferentes casas de confraternidad (Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw, Slytherin).

Algunos de los resultados indicaron, inicialmente, que la innovación en lo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas dieron paso a una mayor interacción, motivación, involucramiento, lo cual incidió en el aprendizaje significativo.

Los autores concluyen que la utilización de metáforas y gamificación favorecen el dinamismo, además de la posibilidad de afrontar el trabajo por un tiempo más prolongado. Indican también que la metáfora permite la integración de conceptos nuevos en los campos de conocimientos ya integrados; además, favorece la empatía y la comprensión.

La siguiente investigación fue realizada en Colombia: “*La función pedagógica de la metáfora: un estudio de caso de la educación no formal*”; fue presentada en un artículo por M. Deldén, N. Gutiérrez y L. Girmaland en el año 2023.

Pese a no haberse realizado en el ámbito del canto, este trabajo reviste interés debido a que tuvo por objetivo principal interpretar y visibilizar la experiencia pedagógica de la metáfora, en este caso, en un entorno de educación no formal.

Más específicamente, esta investigación se considera importante debido a que evidenció de qué manera la metáfora constituye un recurso a través del cual los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se apropian de saberes y perfeccionan su comunicación y comprensión. Además, se toma como referencia este trabajo debido a que utiliza la entrevista semiestructurada y su metodología es cualitativa.

Los investigadores siguieron el trabajo realizado en una fundación colombiana sin ánimo de lucro (AJOVEC: Asociación de Jóvenes en Cambio) que trabaja con personas de entornos socioeconómicos vulnerables realizando talleres y actividades de trabajo social en barrios y escuelas y utilizando a la metáfora como una estrategia pedagógica más. Además, se sostuvo el proceso con base en la teoría de la narración (la cual sostiene que las personas construyen sus propias historias a través de narraciones, las cuales hacen parte y se nutren de narrativas más amplias y culturales) y se analizó el uso de la metáfora desde las diversas actividades de la fundación, teniendo en cuenta el impacto en las vidas de los integrantes.

El diseño de esta investigación fue el cualitativo y su material empírico se recolectó a partir de un estudio de caso. Se seleccionaron, como muestra, cuatro miembros de la fundación. En cuanto a instrumentos, se utilizaron, primordialmente, la observación directa y las entrevistas semiestructuradas, como ya se mencionó.

El procedimiento se organizó en tres fases. En la primera (realizada entre 2018 y 2021), se observaron directamente los proyectos de cultivo y dinámicas de los participantes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, distintos registros (audio y video, por ejemplo) y conversaciones informales con los participantes; todo esto, centrado en las vidas personales y experiencias formativas de las personas en la institución. En la segunda fase, se transcribieron, revisaron y profundizaron datos de las entrevistas. Finalmente, en la tercera fase, se evaluó y analizó el material empírico en dos niveles: interpretativo (centrado en la subjetividad de los datos) y contextual (centrado en el contexto de los datos y su influencia). En ambos niveles se mantuvieron, tanto el concepto de la metáfora como la teoría de la narración.

En cuanto a los resultados, se determinó que el uso de la metáfora en la fundación constituyó una rutina integrada a distintas actividades, lo cual permitió identificarla como apoyo al desarrollo cognitivo y emocional de cada uno de los participantes. Los autores afirmaron que la metáfora ayudó a los participantes a pensarse individual y colectivamente, a pensar su entorno y a promover acciones e ideas. Además, por otro lado, se evidenció la función pedagógica de la metáfora. Los autores indicaron que desde la metáfora se visibilizó la reflexión sobre presaberes, socialización de las experiencias, apropiación de saberes y relaciones dialógicas que se relacionaban al debate y la argumentación para propiciar actividades comunicativas, comprensivas y también metacognitivas.

Como conclusión, los investigadores afirman que, en un entorno colaborativo, la metáfora se vuelve herramienta para los participantes en el sentido de nombrar y organizar sus experiencias de vida. Además, reconocen la función pedagógica de la metáfora desde tres aspectos: *concientización*, *subjetivación* y *transformación*.

En cuanto a la *concientización*, concluyen que la metáfora es una ayuda para ampliar perspectivas de vida de los participantes de manera consciente. La metáfora amplía perspectivas sobre experiencias propias, contextuales y compartidas.

La *subjetivación*, se vincula a que la metáfora cumple un papel fundamental ayudando a asumir cierto liderazgo, a pensar, a juzgar y actuar autónomamente.

Además, vinculan la idea de *transformación* con la teoría de la narración de Frank (2010); y dicen, a propósito de la metáfora, que esta tiene un poder pedagógico de ajustarse a narrativas mayores para ofrecer lugar a otras historias de vida, lo cual empodera al

individuo y al colectivo. Esto permite que los participantes resignifiquen las narrativas que los acompañan y así proyectarse en novedosas formas de narrarse y ser narrados.

A partir de aquí, como se mencionó, se presentarán investigaciones que vinculan el uso de las metáforas en la enseñanza y aprendizaje del canto. Se comenzará por el ámbito internacional.

La siguiente investigación fue llevada a cabo por Roa Ordoñez de la Universidad Sergio Arboleda de Colombia y presentada en el año 2018; se titula: *Sensaciones, imágenes y metáforas en la enseñanza del canto*.

Este trabajo es de interés debido a que pretendió analizar las múltiples aplicaciones que se derivan del empleo de metáforas, sensaciones e imágenes, así como su conexión con las representaciones mentales y con las percepciones del cuerpo en las diversas dimensiones conceptuales que abarca la enseñanza del canto.

La misma partió de un diseño cualitativo que utilizó diversos instrumentos tales como la revisión documental y el estudio de caso.

En primer lugar, se realizó un proceso de revisión documental como recurso para hallar diversos puntos de vista y fortalecer posturas conceptuales y metodológicas en torno al objeto de estudio.

Posteriormente, el proceso continuó con el estudio de casos. Se agruparon experiencias de 10 docentes de canto provenientes de diferentes instituciones de Barcelona (España) y Bogotá (Colombia) en que se enseñaba el canto. Estos docentes, de diferentes maneras, utilizaban recursos sensoriales, imaginativos y metafóricos que activaban la cognición y el cuerpo del cantante. Se realizaron observaciones y entrevistas semiestructuradas para recoger información sobre las distintas posturas que dichos docentes manifestaban acerca de las bases conceptuales y prácticas de estas formas de aprendizaje. Cada uno de los docentes aplicaba distintas acciones dentro de sus didácticas, por lo que su evaluación fue única y su aporte a la globalidad del trabajo fue significativo.

A través de las correspondencias entre la revisión documental y el estudio de caso, los autores buscaron hallar una coherencia estructural del fenómeno objeto de estudio, para entonces presentar una interpretación lo más correcta posible del mismo.

Los resultados se exponen basándose en los recursos utilizados por los docentes: *sensaciones, imágenes corporales y metáforas*.

En cuanto las *sensaciones*, observando las distintas técnicas de activación de sensaciones que emplearon los maestros de canto, se identificó la recurrencia de dos tipos: las primeras provenían de un plano superficial y eran de carácter táctil, olfativo y visual; las segundas respondían a una dimensión más profunda y procedían del interior del cuerpo, vinculadas a la vibración, la presión y el sentido de posición. Este tipo de recursos apuntaron a fortalecer la memoria sensorial y a automatizar las destrezas vocales.

A su vez, se presentaron como predominantes dos tendencias didácticas relacionadas con las *sensaciones*; una más funcionalista y mecánica en la que el docente referenciaba cuestiones anatómicas directamente al estudiante vinculadas a la emisión, al velo del paladar, a la respiración, entre otras; la otra, más bien “gestáltica”, en la que se hicieron analogías con cuestiones fisiológicas tratadas en el canto (por ejemplo: “sonido redondo”, “máscara”, “respiración abdominal”) y que, según el autor, confunden, en muchos casos, al estudiante.

En cuanto a las *imágenes corporales*, se observó que los docentes solían acudir a distintas estrategias basadas en el conocimiento de determinadas imágenes que eran consideradas como válidas por su efectividad y en otros casos eran implementadas a partir del conocimiento de las capacidades del estudiante. Estas eran: las imágenes asociadas al manejo del cuerpo, los mecanismos asociados a la respiración y finalmente, los recursos imaginativos con respecto a la colocación de la voz.

Ejemplos de imágenes asociadas al manejo del cuerpo son: el “zumbido del cuerpo y llenado del espacio”, el “vuelo del pájaro” o el “abrazo del oso”. En cuanto a imágenes relacionadas con mecanismos respiratorios, algunos ejemplos: “Imagina que tu mano es una pluma que sube, baja y se desplaza por acción del viento”, “jadeo del perro cansado o la locomotora de vapor”, o bien “Sostén la pared desde tu coxis”. Finalmente, ejemplos vinculados a la colocación de la voz: “Curva dentro de la boca; imagínate que tienes una pelota al interior de tu boca”, “La sonrisa del guasón” o “dibuja con los dedos en el aire y síguelos con la mirada”.

Como último punto, sobre las *metáforas* se recogió información a través de las entrevistas y la revisión documental. Las metáforas que resultaron más recurrentes fueron

aquellas que se aplican en torno al cuerpo, al manejo de la respiración y a todos los componentes fisiológicos y didácticos a cerca de la colocación de la voz.

Algunos ejemplos fueron: de metáforas aplicadas en torno al cuerpo: “Me imagino que el piso es como un imán” o “ el gato que se despierta y se estira”; de metáforas asociadas al manejo de la respiración: “el estómago es un globo” o “los pulmones son una esponja en el agua” o “como si se tratara del mecanismo de un fuelle o el movimiento del pistón de un motor de émbolo”; y de recursos imaginativos para la colocación de la voz: “Imagino que tengo alrededor de mi cabeza una aureola” o la idea de los “moldes vocales”.

Este estudio permitió dar fe de la aplicación de estas herramientas de enseñanza (sensaciones, imágenes y metáforas) como medios de desarrollo de una competencia vocal y de interpretación y que, además, favoreció la labor del profesor al enseñar.

Sobre las estrategias basadas en las *sensaciones*, el autor concluye que, muchos docentes recurren preferentemente al aprendizaje vocal por medio de sensaciones, es decir, en la mayoría de los casos utilizan su propia voz para dar ejemplos de patrones ideales a seguir y sugieren al estudiante las pautas en cuanto al procedimiento de determinadas partes de su cuerpo. El docente estimula al estudiante para que defina y construya sus propias sensaciones.

Sobre las *imágenes corporales*, el autor concluye que, para que el aprendizaje del canto se logre de modo óptimo y adecuado, se requieren la existencia y direccionamiento de distintas formas de representación interior. Y prosigue diciendo que, en la adquisición de conceptos y en la apropiación y adecuación de mecanismos fisiológicos necesarios para cantar, es importante el hecho de recurrir a representaciones figurativas o ilustradas.

Finalmente, sobre los *recursos metafóricos*, el autor infiere que cada una de las evocaciones o expresiones metafóricas recogidas en la investigación, poseen referencias corporales que favorecen la conceptualización de un hecho vocal en particular. Estas referencias, según el autor, operan de forma cognitiva en la mente del estudiante a la manera de pensamiento metafórico con incidencia en un esquema encarnado que permite comprender el aspecto musical a trabajar. Además, el autor prosigue diciendo que cada vez que el docente de canto desea enseñar determinado contenido, pone en acción, casi sin buscarlo, una serie de recursos metafóricos que obran como medios de ayuda al estudiante en el proceso de construir significados.

A partir de aquí se procederá a exponer las investigaciones realizadas a nivel nacional.

En primer lugar, se dará inicio con la investigación más antigua. Esta fue presentada en el año 2014, en Argentina, por Alessandroni y Shifres y se titula: *Aportes de la cognición musical a la construcción epistemológica de la pedagogía vocal: pensamiento metafórico y significación*.

El objetivo de este trabajo consistió en aportar evidencia sobre la construcción del conocimiento en lo respectivo al control vocal de los cantantes. Para esto, se llevó a cabo un estudio de tipo etnográfico para obtener información acerca del impacto de las imágenes poéticas sobre la estructura y función vocales. El estudio se propuso caracterizar la asociación entre un dominio origen planteado a través de una imagen y el dominio meta del control vocal al que no se puede acceder a través de la experiencia directa.

A propósito de la metodología: doce cantantes participaron en sesiones de manera individual, en las cuales se les pidió que modificasen su emisión vocal a partir de una serie o conjunto de expresiones metafóricas que se les sugirieron (ejemplo: “cantá como un elefante”, “cantá como una libélula”, “pensá en un sonido sólido, duro”). Luego de esto se les pidió que explicaran, cada uno de ellos, la manera en que interpretaron cada expresión metafórica. Los datos de estas entrevistas fueron analizados según una metodología de análisis cuali-cuantitativo de contenido.

Los resultados indicaron que fue posible constatar el establecimiento de modos no convencionales de Mapeo Transdominio, es decir, de “diferentes mapeos según sean los rasgos que el sujeto entiende como más saliente de la imagen propuesta” (Alessandroni, Shiffres, 2014, p. 9). Las estrategias didácticas dadas en técnica vocal, propician la realización de Mapeos Transdominio que van de lo proposicional a lo corporeizado. Pero los datos también indicaron que este proceso de mapeo presentaba dificultad para el alumno de hacer corresponder su comprensión del dominio meta de la expresión metafórica con aquella que poseía el maestro o docente, que es quien utilizaba la expresión metafórica con deliberada intención de enseñar.

Los autores concluyen que esta investigación aporta a la discusión teórica y epistemológica entre paradigmas de Pedagogía Vocal y además, sus resultados hicieron

posible la consideración de estudios en cognición musical corporeizada como aporte para favorecer una perspectiva alternativa y más global que la Contemporánea o la Tradicional.

Otra investigación referida a la temática de interés en esta investigación fue desarrollada por Alessandroni (2015), en Argentina, y se titula de la siguiente manera: *Desarrollo conceptual, metáfora y metonimia: Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto 'apoggio'*.

Esta investigación es considerada relevante debido a que apoya el hecho de que la utilización de metáforas (y metonimias) contribuyen y participan constantemente en la enseñanza y el aprendizaje del canto, facilitando el hecho de nombrar aspectos técnicos, como el *apoggio*.

En este trabajo se sostuvo que ciertas problemáticas referidas a la pedagogía vocal pueden repensarse partiendo de una discusión sobre los conceptos propios del campo en términos de las categorías de pensamiento metafórico y metonímico. El autor apeló a datos provenientes de una encuesta realizada anteriormente y se puso en discusión un modelo del concepto de *apoggio* que se basa en tres realizaciones conceptuales: primaria, secundaria y terciaria. Además, se sugirió que dicha discusión podría contribuir en la dilucidación de la naturaleza del desarrollo conceptual longitudinal técnico-vocal general.

Como metodología se utilizó un desarrollo teórico complementado con datos provenientes de una encuesta de tipo exploratoria realizada a 134 docentes y estudiantes de canto de distintas localidades de Buenos Aires.

La muestra de individuos que participaron en la encuesta mencionada (N=134) fue agrupada en las categorías “Alumno de Canto”, “Cantante Profesional” y “Docente de Canto”. A su vez, al interior de la categoría “Alumno de canto” resultó necesario subcategorizar apelando a las clases “Alumno inicial”, “Alumno intermedio” y “Alumno avanzado”, dependiendo esta subcategorización de la cantidad de años de estudio de los individuos.

Las preguntas fueron diseñadas para obtener, a nivel general, las concepciones de los individuos sobre el *apoggio*, concepto clave al interior de la Técnica Vocal que refiere a la habilidad del cantante para administrar el aire inspirado equilibrando las fuerzas opuestas generadas por los músculos inspiradores y espiradores en pos de la producción de un sonido

vocal eutónico, con una presión equilibrada y rico en armónicos superiores a los 2800 Hz. Por lo tanto, se les preguntó cómo conceptualizaban el término, a qué procedimientos técnicos lo asociaban, qué acciones prácticas utilizaban para alcanzarlo y a qué sensaciones lo asociaban.

Una vez que se recopilaron las respuestas de los sujetos a la encuesta, se procedió al análisis y tratamiento de los datos. De resultados de esto, los autores indicaron que el término *apoggio* es un concepto complejo que involucra al menos tres niveles de procesos/realizaciones conceptuales:

1) Un proceso de *conceptualización primaria* de la noción, basado en la condensación de expresiones de tipo metafórico. Una respuesta que ejemplificó esta conceptualización, es: “*El apoggio es como un lugar donde encontrar la voz*”.

2) Un proceso de *conceptualización secundaria* en el cual el *apoggio* mismo es entendido a través de la metáfora ontológica según la cual el *apoggio es una sustancia* que permite comprender al mismo en términos de una entidad discreta o unidad de tipo uniforme. Una respuesta que ejemplificó esta conceptualización, es: “*El apoggio es lo que hay que tener para cantar bien. Se logra vocalizando mucho antes de las actuaciones, y en las clases también. Es lo que te permite mantener la caja torácica abierta*”.

3) Un proceso de *conceptualización terciaria* que consistió en la cristalización de las expresiones metafóricas que dieron lugar a los procesos de *conceptualización primaria* y *secundaria*, y que constituyó una realización metonímica del concepto, bajo la forma de la sinécdoque *el apoggio por la técnica correcta*. Tener *apoggio* es, aquí, equivalente a poseer una buena técnica. Una respuesta que ejemplificó esta conceptualización fue: “*Lo que yo le digo a mis alumnos es que practiquen mucho, porque sin apoggio no se puede cantar nada bien. Para eso, saben que pueden grabarse la clase y repetir los ejercicios en su casa*”.

Como conclusión, Alessandroni afirma que se puede establecer una posible secuenciación de los procesos por medio de los cuales se conceptualiza el *apoggio* en los estudiantes y esto tiene importancia ya que contribuye a la comprensión de la génesis de los conceptos técnico-vocales. A esto se suma importancia de esta comprensión, ya que también contribuye con el diseño de estrategias nuevas de pedagogía. Además, Alessandroni sugiere que el análisis de las formas diversas de la realización de un concepto como el *apoggio*

resulta vital para comprender las maneras en que estudiantes y docentes afrontan los problemas de las situaciones de aprendizaje, utilizando para esto la *metonimia* y la *metáfora*.

La última de las investigaciones presentadas en este apartado, fue realizada por Alessandroni y Martínez y presentada en Argentina, en el año 2015. Se titula: *La comprensión de metáforas multimodales no mediadas lingüísticamente: Efectos acústicos sobre la ejecución vocal*.

Este trabajo es de interés debido a que desarrolla, entre otras cosas, aspectos vinculados a la proyección metafórica, a la instrucción lingüística de una metáfora y su capacidad para favorecer una ejecución vocal determinada.

La investigación consistió en un diseño experimental con preprueba/posprueba y grupo de control que se realizó con cantantes. Según los autores, este trabajo pretendió aportar una evidencia sobre la naturaleza de los procesos de comprensión metafórica multimodal no mediados lingüísticamente que están puestos en juego en un contexto de ejecución vocal.

Particularmente, se buscó evaluar en qué medida y de qué forma las diversas modalidades sensoriales involucradas en la percepción de objetos del entorno vital pudieron promover procesos diferenciales de proyección metafórica y además, se buscó analizar cómo incidieron a nivel acústico dichas proyecciones sobre las producciones en torno a lo vocal de los participantes.

La muestra consistió en, por un lado, 12 cantantes femeninas y 12 cantantes masculinos de la ciudad de La Plata como sujetos. Además, se recurrió a grabar la situación de prueba tanto a nivel de audio como de video. Se convocó a los cantantes a un estudio de grabación, habiéndoles requerido aprenderse los primeros 60 segundos de la obra conocida como *Ave María* (F. Schubert) y además, se les pidió que la cantaran *a capella*. Luego, a la mitad de los integrantes (6 varones y 6 mujeres del grupo experimental) se les requirió que volvieran a cantarla bajo diversas condiciones (algunas de ellas: tocando un trozo de algodón, frotando sus manos con una lija, sosteniendo dos pesas de 1kg, entre otras).

El grupo experimental, a su vez, se dividió en dos subgrupos de 3 cantantes varones y 3 cantantes mujeres. Al subgrupo 1, antes de cada ejecución, se le dio la consigna: “Cantá

y tocá X” (por ejemplo, el algodón). Distinto del subgrupo 2, al que se le administró una consigna diferente, a saber, “Cantá como lo que sentís cuando tocás X”.

Los resultados cualitativos parciales no indicaron diferencias entre los que llevaron a cabo la ejecución ecológica (sin condicionantes) del *aria*; pero sí se encontraron diferencias de ejecución en el grupo experimental, tales como: composición acústica del sonido (variaciones en los formantes del sonido vocal), tipo de emisión vocal (normal, soplada o prensada), tipo y modo de articulación consonántica, duración de cada ataque consonántico, entre otros.

Dentro del grupo experimental, las diferencias más llamativas se encontraron en el subgrupo 1, que participó bajo la consigna “cantá como lo que sentís cuando tocás X”, y no en el subgrupo 2, que participó bajo la consigna “cantá y tocá X”.

Por ejemplo, al tocar la superficie revestida con la cinta adhesiva bifaz, todos los integrantes del subgrupo 1 hicieron uso de una prolongación de las consonantes nasales, lo cual, a su vez, modificó las frases del fragmento ejecutado. De la misma manera, todos aquellos integrantes del subgrupo 1 realizaron inspiraciones más largas y ralentizaron el tiempo de algunas frases al cantar como lo que sentían cuando tocaban las dos pesas de 1 kg, por ejemplo.

A modo de conclusión, los autores indican que estos resultados sugerirían que los procesos de proyección metafórica son más eficaces (incluso posibles, en ciertos casos) si son activados mediante una instrucción lingüística que explicita la necesidad de realizar cierta correspondencia de información entre los dominios origen y meta del proceso de comprensión metafórica.

Además, los autores refieren que la discusión de los resultados cualitativos y cuantitativos en relación con la Teoría de la Metáfora Conceptual avala la plausibilidad de extender este marco teórico para considerar a las metáforas multimodales en tanto dispositivos promotores de procesos de significación cognitiva en Pedagogía Vocal.

2.2. Encuadre teórico

A continuación, se definirán los conceptos centrales de la presente investigación.

A propósito de esto, se considera pertinente comenzar dando cuenta de la delimitación conceptual del *proceso de enseñanza-aprendizaje*.

“(…) se define el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso integral, desarrollador de la personalidad, que se expresa en la unidad entre instrucción, enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo. Este proceso tiene carácter científico, requiere que los estudiantes dominen teorías, leyes y conceptos.” (Infante y Miranda, 2017, p. 371).

Infante y Miranda, prosiguen con esta conceptualización.

“Este proceso tiene carácter científico, requiere que los estudiantes dominen teorías, leyes y conceptos. Debe propiciar su protagonismo (Rico y Silvestre, 2002), lo que favorece el aprendizaje productivo y creativo, el desarrollo de habilidades, y la reflexión crítica y autocrítica de los conocimientos que se adquieren. Esto hace que los discentes se impliquen; que participen de manera activa, al plantear juicios, valoraciones y puntos de vista.” (Infante y Miranda, 2017, p. 371).

En este proceso se ve implicado un *triángulo didáctico* en el que se producen diversas interacciones e interrelaciones entre sus partes, esto es: el docente, el alumno y los saberes a enseñar (Avolio de Cols y Iacolutti, 2006). Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje “(…) implica una relación interactiva mediante la cual, el docente orienta al alumno en el desarrollo de un saber-hacer fundamentado.” (p. 30).

Infante y Miranda (2017) afirman que, en la enseñanza-aprendizaje, no solo se involucran cuestiones intelectuales, sino que entre el docente y el estudiante se producen relaciones estrechas y que la enseñanza-aprendizaje tiene un carácter comunicacional dado por la interacción de sus actores que: “(…) favorece su autorregulación, la educación de sentimientos, cualidades y valores.” (p. 367).

Presentado esto, a continuación, se expondrá una *reseña histórica* de la pedagogía vocal, una breve descripción sobre la pedagogía vocal tradicional y la contemporánea.

Luego se presentará, desde distintas ópticas, el *porqué de la metáfora*. En este sentido, el concepto de metáfora será abordado desde diversas perspectivas, comenzando por una perspectiva *cognitiva*, para continuar con una perspectiva centrada en lo *emocional* o *afectivo*, en la que también se incluirán algunas cuestiones *culturales*.

Finalmente, se aludirá a los aspectos *vinculares/relacionales* de la enseñanza-aprendizaje y su relación con la metáfora y se desarrollará el concepto de psicología educativa, que es el encuadre y enfoque que guía el presente trabajo final y engloba a los demás conceptos expuestos.

2.2.1. De la Pedagogía Vocal Tradicional y Contemporánea y las Metáforas. Reseña Histórica.

Según lo expuesto por Alessandroni (2013), la Pedagogía Vocal Tradicional constituye el primer período formal de la pedagogía en lo respectivo a la técnica vocal. Su inicio estuvo directamente vinculado a la fundación del Conservatorio Nacional de París en 1795. Algunas de las características principales con respecto a la enseñanza que imponía este método son: los estudiantes debían poder *imitar*, es decir, concebir al profesor como un estándar a copiar sin lugar a cuestionarlo; el medio por el cual el alumno imitaba era el de la observación directa (el docente mostraba cómo se hacía y se esperaba que el alumno lo “copiara” del mismo modo); además, según esta concepción, el docente registraba si el alumno superaba los obstáculos, de lo contrario, se daba por sentado que no tenía la capacidad para lograr el aprendizaje ni el “don divino” para cantar.

Lo más importante para esta forma de pedagogía era centrarse en el logro de un sonido determinado, dejando de lado aspectos psicológicos o corporales del alumno (Alessandroni, 2013).

En este contexto, tal como indica Mauleón (1998, citado en Alessandroni et al., 2012), los maestros se valían de un lenguaje subjetivo que estaba atravesado por imágenes verbales como instrumentos para describir cuestiones vocales. En relación con esto, Alessandroni et al., (2012) afirman que la utilización de metáforas no es una cuestión arbitraria, sino que se encuentra relacionada a la manera en que las personas comprenden la música y aprenden sobre la forma de ejecutar un instrumento y en específico, la voz.

Sin embargo, mientras que algunos autores de importantes textos escritos en esa época sobre la disciplina de la pedagogía vocal tendían a considerar las imágenes verbales como un elemento valioso, otros no lo creían así (Alessandroni et al., 2012).

En el lado opuesto, y como contraposición a aquella pedagogía del canto, se encuentra la Pedagogía Vocal Contemporánea. Tal y como indica Alessandroni (2013), este modo de enseñanza surge de la integración de investigaciones de diversas áreas del conocimiento en el año 1950; es decir, nace desde un impulso colaborativo de diversos profesores de canto con inquietudes de carácter científico (fonoaudiólogos, médicos, físicos, ingenieros acústicos, entre otros).

A partir de la Pedagogía Vocal Contemporánea, dejó de predominar la intuición del maestro y la tradición para pasar a pensar más seriamente en la disciplina de la pedagogía vocal (Alessandroni, 2013). La imitación quedó en el olvido y la atención se centró en el *entrenamiento vocal* y en la realización de ejercicios para ello.

2.2.2. El porqué de la metáfora.

Para comenzar, resulta pertinente delimitar el concepto de *metáfora*. La Real Academia Española, la define de la siguiente manera: “Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión; p. ej., *el átomo es un sistema solar en miniatura*” (Real Academia Española, 2001, definición 2). Una definición nueva, aunque quizás menos ilustrativa está en la edición actualizada de este diccionario:

“Traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como en *las perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones*.” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Alessandroni (2017) expone diversas cuestiones respecto de la metáfora, en primer lugar, recurre a Aristóteles (trad. 2005), quien expresa que la metáfora es: “(...) la aplicación de una palabra a un referente cuando, propiamente, aquélla corresponde a otro distinto” (p. 12). En segundo lugar, aclara, a partir de la palabra de Miller (1982), que la metáfora no solamente refiere a una sola cosa, sino que, en algunas ocasiones, el concepto de metáfora es utilizado para referir un conjunto de procedimientos figurativos entre los que se incluyen, por ejemplo, la analogía, la translación, la sinécdoque, la metonimia, entre otros. No obstante, otras fuentes sí establecen diferencias estructurales y dinámicas entre estos procedimientos (p. 12).

Por su parte, Soriano (2012), cuando habla de metáfora conceptual, apunta que: “(...) es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto.” (p. 87).

Siguiendo con este concepto, Lakoff y Johnson (2009), en *Metáforas de la vida cotidiana* (trabajo publicado originalmente en 1986), afirman que la manera en que pensamos, experimentamos y actuamos es metafórica, porque nuestro sistema conceptual es, en buena parte, metafórico. Además, exponen: “(...) la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción.” (p. 39).

Para referirse a los dominios que se ven relacionados en las metáforas, Gómez Conde (2020), cita a distintos autores relevantes.

Kövecses (2015) expresa, basado en la obra de Lakoff y Johnson (2009), que, en las metáforas, por ejemplo, LA VIDA ES COMO UN VIAJE, hay un dominio fuente (el viaje) y un dominio objeto (la vida), conectados por correspondencias conceptuales o mapeos entre los elementos de los marcos mentales. Por ejemplo, la correspondencia entre la vida y el viajante, las metas y el lugar de llegada, las dificultades en la vida y los obstáculos que se presentan en el camino. (2020, p. 15).

Por otra parte, Lakoff y Johnson (1999, citados en Alessandroni et al., 2012) introducen la Teoría de la Mente Corporeizada; en ella se concibe a la razón como una construcción que surge desde la experiencia en la interacción de las personas con el entorno, esto es, desde la percepción y el movimiento, es por esta razón que se denomina *corporeizada*.

En este contexto, estos autores formulan la Teoría Contemporánea de la Metáfora, en la cual se da cuenta de que las metáforas no son solo una instancia del lenguaje poético, “sino como una realización de superficie de procesos cognitivos subyacentes que nos permiten dar coherencia a las formas en que interactuamos con nuestros cuerpos en el mundo y organizan nuestra experiencia a través de *proyecciones corporales*” (Lakoff y Johnson, 1980, citados en Alessandroni et al., 2012, p. 99).

Carpenter (2015) adhiere a esto y da cuenta de que distintos estudios demuestran que las metáforas son capaces de unir cuerpo y mente y reflejar una clave principal sobre el modo en que pensamos; es decir, la mente utiliza al cuerpo para darle sentido a diversas nociones que son abstractas.

En el plano del aprendizaje musical, Alessandroni et al., (2012) afirman que estas proyecciones corporales, que se ponen en juego en las metáforas, se vinculan con el proceso cognitivo del mapeo transdominio.

En términos de Lawrence Zbikowski (2005), el mapeo transdominio juega dos roles fundamentales en la comprensión musical: (i) Proporciona modos de conectar los conceptos musicales con conceptos propios de otros dominios; (ii) sienta las bases para comprender aspectos del fenómeno musical que resultan difíciles de explicar en términos de nuestras experiencias cotidianas (2012, p. 100).

En este ámbito, se presentan cuestiones como la actividad del diafragma o de la musculatura de la laringe que no son accesibles a la consciencia y/o descripciones anátomo-fisiológicas de las que no se tiene un conocimiento experiencial que sea directo. Frente a ello, los docentes de canto han encontrado imágenes verbales que se relacionan con experiencias del dominio sensoriomotriz que son más vívidas y permiten una mayor comprensión de la experiencia del canto (Alessandroni et al., 2012).

Un ejemplo de este proceso mencionado, puede verse a través del caso de Anahí expuesto por Alessandroni et al., (2012). Según se afirma, la estudiante llega a la clase y entre otros problemas vocales a resolver, se encuentra el siguiente: “La presión subglótica permanece muy elevada, lo que no permite a la alumna una ejecución ligada” (p. 103). A continuación, la profesora le plantea a Anahí la siguiente imagen: “Eso es un huracán, dale, haceme el chorrillo de la fuente” (p. 103). Finalmente, “la presión subglótica desciende, aunque en cada inicio de vocalización vuelve a ser demasiado elevada” (p. 103).

Roa Ordoñez (2018), al igual que Lakoff y Johnson, efectúa una clasificación de diversos tipos de metáforas, pero en este caso empleadas específicamente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del canto. En primer lugar, menciona las metáforas sinestésicas, las cuales consisten “(...) en la unión o cruce de los sentidos para describir una realidad, y suele expresarse en términos de uno de ellos. (...)” (p. 114). Este tipo de ejemplos empleados por el profesor apuntan a que el estudiante explore las posibilidades de su propia voz,

favoreciendo la conexión entre conocimientos previos y nuevos, direccionando la memoria y creando un clima de motivación favorable para poder reconocer el estilo cognitivo del estudiante.

Las metáforas táctiles, por su parte, “Son aquellas que refieren al sentido del tacto para describir la forma de percibir el sonido, por ejemplo, mantener o sostener “la suavidad del sonido” emitido (...)” (p. 114). Las metáforas olfativas relacionan el sentido del olfato y del sonido, activando sensaciones vinculadas al control respiratorio y de los músculos asociados a ella (Roa Ordoñez, 2018). En el caso de las metáforas gustativas, que se presentan con menor frecuencia, apuntan a desarrollar la apertura vocal y favorecer la expresión al momento de cantar. Hablar de un sonido brillante u opaco, o cantar de forma clara u oscura es hablar de una metáfora visual; expresiones de este tipo se utilizan para referirse a componentes técnicos y fisiológicos (Roa Ordoñez, 2018). Finalmente, menciona las metáforas de extensión, las cuales surgen “(...) de procesos creativos de mayor elaboración. Este es un evento metafórico con amplio desarrollo que suele partir de las percepciones del estudiante sumado a la colaboración del profesor, y que posibilita el desarrollo conceptual del evento vocal por aprender” (2018, p. 117). En este sentido, estas metáforas parten de percepciones del estudiante, activan recuerdos y vivencias que permiten afrontar cuestiones de aprendizaje. Un ejemplo de estas metáforas puede ser imaginar que el sonido a ejecutar es la persona que amas, por lo que lo cuidas y lo proteges.

En relación con este papel de la metáfora, Molina Rodelo (2021) afirma que la misma es una “herramienta inherente al proceso de aprendizaje” (p. 44) ya que ocupa un lugar en el lenguaje, el cual es parte ínsita de nuestras habilidades cognitivas.

El concepto de metáfora puede abordarse desde diferentes ópticas o perspectivas que, en el marco de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico no son completamente separables, ya que este proceso involucra tanto cuestiones cognitivas, según se ha desarrollado, como cuestiones emocionales.

En este sentido, Soriano (2012), indica que muchas metáforas son compartidas por todas las personas independientemente del idioma que hablen; metáforas tales como *caluroso aplauso* o *comportarse con frialdad* (p. 89). Según la autora, esta asociación se debe a una relación que se hace, desde el comienzo de nuestras vidas, entre el calor vital del abrazo de la madre y la sensación de afecto que lo acompaña. Según la teoría de la metáfora

conceptual, este tipo de asociaciones influyen decisivamente en nuestra forma de percibir nuestro entorno.

Se cuenta con muchas maneras de representar metafóricamente las emociones y muchas conductas asociadas a ellas; Gómez Conde (2020) afirma que, entre más metáforas sobre emociones se pueda enunciar, más flexible será el sujeto para concretizar aspectos motivacionales, corporales, sociales, afectivos y cognitivos (p. 26).

Además, Gómez Conde (2020), afirma: “La metáfora permite el entendimiento de la conceptualización de la emoción y la vivencia” (2020, p. 21).

Y concibe a las emociones: “(...) interpretadas en un primer momento como un elemento psicológico implicado en la configuración de las percepciones propias, de las situaciones y los demás (...)” (Gómez Conde, 2020, p. 2).

Para ilustrar la presencia de la metáfora a la hora de expresar nuestras emociones, Soriano (2016), da cuenta de que: “Contrariamente a lo que pudiera parecer, mucho de lo que decimos acerca de las emociones es metafórico” (p. 245). Y afirma, además, que muchas de las expresiones más comunes para referirnos a nuestras emociones no pueden entenderse literalmente; a propósito, da ejemplos tales como: “*Lleno de ira* (¿es la ira una sustancia dentro del cuerpo?) (...) *Descargar la frustración* (¿es la frustración algo pesado que transportamos? (...) *Hundido* (¿las personas tristes se han caído en alguna parte?)” (p. 245).

Hasta aquí parece lógico pensar que las metáforas, al estar en la base misma de nuestro lenguaje, impregnan, también, el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto de esto, Roa Ordoñez (2018), establece una relación entre la metáfora y diferentes afectos y vivencias; estas conexiones, contribuyen a resolver obstáculos del aprendizaje vocal (p. 153).

Cuando se presenta una metáfora es muy posible que esta despierte en el estudiante y/o en el profesor recuerdos, afectos y formas de resolver determinados conflictos vocales; en su presentación se da un desarrollo más extenso a través de una narrativa más elaborada, que termina siendo un cuento, una parábola e incluso una anécdota que se presenta como una expresión metafórica con nuevos desarrollos a su alrededor. Este recurso suele evocar en la mente del profesor o del estudiante,

vivencias, significaciones y re-significaciones como medio de comprensión y solución de problemas de aprendizaje y de enseñanza vocal. (2018, p. 153).

En definitiva, el autor da cuenta de cómo intervienen las vivencias y emociones asociadas a ellas, a través de las metáforas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Roa Ordoñez (2018) se refiere a cómo las emociones evocadas por una metáfora pueden facultar al cantante a sobrellevar conflictos técnicos. Además, el recurso de la metáfora permite organizar e interpretar las emociones al momento de cantar.

Gómez Conde (2020) refiere también a una facultad de la metáfora en relación con las emociones: “(...) La metáfora tiene la facultad para enunciar las causas y direcciones que dan lugar a una emoción en un espacio contextual” (p. 5).

Por otra parte, metáfora en conexión con las emociones y afectos, hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que contribuyen a resolver obstáculos del aprendizaje vocal (Roa Ordoñez, 2018). Teniendo en cuenta, además, a la emoción como *elemento psicológico* (Gómez Conde, 2020) y a la metáfora como aquel recurso que posibilita resignificarla y comprenderla (Roa Ordoñez, 2018) en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del canto.

Gómez Conde (2020), además referir a las emociones, introduce en el diálogo una vertiente cultural; refiere lo siguiente.

Las emociones básicas, como lo señaló Darwin en un inicio, facilitan la escogencia de la conducta apropiada, es decir, tienen un sentido adaptativo y por consiguiente de sobrevivencia del individuo; pero incluso a este nivel, la emoción tiene un fundamento en gran medida cultural. (p. 22).

Gómez Conde (2020) afirma que los trabajos de Kövecses esclarecen esta tríada entre metáforas, emociones y cultura. En ellos, el autor estudia las emociones a través de las metáforas y resalta el hecho de que las formas de nombrar una emoción están moldeadas por una base cultural.

El extracto siguiente, evidencia esta relación entre las metáforas y la cultura.

“(...) si bien nuestra experiencia de base para las metáforas es amplia, la cultura es la que determinará qué explicaciones y orígenes son los que se van a

premiar, de esta manera, las metáforas de una comunidad no necesariamente corresponderán a las utilizadas por otra. Lo central es entender que las metáforas tendrán siempre una coherencia y un arraigo cultural. (Gómez Conde, 2020, p. 17, 18).

A continuación, la metáfora es vinculada con el pensamiento humano y con marcos de referencia colectivos y culturales.

(...) las metáforas son un proyector de los marcos de cada sujeto, los cuales conducen las interpretaciones y con ello, generan consecuencias observables; de lo que se concluye la organización metafórica del pensamiento humano. Los marcos de referencia no son únicamente construcciones individuales, sino que lo colectivo y cultural con sus formas particulares de simbolizar, de relacionar elementos y su historia particular, coadyuvan a su construcción. (Gómez Conde, 2020, p. 17).

Como se pudo ver anteriormente, Gómez Conde afirma que la metáfora no agota sus relaciones en lo emocional, sino que su raigambre puede verse en el plano cultural y colectivo.

Hasta aquí pudo verse que la metáfora, como concepto, puede interactuar con diversos puntos de vista. En este sentido, se pudieron caracterizar cuestiones cognitivas, emocionales o bien socioculturales que, eventualmente, son transversales a la hora de pensar en el concepto de metáfora y posiblemente, no puedan pensarse como perspectivas separadas unas de otras.

2.3. Psicología de la Educación y Metáforas.

La Psicología Educativa, además de ser un campo de estudio bastante nuevo y creciente, constituyó un campo marginado hace tiempo atrás; pocos eran los psicólogos que participaban en este ámbito y sólo desde hace poco tiempo los asuntos relacionados con la Educación se volvieron centrales para los subcampos de la psicología (Fernández et al., 2021).

Rousiot (2023), en su descripción del surgimiento de la Psicología Educacional en Argentina, refiere, siguiendo a Coll et al. (1992), a la diversidad de posturas que hay respecto a la articulación entre psicología y educación. Asimismo, alude a la misma fuente para dar

cuenta de las discrepancias que existen entre los psicólogos educacionales en razón del marco de referencia que cada uno de ellos tenga, así como al concepto de educación y enseñanza al que adscriban y a la manera de comprender los principios psicológicos. Lo que la autora expone, en definitiva, es que no hay unanimidad al delimitar qué es la Psicología de la Educación. Tanto es así que ella la refiere indistintamente como Psicología Educativa, Psicología Educacional y Psicología de la Educación. El análisis de estas cuestiones excede los objetivos del presente trabajo. Por ello, se presentará la conceptualización que se considera más pertinente e integradora.

Coll plantea una conceptualización de la Psicología de la Educación como una *disciplina puente de naturaleza aplicada* entre la Educación y la Psicología (Coll et al., 2014, p. 18). El autor apunta a esta definición dado que, si bien la Psicología de la Educación mantiene un corpus teórico y metodológico propio y distinguido de estas dos ciencias entre las que tiende un puente, no deja de nutrirse de las mismas (Coll et al., 2014).

A propósito del objeto de estudio de la Psicología de la Educación, se dice lo siguiente.

(...) cuyo objeto de estudio son los procesos de cambio —básicamente identificados con el desarrollo, el aprendizaje y la socialización— que se producen en las personas como consecuencia de su participación en una amplia gama de situaciones o actividades educativas; y ello con independencia de la edad y otras características concretas de las personas, y de los rasgos específicos de las situaciones y actividades educativas, que no se limitan a las que tienen lugar en el ámbito escolar. (Coll et al., 2014, p. 18).

Coll et al., (2014) afirman, respecto de lo anterior, que esta disciplina se enfoca en los procesos de cambio específicamente *psicológicos* que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas.

Asimismo, la Psicología de la Educación tiene una triple finalidad: elaborar una teoría que permita explicar los procesos educativos, elaborar modelos y también programas de intervención encaramados a aquellos modelos teóricos y finalmente, dar lugar a una praxis educativa cohesiva y basada en lo producido (Coll et al., 2014).

Teniendo en consideración lo expuesto con anterioridad, la enseñanza-aprendizaje del canto se constituye como un campo de interés para la Psicología de la Educación debido a que conlleva procesos de cambio a nivel educativo y porque estos cambios involucran, a su vez, procesos y/o mecanismos psicológicos.

Al respecto de esto último, Roa Ordoñez (2018), afirma: “Estudiar canto es, sin lugar a dudas, una tarea apasionante y a la vez compleja: para su pleno desarrollo, demanda un amplio conocimiento de todos los mecanismos fisiológicos, psicológicos y pedagógicos” (p. 7).

En este contexto, las metáforas acuden como herramientas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje del canto. Cabe aclarar que decir herramientas pedagógicas es referirse a “(...) todos aquellos medios o elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Son las que facilitan y optimizan la calidad de la formación que se está impartiendo. (...)” (Valderrama, 2011, p. 4).

El empleo de metáforas, por lo tanto, interviene en este proceso de cambio educativo antes mencionado y se vincula, también, con diversos procesos psicológicos implicados en la adquisición de conocimientos.

Así lo indica Roa Ordoñez (2018), quien dice que las metáforas “(...) se convierten en fuentes potenciales para el desarrollo del pensamiento” (p. 8). La utilización de metáforas ofrece la fuerza y la riqueza para elaborar conocimiento, construir nuevos conceptos y elaborar lo que resulta abstracto.

En este sentido, Camilloni (2014, citado en Andrada y Civarolo, 2020) expresa: “las metáforas, no navegan sólo en un mar de palabras. Orientan la comprensión y construcción de significados y sustentan la construcción del conocimiento e influyen significativamente sobre ésta” (p. 38).

Las metáforas, según lo dicho, participan tanto en el desarrollo del pensamiento como en la construcción de conocimiento, cuestiones que son de central interés para el objeto de estudio de la Psicología Educativa.

A continuación, se incluye una cita que vincula lo dicho anteriormente.

(...) el aprendizaje del canto implica un proceso constructivo interno, auto-estructurante, que lo hace subjetivo y personal. Para ello, los recursos metafóricos y

de imágenes y sus respectivas relaciones se constituyen en puentes cognitivos y sensoriales que permiten al estudiante identificar, organizar e interpretar significativamente los conceptos y las emociones a la hora de cantar. (Roa Ordoñez, 2018, p. 30).

En otro orden de cosas, César Coll (1986, 1990, citado en Tigse Parreño, 2018) considera que, para la construcción de un aprendizaje significativo en el estudiante, se necesitan, además de herramientas cognitivas y metacognitivas, las afectivas. Además de esto, debe tenerse en cuenta que, para este enfoque, tanto el docente como el estudiante son dos agentes por completo activos en el aprendizaje (sección “El rol del docente y sus teorías, párrafo 6).

Es, justamente, este espacio cooperativo entre el estudiante y el docente que corresponde a la especialidad de la Psicología Educativa en su desarrollo teórico e interventivo, tal como expresan Coll et al. (2014).

Flores Morán (2019) también advierte sobre la tendencia a reducir la enseñanza-aprendizaje a su faceta cognitiva. Afirma que esto es reduccionista y opaca el aspecto vincular, afectivo, motivacional y comunicacional que son la trama del contexto de una clase.

Para fundamentar un enfoque basado en la interacción, se refiere a que el campo de las neurociencias encontró conexiones entre afecto y el desarrollo del pensamiento. Afirma que aquella relación e interacción, potencia el aprendizaje. (Flores Morán, 2019, sección “Papel de la dimensión afectiva”, párrafo 11).

Asimismo, se refiere al peso que tiene, tanto para el aprendizaje como para generar un clima relacional, la comunicación entre el docente y el alumno, asumida desde una perspectiva bidireccional y abierta (Flores Morán, 2019, sección “Rol de la comunicación”, párrafo 4).

El aspecto comunicacional es generador de la relación docente-estudiante y es un rasgo vital para entenderla. Debe saberse que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso, antes que nada, comunicacional (Flores Morán, 2019).

En este sentido, Roa Ordoñez (2018), expone ideas sobre el carácter interpersonal de la enseñanza-aprendizaje del canto, específicamente, a través del recurso de la metáfora.

Como marco general de desarrollo estratégico de estas herramientas, las relaciones interpersonales entre el profesor y estudiante se constituyen en un requisito inobjetable para el logro de las capacidades y habilidades vocales del cantante en formación. La búsqueda y construcción de estos recursos metafóricos implica un intercambio comunicativo en el que necesariamente se establece una conexión emocional y que le exige al docente una serie de condiciones personales que se sitúan más allá del aprendizaje mecánico. (Roa Ordoñez, 2018, p. 135).

Roa Ordoñez (2018) prosigue al respecto de esta comunicación, diciendo que la enseñanza metafórica no se hace “desde cero” si no que parte de esta escucha que hace el docente de lo que sabe el estudiante. Esto la vuelve efectiva.

Además, se refiere a una experiencia compartida entre el docente y estudiante, a través de la metáfora.

Un proceso de enseñanza y de aprendizaje de la voz a través del empleo de la metáfora implica una experiencia compartida que va acompañada, muchas veces, de gestos y movimientos corporales. Este hecho favorece, además de la conexión con otros dominios de conocimiento, la interacción cercana entre docente y estudiante al comunicar las experiencias metafóricas. (Roa Ordoñez, 2018, p. 92).

En contraste con lo anterior, además de aspectos comunicacionales, este vínculo establecido entre el docente y el estudiante favorece aspectos motivacionales.

Si bien no se pretende ahondar en el concepto de motivación, es pertinente definirla para esclarecer su relación con la Psicología de la Educación y enmarcarla en su relación con el empleo de metáforas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del canto.

La motivación, tal como afirman De Palacios y Herrera (2021), se entiende como “(...) el impulso a una acción o la estimulación para animar o interesar, que se da en el sujeto para realizar actividades domésticas, académicas o profesionales” (p. 55). Estos estímulos para la acción, se pueden originar tanto extrínseca como intrínsecamente.

De Palacios y Herrera (2021) refieren que la motivación no solo es una entidad de gran importancia en el entorno del aprendizaje, sino que participa en todas las actividades del ser social e implica capacidades tanto cognitivas como físicas.

Además, Ospina (2006, citado en De Palacios y Herrera, 2021) expresa que los estudiantes que poseen una motivación interna “(...) se empoderan del aprendizaje y se incentivan para aprender” (p. 47).

Flores Morán (2019) apunta a la relación entre el vínculo y la motivación, y refiere a que se debe lograr que los estudiantes encuentren y experimenten este vínculo puente, generado por el docente y que dispara un estado motivacional en los estudiantes, un deseo de aprender por el sentido que pueden encontrarle a los conocimientos propiamente dichos.

En este sentido, Roa Ordoñez (2018) expresa que, el uso de la metáfora en las clases de canto, favorece diversos aspectos: “(...) mejora los niveles de comprensión; aumenta la motivación; es un recurso idóneo para reducir la complejidad de los conceptos; enriquece la comunicación del conocimiento; coadyuva a establecer procesos de inferencia, conservación y recuerdo y por supuesto, favorece la tarea docente” (p. 62).

Los autores Andrada y Civarolo, se refieren, a propósito de esta motivación, la acción de las metáforas visuales como herramientas.

En el marco de accesos estéticos, las metáforas visuales en la explicación didáctica del profesor tienen mucha fuerza para generar lo que se denomina *engagement* de los estudiantes, es decir una motivación intrínseca para activar conocimientos previos y experiencias relevantes que invitan a participar, a debatir. La dupla metáfora + rutina de pensamiento invita a pensar con otros, a resolver una consigna creativa que constituye una provocación y se vincula con el contenido disciplinar (Andrada y Civarolo, 2020, p. 45).

MARCO

METODOLÓGICO

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

En la presente investigación, se empleó un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo, considerando que sus objetivos fueron describir el lugar que tenía la implementación de metáforas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una asociación cultural paranaense, identificar la presencia de las metáforas en el proceso enseñanza y aprendizaje del canto lírico, advertir las concepciones que tenían sobre la metáfora docentes y estudiantes de canto lírico, analizar la importancia otorgada al uso de la metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico y reconocer la influencia de la relación docente-estudiante en el uso de la metáfora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en esta asociación cultural paranaense.

Por otro lado, según el tipo de fuente la presente investigación se circunscribe a las investigaciones de campo, que debe tal naturaleza a que la recopilación de información se realiza dentro del ambiente donde puntualmente acontece el hecho. Respecto de su temporalidad, como un estudio de tipo transversal ya que las indagaciones se realizarán en un momento determinado y de una sola vez.

3.2. Muestra

La actual investigación tuvo como unidad de análisis a docentes y estudiantes de canto de una asociación cultural de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, dedicada a la enseñanza del canto lírico.

El tamaño de la muestra fue de cuatro docentes y cuatro estudiantes de canto lírico, respectivamente. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta los recursos disponibles (un solo entrevistador, extensión de las entrevistas y tiempo limitado) y a partir de considerar oportuno el equilibrio entre la cantidad de docentes y estudiantes de la muestra.

La franja etaria comprendida para la selección de estudiantes y docentes a entrevistar fue desde los 18 a los 60 años. La justificación de esta elección estriba en que, a la asociación en cuestión, concurrían estudiantes y docentes de todas las edades.

Los criterios de inclusión a la muestra respecto de los estudiantes fueron:

- Estudiantes de canto que tengan entre 18 y 60 años.
- Estudiantes de canto con al menos 1 año de antigüedad en la asociación cultural de referencia.

Por otra parte, los criterios de inclusión para los docentes:

- Docentes de canto que tengan entre 18 y 60 años.
- Docentes de canto con al menos 1 año de antigüedad en la asociación cultural de referencia.

Asimismo, se consideraron los siguientes criterios exclusión para los estudiantes:

- Estudiantes de canto que no tengan entre 18 y 60 años.
- Estudiantes de canto que no cuenten con al menos 1 año de antigüedad en la asociación cultural de referencia.

Por otra parte, se contemplaron los siguientes criterios de exclusión para los docentes:

- Docentes de canto que no tengan entre 18 y 60 años.
- Docentes de canto que no cuenten con al menos 1 año de antigüedad en la asociación cultural de referencia.

La muestra estuvo integrada por cuatro docentes y cuatro estudiantes que formaban parte de este establecimiento cultural; a continuación, se detallan sus características.

Seudónimo	Rol en la Asociación	Edad al momento de la entrevista	Sexo	Tiempo que lleva en la Asociación (como docente/estudiante)
Franco	Docente	33 años	Masculino	11 años
Lara	Docente	33 años	Femenino	8 años
Gabriela	Docente	20 años	Femenino	1 año y medio
Carolina	Docente	24 años	Femenino	3 años

Tobías	Estudiante	25 años	Masculino	4 años
Sofía	Estudiante	52 años	Femenino	4 años
Iván	Estudiante	24 años	Masculino	1 año y medio
Federico	Estudiante	28 años	Masculino	1 año

El tipo de muestreo implementado en esta investigación fue el muestreo no probabilístico y puntualmente, la variante denominada intencional o decisional; esto, debido a que la muestra fue seleccionada y relevante con base en los criterios preestablecidos por el investigador.

3.3. Técnica e Instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación el instrumento para recoger datos fue la entrevista, puntualmente la semiestructurada. Una entrevista es una reunión que se desarrolla con el fin de intercambiar información entre una persona y otra, esto es, entre el entrevistador y el/los entrevistados (Hernández Sampieri et al., 2010). La entrevista semiestructurada tiene basamento en una guía de preguntas referidas a asuntos específicos, frente a lo cual el entrevistador es libre de incluir o adherir preguntas para mayor precisión conceptual y/o para obtener mayor información; esto es, no todas las preguntas, a diferencia de la entrevista estructurada, se preestablecen (Hernández Sampieri et al., 2010). A partir de esto, se confeccionaron, para las entrevistas, un conjunto de preguntas diseñadas ad hoc para la investigación, a partir de la lectura de estudios anteriores relacionados con el tema. Estas preguntas (divididas en once secciones en el caso de los estudiantes y en doce para los docentes) estuvieron vinculadas, por un lado, a la labor y particularidades del docente y por el otro, a la labor y particularidades del estudiante. Los modelos utilizados para realizar las entrevistas pueden localizarse en la sección “Anexo”.

Junto con las entrevistas se administró una ficha socio-demográfica que contempló los siguientes datos:

- Seudónimo
- Rol en la Asociación

- Edad al momento de la entrevista
- Sexo
- Tiempo que lleva en la Asociación (como docente/estudiante)

3.4. Procedimiento de recolección de datos

Se estableció, en primer lugar, contacto con los docentes y estudiantes de canto especificados anteriormente. Consecuentemente se les informó sobre los objetivos de la reunión y de la investigación.

Una vez informadas las personas escogidas como unidad de análisis se pactaron días y horarios (flexibilizándolos acorde a sus posibilidades) para realizar las respectivas entrevistas. Se procuró un ambiente natural y espontáneo, así como también bajo un clima de tranquilidad y se guió al entrevistado cuidadosamente a través de las respuestas. A propósito de esto, se pidió autorización para grabar la entrevista y se realizó de la misma manera en todos los casos, resguardando los nombres de los entrevistados a través de la utilización de seudónimos, así como también el nombre de las personas e instituciones mencionadas en sus relatos. En cuanto a la desgrabación de las entrevistas realizadas, ellas se encuentran disponibles en la sección “Anexo”.

Se contó con un consentimiento informado a la hora de dirigirse a los participantes, el cual se encuentra disponible en la sección “Anexo”.

3.5. Procedimiento de tratamiento y análisis de los datos

Para el tratamiento y el análisis de los datos, se siguieron los pasos previstos por la Teoría Fundamentada (o “Grounded Theory”) planteada por Strauss y Corbin (2002) que parte de una perspectiva cualitativa. Según este método, se inicia a investigar partiendo de un área de estudio y buscando que la teoría surja de los datos que fueron recopilados y analizados en el proceso de investigación. Según estos autores, las etapas del tratamiento y análisis de la Teoría Fundamentada son las siguientes: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Cabe la aclaración de que estas etapas no ocurren linealmente, sino que se yuxtaponen y reiteran de forma permanente; el muestreo, la recolección de datos y su análisis son actividades casi paralelas.

Partiendo de lo dicho anteriormente, se analizaron los datos partiendo de la desgrabación y lectura de las primeras entrevistas, que, de inicio, fueron esenciales para evaluar la coherencia y relación entre el planteamiento del problema, la unidad de análisis y la técnica de recolección de datos que se utilizó. A partir de la lectura de las entrevistas desgrabadas, se modificaron algunas preguntas de las entrevistas, eliminando otras y profundizando en las temáticas más pertinentes.

En paralelo a esto, se comenzó la codificación abierta, definida por Strauss y Corbin (2002) como el procedimiento analítico mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Se encontraron poco a poco similitudes y diferencias respecto a ciertos temas que fueron agrupados en conceptos debido a que aparecieron reiteradamente. Con base en estos conceptos y en la incorporación de conceptos que iban surgiendo en paralelo a la recolección de datos, se analizó la totalidad de las entrevistas, empleando para ello el mismo procedimiento.

Asimismo, se realizó la codificación axial, otra de las etapas planteadas en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) y que consiste en el proceso de vincular y agrupar categorías.

Se generaron, en esta instancia, tres categorías centrales, a saber: *Concepciones acerca de la metáfora*, *Importancia de la metáfora* y *La metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dentro de cada una de estas categorías, se describieron propiedades con sus respectivas dimensiones y se establecieron relaciones entre ellas.

Las categorías, propiedades y dimensiones mencionadas fueron producto de la revisión reiterada de las entrevistas debido al surgimiento de nuevos datos que se incorporaban en el proceso de recolección. Por esto mismo, las mismas fueron modificadas durante el procedimiento.

Por medio de este proceso de análisis y revisión surgieron hipótesis explicativas. A raíz de la interpretación de los hallazgos y acendrando las hipótesis, se dio con el surgimiento de una teoría comprensiva sobre la problemática del trabajo. Este proceso es denominado por Strauss y Corbin (2002) como codificación selectiva y con él se finalizaron las tres instancias de análisis propuestas en la Teoría Fundamentada.

RESULTADOS

4. RESULTADOS

4.1. Categorías Centrales

4.1.1. Concepciones acerca de la metáfora

En esta categoría se incluyeron concepciones y/o conceptualizaciones manifestadas en las entrevistas, tanto por parte de los estudiantes, por un lado, como de los docentes de canto lírico de la asociación cultural, relacionadas específicamente con la idea que los entrevistados tuvieron en relación con la metáfora y las singularidades que de ello se desprenden.

La construcción de esta categoría se basó en algunas expresiones de los entrevistados en las cuales manifestaron sus concepciones personales frente a la idea de metáfora; por ejemplo:

“Escuché una definición de creatividad hace tiempo que me gustó: poder hilvanar o poder encontrar relación entre cosas cuando aparentemente no la hay. La metáfora te va forzando a eso, a encontrar relación en cosas (...)”. (Franco, docente de canto lírico en la Asociación cultural)

“Sé lo que es, me doy cuenta, pero no te puedo dar una definición. Siento que es para figurar cosas de alguna forma, o para hacerlas entender de otra forma”. (Carolina, docente de canto lírico en la Asociación cultural).

Las propiedades presentes son las siguientes: representar de otra manera una cosa (estudiantes), definir algo de otra manera (docentes), imaginar partes del cuerpo (docentes) e imaginar y visualizar (estudiantes).

En cuanto a las dimensiones respecto de sus propiedades: en la propiedad *representar de otra manera una cosa* (estudiantes), no se presentaron variaciones dimensionales; en la propiedad *definir algo de otra manera* (docentes), se presentaron las dimensiones: *desde quienes pudieron definirla a quienes no*; en la propiedad *imaginar partes del cuerpo* (estudiantes), no se presentaron variaciones dimensionales; en la propiedad *imaginar y visualizar* (docentes), no se presentaron variaciones dimensionales.

A continuación, se detallan, en una tabla, la categoría en cuestión con las propiedades y dimensiones correspondientes:

Categorías	Propiedades	Dimensiones
Concepciones acerca de la metáfora	Representar de otra manera una cosa (estudiantes)	No muestra variaciones
	Definir algo de otra manera (docentes)	Desde quienes pudieron definirla a quienes no
	Imaginar y visualizar (estudiantes)	No muestra variaciones
	Imaginar partes del cuerpo (docentes)	No muestra variaciones

Representar de otra manera una cosa (estudiantes)

El nombre para esta propiedad fue inspirado, por un lado, por la frase del estudiante Federico: *“Una metáfora es una manera de poder representar a partir de la imaginación o de una experiencia un suceso que no se puede representar de manera gráfica en un momento dado.”* Y, por otro lado, por lo dicho por Sofia: *“Sí, una metáfora... yo quiero decir una cosa, pero la especifico con otra (...).”*

Aquí se agrupan aquellas expresiones en las que se considera a la metáfora como aquello con lo cual se representa, como bien se dijo, de otra manera, una cosa en particular.

En cuanto al aspecto dimensional de esta propiedad no mostró variaciones dimensionales.

En primer lugar, el estudiante de canto lírico, Iván, dijo:

[¿Conoce qué es una metáfora?] *“Si, es una forma de nombrar alguna cosa buscando características en común con otras (...).”*

La exposición de Federico sobre el concepto de metáfora también se considera en vinculación con la idea de *representar de otra manera una cosa*:

[¿Conoce qué es una metáfora?] “Sí. *Una metáfora es una manera de poder representar a partir de la imaginación o de una experiencia un suceso que no se puede representar de manera gráfica en un momento dado.*”

Tobías refirió a la noción metáfora como algo análogo, como una analogía:

“Sí. *Para mí una metáfora es algo análogo...* “(...) *Se puede enseñar algo cotidiano a través de una metáfora un poco más compleja... Por ejemplo, la luna puede representar una persona y el mar, a otra persona; y podés hablar desde ahí, en una metáfora, del amor y de la atracción que podría tener la luna hacia el mar, que aquella afecta a la marea y cuando se aleja la luna... Por lo menos, así la entiendo yo a la metáfora.*”

Sofía también dio ejemplos a la hora de conceptualizar su idea:

“Sí, *una metáfora... yo quiero decir una cosa, pero la especifico con otra. Entonces digo que la moneda es tan dorada como el sol. Uso eso para decir otra cosa de forma poética.*”

Definir algo de otra manera (docentes)

Esta propiedad está dedicada exclusivamente a expresiones de los docentes entrevistados. El nombre de la misma fue inspirado por una frase que dijo Franco: “(...) *es una forma de definir algo de otra manera. (...)*”.

En cuanto al aspecto dimensional de esta propiedad muestra una variación dimensional que va desde *quienes pudieron definirla a quienes no*.

La primera expresión que se recogió fue la de Franco, quien, al preguntarle si conocía que era una metáfora, respondió:

“*Creo saberlo, me podría acercar a una posible definición. Es una manifestación del lenguaje en la que uno trata de describir, enunciar o definir algo usando alguna analogía o insinuando a través de otros entes. Bueno, es una forma de definir algo de otra manera. No tengo una definición etimológica exacta.*”

En su entrevista, Franco, relacionó la metáfora con la creatividad, la importancia que esa relación envuelve y se refirió, nuevamente, a encontrar relaciones a través de la metáfora y la creatividad, lo que enriqueció su idea anterior de la analogía:

“(…) Escuché una definición de creatividad hace tiempo que me gustó: poder hilvanar o poder encontrar relación entre cosas cuando aparentemente no la hay. La metáfora te va forzando a eso, a encontrar relación en cosas. Uno quiere describir algo literario, y se puede encontrar otra manera de describir la cosa o la situación. En ese aspecto, me parece un recurso muy importante porque la creatividad es parte de la naturaleza humana...” “Acudir a las metáforas, crear metáforas en el sentido de que uno se da cuenta de algo o encuentra una relación entre una cosa y la otra, tiene mucho de creatividad, no caer en lugares comunes como decía anteriormente, y en eso me parece interesante (…)”

Por su parte, Carolina, en un primer momento, dijo no poder dar una definición; pero, a continuación, se animó a apuntar en la misma dirección que Franco:

“Sé lo que es, me doy cuenta, pero no te puedo dar una definición. Siento que es para figurar cosas de alguna forma, o para hacerlas entender de otra forma

No se debe olvidar el otro polo dimensional, de no lograr definir personalmente la metáfora. Gabriela, pese a dar la idea de saber lo que es, expuso:

“Es como que sé lo que es, pero no sé definírtelo. O sea, cuando lo uso, creo que sé aplicar bien el término. Pero si vos me preguntás así, como que no sé bien teóricamente qué es.”

Imaginar y visualizar (estudiantes)

En esta propiedad se destacan aquellas expresiones dadas por los estudiantes en las que apareció, por un lado, el concepto de *imaginación* a la hora de definir a la metáfora y, por el otro, se destacó también “lo visual” a la hora de pensar en la idea de metáfora y de apuntar a definirla.

El nombre de esta propiedad se debe a diversas expresiones, tales como esta de Federico: *“(…) representar a partir de la imaginación (…).”*; o bien, en relación con lo

visual, con esta frase de Iván: *“Con algo por ahí más visual, cuando a algo no lo podés nombrar específicamente (...)”, “(...) entonces se usa lo de la metáfora ahí para visualizar (...)”*.

Esta propiedad no presentó variaciones dimensionales.

En primer lugar, Federico, además de considerar a la metáfora como una forma de representar de otra manera una cosa, da cuenta de la implicancia de la imaginación para este proceso:

“(...) representar a partir de la imaginación o de una experiencia un suceso que no se puede representar de manera gráfica en un momento dado.”

Asimismo, Iván, refirió a pensar en “lo visual” a la hora de hablar de ella:

“Sí, es una forma de nombrar alguna cosa buscando características en común con otras. Con algo por ahí más visual, cuando a algo no lo podés nombrar específicamente. Por ejemplo, en esto del canto es bastante común, el instrumento está por dentro, no lo ves, no lo podés tocar, no lo podés sentir, entonces se usa lo de la metáfora ahí para visualizar eso, buscando algún ejemplo con algo visible, con algo palpable”.

Imaginar partes del cuerpo (docentes)

En esta propiedad se encuentran las afirmaciones de Lara, quien, a la hora de conceptualizar la metáfora, vinculó a la misma con la función de la imaginación; puntualmente, la imaginación en relación con partes del cuerpo que no se pueden ver o tocar.

“La metáfora sería el uso de palabras para que, de alguna manera, puedan imaginar partes del cuerpo... para que puedan pasar el sonido por partes del cuerpo que generalmente no podemos tocar porque están adentro. Eso sería la metáfora en la voz...”

Y continuó, dando también un ejemplo:

“(...) En nuestro instrumento necesitamos de esas metáforas para que encuentren los lugares por donde pasar el aire. La metáfora que uso todo el día es: “abrir el fondo”. ¿Qué es abrir el fondo? Puede ser cualquier cosa abrir el fondo... Pero nosotros, por lo menos mis alumnas, están acostumbradas a que cuando yo digo “abrir el fondo” significa abrir el velo del paladar.” (Lara, docente de canto lírico en la Asociación cultural).

4.1.2. Importancia de la metáfora

En la presente categoría, se exponen aquellas propiedades y características de la metáfora en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en base a las cuales, los entrevistados, consideraron la importancia de la metáfora y su inclusión en las aulas de canto lírico de la Asociación cultural.

Esta categoría se construyó a partir de expresiones tales como: “... *en el canto se usa mucho la metáfora porque trabajamos con un instrumento con el que gran parte de su mecanismo y funcionamiento no lo podemos ver.*” (Franco, docente de canto lírico en la Asociación cultural); o: “*Es muy importante porque es la única forma de llegar a eso (...)*” “*(...) para llegar a lo no visual, para bajarlo a tierra*” (Iván, estudiante de canto lírico en la Asociación cultural); y también: “*Creo que es imposible. O por lo menos, muy aburrido. No me lo imagino sin metáforas porque la metáfora dentro del canto se utiliza como un modo de expresión para que la otra persona te entienda*” (Federico, estudiante de canto lírico en la Asociación cultural).

Las propiedades que presenta esta categoría, son las siguientes:

En la propiedad *simplifica la técnica vocal*, se presentaron las dimensiones: *desde simplificar lo que no se puede ver hasta simplificar lo “abstracto”*; en la propiedad *“para aprender mejor”* (estudiantes), se presentaron las dimensiones: *desde aprender lo que no se puede ver hasta aprender lo “abstracto”*; en la propiedad *enseñar y aprender a través de la metáfora* (docentes), se presentaron las dimensiones: *desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas hasta quienes dicen que sí es posible*; en la propiedad *enseñar y aprender a través de la metáfora* (estudiantes) se presentaron las dimensiones: *desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas hasta quienes dicen que sí es posible*; en la propiedad *la importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos* (docentes) se presentaron las dimensiones: *desde quienes aseguran que fue importante hasta quienes no están seguros de su importancia*; en la propiedad *la importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos* (estudiantes) no se presentaron variaciones dimensionales; en la propiedad *las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos* (docentes), se presentaron las dimensiones: *desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido*; en la propiedad *las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos* (estudiantes), se

presentaron las dimensiones *desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido*; en la propiedad *el uso de metáforas y la interpretación* (docentes) no se presentaron variaciones dimensionales; y en la propiedad *el uso de metáforas y la interpretación* (estudiantes), se presentaron las dimensiones: *desde quienes las utilizan para la interpretación hasta quienes no las utilizan para la interpretación*.

Categorías	Propiedades	Dimensiones
Importancia de la metáfora	Simplifica la técnica vocal (docentes)	Desde simplificar lo que no se puede ver hasta simplificar lo “abstracto”
	“Para aprender mejor” (estudiantes)	Desde aprender lo que no se puede ver hasta aprender lo “abstracto”
	Enseñar y aprender a través de la metáfora (docentes)	Desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas hasta quienes dicen que sí es posible
	Enseñar y aprender a través de la metáfora (estudiantes)	Desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas hasta quienes dicen que sí es posible

	La importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos (docentes)	Desde quienes aseguran que fue importante hasta quienes no están seguros de su importancia
	La importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos (estudiantes)	No muestra variaciones
	Las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos (docentes)	Desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido
	Las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos (estudiantes)	Desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido
	El uso de metáforas y la interpretación (docentes)	No muestra variaciones
	El uso de metáforas y la interpretación (estudiantes)	Desde quienes las utilizan para la interpretación hasta quienes no las utilizan para la interpretación

Simplifica la técnica vocal (docentes)

Su nombre se debe a lo manifestado por Lara: “...la metáfora viene bárbaro para las personas que quieren que les simplifiques la técnica vocal”.

Esta propiedad reunió expresiones en las que se hizo hincapié en la importancia de la metáfora por lo que conlleva utilizarlas frente a conceptos, ideas, mecanismos fisiológicos implicados en el canto y/o cuestiones cuya explicación y aprehensión se hace compleja sin la utilización de metáforas, según los entrevistados.

Esta propiedad presentó una variación dimensional que va desde *simplificar lo que no se puede ver hasta simplificar lo “abstracto”*.

A continuación, se expondrán aquellas afirmaciones que se encuentran del lado dimensional respectivo a *simplificar lo que no se puede ver*.

En primer lugar, Franco, expuso lo siguiente relacionado a la metáfora y al funcionamiento del aparato fonador:

“(...) en el canto se usa mucho la metáfora porque trabajamos con un instrumento con el que gran parte de su mecanismo y funcionamiento no lo podemos ver”.

A propósito de esto, Gabriela apuntó:

“(...) Hay otras carreras que, qué se yo, vos estudiás y te dicen: ‘no, porque esto es así’, o te muestran cosas que vos podés verlas y entender por qué pasa eso; pero como todo lo que nosotros trabajamos está adentro, no tenemos forma de verlo y decir: ‘tenés que hacer esto con esto para que te salga el sonido’. Entonces para mí sí, (las metáforas) son útiles”.

Y Carolina, comparando en un ejemplo el proceso de aprendizaje del canto con el del piano, dijo:

“(...) Creo que la mayoría va a responder lo mismo: al ser algo interno no hay forma de decir... Yo siempre doy el ejemplo del piano o de la guitarra: si movés el dedo para acá, acá tenés el ‘do’, ‘re’, ‘mi’. No se puede hacer eso. Entonces la única forma de trabajar el canto es esa (a través de la metáfora) (...)”.

Lara, anteriormente, había referenciado que:

“La metáfora sería el uso de palabras para que, de alguna manera, puedan imaginar partes del cuerpo... para que puedan pasar el sonido por partes del cuerpo que generalmente no podemos tocar porque están adentro. (...)”

Del otro lado, al respecto de la variación dimensional, se encuentra el polo referido a *simplificar lo “abstracto”*; en este sentido, comenzó Gabriela diciendo:

[¿Considera que las metáforas o las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?] “Yo siento que sí, pero porque me pasa mucho en el canto, me pasó mucho tiempo a mí, que es algo tan abstracto que no tenés forma de explicarlo”.

Lara también expresó su punto de vista en favor de esto y fundamentó por qué es tan importante, frente a la presencia de términos anatómicos complejos, utilizar metáforas:

“¿Cómo les decís, sin una metáfora: ‘la laringe es un lugar que está en el cuello, que se va a levantar si siguen tironeando así’? No, no les importa, ‘Bostecen’ alcanza y sobra en vez de usar terminología compleja que no... se te duermen.” “(...) no les digas una palabra complicada porque te dicen: ‘yo vengo a cantar de onda, no vengo a aprender anatomía’”.

“Son útiles, por supuesto. Son un recurso más. Hay mucha gente, y está re bien, lo considero bárbaro, que usa los términos correctos y perfectos de los distintos músculos y lugares diferentes que tiene la laringe, por ejemplo. Y te dicen los nombres cual doctores. Sin la metáfora yo creo que no nos entenderíamos nunca. Está bueno saber los nombres correctos de cada parte que está afectada a la hora de cantar. A la hora de la práctica, tenés un chico de diez años adelante y no le vas a decir eso. Es imposible darles una clase.”

Finalmente, Franco, siguiendo la misma idea de Lara sobre simplificar conceptos para el aprendizaje, en un momento de su entrevista, expuso:

“(...) Bueno, porque si no uno fisiológicamente dice: no, fijate que tenemos los orificios nasales, se tiene que expandir eso, se expande más o menos tres milímetros cada lado, eso se dilata y vas a ver que... Y uno dirá, bueno, sí, gracias, perfecto. Se entiende si uno quiere quizá una explicación fisiológica de cómo funcionan algunas cosas, pero a veces uno recurre a esto para tener un acercamiento y bajar el conocimiento de algunas cosas para que pueda tener acceso la mayor cantidad de personas.”

“Para aprender mejor” (estudiantes)

En la presente propiedad se recogen aquellas expresiones dadas por los estudiantes, en las que se da cuenta de las formas en que la metáfora les servía actualmente y les ha servido a lo largo del tiempo *para aprender mejor*, tal como indicó Iván en la frase que justifica el título: *“La metáfora ayuda a que se aprenda mejor en relación con la generación de la voz (...)”*.

Esta propiedad presentó una variación dimensional que va *desde aprender lo que no se puede ver hasta aprender lo “abstracto”*

A continuación, se expondrán aquellas expresiones que se encuentran del lado dimensional respectivo a *aprender lo que no se puede ver*.

Inicialmente, Iván aludió al hecho de que el aparato fonador es algo que no se puede ver, y, recalcando la importancia de la metáfora, dijo:

“Si, justamente por eso mismo. Porque son explicaciones sobre algo no visible. Es muy importante porque es la única forma de llegar a eso, obviamente con la prueba de decir: bueno, tal vez esta metáfora no la entendés, otra metáfora sí.” “(...) Entonces, si es muy importante para eso, para llegar a lo no visual, para bajarlo a tierra”.

Y continuó diciendo que la metáfora contribuía y apoyaba el aprendizaje que se logra también a través de las sensaciones, dando cuenta de cómo la imaginación se hace necesaria en personas noveles en la música y, finalmente, ejemplificando y desarrollando al respecto:

“La metáfora ayuda a que se aprenda mejor en relación con la generación de la voz. La generación de un sonido, es todo no visible, uno se basa en sensaciones; entonces con la metáfora uno llega mejor a esos aspectos. Y eso que uno ya viene de familia de músicos, ya tiene cierta costumbre. Pero esta necesidad de imaginación aumenta en las personas que nunca tuvieron contacto con la música. Por ejemplo, con la desafinación; uno le dice: ‘pensalo más alto’ o ‘más arriba’. Pero en realidad la afinación se controla con una tensión en las cuerdas vocales que no tiene nada que ver con la altura. Entonces creo que ahí la metáfora es algo muy necesario, no entiendo otra forma de poder llegar a esa imaginación (cómo afinar mejor). También, como decía anteriormente, el tema del sonido; dónde tiene que estar ubicado, ese tipo de cosas son sensaciones, cosas que uno escucha o siente distinto.

Entonces, la mejor forma para imaginarte cómo tiene que ser, por donde tiene que pasar eso, es la metáfora”.

Tobías, se refirió también a que el instrumento con que se relacionan los que estudian canto no se puede ver y, al igual que Iván, recalcó la idea que el canto se basa en sensaciones primordialmente y que requiere más recursos que el estudio de otro instrumento musical:

“(…) La voz, en sí, es un instrumento extraño. En el sentido de que quizás se necesitan más recursos que con otro instrumento porque no ves lo que estás haciendo. Es muy de sensaciones, muy intuitivo. Te diría que en el noventa por ciento de las veces no sabés qué estás haciendo, pero a veces se siente bien y a veces se siente mal (…)”.

También se refirió a esto, Federico:

“(…) La metáfora es la esencia del canto, porque a diferencia de otros instrumentos donde uno puede palpar y ver las tonalidades, el acorde, lo que sea, el canto tiene la esencia de solo ser. Entonces, ¿cómo le decís a una persona en su esencia del canto que quizás estaría bueno que lo haga de tal forma o de tal otra si no es a través de una metáfora? Porque vos no le podés tocar la garganta y decir: ‘así es un Do (la nota musical)’ (…)”.

En cuanto al otro polo dimensional: *aprender lo “abstracto”*, Federico, apuntó lo siguiente en relación con la metáfora frente a un elemento abstracto:

“Porque el sonido es un elemento muy abstracto en el cual no nos podemos basar más que en lo conocido para poder expresarnos a través de ello. Entonces, cualquier referencia a la tesitura de un sonido va a estar enmarcada a través de una metáfora: arriba, abajo (…)”.

Enseñar y aprender a través de la metáfora (docentes)

En esta propiedad se desarrollan aquellas opiniones convergentes respecto de la particular dependencia y/o independencia del proceso enseñanza-aprendizaje en relación la utilización de metáforas, en este caso, desde el prisma de los docentes.

Se presentó la siguiente variación dimensional, que va *desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas hasta quienes dicen que sí es posible.*

A continuación, se comenzará desarrollando el polo dimensional referido a *quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas*.

En primera instancia, Franco, aseveró:

[¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin utilizar las metáforas?] “No sé, porque creo que se usan por más que uno voluntariamente no quiera usarlas. Me parece que en algún momento va a caer en eso. A veces uno, cuando quiere explicarle el sonido a alguien, pedirle que cante más ‘suave’ o más ‘piano’, le dice: *pensá en un bebé que se está por dormir. Cuando a uno se le agotan los recursos más... más concretos o directos terminás teniendo que buscar estas otras herramientas (...)*”

Prosiguió reivindicando el lugar de la metáfora y las diferentes formas de acudir a ellas en el marco de la enseñanza del canto lírico:

“(...) *Yo en esto, buscaría algo (refiriéndose a las herramientas) que dialogue las visiones. No sé si alguien estaría en desacuerdo con usar las metáforas, excluirlas totalmente del aprendizaje. Me parece que ocupa, en algunos, se nota, un lugar preponderante y principal; y en quienes por ahí acuden a ese recurso cada tanto, vagamente y lo utilizan, pero quizá no tan racionalmente, tan reflexivo, como decir: esto es una herramienta que sé el poder que puede tener y lo traigo y me esmero, me esfuerzo, porque hay que esforzarse, para utilizarlo y para crear nuevas conexiones. Esos quizás pueden llegar a ser menos. Y están quienes usan ya las metáforas que les transmitieron. ‘Uso esto porque lo escuché y supongo que debe ser así’. ‘Cantar y cuando tomés aire imaginate que estás oliendo una flor, un aroma de un perfume, y así tiene que ser la respiración (...)*”.

Carolina, fue sucinta al respecto:

“*Casi te diría que es imposible. Es como que si no lo experimentás, no lo encontrás, a los espacios (...)*”.

Lo mismo sucedió con Lara:

“*No lo creo. Supongo que hay gente que lo debe hacer. Yo la verdad no me imagino dando clases sin metáforas*”.

En el otro polo dimensional, se presentan aquellos quienes no consideraron condición *sine qua non* a la metáfora para aprender y/o enseñar a cantar (*sí es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas*).

Gabriela, fue breve y dijo:

“Yyo creo que, como poder se puede. Difícil supongo. Pero supongo que se puede”.

Enseñar y aprender a través de la metáfora (estudiantes)

En esta propiedad, al igual que en la anterior, se desarrollan aquellas expresiones convergentes respecto de la particular dependencia y/o independencia del proceso enseñanza-aprendizaje en relación la utilización de metáforas, en este caso, desde el prisma de los estudiantes.

Se presentó la siguiente variación dimensional, que va *desde quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas* hasta *quienes dicen que sí es posible*.

A continuación, se desarrollará el polo dimensional referido a *quienes dicen que no es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas*.

Respecto a lo dicho por lo estudiantes, Federico, afirmó que es imposible el aprendizaje del canto lírico sin utilizar metáforas, justificando su respuesta:

“Creo que es imposible. O por lo menos, muy aburrido. No me lo imagino sin metáforas porque la metáfora dentro del canto se utiliza como un modo de expresión para que la otra persona te entienda. Y a veces, calculo que los profesores, depende del estudiante, van generando diferentes tipos de metáforas relacionadas con la vida cotidiana de esa persona, para que esa persona te entienda la metáfora en general de lo que vos estás tratando de hacer. Calculo que, desde ese lugar, es clave”.

Y más adelante, prosiguió:

[¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?]
“La verdad que no, no se podría haber alcanzado de la misma manera. Porque las metáforas se utilizan como “medio para”. Es más, en todos estos años que he aprendido canto, no recuerdo un profesor que no haya utilizado, aunque sea, una metáfora para poder expresar una metodología de trabajo (...)”

El estudiante Iván, también compartió sus ideas a propósito de esto:

[¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?] *“Complicado. Tendría que imitar más, basarme en la imitación o en una cuestión práctica; tocándote, por ejemplo, en el ‘apoggio’ y ese tipo de cosas. Ver dónde sentís la fuerza y, bueno, tratar de imitar eso, que alguien te diga. Pero sería más complicado, porque ahí estaría lo del aire, porque después la otra parte, la parte de la emisión del sonido no es palpable (el entrevistado dice palpable en términos de comprobar, con las propias manos, cuestiones vinculadas a la respiración); la respiración y eso sí, se puede sentir la panza, pero para el sonido no; sería solamente imitación”.*

En el extracto siguiente, Iván reafirmó la importancia de la presencia obligatoria de la metáfora para obtener resultados:

“(…) Como decía anteriormente, la parte palpable es muy poca en el canto, entonces sí o sí necesitás, para llegar a esa parte, la metáfora, el sentido figurado. Poner un ejemplo similar, buscar alguna característica, porque si no no tenés esa opción de verlo. Decís: ‘vos tenés que mandar el sonido a tal lugar’; y ese lugar no lo podés tocar porque está por dentro. No podría. Entonces sí, no podría haber logrado prácticamente ni la mitad, sin la metáfora”.

Para concluir con este polo dimensional, Sofía, fue más allá y conectó ideas: la cultura, la música, el sentimiento y su profunda relación con la utilización de las metáforas:

“Saquemos la metáfora. Yo creo que una persona que no se prenda de lo que el alumno vive todos los días, no podría hacer música. Porque la música es la representación de lo que el hombre siente, en un sonido. Por lo tanto, si nosotros no relacionamos nuestro sentir, nuestro hacer, nuestro pensar, es imposible relacionarlo con la música. La música surge como una necesidad del hombre, el habla surge como una necesidad del hombre, y el habla ya tiene altura (se refiere a que la emisión de la voz hablada tiene un parecido con cantar). Entonces, ese es el sentido que tiene, es imposible no usar metáforas... porque sería lo más claro para conectar con el alumno con lo que uno quiere lograr.”

Y concluyó, sentenciando:

“(…) ya lo expliqué, pero no, creo que no se puede.”

En el otro polo dimensional, se presentan aquellos quienes no consideraron condición *sine qua non* a la metáfora para aprender y/o enseñar a cantar (*sí es posible la enseñanza-aprendizaje sin utilizar metáforas*).

A propósito, el estudiante Tobías, afirmó que puede obviarse el trabajo con metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico; a su vez, no bien afirmó lo anterior, dio cuenta de que puede volverse necesaria la metáfora según sea el caso:

“Habría que ver. Creo que se puede obviar la metáfora. No es necesaria. Pero, ahora que me dedico más o menos a enseñar (el entrevistado es profesor de piano) y trato de buscar maneras de hacerle entender cosas a la gente... y si diera canto yo, creo que alguna te tenés que buscar. No todos van a aprender de alguna manera tan palpable como: ‘tenés que apretar el diafragma’, ‘tenés que sentir acá y acá en la garganta’; y hay gente que le decís: ‘sentí que te arraigás al piso’ o ‘sentí que no tenés garganta’ o ‘estás en el aire’. Todo depende”.

Tobías infirió que siempre hay otras maneras diferentes de aprender una cosa. Prosiguió, pero diciendo que, aunque posible, hubiese sido difícil el aprendizaje del canto lírico sin la utilización de metáforas:

“Si, creo que hubiera podido. Hubiera llevado, quizás, un poco más de tiempo, pero sí. Al fin y al cabo, es una manera de enseñar, siempre hay otras maneras de poder aprender algo. Probablemente, como te digo, hubiera llevado más tiempo, pero sí, se puede aprender sin metáforas”.

La importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos (docentes)

La necesidad de la confección de esta propiedad, surgió a partir de las preguntas realizadas a docentes que están vinculadas con la importancia que tuvo la metáfora para alcanzar hitos en su formación como cantantes líricos.

Esta propiedad, dimensionalmente, va desde *quienes aseguran que fue importante* hasta *quienes no están seguros de su importancia* y agrupa, específicamente, a los docentes.

Se presenta, en primer lugar, expresiones relacionadas a la primera dimensión, es decir, *quienes aseguran que fue importante* la metáfora en su formación.

Frente a la pregunta: “¿Qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?”, Gabriela, afirmó no haber pensado antes en su importancia, pero defendió a la metáfora finalmente:

“Capaz hasta que no lo hablamos ahora, no lo tenía así, como fundamental, pero es una idea bastante motora. O sea, todo lo relacionás con eso.”

Por su parte, Carolina:

“Para mí, toda la importancia. Porque es lo que te digo... En mis clases, cuando iba a Santa Fe y acá (en la Asociación cultural), todo lo relacionan a metáforas. O sea, te quieren explicar algo y te muestran un ejemplo, pero a su vez, te dicen: ‘esta es la forma de...’ (aludiendo a que se utilizan metáforas)”

Lara, pese a haber afirmado no acordarse, apenas hizo memoria, confirmó que hubo metáforas que sirven y sirvieron para su formación:

“(...) No me acuerdo mucho, sinceramente, fue hace bastante. (...) Con mis profesoras, a mí me funcionan mucho... sobre todo el tema de la ‘apertura’ (termino asociado a la colocación) es lo mío, mi tema. Lo otro lo entendí mucho más rápido y simple, la parte de ‘apoyo’ de ‘sostén’. (...) Entonces a mí me servía, cuando ya estaba como medio loca, viste que te ponés como: ‘No me sale, no me sale’. Entonces a mí, mi profesora me decía: ‘el aire fluye’, ‘fluye el agua’ (...) Y ahí, me calmaba. (...) Ya lo tengo tipo mantra; fluyo como el agua, el aire fluye (...) Esa es la frase que a mí me sirvió.”

En el otro vértice de las dimensiones de esta propiedad (quienes no están seguros de su importancia) se encuentra Franco, quien afirmó, no haber pensado si fue fundamental o no la metáfora, no obstante, reconoció que la metáfora se utiliza mucho:

“No me he puesto a pensar si exclusivamente gracias a la metáfora he aprendido lo que creo que aprendí. Pero lo respeto, indago constantemente sobre el fenómeno de la metáfora y por qué genera el efecto que genera y por qué se usa tanto (...)”.

La importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos (estudiantes)

La presente propiedad, surgió a partir de las preguntas realizadas a estudiantes que están vinculadas con la importancia que tuvo la metáfora para alcanzar hitos en su formación como cantantes líricos. En este caso, no se presentaron variaciones dimensionales.

En primer lugar, se presenta Iván, quien esclareció lograr cuestiones importantes en su estudio del canto lírico; cuestiones en las que la metáfora participa:

[¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental?] *“Lo principal es la técnica, la facilidad para poder cantar mucho más fácil, más libre. De no estar por ahí tan pendiente o con tanto miedo al error. Como que tenés una base que vos decís bueno, al menos dentro de esto yo canto seguro, yo sé que esto va bien para interpretar algo. Entonces, eso es un logro importante. (...)”*.

Frente a la misma pregunta, Federico, dio cuenta de los aspectos de su formación en los que la metáfora fue importante:

“Hay muchas. La última es el ‘soltar’. El aprender a esto mismo que te digo, que cuando uno está por cantar, ya está digamos. Lo que aprendiste lo aprendiste y tu cuerpo lo asimiló. (...) soltar la rigidez (...) Relajarte, buscar la calma mental, poner un blanco. (...)”.

En la misma dirección apuntó Tobías:

“Si (risas). No llegaba ni al ‘fa4’ (en referencia que no cantaba notas agudas o que su tesitura vocal era reducida). Entonces, sí, fue clave la metáfora. Porque yo no sabía nada de canto; si bien soy músico y estuve rodeado de música, y me considero una persona introspectiva que no le cuesta reconocer y ver cambios dentro de uno. Me sirvió mucho el tema para descubrir ciertas sensaciones, decir: ‘esto está bien o esto está mal’ (...)”.

Sofía, como estudiante, cuenta qué metáforas le ayudaron a conseguir hitos en su formación. Relacionó esto, igual que Tobías, a su desconocimiento total al comenzar a formarse:

“Si, la del helado y la montaña. (...) Me ayudó a redondear el sonido, a que sea un sonido más redondo, a veces más oscuro... lo redondo se puede relacionar con lo ‘oscuro’. Esa fue la primera metáfora que usó mi maestra, porque cuando yo empecé a cantar, a los

dieciocho años, no sabía nada de técnica vocal. El helado y la montaña son las dos que me ayudaron a conseguir un sonido redondo, una voz grande.”

Las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos (docentes)

En esta propiedad se presentan aquellas particularidades y ejemplos de metáforas útiles frente a ciertos aspectos técnicos del canto lírico. Esta utilidad se ve reflejada a la hora de facilitar el aprendizaje por parte de los docentes.

Dimensionalmente, se presentaron variaciones que van *desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido*.

En cuanto al primer polo dimensional, es decir, “*metáforas útiles para la respiración*”, Gabriela propuso, entre las útiles para sus clases de canto, una metáfora asociada a la respiración:

[De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus estudiantes?] “*En cuestión a la respiración, el del plumerito*”.

En otros momentos de su entrevista, ella explicó, someramente, la metáfora del “plumerito”:

“(…) *Para el apoyo, por ejemplo, hacemos mucho un ejercicio que es, con las chiquitas, imaginarte que tienen un plumerito y soplar ‘bien finito’, con todo el aire que puedan y mientras mantener la panza ‘para afuera’, que no se baje*”.

Y reiteró:

“(…) *en relación con los distintos momentos en la respiración, utilizo siempre el ejemplo del ‘plumerito’ o el ‘globo’. El plumerito es clave porque son cosas que ellas hacen, ven un plumerito y lo arrancan y lo soplan (…)*”.

Quién también reafirmó la utilidad de las metáforas vinculadas a la respiración, fue la profesora Carolina. Sus ejemplos se asemejaron a los de Gabriela, habiendo agregado uno:

“*Para mí, lo primordial, la de siempre: la panza para afuera, o pensar que la panza es un globo, o que tenés un salvavidas (…)*”.

Como última mención de este polo dimensional, se encuentra Lara, la cual, entre las diferentes metáforas asociadas a diversos aspectos técnicos, mencionó una relacionada a “Papá Noel” y la vinculó a la respiración esencialmente; también habló de la importancia de “complicar” las lecciones o directivas a la hora de enseñar:

“(…) La otra que por ahí se complica es cuando estás hablando del impulso, de generar fuerza para que el aire pueda transformarse en sonido. Se genera como esto de: ‘bueno, tengo que hacer un sostén abdominal con el diafragma’. Ya está, la complicaste un montón, dijiste abdomen y diafragma, ya te quedaron mirando como... Entonces digo: ‘bueno, tosé’, ‘bueno, reíte’, ‘hacé como Papá Noel’... Lo de Papá Noel, con los chiquitos es lo mejor para activar la parte diafragmática, para hacer staccato (término musical que da la pauta de emitir sonidos acortados y separados por silencios); entonces: ‘¿Cómo hace Papá Noel?’, y dicen: ‘Jo, Jo, Jo’. Listo, activaste el diafragma. Con los chicos... Papá Noel (...).”

Ella continuó y se refirió a qué utilizaba con casos de personas más grandes, a quienes, según ella, les daba vergüenza la idea de reírse como Papá Noel. Habló también de lo difícil que puede ser hablar del diafragma y trabajar en torno a ello:

“(…) Con la gente un poco mayor les pedís que se rían, y no se ríen. Les da vergüenza. Hasta que se ríen y ahí se activó el diafragma, y ahí les decís: ‘bueno, ahora cantá así’. O la risa, o Papá Noel cuando son más chicos para la parte abdominal. Esa zona es complicada porque no es algo que, como te decía, que estés acostumbrado... Voy a cantar y ¿voy a hacer algo con el diafragma? ¿músculo involuntario? ¿Cómo lo hago? Bueno, me río. Y con esa sensación, me quedo para hacer la fuerza abdominal.”

A continuación, se desarrollará en torno al otro polo dimensional de esta propiedad: *metáforas útiles para la emisión del sonido.*

En este sentido, el profesor Franco desarrolló en torno a conceptos como “pintar”, “teñir” el sonido, darle brillo, habló de la estridencia y ciertos atributos de la emisión de sonido que se pretenden alcanzar con ciertas metáforas; además, comenzó hablando de cómo recurrir a la metáfora ayuda a no caer en lugares comunes:

“(…) Por ahí uno habla de términos como ‘pintar’ por ejemplo, en el canto. Uno dice ¿cómo pintar en el canto? Uno a veces recurre ahí, a la metáfora, cuando está muy

trillado o demasiado usada alguna forma de definir algo. Eso tan trillado parece que pierde fuerza o pierde peso el concepto o lo que uno quiere transmitir (...)”

Y continuó, dando un curioso ejemplo relacionado a la sonoridad de la letra “ñ”:

“(...) Vinculamos lo de ‘pintar’ al canto porque, entre otras cosas, yo decía, la ‘ñ’ como es una consonante que tiene mucho brillo, cuando uno dice ‘ñe’, tiene mucho brillo...”
“...Entonces lo de la ‘ñ’ lo vinculábamos al canto porque tratamos de dar brillo, entonces, cuando uno emite un sonido de ‘ñ’ hay mucho brillo, hay estridencia. Al querer uno ‘pintar’ una palabra que no tiene ‘ñ’, por ejemplo, la palabra: mate; al decirla teñida de ‘ñ’, no es lo mismo decir: ‘mate’ que decir: ‘mate’ (el entrevistado dice la palabra ‘tiñéndola’ de ‘ñ’) con algo, alguna característica de esa ‘ñ’, una pizca. Como decimos en canto: condimento. Como si fuese un condimento. Trasladamos esto que son recursos del canto, herramientas. Traemos algo que en la cocina se dice condimentos y puede ser otra metáfora (...)”.

Con respecto a la búsqueda de una emisión de sonido específica, las docentes Gabriela, Lara y Carolina, en ciertos momentos de sus entrevistas, hicieron referencia a la preponderancia de un concepto, el “espacio del bostezo” o la “metáfora del bostezo”:

Gabriela, en primer lugar, expresó:

“(...) cuando vas cantando, lo del ‘espacio del bostezo’, técnicas que se imaginen relacionadas con la ‘apertura’, apertura para ir más alto. O decirles que piensen que la voz va por un tubito que tiene que salir”.

Lara se refirió a la metáfora de “abrir el fondo”; además hablo de la idea del “bostezo” como algo muy fácil de entender y, al igual que hizo Sofia, se refirió al velo del paladar y a su relación con la emisión de un sonido particular refiriéndose a los resonadores de la cabeza:

“(...) La metáfora que uso todo el día es: ‘abrir el fondo’ ¿Qué es abrir el fondo? Puede ser cualquier cosa abrir el fondo... Pero nosotros, por lo menos mis alumnas, están acostumbradas a que cuando yo digo ‘abrir el fondo’ significa abrir el velo del paladar”.

Más adelante:

“(...) ¿ejemplos? El más fácil es el del ‘bostezo’... lo entiende todo el mundo. Bostezá, listo, levantaste el velo del paladar y abriste el resonador de la cabeza sin hacer mucha complicación.”

Y concluyó, de la siguiente manera, respecto de la metáfora más útil frente a dificultades de sus estudiantes:

“Esa, esa sobre todo, la metáfora del bostezo, la de bostezar (...)”

Carolina continuó por la misma línea de ejemplos, y aseveró:

“(...) al menos a mí como alumna, las que más me han hecho cambiar al instante son las metáforas de los espacios; del espacio del estornudo, del bostezo, o el gesto de sorpresa que abre la zona del pómulos. Qué más... un olor, un perfume.”

Las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos (estudiantes)

En esta propiedad se presentan aquellas particularidades y ejemplos de metáforas útiles frente a ciertos aspectos técnicos del canto lírico manifestados por los estudiantes. Esta utilidad se ve reflejada tanto en la práctica individual del canto de los estudiantes y al enfrentarse a obstáculos del aprendizaje.

Dimensionalmente, se presentaron variaciones que van desde metáforas útiles para la respiración hasta metáforas útiles para la emisión del sonido.

En cuanto al primer polo dimensional, es decir, “metáforas útiles para la respiración”, Tobías, explicitó:

[Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles? ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?]

“(...) La que pienso (metáfora), no recuerdo cómo me había enseñado Pancho (su profesor), pero le doy mucha importancia a los pies, al apoyo (del aire al cantar). Como si los pies fueran un cimiento en el que construyo lo que hago arriba. Esa es la que más recuerdo y más me sirve. Eso, y, además, estar relativamente compacto, o sea, no todo el tiempo, pero ir apretando el diafragma... aunque no recuerdo si me lo enseñó desde una metáfora. Pero como un árbol, como un tronco afirmado en el piso.”

Iván, si bien en su entrevista priorizó enfatizar sobre las metáforas vinculadas a la emisión del sonido, también se refirió a metáforas asociadas al *apoggio*, concepto de la escuela de canto italiana al que se ha hecho referencia anteriormente y el cual se vincula directamente con el aspecto técnico de la respiración:

“(…) Después hay otras partes, el apoggio y esto, para las que también se pueden utilizar metáforas como esto de sentir que te expandís, o cuando respirás pensar que estás oliendo algo rico; hay otra que dicen también de inflar como si tuvieras un tanque adentro; y esta de la expansión del cuerpo que en sí no es tan necesario, pero es como buscar esta sensación, a través de la metáfora (…)”.

Federico, desde su lugar, hizo distinciones entre aspectos técnicos, por un lado, y sensibles o interpretativos por el otro; desde el lado técnico, referenció brevemente una metáfora que contribuye a la respiración propicia en el canto, como es la idea del “sostén”:

“...En la parte más técnica la metáfora es más relacionada al ‘sostén’, o más ‘alto’, más ‘agudo’ (…)”.

Sofía, ilustrativa y educativamente, relacionó metáforas a aspectos técnicos, entre ellos, la respiración:

“(…) Traer la línea de pescar... cuando nosotros sacamos el pescado no le damos tirones, vamos trayendo la línea de a poco; eso ayudaría con la tensión del aire, la firmeza de la panza; entonces nosotros tenemos que sostener y mantener la línea y darle una tensión (…)” *“Para cada cosa, podemos usar una metáfora... por ejemplo, cuando una persona comienza a cantar, lo primero que se le dice es esto de inflar el globo para administrar el aire. Se debe mantener el aparato respiratorio ‘inflado’, tal cual, como el globo, e ir volviendo el diafragma a su lugar en la medida que desinflamos el globo. Otro ejemplo es el del fuelle que tiene el bandoneón, relacionado con la respiración; nuestra respiración es como ese fuelle: se infla y se desinfla (…)”*.

A partir de aquí, se discurrirá en torno al otro polo dimensional de esta propiedad: metáforas útiles para la emisión del sonido.

En este sentido, Iván, desarrolló al respecto:

“Lo de las letras, de usar una letra. Por decir, como que la letra fuera un molde y bueno tratar de que todas las letras entren en ese molde. Es un molde, no tenemos un molde,

pero bueno, buscar esa ubicación. Y eso es muy bueno porque te hace cantar todo ‘desde el molde’. Eso me ha hecho avanzar mucho en ese sentido, eso es importante.”

[¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?] *“Bueno, al sonido principalmente, o sea, a la emisión de la voz (...)” “(...) me parece que lo principal es ahí, en la parte de la emisión del sonido, cómo sale la voz. Ayuda primordialmente a esa parte”.*

Como se mencionó anteriormente, Federico, hizo una distinción entre metáforas útiles para el aspecto sensible/interpretativo y, por otro lado, metáforas útiles para el aspecto técnico; respecto de esta última vertiente, mencionó lo que él consideró metáforas que aportan a la sonoridad o emisión de un sonido específico:

“(...) En la parte más técnica la metáfora es más relacionada al ‘sostén’, o más ‘alto’, más ‘agudo’, a poder generar sonoridades a nivel de la cara o el pecho, la ‘máscara’, todo ese tipo de conceptos más técnicos (...)”.

Sofía, además de haberlo hecho, al igual que Federico, sobre metáforas relacionadas a la respiración, desarrolló nuevamente, pero hablando de metáforas para la emisión de un sonido determinado:

“La metáfora del helado, la metáfora de la montaña (...)”

Estas metáforas fueron mencionadas por ella posteriormente en su entrevista y también fundamentó por qué contribuyen con la búsqueda de un sonido particular:

“(...) Ambas sirven para imaginar un sonido redondo, para imaginar la posición del velo del paladar, que vendría a ser la campanilla elevada que hace como una cúpula adentro; eso nos permite acceder al agudo y redondear el sonido (...)”.

Además, adhirió otros ejemplos de metáforas vistos en sus clases, vinculados a la emisión del sonido:

“(...) Por ejemplo, también, el marcar un círculo con la mano, se puede pensarlo como una calesita que no tiene parada, entonces darle el sentido de un sonido que no sea ‘pinchado’, que no tenga punta, que no sea ‘golpeado’ (...)” “(...) Otro ejemplo es el del humo, pensar que nos sale humo por la cabeza o que tenemos una chimenea en la cabeza, y sirve para lograr que el sonido sea más agudo, más fino. Por el tubo de la chimenea largar el sonido y, de esa manera, nos lleva técnicamente a tener que bajar el paladar y abrir;

sobre todo sirve para trabajar el sonido de la ‘u’ o de la ‘o’, las cuales tienen que tener esa chimenea, ese caño, para que el sonido se vaya a la cabeza”.

El uso de metáforas y la interpretación (docentes)

Para la confección de esta propiedad, se tuvo en cuenta, en primer lugar, cómo se distinguió al recurso de la metáfora como importante a la hora de abordar la interpretación, ateniéndose a la visión, en este caso, de los docentes. En esta oportunidad no se presentaron variaciones dimensionales.

En primer lugar, Franco, si bien no refirió ejemplos de sus clases, como docente, reivindicó el valor creativo de la metáfora para la interpretación:

[La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo)] *“Sí, contribuye porque a través de ellas el alumno amplía su horizonte creativo y obtiene más herramientas interpretativas”.*

Gabriela, habló del valor que le da a la interpretación en sus clases y de cómo influye en el sonido y en la interpretación la metáfora:

“Sí, contribuye totalmente. Y en cuanto a la segunda, para mí, cuando los alumnos lo hacen (se refiere a que aplican las metáforas), te das cuenta que tiene otro sonido totalmente distinto (...) cuando hay algún pequeño indicio de que está tratando de interpretarlo así es otro sonido. Pero sí, para mí es muy importante para lo interpretativo, Siento que la metáfora le da un sentido a lo que estás haciendo. Si vos no le agregás interpretación, matices, la obra es monótona y te cansás... o la canción, lo que sea.”

Carolina, también expresó:

“Si. Es que va todo un poco en lo mismo. Encontrar la forma de transmitir eso: enojo, alegría, etcétera. Contribuye a los aspectos interpretativos porque es como un recurso que creo que se utiliza mucho (...)”.

Y comentó algo de lo que sucedía en sus clases al respecto:

“(...) Yo creo que aporta un montón, funciona. No solo en el repertorio lírico sino también en las canciones populares (...) Y yo he experimentado que hay alumnas que, hay

una frase que habla de algo triste... pueden ser miles de cosas. Pero vos le decís: 'pensá que es realmente triste lo que estás haciendo', y cambia automáticamente (...)".

Lara, finalmente, se refirió al valor fundamental que el músico sea expresivo y cómo las metáforas acudían allí:

"(...) Hay que ver hasta donde presionar para que encarnen el personaje (...) Entonces las metáforas contribuyen a esto (...) si ves que no te dan nada, tenés que insistir con diferentes metáforas, porque si no, no logran transmitir, y eso es muy triste, un músico que no dice nada. (...) Necesitamos de música que exprese algo, lo que sea, pero que exprese (...) "

El uso de metáforas y la interpretación (estudiantes)

Para elaborar esta propiedad, se tuvo en cuenta cómo se distinguió al recurso de la metáfora como importante a la hora de abordar la interpretación, ateniéndose a la visión, en este caso, de los estudiantes.

Dimensionalmente, esta propiedad va desde quienes las utilizan para la interpretación hasta quienes no las utilizan para la interpretación.

Teniendo en cuenta la primera variable dimensional, el estudiante Federico reivindicó la contribución de la metáfora, y comentó de qué manera la utilizaba para interpretar:

"Si. Contribuye plenamente. La metáfora es la esencia del canto, porque a diferencia de los otros instrumentos donde uno puede palpar y ver las tonalidades, el acorde, lo que sea, el canto tiene la esencia de solo ser (...) "

Poco antes, en su entrevista, dijo:

"(...) Porque absolutamente todas las expresiones o los sentimientos, las sensaciones, se representan a través de diferentes formas de metáforas (...) "

Y, por otra parte, respecto de su práctica personal para la interpretación:

"Lo que me está pasando últimamente es que estoy utilizando mucho el contexto general de las canciones. Canciones que son más o de otros. Veo qué es lo que yo quiero

representar con esa canción y, a partir de eso, le busco una palabra que engloba a la canción, ya sea: tristeza, emoción, energía, porque hay canciones que solamente son energía. Hay canciones que son colores, que se pueden representar a partir de colores, que se pueden sentir a partir de colores, que se pueden sentir a través de emociones. O una metáfora misma. Te doy un ejemplo, hay canciones (que en este momento me encuentro grabando para el cd) en las que me imagino momentos; canciones que yo me imagino en un lugar oscuro, siniestro, acostado; que en el lugar haya humo que no me permita ver, o cosas así. Y eso es lo que a mí me permite conectarme con la emoción que necesito para poder expresarme (...) A la escena la tengo que imaginar (...) cierro los ojos y trato de imaginarme en ese momento o en ese lugar para teletransportarme y poder expresarme a partir de ese momento (...)”.

De la misma manera desarrolló Tobías, dando cuenta de la importancia de las metáforas para el aspecto interpretativo, y contando qué metáforas le sirven para interpretar particularmente:

“Si. Porque con la interpretación te metés en un aspecto más central. Si, sirve para ponerte en personaje. Es más, es hasta necesario. Para mí es necesario porque ahí ya estás en una cuestión de interpretación, porque la música tiene eso, no son solamente notas; es un intervalo definido por el autor. Con el acompañamiento, con la dinámica, más en la voz que se puede transmitir más, es más fácil transmitir el desgarró, el amor, la tristeza, la indiferencia. A veces, para llegar a poder transmitir ese sentimiento (...) es necesaria la metáfora (...)”

Y previamente, comentó la metáfora que utiliza, indistintamente, para aspectos interpretativos y técnicos:

“(...) le doy mucha importancia a los pies, al apoyo (del aire al cantar). Como si los pies fueran un cimiento en el que construyo lo que hago arriba. (...) como un árbol, como un tronco afirmado en el piso. (...) me sirven para todo, desde un aspecto interpretativo hasta un aspecto técnico y vocal (...)”.

Sofía también desarrolló al respecto, dando ejemplos desde el comienzo de metáforas para la interpretación:

“Si, total. Por ejemplo, el humo me puede dar un estado de inestabilidad que yo tengo que representar en el canto. Una piedra, una piedra grande para que el cantante represente que se encuentra ante un problema. El cantante tiene que decir que no puede acceder, que se está muriendo, que está encerrado... Entonces la metáfora sería: estoy encerrado en un acantilado, entre las piedras (...)”.

Anteriormente, ella había hablado de algunas metáforas que incorporó, y se refirió a algunas vinculadas a la interpretación:

“(...) Uno puede imaginar la sensación que te produce, tanto tocar una rosa o una flor. Eso que es tan suave, íntimo. Ese perfume que me conecta con lo interior. Puedo usarlo para esa frase que puede tener contenido emocional. De dulzura, de intimidad con el canto que lo tengo que decir desde mí. Por lo general, yo tengo que lograr transmitir ese aroma a través de lo que dice la canción (...)”.

En relación con la otra variable dimensional, es decir, *quienes no las utilizan para la interpretación*, y siempre en referencia a las metáforas, el estudiante Iván dijo nunca haberse orientado a lo interpretativo al tiempo de utilizar metáforas:

[La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?] *“Ahí sería más complicado porque nunca me orienté a algo emocional (...)”*

Sin embargo, pese a no utilizar metáforas para la interpretación, se refirió al valor de la metáfora en la interpretación:

“(...) Pero sí, obviamente que sí. Aunque yo nunca lo haya hecho a eso de ponerme en el papel. Siempre pensaba más en el ‘agudo’ o en la parte técnica. Pero, aunque nunca lo haya hecho, lo he visto cuando lo hacen otros compañeros. Para meterte en alguna canción, decir bueno: mirá, lo que está diciendo es algo romántico; bueno tratar de cantar lo de alguna forma utilizando alguna metáfora para eso” (Iván, estudiante de canto lírico en la Asociación cultural).

4.1.3. La metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La tercera categoría, que se presenta a continuación, se vincula con el lugar que ocupa la metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico. Para esto, se tuvieron en cuenta diversas cuestiones, comenzando por el lugar que ocupaba la metáfora en la planificación de las clases de los docentes; continuando con la enseñanza y el aprendizaje a través de metáforas y diversas cuestiones que influyeron en ello, para culminar con las diversas frustraciones y obstáculos que intervinieron en la enseñanza-aprendizaje a través de metáforas, y consecuentemente, las diversas formas de afrontar que tanto docentes como estudiantes optaron para ello.

En referencia a las propiedades presentes en esta categoría, ellas son: Planificación de las clases (docentes); La enseñanza a través de metáforas (docentes); El aprendizaje a través de metáforas (estudiantes); Obstáculos: no entender la metáfora (docentes); Frustraciones y obstáculos (estudiantes); Abordaje de la frustración: “*es un proceso*” (docentes) y Abordaje de la frustración: “*es un proceso*” (estudiantes).

Respecto a las dimensiones respecto de sus propiedades: en la propiedad *planificación de las clases (docentes)*, se presentaron las dimensiones: *desde quienes sistematizan sus clases hasta quienes flexibilizan*; en la propiedad *la enseñanza a través de metáforas (docentes)*, se presentaron las dimensiones: *según el vínculo, el docente y el estudiante*; en la propiedad *el aprendizaje a través de metáforas (estudiantes)*, se presentaron las dimensiones: *según el vínculo, el docente y el estudiante*; en la propiedad *obstáculos: no entender la metáfora (docentes)*, se presentaron las dimensiones: *desde quienes dicen que hay obstáculos hasta quienes dicen que no hay obstáculos*; en la propiedad *frustraciones y obstáculos (estudiantes)*, se presentaron las dimensiones: *desde no entender la metáfora hasta condiciones especiales*; en la propiedad *abordaje de la frustración: “es un proceso” (docentes)*, se presentaron las dimensiones: *desde replantear la metáfora hasta replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”*; y en la propiedad *abordaje de la frustración: “es un proceso” (estudiantes)*, se presentaron las dimensiones: *desde replantear la metáfora hasta replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”*.

Precediendo al desarrollo de las mismas, a continuación, se presenta una tabla en la cual se especifican las propiedades y sus respectivas dimensiones:

Categorías	Propiedades	Dimensiones
La metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Planificación de las clases (docentes)	Desde quienes sistematizan sus clases hasta quienes flexibilizan
	La enseñanza a través de metáforas (docentes)	Según el vínculo, el docente y el estudiante
	El aprendizaje a través de metáforas (estudiantes)	Según el vínculo, el docente y el estudiante
	Obstáculos: no entender la metáfora (docentes)	Desde quienes dicen que hay obstáculos hasta quienes dicen que no hay obstáculos
	Frustraciones y obstáculos (estudiantes)	Desde no entender la metáfora hasta condiciones especiales.
	Abordaje de la frustración: “es un proceso” (docentes)	Desde replantear la metáfora hasta replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”

	Abordaje de la frustración: “es un proceso” (estudiantes)	Desde replantear la metáfora hasta replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”
--	---	--

Planificación de las clases (docentes)

Esta propiedad apunta específicamente a aquella pregunta dirigida a los docentes sobre si sistematizan sus clases a la hora de pensar la enseñanza del canto lírico implementando metáforas.

Dimensionalmente, esta propiedad va desde *quienes sistematizan sus clases* hasta *quienes flexibilizan*.

Respecto de la primera dimensión, Gabriela afirmó sistematizar, pero sin dejar de lado la posibilidad de flexibilizar de acuerdo al caso:

“Para mí sí. Tengo como una sistematización en relación con cómo doy la clase. Es decir, sí o sí primero trabajo una respiración para después pasar al canto. Y en relación con los distintos momentos en la respiración, utilizo siempre el ejemplo del ‘plumerito’ o el ‘globo’. (...) En cuanto a lo demás, si, se puede flexibilizar de acuerdo al caso. Les cambio y doy otras metáforas.”

Respecto a la otra dimensión, se presentan *quienes flexibilizan* sus clases, en relación con la enseñanza a través de metáforas:

En primer lugar, Franco mencionó, pese a elegir no sistematizar sus clases, que algunas metáforas eran muy funcionales para algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico:

“No tengo a priori una sistematización, pero podría decir que en principio funcionan muy bien las metáforas cuando hablamos del pulso en la música y lo relacionamos con los latidos del corazón, por ejemplo. También el ritmo y el compás con cualquier sistema que

jerarquice eventos, esto se da en la física o naturaleza misma. Los sonidos agudos y graves a la hora de aprender a ‘afinar’ se suelen metaforizar usando la analogía de arriba=agudo, grave=abajo. Para cantar ‘entonado’ la metáfora que tiene que ver con estar en el carril que corresponde respetando los límites que establece una escala y la armonía. Por dar algunos ejemplos. (...) soy flexible a recepcionar nuevas metáforas porque la curiosidad y la creatividad son fuente inagotable y cualidad superadora del ser humano”.

Carolina afirmó palmariamente ser flexible en sus clases, pero, igual que Franco, dijo que siempre usaba las mismas metáforas para algún que otro aspecto técnico:

“Para mí es muy puntual de la persona. Siempre usás las mismas por ejemplo para la respiración, como la de inflar la panza, pensar en un globo, etcétera. No trabajo de la misma manera en cada caso, depende de cada persona. Cada voz es personal, son distintas”.

Y, finalmente, Lara, dijo no tener un sistema de metáforas prefigurado; pero no dejó de lado la mención de algunas metáforas que siempre utilizaba con sus estudiantes:

“Se va adaptando. O sea, hay metáforas como: ‘abrí el fondo’, ‘reírse’; esas van. Si no la llegan a entender, por el motivo que sea, vamos con otra y otra, hasta que, a alguna de todas, la captan”.

La enseñanza a través de metáforas (docentes)

En esta propiedad, centrada en respuestas de los docentes, se detallan todas aquellas menciones particulares a los factores que afectan, tanto positiva como no tan positivamente, a la enseñanza a través de las metáforas.

Estos factores se reflejan en las dimensiones, a través de ellas, se da cuenta de cómo el aprendizaje varía, según: un cierto tipo de vínculo entre docentes y estudiantes; según el estilo y personalidad del docente; y según rasgos y particularidades del estudiante.

En esta propiedad se presentaron, por lo tanto, tres variables dimensionales en las cuales orbitó: *según el vínculo, el docente y el estudiante.*

Se expondrá, a continuación, la primera variable dimensional: *según el vínculo*. Franco, fue sucinto, pero claro a la hora de hablar de la influencia del vínculo docente-estudiante en la enseñanza-aprendizaje, destacando también la amistad y la confianza:

[¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o enseñanza?] “(...) *Sí, influye el vínculo alumno-docente. Creo que tiene que ser de respeto mutuo, confianza, comodidad y amistosamente*”.

Gabriela también dijo que influye el vínculo en la enseñanza a través de metáforas, pese a no haberlo fundamentado:

“(...) *creo que sí influye, pero no sabría decirte cómo*”.

Carolina, por su parte, remarcó lo mucho que importa la continuidad en el vínculo para conocer al estudiante:

“*Influye el vínculo, sí. Influye si es algo que es continuo, si todo el tiempo estás remarcándole una cosa (una metáfora), vos ya sabés cuales de esas sensaciones a esa persona le sirven; en ese aspecto creo que sí, influye*”.

Para finalizar con esta variable dimensional: Lara resaltó como fundamental el vínculo cercano para el desarrollo propicio de sus clases. Tanto es así que expresó trabajar únicamente con mujeres por una razón de cercanía y de energía:

“*Yo, por gusto propio, tengo la particularidad de ser muy cercana a mis alumnas. Primero que trabajo solo con mujeres, que eso ya establece un vínculo diferente al de mujer-hombre. Una cuestión energética... Entonces, con las mujeres tenemos como un vínculo más cercano, más empático. Para mí, el vínculo influye muchísimo... con mis alumnas... sobre todo porque, generalmente, o tienen mi edad, o son más grandes que yo; eso también da otro acercamiento. (...) acá, las alumnas que yo tomo, las tomo porque en la entrevista veo que hay un ‘feeling’, entonces está el respeto, pero basado en la unidad, en que nos vamos a entender. Y eso hace más eficaz el aprendizaje. (...)*”.

Y concluyó, en relación con el vínculo también:

“(...) *Entonces, el trato con mis alumnas es de confianza, de respeto y de igual. Yo sé algo, pero te lo voy a brindar y vamos a ver si podemos congeniar con eso. (...)*”

Por el lado de la variable dimensional según *el docente*, se tomaron en cuenta aquellos aspectos que afectan a la enseñanza por medio de metáforas y que están vinculados puramente al docente; los resultados fueron los siguientes:

Lara, se refirió a su tarea diaria como docente, y comenta lo que hace para abordar la enseñanza-aprendizaje a través de metáforas:

“(...) las metáforas funcionan porque las adapto a la situación y la persona y a buscar la palabra, la que les llega. Le voy buscando la vuelta y lo adapto hasta que la alumna lo entiende”.

Franco, desde su lugar de docente, tuvo una clara y simple postura en relación con la importancia del rol docente en este proceso:

“(...) Tarea del docente decidir qué tan metafórico es el lenguaje y ejemplos que utilice para enseñar. (...)”.

En cuanto a la última variable dimensional, según *el estudiante*, se tienen en cuenta aquellos aspectos que afectan al aprendizaje por medio de metáforas y que están vinculados puramente al estudiante:

Franco, en primera instancia, manifestó la importancia de la apertura de cada estudiante para el aprendizaje eficaz a través de metáforas, y fue breve:

[¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso?]
“Varía la eficacia de acuerdo a la apertura del alumno para con la metáfora (...)”.

Lara, respecto a la eficacia de las metáforas y de encontrar la metáfora adecuada, concluyó que ello varía respecto de cada caso, y adujo que a ello contribuye una edad específica y un género:

“(...) La eficacia de las metáforas cambia dependiendo del caso, generalmente con las mujeres de mi edad, que tengo treinta y tres, para arriba, estamos perfecto (...)”.

La profesora Carolina, se refirió a que la eficacia de las metáforas varía de acuerdo al estudiante:

“Sí, varía. También hay distintas metáforas para lo mismo, pero depende de la persona, qué le sirve a la persona. Capaz que a uno le sirve pensar en el estornudo, otro en

el perfume, otro en la sorpresa. Son básicamente para lo mismo, pero depende de qué le sirve más a cada uno (...)”.

Y para finalizar, Lara no dejó afuera la idea de que las condiciones y contextos distintos de cada estudiante afectan al aprendizaje:

“(...) Hay gente que quiere avanzar y progresar en técnica vocal y va a hacer lo que sea necesario. Y hay gente que viene a pasarla bien. (...)”.

El aprendizaje a través de metáforas (estudiantes)

En esta propiedad, centrada en respuestas de los estudiantes, se detallan todas aquellas menciones particulares a los factores que afectan, tanto positiva como no tan positivamente, a la enseñanza a través de las metáforas.

Estos factores se reflejaron en las dimensiones, a través de ellas, se dio cuenta de cómo el aprendizaje varía, según: un cierto tipo de vínculo entre docentes y estudiantes; según el estilo y personalidad del docente; y según rasgos y particularidades del estudiante.

Esta propiedad presentó, por lo tanto, tres variables dimensionales en las cuales orbita: *según el vínculo, el docente y el estudiante*.

En cuanto a la primera variable dimensional: *según el vínculo*, Iván mencionó el vínculo de amistad que él valoraba como importante para el aprendizaje, continuó:

[¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?] *“(...) Y el vínculo también. Cuando el profesor está todo el día acá (refiriéndose a la institución) y ya es una amistad la que tenés. Te sentís en confianza y también la forma de hablar, la cuestión comunicativa. (...) En este sentido, empezás a entender los términos de cada uno. El otro sabe cómo llegar, cómo hacerte entender algo. Entonces sí, influye mucho el vínculo en ese sentido”.*

Tobías, como estudiante, dio importancia al vínculo para favorecer la buena comunicación orientada al aprendizaje:

“(...) mientras mejor sea el vínculo con el docente, más fácil aprender y más fácil poder encontrar y resolver las trabas para ese aprendizaje. La fluidez de comunicación que hay con un buen vínculo y poder decir: ‘esto no me va’ o ‘no me parece ir por ahí’. (...) si tenés un buen vínculo y va bien la cosa y es fluida, podés decirle: ‘no me siento cómodo haciendo tal nota o haciendo esto’. O sea, sí, es muy importante”.

Federico también apuntó en la misma dirección, afirmando que una buena relación docente-estudiante debe permitirte adentrarte en el aprendizaje por medio de metáforas:

“(...) también el modo de expresión que te permita la persona que te está enseñando una manera de expresarte, es todo. Entonces, la relación que generás con esa persona te tiene que permitir entrometerte al mundo de lo sensible y de la metáfora y de los tecnicismos de la misma manera, entre ellos tres. (...) y esa persona también tiene que sentir la emoción para poder expresártela (...)”

Sofía, remarcó la importancia de un vínculo muy estrecho y de gran confianza para el aprendizaje propicio, y comparó al maestro con un zapato. Además, sentenció que docente “tiene que entender” y el alumno “tiene que cantar” y que su vínculo es retroalimentativo:

“(...) En cuanto al vínculo con el docente, sí. Es muy importante, el docente es lo mismo que el zapato. Yo calzo treinta y ocho. Vos tenés muchos zapatos treinta y ocho, pero hay uno que te lo ponés todos los días (...) El maestro tiene que saber cómo está el alumno, tiene que saber si comió, si no comió, si durmió, si no durmió. (...) tiene que ser muy cercano. Es como el cuerpo y el corazón, son las dos cosas. Uno, sin el otro no funciona. El docente tiene que entender y el alumno tiene que cantar. Se retroalimentan. (...)”

Seguido de esta idea de retroalimentación, parece oportuno traer a colación la postura de Federico respecto de la conexión a nivel vincular y la compatibilidad de personalidades para un aprendizaje favorable:

“(...) ser profesor de canto tiene una implicancia bastante interesante en cuando a la apertura que tenés que tener como profesor y conexión con el estudiante para poder lograr un buen resultado. Porque bueno, también los bloqueos de cada uno a nivel psíquico pueden llevar a que la cosa no funcione. Y también pueden ser compatibles o no; no tiene que ver con el profesor sino con la personalidad de cada uno. (...)”

Por el lado de la variable dimensional según *el docente*, se tomaron en cuenta aquellos aspectos que afectan al aprendizaje por medio de metáforas y que están vinculados puramente al docente; los resultados fueron los siguientes:

Federico reafirmó que el docente debe encontrar la metáfora adecuada para el estudiante:

“(...) Y hay veces que la metáfora tiene sentido para vos, y veces que no. Y ahí está en el profesor el poder utilizar diferentes tipos para llegar a generar una tesis en cuanto a la practicidad del elemento digamos.”

Sofía, habló de la labor del docente en relación con la metáfora y su transmisión al estudiante:

“(...) es una idea la metáfora, una herramienta (...) Pero hay veces que la metáfora que yo le digo, no la entiende. (...) Entonces a partir de ahí el docente buscará una metáfora más acorde para que el alumno pueda interpretar. (...)”

Iván, dio cuenta de que, para encontrar una metáfora adecuada para él, se entrecruzan diversos factores, entre ellos, el estilo del docente:

“Si. Bueno, la metáfora es una forma de enseñar. El tipo de metáfora que utilice ya es un estilo. O sea, que sean claras o no. (...)”

Quien también resaltó el valor del estilo del docente para “transferir” su conocimiento al estudiante, y se refirió a distintos “tipos” de docentes, fue Tobías:

“Sí, influye. (...) ahí está la tarea del docente de decir: ‘encontramos un camino que sea fácil para vos, para que puedas aprender y agarrar lo más posible de ese conocimiento’; porque ese conocimiento ya lo tiene el profesor, la idea es lograr transferir lo más posible al alumno. Pero bueno, ahí todo depende del profesor, de la modalidad que tenga de enseñar. Muchos profesores son mucho más prácticos; otros son más introvertidos y no hablan mucho; otros son de hablar un montón (...) otros que les gusta más jugar; otros que van probando; otros que son más dogmáticos (...)”.

También puso en el tapete la importancia de la personalidad del docente para el aprendizaje, y afirmó:

“(…) A veces no te llevas muy bien con el profesor y estás yendo porque no hay otro profesor o tiene una personalidad medio tosca, y te da ‘cosa’ animarte a decir algo. (…)”

Federico, habló, al igual que Tobías, de tipos de docentes y de su importancia:

“(…) también tiene que ver con el profesor, cómo conectás con él, desde lo sensible, desde lo técnico. Entonces hay profesores que son muy técnicos y que se olvidan de lo sensible, hay profesores que son muy sensibles y se olvidan de lo técnico, hay profesores que son re completos (…)”

Sofía, diferenció singularmente entre dos conceptos: el de profesor y el de maestro, dando cuenta que lo que ella espera de un buen profesor, es que sea un maestro, y abriendo paso a la idea de algo más allá del espacio de la clase:

“(…) El profesor te transmite el conocimiento y se terminó. El maestro es el que se ocupa de todo, del compendio general, holísticamente como en la psicología, desde la cabeza hasta los pies y lo que le pasa al alumno. El profesor no abarca ese entorno interno del alumno para enfocarse desde otro lugar. (…)”

En cuanto a la última variable dimensional, según *el estudiante*, se tuvieron en cuenta aquellos aspectos que afectan al aprendizaje por medio de metáforas y que están vinculados puramente al estudiante:

Iván se refirió a la dependencia que tiene, a veces, la comprensión o el aprendizaje de algunas propiedades del estudiante:

“(…) Te puede estar diciendo algo y bueno, quizás el ejemplo está re bien pero vos justo no le entendés de esa forma. Depende de cómo sea uno. Hay gente que pone metáforas, por ejemplo: ‘Imaginate esto como un día soleado’. Yo técnicamente no puedo entender algo así. (…)”

De lo mismo habló Sofía, quien se refirió a las diferencias de cada estudiante para “sentir” las metáforas:

“(…) Todas las personas sentimos las cosas de diferente manera, yo te digo que la montaña es redonda y vos, a lo mejor, la imaginaste ‘pinchuda’ o yo la imagino negra y vos la imaginaste marrón. (…)”

Una aseveración de Federico, dio cuenta de que cada persona es diferente en relación con el aprendizaje a través de metáforas:

“(…) Porque absolutamente todas las expresiones o sentimientos, las sensaciones, se representan a través de diferentes formas de metáforas. Y hay veces que la metáfora tiene sentido para vos, y veces que no. (…)”

Sofía, como lo había hecho con respecto a los docentes, distinguió entre diferentes tipos de alumnos, el que “hace el feedback” entre estudiante y docente, y el que “se la cree”:

“(…) Tenemos, además, al alumno que le ha costado, es aquel que puede dar, recibir, entender y comprender, y hacer ese ‘feedback’ entre alumno y docente. (…) Y después pasamos, sea docente, alumno, amigo, a aquella persona que tiene facilidad técnica, pero le es difícil incorporar cosas nuevas que el docente quiere cambiar para mejor; pero esta persona dice: ‘no, yo sigo así, yo estoy haciendo las cosas bien’. Tal vez después de años se da cuenta de lo que el maestro le estaba diciendo, pero a veces es complicado porque esa persona ‘se la cree’ (…)”

En vinculación con lo anterior, y para finalizar, Federico aclaró, en un momento de su entrevista, que no todas las condiciones de los estudiantes son las mismas cuando acuden a una clase:

“(…) tiene que ver con cada uno, y también con lo que cada uno necesita; porque hay gente que ni siquiera le interesa ir a afinar, le interesa expresarse, entonces, también es válido. (…)”

Obstáculos: no entender la metáfora (docentes)

Para la confección de esta propiedad se tuvieron en cuenta todos aquellos obstáculos que se reflejaron en las entrevistas de los docentes. Obstáculos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje y que ponen a prueba a sus participantes para superarlos. Esta propiedad adquiere este nombre debido a que los docentes que expusieron los obstáculos de sus estudiantes, hicieron, primordialmente, mención de aquel obstáculo más común para los estudiantes: no entender la metáfora.

Dimensionalmente, se presentaron las variaciones: *desde quienes dicen que hay obstáculos hasta quienes dicen que no hay obstáculos.*

Primeramente, en relación con la primera dimensión (*quienes dicen que hay obstáculos*) Gabriela, comentó:

[¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora?] *“Sí, con los más chiquitos (alumnos) que tengo que sí, porque es como que, por ahí, sin pensarlo, capaz les digo una palabra y claro, ellos no saben lo que es. Entonces como que ahí sí, tengo que ponerme a explicarles. (...)” (Gabriela, docente de canto lírico en la Asociación cultural).*

En este sentido, Franco adhirió:

“Hay metáforas más adecuadas que otras, el ingenio y la creatividad es algo que hay que entrenar constantemente por parte del docente. (...)” (Franco, docente de canto lírico en la Asociación cultural).

A continuación, el otro polo dimensional: *quienes dicen que no hay obstáculos*

Carolina, comentó que en términos generales no hay obstáculos, pero también comentó que tiene preparados para sus clases, varios ejemplos de metáforas, por si acaso:

“En general no, porque es como que tenés preparados varios ejemplos que sirven más o menos para lo mismo. En general, siempre algunas de las metáforas la entienden o les sirven. (...)”

Frustraciones y obstáculos (estudiantes)

Para la confección de esta propiedad se tuvieron en cuenta todas aquellas frustraciones y obstáculos que se reflejaron en las entrevistas de los estudiantes. Frustraciones y obstáculos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje y que ponían a prueba a sus participantes para superarlos.

Dimensionalmente, se presentaron las siguientes variaciones: *desde no entender una metáfora hasta condiciones especiales.*

En cuanto a las frustraciones y obstáculos vinculados a la primera variable dimensional (*no entender una metáfora*), el estudiante Iván, contó una anécdota para ilustrar su caso:

[¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas?] *“Si, no entender una metáfora. En un montón de casos. Una vez me pasó, y esto creo que tiene que ver con la forma de la cara de cada uno, que el profesor me decía ‘abrí la boca’ y él estiraba la boca hacia abajo, y como tiene la cara finita hacía así (hace un gesto con la cara imitándolo) y era como demasiado angosta la boca. Él lo que quería era que abra la boca grande, completamente; pero como yo le veía que en su boca él la abría así, a mí me parecía que yo estaba haciendo lo mismo. (...) Y lo entendí al final con Pepe (un estudiante); una vez vino él y estábamos vocalizando juntos y cuando le dijo (el profesor a Pepe): ‘abrí la boca’, ahí recién lo pude entender. (...)”*

En segundo lugar, se encuentra Federico, quien comentó, cómo frente a un aspecto a solucionar de su técnica vocal, los docentes le dieron muchas metáforas que demoró mucho tiempo en aprehender:

[¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas?] *“Si, un millón. (...) Pero la idea es que, en este ínterin, me ha costado mucho el poder ‘aflojar’ digamos, la fuerza y todas esas situaciones que tienen que ver con la expresión desde la impulsividad; cuando tengo que tomarlo desde un lugar mucho más tranquilo, se me hacía muy difícil. Ha sido un obstáculo. (...) Para superar eso, mis profesores de canto me dieron un millón de metáforas que, siendo sincero, te diría que el año pasado las entendí completamente, y que todavía no lo domino, lo estoy buscando dominar; pero hoy sé más o menos para donde tengo que ir. (...)”*

Tobías, también manifestó como limitación u obstáculo, la incomprensión de metáforas:

“El problema de la metáfora es que si no la entendés, no la podés aplicar. Yo te puedo decir, como te dije al principio, lo de la luna y el mar; pero si vos no podés trasladar que la luna podría ser una persona, o si tampoco conocés que la luna ejerce fuerzas gravitacionales sobre el agua, no lo podés traspolar a eso. (...)”

En el otro polo de la variación dimensional, se presentó la variable *condiciones especiales*, la cual alude a diversas condiciones físicas y/o mentales especiales, inherentes a la vida cotidiana y a las cuales algunos de los entrevistados aludieron.

A propósito, Iván, habló de los días en los que un estudiante de canto se frustra por no alcanzar un día lo que creía ya resuelto:

“(…) Una frustración es la de que todos los días te despertás distinto. Un día te salió una nota allá arriba y al otro día te levantás y decís: ‘¿por qué? Si ayer me salió y ahora me estoy muriendo y no puedo llegar a esa nota’. Y tiempo después encontrás eso (la solución), te acostaste a dormir y cuando te despertás ya se cambió todo. Entonces la frustración sería el dormir (se ríe). (...)”

A algo similar, pero vinculado específicamente con las condiciones ambientales y naturales en relación la voz, afirmó Tobías:

“(…) Lamentablemente, con la voz, hay gente a la que le va a salir, y hay gente a la que no le va a salir porque es un instrumento que es diferente en todas las personas. Y, en esa misma persona, como que ese instrumento va variando; es muy maleable. Un día de mucha humedad te puede hacer mal a la garganta, como hay gente que capaz que le hace bien. O no sé, estuviste toda la tarde anterior charlando y al otro día vas a querer hacer una canción, un repertorio, y probablemente no tengas voz, o no te salga. (...)”

Abordaje de la frustración: “es un proceso” (docentes)

Esta propiedad refiere, principalmente, a las formas de abordaje de la frustración, en este caso, por parte de los docentes.

El nombre que lleva esta propiedad se debe a la repetida alusión que se hizo por parte de los docentes a la idea de que la enseñanza-aprendizaje “es un proceso”, que no muestra progresos rápidamente, y que la frustración se aborda también comprendiendo esto.

Carolina, ilustró el título de esta propiedad: *“(…) en el momento les explicás que estamos en un proceso, que acá estamos aprendiendo, que si te equivocás no pasa nada, que justamente estamos para eso (...)”*.

Las variaciones dimensionales presentes en esta propiedad, se vinculan con las diferentes formas de abordar la frustración; éstas fueron desde *replantear la metáfora* hasta *replantear que “es un proceso”* y *“no se puede todo”*.

En cuanto a la primera variable dimensional (*replantear la metáfora*), Gabriela, contó:

[¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?] “(...) *Para abordar estas situaciones, trato de buscar alguna forma más fácil o algo que sepa que ellas puedan entender. Ahora no se me viene un ejemplo... Pero trato de buscarle la forma más sencilla, o a eso que no entendieron, darle una explicación que ellas entiendan. (...)*”

Lara, por su parte, indicó, sobre la pregunta del abordaje de la frustración, muy lacónicamente:

[¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?] “*Cambiando. Si no la entendieron, le buscamos otra. Cambiar las palabras, cambiar los ejercicios. (...)*”

En cuanto a la segunda variable dimensional (*replantear que “es un proceso”* y *“no se puede todo”*), Gabriela, contó que buscaba contener a los estudiantes, diciéndoles que “es un proceso” y afirmando que no todo puede salir, al menos inmediatamente, favoreciendo a ser conscientes de lo que conlleva la enseñanza-aprendizaje:

“(...) *Frente a la frustración, trato de contener, de decir ‘bueno, ya va a salir’, ‘es un proceso’ o ‘no te puede salir todo de una’, y se lo explico también. Trato de pensar en cosas que a mí me viven pasando. Más del lado de la palabra, de acompañar y entender que en algún momento les va a salir.*”

Carolina, dando cuenta de que aprender a cantar supone “mucha información junta”, volvió a la misma idea que Gabriela; y contó que quería que sus estudiantes no se desesperen ante tanta información:

“(...) *En caso de la frustración, en el momento les explicás que estamos en un proceso, que acá estamos aprendiendo, que si te equivocás no pasa nada, que justamente*

estamos para eso. Y eso, se entiende que cuando uno empieza es mucha información junta, son muchas cosas que hay que hacer a la vez. Es un montón. Entonces, tratar de hablarlo de esa forma, que no se desesperen porque salga todo (...)”

Y siguió, apuntando a que no todo puede salir:

“(...) que no se desesperen porque salga todo ya porque no va a salir ya. Es casi imposible. Hay casos particulares de personas que les es fácil, pero lo más normal es que lleve su tiempo (...) Entonces hay que tomarlo por ese lado, entender que es un proceso.”

Lo dicho por Carolina se asemejó a algo expresado por Lara sobre la cantidad excesiva de información y sobre las posibilidades de que no todo salga, que no todos tenemos las mismas posibilidades:

“(...) Están apabullados por mucha información, están frustrados y duros. (...) Entonces, por ahí, la gente (...) se frustra muy rápido por el peso, por la carga, la mochila que traen, que no tiene nada que ver con sus posibilidades. (...)”

Franco apuntó hacia el mismo lugar, trasladando el abordaje de la frustración de la vida cotidiana, al aula de canto lírico; persistiendo en esta idea de que *no se puede todo* y que esta frustración es parte sustancial del proceso:

“(...) La frustración se aborda de la misma manera que en la vida cotidiana: es parte sustancial de la existencia ya que ‘no se puede todo’. El ‘tú puedes si te lo propones’, ‘sí se puede’ y demás eslóganes posmodernos son ficticios y tienen intenciones egoístas. (...)”

Abordaje de la frustración: “es un proceso” (estudiantes)

El nombre que lleva esta propiedad se debe a la alusión que se hizo por parte de los estudiantes a la idea de que la enseñanza-aprendizaje “es un proceso” que no muestra progresos inmediatos y que requiere tiempo y práctica, tal como manifestó Iván: *“(...) ya va a salir y es cuestión de práctica nomás (...)”*

Pero fue Sofía quien ilustró principalmente el título de esta propiedad: *“(...) Hoy se va haciendo el proceso, o sea, no importa el tiempo que lleve: un año, dos años, tres años, cuatro años. (...)”*; Iván, también aludió al tiempo:

Las variaciones dimensionales presentes en esta propiedad, se vinculan con las diferentes formas de abordar la frustración; éstas fueron desde *replantear la metáfora* hasta *replantear que “es un proceso”* y *“no se puede todo”*.

En cuanto a la primera variable dimensional (*replantear la metáfora*), Sofía, como estudiante, tuvo muy clara su respuesta:

[¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones?] *“Si. La enfrento pidiendo una nueva metáfora. Porque si yo no entiendo lo que me quiere decir, tengo que ir a mi maestro y decirle: ‘¿me podés decir otra cosa?’, ‘yo no entiendo un comino lo que me querés decir’ (...)”*

En búsqueda de una nueva metáfora o de un replanteo de la misma en caso de no entenderla, Iván, como estudiante, afirmó, en la misma dirección que Sofía:

“(...) Me ha sucedido que no he entendido metáforas y la forma de enfrentar estas situaciones es preguntar. Decirle: no te estoy entendiendo. (...) En ese caso, preguntás. (...)”

En cuanto a la segunda variable dimensional (*replantear que “es un proceso”* y *“no se puede todo”*), abrió el camino Iván, haciendo alusión a que “en algún momento va a salir”:

“(...) Entonces, hay que entender que es falta de técnica, que todavía no le encontraste la vuelta a eso. Y en el caso de algo que lo intentas muchas veces y no te sale, también, en algún momento va a salir. Porque por otra parte en otras cosas te pasa, siempre te va pasando eso de que algo no te sale y un día lo hiciste y salió perfecto. Es así. Es como que ya te quedó y te sale siempre. Es pensar siempre que no tenés que hacerte la tanto la cabeza porque ya va a salir y es cuestión de práctica nomás.”

Federico, comentó cuántos años lleva estudiando canto y, sin embargo, manifestó que superar sus frustraciones actuales, es cuestión de tiempo:

“(...) Tengo veintiocho y voy a canto desde los doce. Todos estos años, te diría que, hasta el año pasado, ese fue un gran obstáculo dentro de las cuestiones metafóricas que los profesores te expresan a nivel técnico y a nivel mecánico y yo no lograba sentir en mi cuerpo; hoy lo logro sentir, pero es muy forzado, entonces tengo que aceptarlo para que eso se vaya dando más natural. Pero bueno, eso es tiempo.”

Sofía, como se mencionó en la explicación de esta propiedad, tiene muy clara su idea del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal:

“(...) Hoy se va haciendo el proceso, o sea, no importa el tiempo que te lleve: un año, dos años, tres años, cuatro años. Mínimamente, entre los tres y cuatro años, una voz tiene que estar bastante pulida... no perfecta, pero si pulida, con una cantidad de entendimientos. (...) todos crecemos (...) todos tenemos problemas, todos estamos buscando un camino. (...)”.

Finalizando, Tobías afirmó que la frustración es inherente al aprendizaje y nos hace ser conscientes de las limitaciones propias del instrumento, pero que no hay que quedarse solamente con eso. Tobías tomó como algo normal y propio del aprendizaje al hecho de que *no se puede todo*:

“(...) hay cuestiones del instrumento que van a tener un límite. La idea es llegar a conocer ese límite, poder apretar el acelerador y decir: ‘bueno, tengo este espectro para hacer cosas’. No quedarse en la primera vez que te equivocaste porque, claramente, no vas a aprender nada; en realidad no llegaste a conocer el potencial entero que tiene la voz o el instrumento.”

4.2. Síntesis de los hallazgos

A la manera de una síntesis, se procede a realizar las proposiciones pertinentes para lograr dar cuenta de la relación entre las propiedades, a partir del análisis de las categorías alcanzadas con base en las entrevistas realizadas.

En lo vinculado con las *concepciones acerca de la metáfora*, es decir, con aquellas conceptualizaciones e ideas que tanto docentes (por un lado) como estudiantes (por el otro) manifestaron en relación con la metáfora, puede afirmarse que principalmente la metáfora es, para los estudiantes, representar de otra manera una cosa. Del lado de los docentes, algunos no logran definir la metáfora y otros sí; los docentes que logran definir la metáfora apuntan a la idea de metáfora como una forma de definir algo de otra manera.

Las anteriores propiedades están vinculadas con las siguientes en el sentido de que, para una de las docentes, la idea de metáfora está en estrecho vínculo con el hecho de poder

imaginar partes del cuerpo; similares ideas tienen los estudiantes que apuntan a que la metáfora se vincula a imaginar y visualizar una cosa en particular.

Por otra parte, de las concepciones que se tienen de la metáfora se sigue la *importancia de la metáfora* a la hora de tenerlas en cuenta en el espacio de enseñanza-aprendizaje del canto lírico.

Esta importancia estriba, en primer lugar, en que la utilización de metáforas, para los docentes entrevistados, simplifica la técnica vocal, y lo hace de dos maneras: simplificando lo que no se puede ver, es decir, facilitando la enseñanza relacionada con aspectos del aparato fonador que no pueden verse por ser internos; y, por otro lado, simplificando conceptos abstractos para los entrevistados.

En el mismo sentido apuntan los estudiantes considerando que la metáfora es importante *“para aprender mejor”*, logrando, a través de ella, aprender lo que no se puede ver del aparato fonador hasta conceptos abstractos.

Además, la importancia de la metáfora radica también en que, para muchos de los entrevistados, tanto docentes como estudiantes, enseñar y aprender a través de la metáfora, resulta imposible; es decir, lograr el aprendizaje que alcanzaron sin implementar metáforas, pese a que para otros no lo sea.

Esta propiedad es consecuente con la que le sigue, ya que, para algunos docentes, la importancia de la metáfora en la propia formación fue mucha, pensando en retrospectiva sus trayectorias personales como cantantes líricos. En el mismo sentido apuntan los estudiantes, pero con unanimidad respecto de la importancia vital de la metáfora en su formación.

Paralelamente, la importancia de la metáfora está vinculada con las menciones hechas en las entrevistas a aspectos técnicos de la técnica vocal, tales como la respiración y la emisión del sonido. Tanto docentes como estudiantes mencionan estos dos planos como los más fértiles para la utilización de metáforas.

No lejos de esta propiedad, se halla otro de los fustes de la importancia de la metáfora: el uso de metáforas y la interpretación. Mientras que para los docentes y algunos estudiantes las metáforas se asocian en todo caso para cuestiones interpretativas, no todos los estudiantes asumen utilizar metáforas para trabajar en la interpretación de las obras.

Finalmente, las anteriores categorías, vinculadas a las concepciones, por un lado, e importancia, por el otro, que acarrear las metáforas para los entrevistados, posibilitan el acceso a pensar la metáfora en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

En la categoría *la metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, se tienen en cuenta las cuestiones propias de un proceso en el que intervienen y participan las metáforas, como la planificación de las clases, la enseñanza y el aprendizaje y los aspectos que influyen en ello, las frustraciones, obstáculos y formas de afrontarlos.

En primer lugar, para darle un marco a todas las propiedades subsiguientes vinculadas específicamente con aquello que sucede en el espacio del aula de canto lírico en la Asociación cultural, se presentan aquellas expresiones de docentes que hablan sobre la planificación de las clases. Esto es, tanto aquellos que dan cuenta de ciertas metáforas que no deben dejarse de lado y deben implementarse sistemáticamente a la hora de enseñar, como aquellos que flexibilizan sus clases, según sus estudiantes, y varían siempre las metáforas.

Tanto en relación con el aprendizaje como a la enseñanza a través de metáforas, puede caracterizarse que, para los entrevistados, el vínculo que se tiene con el docente/estudiante según fuera el caso, debe ser bueno y basado en la comunicación y la cercanía afectiva. Esto, según consideran, afecta a la transmisión de metáforas y/o la enseñanza-aprendizaje a través de ellas.

De la misma manera, según los docentes y estudiantes entrevistados, afectan a la eficacia de la enseñanza-aprendizaje a través de metáforas, tanto la personalidad de cada uno de los miembros, como el estilo que tenga el docente para enseñar.

Este ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje, en muchos casos, como se vio en los resultados, se ve particularmente alterado por diversos obstáculos. Los docentes, por un lado, afirman que el obstáculo primordial para la enseñanza a través de metáforas es que los estudiantes no entiendan la metáfora. Pese a esto, no todos afirman la presencia de obstáculos de este tipo.

En el caso de los estudiantes, también se presentan frustraciones y obstáculos que van desde no entender la metáfora hasta condiciones especiales, tales como, por ejemplo, estar “mal de la garganta”.

A su vez, estos obstáculos y frustraciones, como en todo proceso de aprendizaje, deben aprender serse sorteados. Y, a la hora del abordaje de la frustración, los docentes entrevistados se refieren, por un lado, a la importancia de replantear la metáfora que no se comprendió, y por otro, a tener en cuenta, ante la frustración, que la enseñanza-aprendizaje “es un proceso” y que “no se puede todo”.

En el caso de los estudiantes, al igual que en el de los docentes, en el fondo, todo afrontamiento o abordaje de las frustraciones lleva la idea de que el aprendizaje *es un proceso*. Asimismo, sus formas de abordar la frustración abarcan desde replantearle la metáfora al docente (acaso solicitándole una más acorde) hasta replantear constantemente la idea de que, como se mencionó, el aprendizaje “es un proceso” y “no se puede todo”.

DISCUSIÓN,
CONCLUSIÓN,
RECOMENDACIONES
Y LIMITACIONES

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

5.1. Discusión

Luego de analizar las entrevistas realizadas tanto a los profesores como a los estudiantes de canto lírico, se confeccionaron categorías, propiedades y dimensiones que fueron expuestas ya en el capítulo anterior. A continuación, se realizarán interpretaciones y articulaciones entre estas categorías, propiedades y dimensiones y las investigaciones y aportes teóricos de referencia. Todo esto, con el objetivo de dar respuesta a los interrogantes y objetivos planteados en este trabajo.

En la primera categoría, *Concepciones acerca de la metáfora*, se refieren las diferentes formas de concebir la metáfora según los estudiantes y los docentes entrevistados; a partir de las diversas concepciones, se elaboraron propiedades: *representar de otra manera una cosa* (estudiantes), *definir algo de otra manera* (docentes), *imaginar partes del cuerpo* (estudiantes) e *imaginar y visualizar* (docentes).

En cuanto a la propiedad *representar de otra manera una cosa*, puede vincularse lo dicho sobre qué es una metáfora para Iván (*es una forma de nombrar alguna cosa buscando características en común con otras*) con el concepto introducido por Soriano (2012) sobre la metáfora conceptual, en el cual refiere que aquella es un fenómeno cognitivo en el que un área semántica se representa en los términos de otra área.

Con esta definición se puede relacionar también la propiedad *definir algo de otra manera*, correspondiente a lo manifestado por los docentes, como Franco (*Es una manifestación del lenguaje en la que uno trata de describir, enunciar o definir algo usando alguna analogía o insinuando a través de otros entes*) en cuyo caso está presente la idea de representar conceptualmente un área semántica en los términos de otra.

La definición de Aristóteles (trad. 2005) traída por Alessandroni (2017), recuerda a esta idea anterior, ya que expresa que la metáfora es “(...) la aplicación de una palabra a un referente cuando, propiamente, aquélla corresponde a otro distinto” (p. 12).

A través de las diferentes conceptualizaciones, tal como afirman los autores y refirieron los estudiantes y docentes, se hace siempre referencia a dos áreas, dominios o referentes diferenciados presentes en la metáfora.

Sobre esto, Kövecses (2015, citado en Gómez Conde, 2020) también afirma que hay dos dominios presentes en las metáforas (dominio fuente y dominio objeto), y que están conectados por correspondencias conceptuales; y refiere como ejemplo la metáfora “la vida es como un viaje” en donde el dominio fuente es “el viaje” y el dominio objeto es “la vida”.

Asimismo, Soriano (2012) afirma que en la metáfora utilizamos nuestro conocimiento de un campo concreto o más cercano a nosotros para expresar otro campo abstracto, idea que se halló presente de manera reiterada en los entrevistados.

En esta propiedad, además de los docentes que lograron definir la metáfora, se presentó quien no logró definirla pese a saber aplicarla o saber lo que era. Esto puede relacionarse con lo concluido en su investigación por Roa Ordoñez (2018), ya que el autor afirma que los docentes ponen en marcha la utilización, en sus clases, de recursos metafóricos, y lo hacen casi sin buscarlo y con el propósito de ayudar al estudiante a construir significados. En este caso podría inferirse la posibilidad de que quien no logró definirla y si “aplicarla”, simplemente se sirva de la metáfora de un modo natural y sin cuestionamientos sobre el concepto de metáfora en sí mismo.

La propiedad *imaginar partes del cuerpo* (docentes) se asemeja también con lo hallado en la investigación llevada a cabo por Roa Ordoñez (2018). En ella, se encontró que las metáforas más recurrentes utilizadas por los docentes en las clases de canto son aquellas relacionadas con componentes fisiológicos y didácticos relacionados con la colocación de la voz.

En este sentido, Lara relacionó la utilización de metáforas a estos componentes fisiológicos y también a la colocación del sonido (*La metáfora sería el uso de palabras para que, de alguna manera, puedan imaginar partes del cuerpo... para que puedan pasar el sonido por partes del cuerpo que generalmente no podemos tocar porque están adentro*).

Además, estos recursos metafóricos señalados por Roa Ordoñez (2018), no solo fueron utilizados por los docentes, sino que ayudan a los estudiantes a construir significados. A favor de esto, en la propiedad *imaginar y visualizar* (estudiantes), los estudiantes afirmaron que la metáfora permite imaginar aquello que va por dentro y no se puede ver, es decir, permite visualizar el instrumento vocal. Esto, al igual que lo afirmado por los docentes, coincide con Alessandroni et al., (2012), ya que afirma que en ámbito del canto se presentan

cuestiones como la musculatura o la actividad diafragmática o laríngea que no se pueden conocer directamente y que, frente a ello, se utilizan imágenes verbales.

En adición a lo anterior, Carpenter (2021) afirma que, a través de la metáfora, se busca darle sentido a nociones que son abstractas, lo cual coincide con lo afirmado por los entrevistados.

La metáfora, en relación con su propósito de *imaginar y visualizar* y según expresaron ciertos estudiantes, parte de cuestiones concretas, *palpables* o cercanas a una *experiencia* propia. En relación con esto, Soriano (2012) afirma que, en la metáfora conceptual utilizamos, de base, un conocimiento concreto o cercano a nuestra experiencia física.

Partiendo de esta función de imaginar que cumple la metáfora en esta propiedad, los aportes de los entrevistados establecieron relaciones entre metáfora e imaginación.

Zylberman (2013) refrenda esto, tomando la definición del Diccionario de uso del español María Moliner, donde se expresa que la metáfora permite establecer una relación entre dos sentidos diferentes y que esta relación es posibilitada por la imaginación.

También se presentaron afirmaciones, por parte de los entrevistados, en las que se relacionó a la metáfora con la creatividad. En relación con esto, Mareovich (2022), afirma que la creatividad es la posibilidad de resolver problemas de forma novedosa y que esta se relaciona con la imaginación, puesto que la imaginación es una función cognitiva que genera, a partir de conocimientos antiguos, nuevas ideas y posibilidades. La metáfora, recurriendo, como ya se dijo, a la imaginación, participa de este proceso creativo, puesto que, según Spang, la metáfora no solo reproduce, sino que crea analogías con la realidad (2005, citado en Martínez Ezquerro, 2016).

Esto permite dar cuenta de la metáfora como punto de interés para la Psicología Educativa, puesto que su participación conlleva procesos psicológicos y está involucrada en el cambio que resulta de situaciones educativas, lo cual, según Coll et al., (2014), es su objeto de estudio principal.

A continuación, se discutirá en relación con la segunda categoría de este trabajo, la cual se denomina *Importancia de la metáfora* y trata cuestiones vinculadas a la importancia,

según docentes y estudiantes, de la inclusión del empleo de metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto en la Asociación cultural.

Dado que, tanto la primera propiedad (*Simplifica la técnica vocal* [docentes]), como la segunda (*“Para aprender mejor”* [estudiantes]) presentan variaciones dimensionales muy similares, se procederá a discutir de manera paralela sobre ambas, intercalando lo expresado por los docentes y por los estudiantes, respectivamente.

En cuanto a la propiedad *Simplifica la técnica vocal*, Lara afirmó que la metáfora “(...) *viene bárbaro para las personas que quieren que les simplifiques la técnica vocal*”. Por su parte, en cuanto a la propiedad *“Para aprender mejor”*, Iván, afirmó que *“La metáfora ayuda a que se aprenda mejor en relación con la generación de la voz”*. Estas afirmaciones pueden relacionarse con lo que concluyó en su investigación Roa Ordoñez (2018), donde expresa que las metáforas favorecen el hecho de conceptualizar un hecho vocal en particular; o bien, con lo que afirma Camilloni (2014, citado en Andrada y Civarolo, 2020) sobre el hecho de que las metáforas sustentan y orientan la construcción de significados y de conocimientos e influyen sobre esta.

Desde esta óptica, el hecho de que la metáfora, según Iván, le sirva para *aprender mejor*, se vincula con los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en 2018 por Jadán-Guerrero y Ramos-Galarza, en donde se demostró que la utilización de las metáforas narrativas como estrategia innovadora de aprendizaje incidió directamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En cuanto a la primera variación dimensional, en ambos casos, se asocia a *simplificar o aprender lo que no se puede ver*. Esto quiere decir, por un lado, que para los docentes la metáfora simplifica cuestiones que no se pueden ver del instrumento y por el otro que para los estudiantes la metáfora permite aprender mejor sobre estas cuestiones. Tanto es así, que algunos entrevistados manifestaron que la única alternativa frente a aquello que no se puede ver, es utilizar la metáfora.

Respecto de esto, Alessandroni et al., (2012) afirman que, pese a los avances fonoaudiológicos, médicos, físicos que han ido favoreciendo el conocimiento del instrumento de la voz, la utilización de imágenes y expresiones metafóricas siguen presentes y persiste su empleo en las clases de canto.

Todas estas coincidencias en lo expresado por los entrevistados pueden relacionarse con lo que afirman Alessandroni, Burcet y Shifres (2012), ya que dan cuenta de que, en el ámbito del aprendizaje musical, se presentan diversas cuestiones vinculadas por ejemplo a la actividad del diafragma o la musculatura de la laringe de las que no se tiene un conocimiento experiencial que sea directo, y a las que tampoco se tiene acceso consciente. Frente a esto, afirman, los docentes han encontrado imágenes verbales que permiten mayor comprensión de la experiencia del canto.

Además, lo dicho por los entrevistados, puede relacionarse con los resultados obtenidos por la investigación realizada por Alessandroni (2015), en la que pudo determinar que, para la conceptualización de un concepto como el *apoggio*, que se relaciona con músculos inspiradores y espiradores para la emisión del sonido, tanto los estudiantes como los docentes utilizan, entre otras, expresiones y condensaciones de tipo metafórico.

En este ámbito, se presentan cuestiones como la actividad del diafragma o de la musculatura de la laringe que no son accesibles a la consciencia y/o descripciones anatómo-fisiológicas de las que no se tiene un conocimiento experiencial que sea directo. Frente a ello, los docentes de canto han encontrado imágenes verbales que se relacionan con experiencias del dominio sensoriomotriz y permiten una mayor comprensión de la experiencia del canto (Alessandroni et al., 2012).

Además, Iván, expresó: “(...) *Por ejemplo, con la desafinación; uno le dice: ‘pensalo más alto’ o ‘más arriba’ (...) Pero en realidad la afinación se controla con una tensión en las cuerdas vocales que no tiene nada que ver con la altura (...)*”. Y Federico, más adelante, también expresó: “(...) *cualquier referencia a la tesitura de un sonido va a estar enmarcada a través de una metáfora: arriba, abajo (...)*”.

Las metáforas ejemplificadas por Iván y Federico, forman parte de la variante *orientacional* expuesta por Lakoff y Johnson (2009), que se caracteriza por metáforas que parten de conceptos tales como *arriba* o *abajo* (relacionados con la orientación en el espacio) para designar, por ejemplo, la felicidad o la tristeza.

Resulta pertinente referir que, en algunos aportes de los entrevistados, se establecieron relaciones entre las sensaciones que participan en el proceso de aprendizaje del canto y las metáforas. Esto puede vincularse con lo que afirma Roa Ordoñez (2018): “La actividad cíclica entre sensaciones e imágenes con sentido metafórico constantemente se

enriquece en un permanente flujo que se construye a través de la actividad” (p. 93). Además, las imágenes metafóricas estimulan determinadas sensaciones que contribuyen al manejo vocal.

En esta dirección apunta también Peñalba (2015, citado en Merzero et al., 2018), cuando afirma que una persona que interpreta a través del canto debe emplear una imagen mental extraída de sensaciones previas y puede así controlar cuestiones motrices.

La otra dimensión de esta propiedad se relaciona con *simplificar* o *aprender lo “abstracto”*. La metáfora, según lo recogido en esta dimensión, participa en los casos en que los conceptos a trabajar por los docentes y estudiantes de canto, son abstractos.

Lo reflejado en esta dimensión se relaciona con lo que afirma Soriano (2012), ya que este considera que la metáfora conceptual permite explicar o estructurar otro campo más abstracto. Además, afirma que, para el funcionamiento de la metáfora, debe partirse de un campo conocido, lo cual se reflejó también en lo expresado por los entrevistados en el sentido de que se afirmó que la metáfora se basa en algo conocido.

En la investigación llevada a cabo por Roa Ordoñez (2018), se halló que para la enseñanza-aprendizaje del canto, se utilizan estrategias basadas en las *sensaciones, imágenes corporales y metáforas*. En relación con lo expresado en las entrevistas, determina que: “(...) es recurrente entre los profesores llevar al estudiante a la sensación del bostezo o de “sorpresa” como mecanismo para dilatar la laringe, lo cual permite la apertura de la parte posterior de la boca” (p. 50).

Partiendo de esto, Lara afirmó dar una instrucción a sus estudiantes (“Bostecen”) frente a la aparición de conceptos abstractos relacionados con la laringe. Esta instrucción, tal y como se aclaró, pertenece a la clasificación de *sensaciones* (o de *imagen corporal*, en otra oportunidad) formulada por Roa Ordoñez. Con respecto a esto, es importante dar cuenta de que, en algunos casos, los ejemplos de metáforas considerados por los entrevistados son clasificados como *sensación* o *imagen corporal* según otra literatura. Este hecho podría evidenciar una falta de claridad conceptual respecto de lo que es o no una metáfora por parte de los entrevistados. A propósito de esto Miller (1982, citado en Alessandroni, 2017) es esclarecedor, determinando que, en algunas ocasiones, el concepto de metáfora es utilizado para referir a un conjunto de procedimientos de orden figurativo entre los que se incluyen, por ejemplo, la metonimia, la sinécdoque, la translación, la analogía, entre otros.

A partir de lo anterior, debe decirse que, en esta discusión, cobra relevancia todo aquello que los entrevistados hayan incluido bajo el término metáfora, aunque estas consideraciones puedan corresponder, estrictamente hablando, a otros procedimientos figurativos similares, o bien, a otros recursos pedagógicos especificados, en este caso, por Roa Ordoñez (2018), y que resultan muy familiares a las metáforas.

Otra de las propiedades presentes en esta categoría se repite en estudiantes y en docentes y lleva el nombre de *Enseñar y aprender a través de la metáfora* y, dimensionalmente, agrupa tanto a quienes dijeron que no es posible la enseñanza-aprendizaje del canto sin utilizar metáforas como a quienes dijeron que sí es posible.

Lo expresado por Franco respecto a si cree que es posible la enseñanza-aprendizaje del canto sin utilizar metáforas, fue lo siguiente: “*No sé, porque creo que se usan por más que uno voluntariamente no quiera usarlas. Me parece que en algún momento va a caer en eso. (...)*”. En relación con esto, Lakoff y Johnson (2009) afirman que la gente cree que puede vivir sin emplear metáforas, pero la realidad es distinta y las metáforas están imbricadas en la vida cotidiana, en el lenguaje, la acción y el pensamiento.

Esta importancia, remarcada por los entrevistados en general, puede relacionarse con lo indicado por Alessandroni et al. (2012) sobre el hecho que el uso de la metáfora no supone una cuestión arbitraria, sino que, realmente, está relacionado con la forma en que las personas comprenden la música y aprenden sobre la forma de ejecutar el instrumento vocal. Además, en las clases de canto, históricamente, no en vano ha persistido el empleo de metáfora, más allá de las formas pedagógicas imperantes.

Coll et al. (2014) afirman que la Psicología Educativa tiene, entre sus finalidades, guiar la praxis educativa de modo cohesivo y basada en aquellos modelos teóricos y programas de intervención producidos. En este sentido, la metáfora, según lo expresado por los entrevistados en esta dimensión, constituiría un aspecto teórico-práctico innegable para la enseñanza-aprendizaje del canto lírico.

En este sentido, Franco, consciente del valor de las metáforas, expresó: “*(...) esto es una herramienta que sé el poder que puede tener y lo traigo y me esmero, me esfuerzo, porque hay que esforzarse, para utilizarlo y crear nuevas conexiones. (...)*”. Lo cual se condice con Lakoff y Johnson (1980, citados en Alessandroni et al., 2012), quienes son conscientes, también, del poder de las metáforas y consideran que su valor no se reduce al

lenguaje poético, sino que, a través de ellas, le damos coherencia a la forma en que interactuamos con el mundo.

Federico, por otra parte, refirió algo clave: “(...) *la metáfora dentro del canto se utiliza (...) para que la otra persona te entienda. Y a veces, (...) los profesores, depende del estudiante, van generando diferentes tipos de metáforas relacionadas con la vida cotidiana de esa persona, para que esa persona te entienda (...)*”. En relación con esto, cabe decir que las conexiones entre metáfora y vivencias contribuyen a resolver obstáculos del aprendizaje; incluso una anécdota puede presentarse como una expresión metafórica (Roa Ordoñez, 2018). En este sentido, las metáforas son un proyector de los marcos de referencia de cada sujeto (Gómez Conde, 2020). Además, Federico refirió a la labor del docente, sobre esto puede decirse que: la enseñanza a través de la metáfora no se hace “desde cero” sino que requiere que el docente sepa sobre el estudiante tal como expresa Roa Ordoñez, (2018).

En cuanto a la otra variable dimensional, hubo quienes determinaron que la enseñanza-aprendizaje del canto lírico podría llevarse a cabo sin el empleo de metáforas, sin embargo, algunos de ellos, admitieron que aquello sería una empresa difícil o más extensa. Estos resultados contradicen lo afirmado por los autores Lakoff y Johnson (2009) en el sentido de que, en sus palabras: “(...) la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción” (p. 39).

Por otro lado, las afirmaciones de los entrevistados que dieron lugar a la construcción de esta variante dimensional, son consecuentes con lo dicho por Alessandroni et al. (2012), en el sentido que incluso los textos más importantes escritos hace tiempo sobre pedagogía vocal no han podido ponerse de acuerdo en relación con el valor real del empleo de imágenes verbales. Finalmente, desde esta perspectiva puede decirse que, tal como concluyó Roa Ordoñez (2018) respecto de su trabajo investigativo, las metáforas son herramientas de enseñanza para el canto y en cuanto a esto, no es el único recurso para el aprendizaje, siendo la imitación, por ejemplo, otro medio o recurso muy antiguo (aunque cuestionado) para el aprendizaje del canto tal como indica Alessandroni (2013).

La siguiente propiedad, trata sobre *la importancia de la metáfora en la formación como cantantes líricos*. Aquí se discutirá paralelamente lo dicho por docentes y estudiantes.

Dimensionalmente hablando, por un lado, la mayoría de los entrevistados aseguraron que la metáfora fue importante en su formación como cantantes líricos; por el otro, hubo quienes afirmaron no estar seguros de su importancia.

Las aseveraciones de quienes componen el primer grupo pueden comprenderse a la luz de lo que afirma Molina Rodelo (2021) sobre el hecho que las metáforas son una parte inherente del lenguaje y, por lo tanto, de los procesos de aprendizaje. En concordancia con esto, Roa Ordoñez (2018), en su investigación, concluyó que el docente pone en acción una serie de recursos metafóricos que procuran ayudar al estudiante a construir significados y que lo hace casi sin buscarlo.

Además, Roa Ordoñez, halló que las *sensaciones* se apuntaron como uno de los recursos más utilizados por docentes en clases; las mismas pueden tener carácter táctil, olfativo o visual; o bien, pueden relacionarse con la vibración, presión y sentido de posición. Estos recursos, según se descubrió, buscan dar fuerza a la memoria sensorial y automatizar capacidades vocales. En relación con estos descubrimientos, Tobías, manifestó: “(...) *fue clave la metáfora. (...) Me sirvió mucho el tema para descubrir ciertas sensaciones (...)*”. Aquí, el estudiante, vincula directamente la metáfora con las sensaciones, del mismo modo lo hace Roa Ordoñez, cuando afirma que las imágenes metafóricas y las sensaciones se relacionan en una actividad cíclica (2018).

En referencia a las metáforas que contribuyeron a alcanzar hitos en su formación, algunos entrevistados refirieron ejemplos en los que se caracterizaba al sonido como “redondo”, “oscuro”. Estas referencias representan lo que Roa Ordoñez (2018) denomina metáforas visuales, las cuales “Dan cuenta del vínculo entre el sentido de la vista y el sonido, cuando, por ejemplo, el profesor habla de sonido brillante u opaco. De hecho, los sonidos de baja frecuencia son considerados de color oscuro (...)” (p. 115). Las metáforas de “la montaña” y “del helado”, a las que aludieron algunos entrevistados, también corresponderían a metáforas visuales, ya que, a través las formas que evocan, se busca “imaginar un sonido redondo”. Este ejemplo también se corresponde con lo que Roa Ordoñez clasifica como metáforas sinestésicas, lo cual consiste en “(...) la unión o cruce de los sentidos para describir una realidad, y suele expresarse en términos de uno de ellos (...)” (p. 114); en este sentido, se produce un cruce entre el sentido auditivo (sonido) y el visual (redondo), tal como expresaron los entrevistados.

Por su parte, Lara mencionó que las metáforas evocadas por su profesora la calmaban. Esto puede relacionarse con la investigación llevada a cabo por Deldén, Gutierrez y Girmaland (2023), cuyos resultados indicaron, entre otras cosas, que la metáfora, integrada a las actividades educativas, apoyan el desarrollo emocional y, que, desde las metáforas, se pueden propiciar actividades comunicativas y comprensivas.

En cuanto a la otra variable dimensional (*quienes no están seguros de su importancia*), Franco, afirmó lo siguiente: “(...) *No me he puesto a pensar si exclusivamente gracias a la metáfora he aprendido lo que creo que aprendí. Pero lo respeto, indago constantemente sobre el fenómeno de la metáfora y por qué genera el efecto que genera y por qué se usa tanto. (...)*”.

La inseguridad de Franco respecto de la importancia de la metáfora se relaciona con el aspecto histórico mencionado por Alessandroni et al., (2012), en el sentido que el valor del uso de imágenes verbales siempre ha sido cuestionado por un lado y reivindicado por el otro, habiendo posiciones diversas respecto de esto. Al mismo tiempo, para Franco, resultó insoslayable que la metáfora sea tan utilizada, lo cual coincide con Alessandroni et al., (2012), puesto que afirman que los docentes persisten en la utilización de metáforas e imágenes puesto que las metáforas están arraigadas al propio lenguaje y se encuentran relacionadas con la manera en que comprendemos la música y aprendemos de la ejecución del instrumento vocal.

Por lo que se refiere a la siguiente propiedad, tanto estudiantes como docentes consideraron que *las metáforas son útiles frente a aspectos técnicos*, ya sea que se trate, dimensionalmente hablando, de aspectos vinculados a la *respiración* o bien a la *emisión del sonido*.

En cuanto a la primera dimensión, vinculada a la respiración, Roa Ordoñez (2018), halló, en su investigación, resultados similares a los referidos por los entrevistados, ya que descubrió que las metáforas que más se utilizaron para resolver conflictos técnicos, se utilizaban en torno al manejo de la respiración.

En coincidencia con expresado en esta dimensión, Roa Ordoñez expuso ejemplos de las metáforas más utilizadas relacionadas al manejo de la respiración, tales como: “el estómago es un globo”, o “como si se tratara del mecanismo de un fuelle o el movimiento del pistón de un motor de émbolo”. Además, descubrió diversas imágenes asociadas a

mecanismos respiratorios, entre ellas: “sostén la pared desde tu coxis”, la cual se comparte la idea de *sostén* expuesta por Federico, por mencionar un ejemplo.

Iván, en este sentido, expresó que para cuestiones vinculadas al *apoggio* pueden utilizarse metáforas como pensar que estás oliendo algo rico o sentir que te expandís. Esto se relaciona con el hecho que Alessandroni (2015) descubrió que, para conceptualizar el concepto de *apoggio* (el cual está asociado a la respiración), tanto estudiantes como docentes recurren a metáforas y metonimias. Y, por lo tanto, estos recursos, concluyó Alessandroni, permiten afrontar problemas de las situaciones propias del aprendizaje.

En las entrevistas, aparecieron diversos ejemplos relacionados con la clasificación de metáforas, se presenta, por ejemplo, lo dicho por Gabriela: “(...) *imaginarte que tienen un plumerito y ‘soplar bien finito’*”; “*El plumerito es clave porque son cosas que ellas hacen, ven un plumerito y lo arrancan y lo soplan (...)*”.

En primer lugar, puede relacionarse la expresión *soplar bien finito* con el concepto de metáforas visuales que plantea Roa Ordoñez (2018); respecto de estas metáforas, afirma: “Dan cuenta del vínculo entre el sentido de la vista y el sonido, cuando, por ejemplo, el profesor habla de sonido brillante u opaco” (p. 115). En este caso, decir que un sonido es *finito* es asignarle al sonido un atributo propio de lo visual; es decir, es aplicar una palabra a un referente cuando aquella corresponde a otro referente distinto (Aristóteles, trad. 2005, citado en Alessandroni, 2017).

En segundo lugar, Gabriela afirmó que la metáfora del plumerito es clave en sus clases, debido a que se asocia a una vivencia propia de sus estudiantes. Por un lado, esto se relaciona con lo que afirma Roa Ordoñez (2018) al plantear las metáforas de extensión, las cuales son aquellas que parten de percepciones del estudiante, activan recuerdos y vivencias que permiten afrontar cuestiones de aprendizaje.

Respecto de este tipo de experiencias cercanas o más familiares involucrados en las metáforas, Lara afirmó utilizar con sus estudiantes, el siguiente ejemplo de metáfora: “(...) *‘hacé como Papá Noel’... Lo de Papá Noel, con los chiquitos es lo mejor para activar la parte diafragmática, para hacer staccato (término musical que da la pauta de emitir sonidos acortados y separados por silencios); entonces: ‘¿Cómo hace Papá Noel?’*, y dicen: ‘Jo, Jo, Jo’. Listo, activaste el diafragma. Con los chicos... Papá Noel (...)”.

Como puede verse, Lara decidió utilizar la imagen de Papá Noel, la cual es muy familiar y cotidiana para los estudiantes más pequeños. Ello puede asociarse a lo expuesto por Zbikowski (2005, citado en Alessandroni et al., 2012), quien afirma que en el mapeo transdominio involucrado en la metáfora se toman imágenes verbales que parten de experiencias cotidianas como base para la comprensión musical.

Para concluir con esta dimensión, se puede hacer referencia a la siguiente metáfora: “(...) *Como si los pies fueran un cimiento en el que construyo lo que hago arriba. (...)*”; la cual, según Tobías, le sirve para “(...) *estar relativamente compacto (...)*” e “(...) *ir apretando el diafragma (...)*”. Esta metáfora puede relacionarse también con lo hallado por Roa Ordoñez (2018) respecto de metáforas aplicadas en torno al cuerpo, siendo un ejemplo de ellas “*Me imagino que el piso es como un imán*”, la cual tiene “(...) la finalidad de encontrar un balance corporal entre la postura del cuerpo y la actividad muscular necesaria para apoyar la voz” (p. 96). Tanto el tipo de metáforas como el propósito, coinciden en ambos casos.

A continuación, se discurrirá sobre aquellas metáforas que, para los entrevistados, fueron útiles frente a *aspectos técnicos* vinculados a la *emisión del sonido*.

En primer lugar, se observaron alusiones a los “moldes vocales”, es decir, al hecho de usar una letra como si fuera un molde para cantar. En este sentido, en los resultados de su investigación, Roa Ordoñez (2018) halló que la idea de los ‘moldes vocales’ se constituyeron como recursos imaginativos para la colocación de la voz, lo cual coincide con lo dicho por los entrevistados. Al respecto, afirma: “Cada vocal tiene un timbre específico y que posee un mecanismo diferenciador entre ellas dentro de las estructuras morfológicas al interior de la boca” (p. 50).

Además, se presentaron metáforas asociadas a teñir o dar brillo al sonido y a buscar un sonido “pinchado”. El primer caso, se vincula a lo que Roa Ordoñez (2018) clasifica como metáforas visuales, dada la atribución de rasgos visuales (“teñir”, “pintar” o “dar brillo”) a cuestiones sonoras. El segundo caso, se vincula con lo que Roa Ordoñez (2018) clasifica como metáforas táctiles, es decir, aquellas en las que se atribuyen rasgos de este sentido a cuestiones sonoras.

Por otra parte, se encontraron referencias a la metáfora del espacio del bostezo o el gesto de sorpresa. Respecto de esto, Roa Ordoñez (2018) refiere indistintamente a la imagen

o sensación del “bostezo” y también se refiere a la sensación de “sorpresa” como facilitadoras de la dilatación de la laringe y de la apertura del espacio interior de la boca que permite la ascensión del velo del paladar, todo lo cual favorece dar cabida al caudal de sonido.

Con el fin de lograr diferentes sonoridades en la ejecución, enviar el sonido a “la máscara” se presentó de manera reiterada en las entrevistas, a favor de lo cual Roa Ordoñez (2018) señala justamente que imágenes como enviar el sonido a ‘la máscara’ favorecen a la resonancia y la colocación del sonido.

Además, se mencionó la metáfora de marcar un círculo con la mano para buscar un sonido específico, lo cual se vincula con la imagen espacial propuesta por Roa Ordoñez (2018) que consiste en dibujar en el aire con los dedos y seguirlos con la mirada, favoreciendo esto a la colocación y a proyectar la voz desde un punto de partida a otro de llegada.

La última de las propiedades presentes en esta categoría (“el uso de metáforas y la interpretación”) corresponde a la que vincula al empleo de las metáforas con su importancia para la interpretación en el canto. Tanto estudiantes como docentes se expresaron al respecto. A nivel dimensional, casi todos afirmaron utilizar la metáfora para la interpretación; por parte de los estudiantes únicamente se presentó una variación dimensional referida a quienes no utilizan la metáfora para la interpretación.

En cuanto a la primera variable dimensional, se referenció, en las entrevistas, que la metáfora contribuía con aspectos interpretativos en el sentido de que permitía ampliar el horizonte creativo y obtener herramientas interpretativas. Con respecto a esto, Spang (2005, citado en Martínez Ezquerro, 2016) determina que la metáfora es, además de un modelo de observación, un modelo de interpretación que no reproduce analogías con aspectos de la realidad, sino que crea estas analogías. En este sentido, en la investigación realizada por Deldén, Gutiérrez y Girmaland (2023), se halló que la metáfora como herramienta pedagógica, entre otras cosas, contribuye a promover ideas.

Además, en esta investigación mencionada, que vinculó a la metáfora con la teoría de la narración, se halló que, entre las funciones pedagógicas de la metáfora, está: apoyar al desarrollo emocional, lo cual coincide con lo manifestado en las entrevistas respecto de que la metáfora permitió encontrar la forma de transmitir diferentes emociones, ayudando a darle

un sentido a la obra que se estaba ejecutando y contribuyendo a que no se vuelva monótona. Esto va también de la mano con lo expuesto por Gómez Conde (2020), quien afirma que “La metáfora permite el entendimiento de la conceptualización de la emoción y la vivencia” (p. 21).

En expresiones puntuales de las entrevistas se puso de relieve el hecho de que, al evocar metáforas que contribuían con la interpretación, la ejecución del estudiante cambiaba automáticamente. A favor de esto, Roa Ordoñez (2018) establece una relación entre afecto y metáforas, asegurando que esta conexión, contribuye a resolver obstáculos del aprendizaje vocal.

Tanto docentes como estudiantes refirieron, entre otras cosas, que las canciones podían ser colores, que teletransportarse a escenas imaginarias permitían expresarse y que la metáfora era necesaria para transmitir tristeza, amor, indiferencia. En relación con esto, deben tenerse en cuenta algunas cuestiones: en primer lugar, que la emoción es un elemento psicológico (Gómez Conde, 2020) y, en segundo lugar, que la metáfora, tal como indicaron los entrevistados, es un recurso que posibilita resignificar las emociones en el marco de la enseñanza-aprendizaje (Roa Ordoñez, 2018).

Además, Federico fue muy claro al decir que: “(...) *absolutamente todas las expresiones o los sentimientos, las sensaciones, se representan a través de diferentes formas de metáforas (...)*”, lo cual coincide con lo que afirma Soriano (2016): “Contrariamente a lo que pueda parecer, mucho de lo que decimos acerca de las emociones es metafórico” (p. 245).

Respecto de la otra variable dimensional, Iván manifestó, en relación con el empleo de metáforas, centrarse más bien en aspectos técnicos y no orientarse a cuestiones emocionales; pese a esto, defendió el propósito interpretativo de la metáfora. En este sentido, Roa Ordoñez (2018) descubrió, a partir de su trabajo de revisión documental y entrevistas, que las metáforas más utilizadas fueron aquellas que apuntan al manejo de la respiración y la colocación de la voz, entre otras. Esto coincide con lo dicho por Iván y permite comprender lo hallado en esta dimensión, puesto que el entrevistado aseguró abocarse a este tipo de aspectos técnicos al emplear metáforas y no a cuestiones emocionales vinculadas a la interpretación. Además, según Roa Ordoñez, la metáfora constituye una herramienta de enseñanza que media el desarrollo tanto de la competencia vocal como de la interpretación;

en el caso de Iván, como se vio, el foco parece ponerse no en la interpretación sino, como él mismo afirmó, en aspectos los técnicos.

La última categoría confeccionada (*la metáfora en el proceso de enseñanza-aprendizaje*) se ocupa desde los aspectos formales hasta los relacionales o vinculares, teniendo en cuenta las características y contingencias que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del canto a través del uso de metáforas.

La primera propiedad se centra en las respuestas dadas por los docentes sobre la *planificación de las clases*. Dimensionalmente hablando, va desde quienes sistematizan o estructuran sus clases hasta quienes flexibilizan.

La mayoría de los docentes afirmaron ser flexibles y adaptar las metáforas según el estudiante con el que estén trabajando.

El hecho que no se trabaje de la misma manera de acuerdo al caso y a las metáforas que puedan serle de utilidad a cada persona, puede vincularse con los resultados obtenidos por Alessandroni y Shifres (2014), ya que, en primer lugar, determinaron que las estrategias didácticas dadas en técnica vocal propician, en el estudiante, la realización de mapeos transdominio. Con base en esto, se descubrió que, según los rasgos que el sujeto entiende como sobresaliente de la imagen o metáfora propuesta por el docente, se realizan diferentes variaciones en los mapeos transdominio de cada estudiante.

Además, en esta investigación, se descubrió que este proceso de mapeo presentaba dificultad para el estudiante ya que, a veces, la comprensión del dominio meta de la metáfora no correspondía con aquella comprensión que tenía el docente con intención de enseñar. Esto podría vincularse al hecho que algunos docentes hayan manifestado que, a veces, los estudiantes no comprendían la metáfora dada y se debía recurrir a otra.

Esto también puede relacionarse con lo planteado por Roa Ordoñez (2018), ya que afirma que la metáfora, al presentarse o emplearse en la clase, despierta vivencias y recuerdos en el estudiante que permiten resolver determinados conflictos vocales. Partiendo de esto, puede inferirse que, teniendo en cuenta que las vivencias de cada estudiante son personales y únicas, las metáforas serán también diferentes según sea el caso y debe tratarse de modo personalizado a cada estudiante.

Tanto los docentes que aseguraron flexibilizar la estructura de sus clases como aquellos que aseguraron sistematizar, dieron cuenta de que algunas metáforas siempre se utilizaban, como la del “plumerito”, la de inflar la panza pensando en un globo, entre otras. Mayoritariamente cuando se trataba de trabajar cuestiones ligadas a la respiración.

En este sentido, se repite el hecho que, para algo tan abstracto como puede ser la respiración para la ejecución vocal, la metáfora resulte fundamental y sea, tal como afirma Molina Rodelo (2021), una herramienta inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente, según afirmaron los entrevistados, debe dar, en determinados momentos, algunas pautas de trabajo e instrucciones a través de metáforas específicas. Esto puede relacionarse con el trabajo realizado por Alessandroni y Martínez (2015), en donde se descubrieron diferencias llamativas en la ejecución vocal del subgrupo 1 (a ellos se les dio la consigna: “cantá y toca X” [por ejemplo, un algodón]) respecto del subgrupo 2 (a ellos se les dio la consigna: “cantá como lo que sentís cuando tocas X”). Con base en estos resultados, se concluyó que los procesos de proyección metafórica son más eficaces (incluso posibles, en determinados casos) si son activados mediante una instrucción lingüística que explicita la necesidad de realizar una correspondencia de información entre los dominios (meta y origen) del proceso de comprensión metafórica.

La siguiente propiedad confeccionada se denomina *la enseñanza a través de metáforas*, y recoge comentarios de docentes y de estudiantes respecto de los diferentes factores que afectan, de diversas maneras, a la enseñanza-aprendizaje del canto a través de metáforas. Si bien se agruparon por separado, las variables dimensionales se repiten: *según el vínculo, según el docente y según el estudiante*.

En cuanto al vínculo establecido entre el docente y el estudiante, puede decirse que, en general, los entrevistados coincidieron en que este es muy influyente en la enseñanza-aprendizaje del canto a través de metáforas. Esto tiene vinculación con el hecho que, para la construcción de un aprendizaje significativo en el estudiante, no bastan solamente herramientas cognitivas o metacognitivas, sino que también se requieren herramientas afectivas, tal como indica César Coll (1986, 1990, citado en Tigse Parreño, 2018). En este marco, tanto el docente como el estudiante son dos agentes activos por completo en el aprendizaje. De acuerdo con esta idea, Flores Morán (2019) también afirma que el aspecto vincular es la trama del contexto de una clase.

En las entrevistas, se presentó la idea de que el maestro tiene que ser muy cercano al alumno, ya que su vínculo es retroalimentativo; en este sentido, estas puntualizaciones coinciden con la postura de Flores Morán (2019), quien da cuenta de que existen conexiones entre afecto y pensamiento, y que un enfoque basado en la interacción potencia el aprendizaje.

Asimismo, un aspecto destacado por los entrevistados, fue la comunicación, destacándose la importancia de la forma de hablar y de conocer los términos y las metáforas que le sirven a cada uno a partir de la continuidad del vínculo. Respecto de esto, Roa Ordoñez (2018) apunta que la construcción y búsqueda de los recursos metafóricos implica un intercambio comunicativo que exige una conexión emocional. Además, esta enseñanza metafórica no se hace “desde cero” sino que parte de una escucha de parte del docente hacia el estudiante.

Además, Federico, adicionó que: “(...) *la relación que generás con esa persona te tiene que permitir entrometerte en el mundo de lo sensible y de la metáfora (...)*”, lo cual, sumado con lo dicho por los demás entrevistados, puede relacionarse con lo hallado por Deldén, Gutierrez y Girmaland (2023), ya que descubrieron que la implementación de metáforas se relacionó con las relaciones dialógicas y actividades comunicativas.

Además, se destacaron otras cuestiones importantes como el respeto, la amistad, la unidad y la confianza, lo cual va en el mismo sentido que Roa Ordoñez (2018), quien afirma que, en el marco de un desarrollo estratégico de herramientas como las metáforas, la relación entre el docente y el estudiante es un requisito que resulta inobjetable para lograr habilidades vocales y capacidades de los estudiantes de canto. Este proceso de enseñanza-aprendizaje del canto a través de metáforas, implica una experiencia compartida entre el docente y el estudiante.

El hecho que las metáforas participen en esta experiencia compartida, se vincula con las palabras de Coll et al. (2014), en el sentido que afirman que este espacio cooperativo entre docente y estudiante corresponde también a la especialidad de la Psicología Educativa en lo referido a su desarrollo teórico y de intervención. Las metáforas no solamente son fuentes para el desarrollo del pensamiento y ofrecen la fuerza para elaborar conocimientos, sino que participan de la conexión cercana dada entre el docente y el estudiante al momento de comunicar diversas experiencias metafóricas (Roa Ordoñez, 2018). En definitiva, las

metáforas se asocian a procesos de cambio psicológico (de índole afectiva y del pensamiento, por ejemplo) de los cuales se ocupa la Psicología Educativa según Coll et al. (2014) y están vinculados a la enseñanza-aprendizaje del canto.

En cuanto a las demás variables dimensionales que afectan a la enseñanza-aprendizaje del canto por medio de metáforas, se presentan, por un lado, las características de la personalidad y/o el estilo de enseñanza *del docente* y, por el otro, las características *del estudiante*.

Por un lado, se resaltó la importancia del estilo del docente y de la metáfora como una forma de enseñar, siendo importante para los entrevistados que la metáfora que emplee el docente tenga sentido para el estudiante.

Dada la importancia que los entrevistados le dieron a la metáfora que el docente emplee, ellas se constituyen como herramientas pedagógicas, dado que son “(...) medios o elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Son las que facilitan y optimizan la calidad de la formación que se está impartiendo (...)” (Valderrama, 2011, p. 4).

Algunos docentes, por un lado, apuntaron a la importancia de su tarea, expresando que las metáforas funcionaban debido a que ellos las adaptaban según el estudiante y sus necesidades; los estudiantes, por el otro, también resaltaron que la tarea del docente era un factor determinante dado que debe encontrar el camino más fácil, la palabra que les llegue y la metáfora más acorde al estudiante.

En este sentido, según Roa Ordoñez (2018), encontrar esta metáfora adecuada es una construcción que requiere que el docente escuche lo que sabe el estudiante y que no puede hacerse sino a través de la interacción y la comunicación. Al respecto, Flores Morán (2019), afirma que la comunicación es un aspecto vital para entender la relación docente-estudiante.

Además, según lo expresado por los entrevistados, el docente tiene una implicancia activa en el aprendizaje. En vinculación con esto, Avolio de Cols y Iacolutti (2006) afirman que la enseñanza-aprendizaje implica una relación interactiva a través de la cual es el docente quien orienta al alumno en el desarrollo de un saber-hacer que esté fundamentado. La enseñanza-aprendizaje debe propiciar y favorecer el protagonismo y que los estudiantes se impliquen (Rico y Silvestre, 2002).

Desde otro punto de vista, pero sin apartarse de la dimensión relacionada con *el docente*, los entrevistados hicieron referencias a diferentes características que van más allá de la metáfora que utilice el docente y que se relacionan con su personalidad, con el hecho de que sean más o menos técnicos o sensibles y con la relación que establece con el estudiante establece a partir de estas cuestiones. Estas cuestiones de personalidad influyen en el clima relacional, el cual, sumado a la necesidad de una comunicación bidireccional y abierta, tienen un gran peso para el aprendizaje, tal como afirma Flores Morán (2019).

Además, según lo expresado por una estudiante entrevistada, el profesor debe conocer al estudiante, abarcar su entorno interno y no reducirse a la transmisión de conocimiento; esto se asemeja a lo planteado por Infante y Miranda (2017), ya que, según ellos, el proceso de enseñanza-aprendizaje es integral, desarrolla la personalidad e implica cuestiones vinculadas con la educación y el desarrollo en general; esto quiere decir que este proceso no se agota en cuestiones intelectuales sino que se ven implicados sentimientos, cualidades y valores.

Por otro lado, algunos aspectos asociados al *estudiante*, alteran también la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas, tal como lo afirmaron los entrevistados. En este sentido, según lo hallado, la enseñanza-aprendizaje a través de metáforas se vio influida, entre otras cosas, por: las necesidades de cada estudiante, las metáforas según le sirvan o no a cada uno, la forma en que cada quien siente las cosas y la apertura del estudiante frente a la metáfora.

En relación con esto, el empleo de metáforas, según Roa Ordoñez (2018) puede despertar diversos recuerdos, afectos, formas de resolver conflictos vocales, vivencias, significaciones y re-significaciones. En este caso, todas estas cuestiones, son muy personales y diferentes en cada caso dado que nuestras experiencias de base, determinan, de alguna manera, las metáforas que utilizaremos y estas experiencias son únicas.

Haciendo hincapié en lo anterior, se pasará a desarrollar conjuntamente dos de las siguientes propiedades, en la cuales los docentes se refirieron, por un lado, al *obstáculo* que sus estudiantes *no entiendan la metáfora* y los estudiantes, por el otro, se refirieron a *frustraciones y obstáculos* que incluyen, por un lado, no entender la metáfora.

Tanto en docentes como en estudiantes, se presentó como principal obstáculo, a la hora de desarrollar las clases de canto, el hecho que no se entendiera la metáfora empleada.

Esto puede relacionarse con lo hallado con dos de las investigaciones que se tuvieron en cuenta. Por un lado, Roa Ordoñez (2018) descubrió que, emplear la variante del recurso de las *sensaciones* en la que se hacen analogías con cuestiones fisiológicas tratadas en el canto (dígase “sonido redondo”, “máscara” o “respiración abdominal”) confundía, en muchos casos, al estudiante. Y, por otro lado, Alessandroni y Shiffres (2014) realizaron un trabajo en el que le plantearon expresiones metafóricas a diferentes cantantes con el propósito de solicitarles que explicasen qué interpretaron de cada una de ellas (por ejemplo: “cantá como un elefante” o “cantá como una libélula”). Como resultado, entre otras cosas, obtuvieron que en los mapeos transdominio llevados a cabo por los cantantes a partir de la tarea asignada, se presentaron dificultades para hacer corresponder su comprensión del dominio meta de la expresión metafórica con la del docente que impartió la tarea.

Un entrevistado refirió una experiencia en la que no lograba ejecutar lo que le solicita su profesor cuando este le pedía que “abra la boca”; comentó que luego logró entenderlo cuando vio a otro estudiante ejecutar la misma instrucción dada por el mismo profesor. El entrevistado adujo que esta incomprensión inicial se debió a la diferencia entre la fisonomía o la forma de la cara del docente y la suya. Esto puede vincularse con lo que afirman Lakoff y Johnson (1999, citados en Alessandroni et al., 2012), cuando conciben a la razón como una construcción que surge desde la experiencia e interacción con el entorno. Desde esta óptica, la metáfora se vincula a procesos cognitivos que le dan coherencia a estas formas en las que interactúan nuestros cuerpos con el mundo y organizan nuestra experiencia por medio de proyecciones corporales (Lakoff y Johnson, 1980, citados en Alessandroni et al., 2012).

En este sentido, Roa Ordoñez (2018), a partir de los resultados de su investigación, concluye que los recursos metafóricos tienen referencias corporales (a la boca, tal como afirmó el entrevistado) que operan de forma cognitiva en la mente del estudiante a la manera de pensamiento metafórico con incidencia en un esquema encarnado. Todo esto permite comprender un aspecto musical particular, tal como ocurrió en el caso mencionado.

Respecto de la propiedad *obstáculos: no entender la metáfora* (docentes), se presentó otra variación dimensional (*quienes dicen que no hay obstáculos*). A este respecto, Gabriela afirmó no encontrarse con obstáculos en la enseñanza-aprendizaje a través de metáforas, ya que aseguró encontrar siempre alguna metáfora que les sirva a cada estudiante.

En este sentido, pese a que, según lo expresado por los entrevistados, debe hacerse una búsqueda para dar con la metáfora adecuada en la enseñanza-aprendizaje, hay metáforas que son compartidas por todas las personas sin dependencia del idioma que hablen (Soriano, 2012) y es la cultura, en parte, la que va a determinar cuál metáfora utilizaremos (Roa Ordoñez 2018). Este puede ser el fundamento de que Gabriela haya asegurado no encontrar obstáculos en el empleo de metáforas con sus estudiantes, o bien, el hecho de que haya algunas nociones abstractas del canto que solo puedan ser aprehendidas por medio de metáforas, hecho al que se ha hecho referencia ya.

Con respecto a la propiedad *frustraciones y obstáculos* (estudiantes) también se presentó otra variación dimensional asociada a frustraciones desatadas por *condiciones especiales* que se presentan cotidianamente en sus clases.

Entre las condiciones especiales mencionadas por los entrevistados, se encontraron: la humedad que afectaba a la garganta, las limitaciones propias del instrumento de cada uno y la sobreexigencia de la voz. Algunos entrevistados se mostraron reflexivos respecto de este tipo de condiciones, siendo conscientes de la influencia que podían tener en el desempeño personal. Esto puede articularse con lo que Infante y Miranda (2017) mencionan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que este debe favorecer la reflexión crítica de parte de los estudiantes. Estas valoraciones personales y juicios, según Infante y Miranda (2017), son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; son parte de este protagonismo que el propio proceso debe otorgar al estudiante (Rico y Silvestre, 2002).

La última propiedad de esta categoría, se denomina, tanto para estudiantes como para docentes, *Abordaje de la frustración: “es un proceso”*. En ella se presentaron las mismas variables dimensionales: *desde replantear la metáfora hasta replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”*.

En cuanto a la primera dimensión, los entrevistados afirmaron que, frente a la presencia de frustraciones u obstáculos en la enseñanza-aprendizaje del canto, apuntaban a *replantear la metáfora*, procurando preguntar, buscar otra metáfora más acorde o pedir una nueva metáfora al docente, teniendo en cuenta para ello la comunicación con el otro.

Estos comentarios reafirmaron lo discutido anteriormente respecto de la importancia de lograr una comunicación abierta para beneficiar la enseñanza-aprendizaje (Flores Morán, 2019). Es a través de esta comunicación y de estas preguntas que afirmaron hacer los

entrevistados, que se buscan y se construyen estos recursos metafóricos (Roa Ordoñez, 2018) que resultarán pertinentes para aprender y enseñar. Además, en este sentido, Infante y Miranda (2017) afirman que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que los estudiantes participen activamente, emitiendo juicios, valoraciones y puntos de vista, lo cual es justamente lo que los entrevistados afirmaron hacer: preguntar, replantear la metáfora.

En cuanto a la otra dimensión de esta propiedad (*replantear que “es un proceso” y “no se puede todo”*), los entrevistados coincidieron.

Las ideas expresadas por los entrevistados fueron, en términos generales, apuntar a comprender o a que el otro comprenda que la enseñanza-aprendizaje *es un proceso*. Algunos docentes hicieron hincapié en la importancia de hacerle saber al estudiante que “ya va salir”, que lleva su tiempo, que “no se puede todo”; otros dieron cuenta de la importancia de acompañar a través de la palabra y la comprensión. Los estudiantes, por su parte, coincidieron con esto, dando cuenta de que todos estamos en un camino, de que todo lleva tiempo, de que todos crecemos y de que es cuestión de práctica.

Según Roa Ordoñez (2018), el aprendizaje del canto constituye un proceso interno, constructivo y también autoestructurante. Esto va de la mano, por ejemplo, con las ideas de los entrevistados de que estamos en un camino, de que lleva su tiempo y de que “ya va salir”. Estas ideas también se emparentan con el concepto enseñanza-aprendizaje propuesto por Infante y Miranda (2017), quienes afirman que es un proceso integral, que permite el desarrollo en general de la persona y su personalidad, además del carácter científico asociado a dominar conceptos y teorías (Infante y Miranda, 2017).

Tal como se afirmó, los docentes comprendieron que su tarea se relacionaba también a *contener, acompañar, o explicar* que “es un proceso”. Estas podrían pensarse como parte de aquellas herramientas afectivas que deben tenerse en cuenta para construir un aprendizaje significativo según César Coll (1986, 1990, citado en Tigse Parreño, 2018). Además, estas intervenciones están basadas en la comunicación, la cual favorece la autorregulación y también la educación de los sentimientos propios, también, de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Infante y Miranda, 2017).

Puede inferirse que, en ambas dimensiones (*replantear la metáfora y replantear la idea de que “es un proceso”*), se evidenció una interacción e interrelación constantes entre lo que Avolio de Cols y Iacolutti (2006) denominan las partes del *triángulo didáctico*,

formado por el docente, el alumno y los saberes a enseñar. Es decir que, en ambas situaciones, tanto los docentes como los estudiantes, se demostraron ser aquellos agentes activos del aprendizaje que menciona Coll et al. (1986, 1990, citados en Tigse Parreño, 2018) buscando soluciones a dificultades del aprendizaje a través de la comunicación con el otro.

Para finalizar, a lo largo de este apartado se pudo observar que las metáforas permitieron a los entrevistados, tal como afirman Alessandroni et al. (2012), una mayor comprensión de la experiencia de cantar. En este sentido, los resultados evidenciaron que la metáfora permitió resolver obstáculos del aprendizaje vocal, tal como indica Roa Ordoñez (2018). Se constituye, pues, como una herramienta pedagógica en tanto interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando y optimizando la formación del estudiante (Valderrama, 2011). Asimismo, se puso en evidencia la influencia que tiene el vínculo que construyen docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metáforas, así como el lugar que ocupan los obstáculos y frustraciones de unos y otros en dicho proceso y la forma de atravesarlos y resolverlos. En este sentido, el empleo de metáforas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico resulta de interés para una disciplina como la Psicología Educativa, la cual se preocupa por explicar los procesos educativos a través de una teoría, por elaborar modelos basados en aquella teoría, y por desarrollar una práctica cohesiva basada en todo lo anterior (Coll et al., 2014). Este punto de partida puede resultar fundamental para seguir ahondando teórica y prácticamente en el aporte de recursos de este tipo para un mejor desarrollo a futuro de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico. Ello destaca la importancia de los resultados obtenidos y, por lo tanto, la significación del presente trabajo final.

5.2. Conclusión

Con base en las preguntas centrales relacionadas con el problema planteado por este trabajo y también teniendo en cuenta los objetivos propuestos que han orientado el proceso investigativo, se pueden concluir diversas cuestiones.

En primer lugar, puede concluirse que, tanto para los estudiantes como para los docentes de la Asociación cultural en cuestión, la metáfora ocupa un lugar preponderante en sus clases. Esto quiere decir que el empleo de metáforas no solo se halla presente, sino que

resulta, en buena parte de los casos, ineludible a la hora de pensar en el ejercicio cotidiano de la enseñanza-aprendizaje del canto lírico llevado a cabo en esta asociación.

Por otro lado, se evidencia que, al momento de hablar sobre la concepción, definición o visión subjetiva de la metáfora, docentes y estudiantes son, en buena medida, muy precisos. Sin embargo, puede concluirse que, a la hora de mencionar ejemplos de metáforas utilizadas o importantes para ellos, en algunos casos se evidencia una imprecisión conceptual, dado que estos ejemplos no siempre coinciden con lo que, estrictamente hablando, puede clasificarse como metáfora, lo que podría evidenciar una falta de claridad de conocimiento de lo que es una metáfora estrictamente.

En cuanto a la importancia otorgada al uso de la metáfora, se concluye que, con la participación de un lenguaje, de ejemplos y de instrucciones de tipo metafóricos, los docentes y estudiantes alcanzaron logros significativos en su formación pasada y lo siguen haciendo en su actividad presente. Cuestiones vinculadas, por ejemplo, a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos abstractos y fisiológicos, a la respiración y a la emisión del sonido fueron, entre otras, algunas de las áreas fundamentales de influencia y de aporte de la metáfora.

Sin embargo, se concluye que, aunque en ocasiones reducidas, se presentan incertidumbres, inseguridades o dudas en relación con la importancia real, valor práctico o eficacia de este tipo de recursos, ya sea en lo referido a la importancia verdadera que tuvo para la formación como cantantes o la que pueda tener en el presente para problemáticas específicas de la enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, la interpretación.

Por otra parte, se concluye que fue posible reconocer una influencia de parte de la relación docente-estudiante en el uso de la metáfora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico.

Se destacan diversas cuestiones influyentes en este sentido, tales como el vínculo establecido entre el docente y el estudiante, aspectos pedagógicos, de personalidad y de estilo del docente, así como también cuestiones vinculadas a rasgos de la personalidad, apertura o necesidades del estudiante. Todas estas cuestiones, se concluye, ejercen una influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico a través de metáforas puesto que, por ejemplo, el respeto, la confianza y la comunicación son cruciales en el sentido que colaboran con el afrontamiento de obstáculos y frustraciones tales como no comprender metáforas y

favorecen la contención emocional a través de la idea de que la enseñanza-aprendizaje “es un proceso”.

Habiendo arribado a estas conclusiones, se puede aseverar que las metáforas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico en esta asociación cultural de la ciudad de Paraná. Además, es posible afirmar que las metáforas, siendo uno de los diversos medios para la enseñanza-aprendizaje del canto lírico, son parte de aquellas cuestiones importantes a tener en cuenta en la práctica que pudiera realizar un Psicólogo Educativo al momento de trabajar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico, aportando saberes teóricos respecto de las implicancias de la metáfora en el cambio educativo y programas de intervención y aplicación de aquellos saberes sobre la metáfora.

5.3. Recomendaciones y limitaciones

A continuación, se procede a exponer algunas recomendaciones para el abordaje de esta temática en futuras investigaciones.

En primer término, podría ser de utilidad expandir la muestra para una generalización de los resultados, dado que solo participaron ocho entrevistados de una asociación cultural paranaense.

En segundo lugar, se recomienda incluir en la muestra estudiantes y docentes de canto vinculados a otros géneros musicales y formaciones de base. Esto se debe a que, si bien las investigaciones y la teoría apuntan a que la metáfora es un recurso utilizado en el canto en general, actualmente se han acrecentado las escuelas y formas de enseñar y aprender el canto; en este sentido, adentrarse en estas diversidades permitiría ahondar más en la problemática.

En tercer lugar, se recomienda, para futuras investigaciones, tener en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, puesto que se lo considera un factor que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico a través de metáforas y puede constituir un punto de partida para abordar este proceso.

Finalmente, se recomienda la implementación de otras técnicas de recolección de datos que complementen y permitan ampliar la información obtenida, tanto se trate de técnicas cualitativas como de cuantitativas. La observación, por ejemplo, favorecería un

trabajo más específico y profundo sobre el impacto del empleo de metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico.

Asimismo, durante la realización de la presente investigación, se pudieron identificar diversas limitaciones; las mismas, serán mencionadas a continuación.

En primer lugar, debe decirse que, una dificultad presente al momento de trabajar con el Estado del Arte, fue que la bibliografía que vincula directamente al empleo de metáforas con el ámbito de la Psicología y del canto lírico, es verdaderamente muy escasa.

En segundo lugar, es importante destacar que los resultados que se obtuvieron no pueden generalizarse, debido a que el tamaño de la muestra fue muy pequeño y a que se trabajó, puntualmente, en una asociación cultural de la ciudad de Paraná y con un número reducido de entrevistados.

En tercer lugar, la única técnica empleada para recolectar datos fue la entrevista; pese a que resultó adecuada respecto a la complejidad del objeto de estudio, se podría complementar con otras técnicas, como por ejemplo el estudio de caso, observaciones o grupos focales. En adición a esto, se podrían haber pactado más encuentros con los entrevistados en pos de enriquecer los hallazgos.

En cuarto lugar, para la selección de la muestra, no se tuvieron en cuenta elementos socioculturales que, se infiere, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto lírico a través de metáforas.

En quinto lugar, se tuvieron solamente en cuenta estudiantes y docentes provenientes de una institución que promulga, pese a la flexibilidad de sus clases, una metodología que se centra en la vertiente lírica del canto. Por lo tanto, no se profundizó en el lugar que ocupan las metáforas en la enseñanza-aprendizaje del canto de otros géneros musicales y otras formaciones de base.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandroni Bentancor, N. J. (2015). *Desarrollo conceptual, metáfora y metonimia. Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto 'appoggio'*. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 69-87. <http://dx.doi.org/10.21932/epistemos.3.2972.2>

Alessandroni Bentancor, N. J. (2017). *El desarrollo del pensamiento metafórico antes del lenguaje: una propuesta semiótica, pragmática y cultural* (Tesis de maestría). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13140>

Alessandroni Bentancor, N. J. (2013). El pensamiento metafórico como instancia de generación de significado conceptual en el canto lírico. *Resumen presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46991>

Alessandroni Bentancor, N. J. (2013). *Pedagogía Vocal Comparada: qué sabemos y qué no*. *Arte e investigación*, 15(9), 7-13.

Alessandroni Bentancor, N. J., 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. En F. Shifres (Ed.), *I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Actas (pp. 97-107). Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/87>

Alessandroni Bentancor, N. J., & Shifres, F. (2014). Aportes de la cognición musical a la construcción epistemológica de la pedagogía vocal: Pensamiento metafórico y significación. En *III Jornadas de la Escuela de Música 2014: Música Latinoamericana, tradición e innovación*. Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. <https://www.aacademica.org/favio.shifres/218>

Alessandroni Bentancor, N. J., & Martínez, I. C. (2015). *La comprensión de metáforas multimodales no mediadas lingüísticamente: Efectos acústicos sobre la ejecución vocal*. En *Actas del 12mo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 17-22).

LEEM-FBA-UNLP, Universidad Nacional de San Juan. San Juan, Argentina.
<https://www.aacademica.org/martinez.isabel.cecilia/39>

Andrada, M. P., & Civarolo, M. M. (2020). La metáfora como estrategia de enseñanza en el aula del siglo XXI. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 25-48.
<https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.60555>

Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Carpenter, S. (2015). Cognición corporizada. *Mente y cerebro*, 73, 16-21.
<https://neuroembodiment.es/wp-content/uploads/2017/08/Cognici%C3%B3n-corporizada-1.pdf>

Castejón, J.L, González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2013). *Psicología de la Educación*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación* (Tomo II) [Archivo PDF].
https://www.academia.edu/43352606/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_educaci%C3%B3n_2_Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n

Deldén, M., Gutiérrez Cardoso, N., & Girmarland, L. (2023, 18 de septiembre). La función pedagógica de la metáfora: Un estudio de caso de la educación no formal. *Enunciación*, 28, 49–60. <https://doi.org/10.14483/22486798.20518>

De Palacios, F. A. G., & Herrera, D. (2021). Motivación: Trascendencia en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Revista Saberes APUDEP*, 4(2), 38-57.
https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/2221

Fernández, D. M. M., Justiniano, L. M. S., & Díaz, A. D. R. (2021). *Psicología educativa*. Infinite Study.

Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>

Gómez Conde, W. J. (2020). *Esbozo de una caracterización de las emociones a través de las metáforas del cine colombiano contemporáneo* (Tesis de especialización).

Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13609>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Infante, R. C. H., & Miranda, M. E. I. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(3), 365-375.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564677245010>

Jacquier, M. D. L. P., & Callejas Leiva, D. (2013). Teoría de la metáfora y cognición corporeizada: ¿Cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales? *Epistemos*, 2, 51-88. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54186>

Jadán-Guerrero, J. & Ramos-Galarza, C. (2018) Metodología de Aprendizaje Basada en Metáforas Narrativas y Gamificación: Un caso de estudio en un Programa de Posgrado Semipresencial. *Hamut'ay*, 5 (1), 84-104. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1560>

Lakoff, G., & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana* (C. González Marín, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1986).

Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de psicología*, 18(35), 84-98. <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/4011>

Martínez Ezquerro, A. (2016). Metáfora y creatividad lingüística. *Lenguaje y textos*, (43), 113-123. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5941>

Merzero, A., Laucirica, A., & Ordoñana, J. A. (2018). La imagen visual como herramienta docente en el aula de canto. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 55-78. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5926/1107-5413-1-PB.pdf?sequence=1>

Molina Rodelo, D. H. (2021). La metáfora: Una aliada del aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 33–45. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1020>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). <https://www.rae.es/drae2001/met%C3%A1fora>

Real Academia Española. (n.d.). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [Versión 23.6 en línea]. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de <https://dle.rae.es>

Roa Ordóñez, H. (2018). *Sensaciones, imágenes y metáforas en la enseñanza del canto*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Soriano Salinas, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 87-109). Anthropos. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Soriano%20-%20La%20metafora%20conceptual.PDF>

Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (Vol. 5, pp. 243-259). Zaragoza Lingüística.

Tigse Parreño, C. M. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Valderrama, M. G. (2011). *Influencia de las herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés*. Fundación Universitaria Luís Amigó. <https://www.funlam.edu.co/modules/facultadededucacion/item.php?itemid=51>

Zylberman, L. (2013). Memoria, imaginación, archivo: Una aproximación a las metáforas de la memoria. *Pléyade*, 11, 83-96. <http://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/193>

ANEXO

ANEXO

A. Consentimiento informado para participante:

Por la presente nota, me doy por enterado/a que:

- 1- El propósito general de esta investigación es realizar un estudio sobre *el uso de la metáfora en la enseñanza-aprendizaje del canto lírico en una Asociación cultural paranaense*.
- 2- La investigación es realizada por el Tesista Santiago Baez Sione, alumno de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Paraná, y dirigida por el Lic. Pablo Weser, a fines de realizar el Trabajo Final de Grado de la Lic. En Psicología de dicha universidad.
- 3- El estudio es llevado a cabo con la autorización de la Directora de la carrera de Lic. En Psicología de la facultad “Teresa de Ávila” (UCA, Sede Paraná).
- 4- La identidad de los participantes será anónima, sin requerir de su participación de forma posterior.
- 5- Si acepto participar soy libre de retirarme de la administración de las escalas en cualquier momento, sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Por la presente nota acepto participar voluntariamente en este estudio. Reconozco que, entiendo de qué se trata el mismo, no hay ningún riesgo potencial para mí como participante, y que mi identidad será totalmente anónima. Doy mi permiso para que la información de mi encuesta se utilice para las finalidades de la investigación.

FIRMA: _____

ACLARACIÓN: _____

FECHA: _____

Datos de Contacto: Santiago Baez Sione/santiagobaezsione@gmail.com

B. Modelo de entrevista

Modelo de entrevista para estudiantes:

¿Conoce qué es una metáfora?
¿Considera importante la utilización de metáforas para poder usted aprender a cantar? ¿Por qué?
¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?
Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles? ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?
¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental? De ser así, ¿Cuál es y a qué metáforas considera que se asocia?
¿Existe alguna metáfora que necesite tener en mente cada vez que empieza a cantar?
¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?
¿Hay alguna metáfora en particular que le haya sido más fácil de incorporar en su práctica del canto? ¿Por qué?
La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?
¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?
¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones?

Ficha Sociodemográfica:

- Seudónimo
- Rol en la Asociación
- Edad al momento de la entrevista

- Sexo
- Tiempo que lleva en la Asociación como estudiante

Modelo de entrevista para docentes:

¿Conoce qué es una metáfora?
¿Considera que la metáfora o a las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?
¿Utiliza usted metáforas para enseñarles a sus estudiantes/as a cantar?
De ser así, ¿percibe, al momento de emplearla en el/la alumno/a, algún cambio y/o progreso inmediato?
De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus estudiantes?
¿Cree que hay algún aprendizaje relacionado a la técnica vocal que necesite fundamentalmente ser transmitido por medio de metáforas? De ser así, ¿Cuál es?
En su formación, ¿Qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?
¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin recurrir a la utilización de metáforas?
La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo) ¿Funcionan en este aspecto con todos sus estudiantes? ¿Por qué?
¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso? ¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o en la enseñanza?
¿Hay una sistematización a la hora de transmitir a través del uso de las metáforas? Es decir, ¿hay metáforas que no pueden quedar fuera del proceso? ¿Trabaja usted de la misma manera en cada caso o es flexible?

¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación conl uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?

Ficha Sociodemográfica:

- Seudónimo
- Rol en la Asociación
- Edad al momento de la entrevista
- Sexo
- Tiempo que lleva en la Asociación como docente

C. Desgrabación de las entrevistas.

Desgrabación de las entrevistas a docentes

Caso 1: Franco

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Creo saberlo, me podría acercar a una posible definición. Es una manifestación del lenguaje en la que uno trata de describir, enunciar, o definir algo usando alguna analogía o insinuando a través de otros entes. Bueno, es una forma de definir algo de otra manera. No tengo una definición etimológica exacta.

Entrevistador: ¿Considera que las metáforas o las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si, en el canto se usa mucho la metáfora porque trabajamos con un instrumento con el que gran parte de su mecanismo y funcionamiento no lo podemos ver. Nos acercamos a él a través del conocimiento por supuesto, y con la agudeza de otro sentido que es el sentido de la audición. A través de ese sentido tenemos un acercamiento grande. Y el de la visión por supuesto, por medio del tacto también se corrigen algunas cosas en el

canto que tienen que ver con controlarse, por ejemplo, como está tomando aire uno, como está respirando y haciendo el proceso que llamamos “*apoggio*” o sostén o soporte en el canto, en el que generamos presión de aire. A veces uno utiliza ese recurso con las manos para controlar si el que está aprendiendo a cantar o cantando toma aire de la manera correcta.

Entrevistador: ¿Utiliza usted metáforas para enseñarles a sus alumnos o alumnas a cantar?

Entrevistado: Si, utilizamos cotidianamente. Se usa mucho para describir desde la distancia que hay de un sonido respecto a otro en las escalas; se usa esta idea metafórica de lo alto, lo largo, cuando una nota está muy distanciada de otra; es como tomar un parámetro de la distancia. En realidad, no sería una metáfora (*aquí, en la grabación, el entrevistado dijo la palabra “distancia” en lugar de “metáfora”, pero luego aclaró que quiso decir metáfora*) porque hay una distancia en la frecuencia, es un tipo de distancia. Pero bueno, no necesariamente debería ser más alto o más bajo, o decirse que un agudo está más alto que otro. Si bien es una frecuencia más alta, no es necesariamente lo que nosotros llamamos que es más alto, y que medimos en centímetros, metros, pies. Cuando hablamos de sonidos mas agudos o más graves, a veces utilizamos esta analogía: un sonido agudo está más alto, uno grave está más bajo.

Entrevistador: De ser así, ¿percibe al momento de emplearla algún cambio o progreso inmediato en el alumno o alumna?

Entrevistado: No sé si inmediato, eso varía, pero bueno, la metáfora, como es un recurso más, y muy rico, es una forma más de acceder al conocimiento. No es la única manera de uno tomar contacto con las ideas y con el conocimiento a través de lo literal, sino que a través de la metáfora uno puede enriquecer su conocimiento y tener otro tipo de acercamiento, de vínculo con el conocimiento y con el proceso de aprendizaje. La metáfora es un vehículo, una de las formas de acceder al conocimiento. Es un camino más. Se puede algo explicar por el camino de la literalidad o por medio de la metáfora. La metáfora nos ayuda a vincularnos de otra forma con el conocimiento. Incluso a veces la metáfora termina siendo más cercana a las experiencias de cada uno para comprender un proceso. Pero también a veces no; puede que uno use una metáfora que termine oscureciendo más que lo que aclara, pero la idea es aclarar, buscar que el conocimiento sea lo más claro posible.

Entrevistador: De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus alumnos?

Entrevistado: Por ahí se me van olvidando y ocurriendo en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ahí uno habla de términos como “pintar” por ejemplo, en el canto. Uno dice ¿cómo pintar en el canto? Uno a veces recurre ahí, a la metáfora, cuando está muy trillado o demasiado usada alguna forma de definir algo. Eso tan trillado parece que pierde fuerza o pierde peso el concepto o lo que uno quiere transmitir. Entonces a veces uno recurre a la metáfora para no caer en lugares comunes y así ayudar a expandir los horizontes del aprendizaje y poder imaginarse otras situaciones que refieren a lo mismo pero enriqueciendo esa concepción. Vinculamos lo de “pintar” al canto porque, entre otras cosas, yo decía, la “ñ” como es una consonante que tiene mucho brillo, cuando uno dice “ñe”, tiene mucho brillo. De esto, de la metáfora podríamos llegar a la conclusión, me atrevo, que quizá cuando uno pone en palabras al objeto, a la cosa, al ente no sé si no lo está metaforizando, capaz que esto ya lo dijo algún filósofo. Pero bueno, cuando se llama algo de distinta manera ya entraría la metáfora porque sería con respecto a qué cosa. Para entender la metáfora no sólo hay que entender a qué está queriendo referir esa metáfora, sino también saber qué estoy tratando de metaforizar y cómo llegué a esa conexión. Entender la metáfora y lo metaforizado, y qué otra acepción puede tener. Saber que si digo sol alude a lo que conocemos como sol, pero si uno dice: el astro dorado o brillante, el astro rey, entonces primero hay que tener una idea de qué es rey, de qué es astro o dorado y saber si le encuentra un sentido, si puede unir esas ideas con la de sol. Entonces lo de la “ñ” lo vinculábamos al canto porque tratamos de dar brillo, entonces, cuando uno emite un sonido de “ñ” hay mucho brillo, hay estridencia. Al querer uno “pintar” una palabra que no tiene “ñ”, por ejemplo, la palabra: mate; al decirla teñida de “ñ”, no es lo mismo decir: “mate” que decir: “mate” (*el entrevistado dice la palabra “tiñéndola” de “ñ”*) con algo, alguna característica de esa “ñ”, una pizca. Como decimos en canto: condimento. Como si fuese un condimento. Trasladamos esto que son recursos del canto, herramientas. Traemos algo que en la cocina se dice condimentos y puede ser otra metáfora. A veces decimos, para cantar se necesita ponerle condimentos, así como en la cocina, para darle sabor, ¿pero qué sabor hay en el canto? También ahí estamos usando la metáfora y bueno, solemos usarla en muchas cosas.

Entrevistador: ¿Cree que hay algún aprendizaje relacionado a la técnica vocal que necesite fundamentalmente ser transmitido por medio de metáforas? De ser así, ¿Cuál es?

Entrevistado: Creo que más que fundamental, es necesario porque aporta una riqueza creativa muy importante. Por ejemplo, cuando se trabaja la respiración y se la compara con el fuelle de un acordeón.

Entrevistador: En su formación, ¿qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?

Entrevistado: No me he puesto a pensar si exclusivamente gracias a la metáfora he aprendido lo que creo que aprendí. Pero lo respeto, indago constantemente sobre el fenómeno de la metáfora y por qué genera el efecto que genera y por qué se usa tanto. Me parece que es una herramienta del conocimiento que ayuda a hilvanar ideas, la creatividad. Escuché una definición de creatividad hace tiempo que me gustó: poder hilvanar o poder encontrar relación entre cosas cuando aparentemente no la hay. La metáfora te va forzando a eso, a encontrar relación en cosas. Uno quiere describir algo literario, y se puede encontrar otra manera de describir la cosa o la situación. En ese aspecto, me parece un recurso muy importante porque la creatividad es parte de la naturaleza humana. Y la creatividad... el común de la gente podría llegar a coincidir que parte de una de las cosas que fomenta el arte es la creatividad. Acudir a las metáforas, crear metáforas en el sentido de que uno se da cuenta de algo o encuentra una relación entre una cosa y la otra, tiene mucho de creatividad, no caer en lugares comunes como decía anteriormente, y en eso me parece muy interesante. Creo que es importante usarlas en el canto por eso mismo, porque en el arte es importante que esté. Yo la recomendaría en la vida misma, que cualquier persona acuda a las metáforas que de hecho se usan mucho. Pero cuando uno la busca y trata de encontrar esas conexiones está activando la parte creativa del ser humano y eso puede ser muy enriquecedor porque uno, al encontrar todos esos puntos, esas conexiones, la mente se expande y uno tiene una visión más amplia, integral y abarcativa. Entonces uno canta y está mezclando y tomando como referencia cosas de otras disciplinas, y ese conocimiento, ese aprendizaje, se vuelve más transversal.

Entrevistador: ¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin utilizar las metáforas?

Entrevistado: No sé, porque creo que se usan por más que uno voluntariamente no quiera usarlas. Me parece que en algún momento va a caer en eso. A veces uno, cuando quiere explicarle el sonido a alguien, pedirle que cante más “suave” o más “piano”, le dice: pensá en un bebé que se está por dormir. Cuando a uno se le agotan los recursos más... más concretos o directos terminás teniendo que buscar estas otras herramientas.

Yo en esto, buscaría algo (*refiriéndose a las herramientas*) que dialogue las visiones. No sé si alguien estaría en desacuerdo con usar las metáforas, excluirlas totalmente del aprendizaje. Me parece que ocupa, en algunos, se nota, un lugar preponderante y principal; y en quienes por ahí acuden a ese recurso cada tanto, vagamente y lo utilizan, pero quizá no tan racionalmente, tan reflexivo, como decir: esto es una herramienta que sé el poder que puede tener y lo traigo y me esmero, me esfuerzo, porque hay que esforzarse, para utilizarlo y para crear nuevas conexiones. Esos quizás pueden llegar a ser menos. Y están quienes usan ya las metáforas que les transmitieron. “Uso esto porque lo escuché y supongo que debe ser así”. “Cantar y cuando tomés aire imagínate que estás oliendo una flor, un aroma de un perfume, y así tiene que ser la respiración”. Bueno, porque si no uno fisiológicamente dice: no, fíjate que tenemos los orificios nasales, se tiene que expandir eso, se expande más o menos tres milímetros cada lado, eso se dilata y vas a ver que... Y uno dirá, bueno, sí, gracias, perfecto. Se entiende si uno quiere quizá una explicación fisiológica de como funcionan algunas cosas pero a veces uno recurre a esto para tener un acercamiento y bajar el conocimiento de algunas cosas para que pueda tener acceso la mayor cantidad de personas.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo) ¿Funcionan en este aspecto con todos sus estudiantes? ¿Por qué?

Entrevistado: Si, contribuye porque a través de ellas el alumno amplía su horizonte creativo y obtiene más herramientas interpretativas. Porque sintetiza la metáfora conceptos que pueden demandar más tiempo entenderlo e internalizarlos si los fundamentamos con métodos más científico positivistas. Funcionan con aquellos que entiendan la relación que guarda la metáfora. Algunos alumnos suelen decir que entienden cuando no... Ahí suele haber un problema. Pero en general si la metáfora es adecuada y elocuente, cumple con su utilidad.

Entrevistador: ¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso? ¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o en la enseñanza?

Entrevistado: Varía la eficacia de acuerdo a la apertura del alumno para con la metáfora. Tarea del docente decidir qué tan metafórico es el lenguaje y ejemplos que utilice para enseñar.

Si, influye el vínculo alumno-docente. Creo que tiene que ser de respeto mutuo, confianza, comodidad y amistosamente.

Entrevistador: ¿Hay una sistematización a la hora de transmitir a través del uso de las metáforas? Es decir, ¿hay metáforas que no pueden quedar fuera del proceso? ¿Trabaja usted de la misma manera en cada caso o es flexible?

Entrevistado: No tengo a priori una sistematización, pero podría decir que en principio funcionan muy bien las metáforas cuando hablamos del PULSO en la Música y lo relacionamos con los Latidos del Corazón, por ejemplo. También el ritmo y el compás con cualquier sistema que jerarquice eventos, esto se da en la física o naturaleza misma. Los sonidos agudos y graves a la hora de aprender a "afinar" se suelen metaforizar usando la analogía de arriba=agudo, grave=abajo. Para cantar "entonado" la metáfora que tiene que ver con estar en el carril que corresponde respetando los límites que establece una escala y la armonía. Por dar algunos ejemplos. Las metáforas que más emplean son las que tienen que ver con el funcionamiento de las cuerdas vocales y la respiración debido a que no se puede ver el proceso. Aunque ahora hay videos en la web de todos estos procesos y podemos decir que algunas metáforas podrían caer en desuso. Así y todo son efectivas. Con respecto a la última pregunta de estas, soy flexible a recepcionar nuevas metáforas porque la curiosidad y la creatividad son fuente inagotable y cualidad superadora del Ser humano.

Entrevistador: ¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?

Entrevistado: Hay metáforas más adecuadas que otras, el ingenio y la creatividad es algo que hay que entrenar constantemente por parte del docente. La frustración se aborda de la misma manera que en la Vida cotidiana: es parte sustancial de la existencia ya que 'no se puede todo'. El "tu puedes si te lo propones", "sí se puede" y demás eslóganes posmodernos son ficticios y tienen intenciones egoístas.

Abordo la frustración con los recursos que cuente en el momento de la manera más adecuada que crea conveniente. Desde intentar descifrar por qué pensamos lo que pensamos y tomamos las decisiones que tomamos. Si la frustración es el fin de los intentos o no, como desencanto o falta de entusiasmo. Son muy ricas las etimologías. Estimulo a que recurran en primer lugar a la etimología de la palabra (esto hace relativamente poco).

Caso 2: Gabriela

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Es como que sé lo que es, pero no sé definírtelo. O sea, cuando lo uso, creo que se aplicar bien el término. Pero si vos me preguntás así, como que no sé bien teóricamente qué es.

Entrevistador: ¿Considera que las metáforas o las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Yo siento que sí pero... porque me pasa mucho en el canto, me pasó mucho tiempo a mí, que es algo tan abstracto que no tenés forma de explicarlo. Hay otras carreras que, que se yo, vos estudiás y te dicen: “no, porque esto es así”, o te muestran cosas que vos podés verlas y entender por qué pasa eso; pero como todo lo que nosotros trabajamos está adentro, no tenemos forma de verlo y decir: “tenés que hacer esto con esto para que te salga el sonido”. Entonces para mí sí, son útiles.

Entrevistador: ¿Utiliza usted metáforas para enseñarles a sus alumnos o alumnas a cantar? De ser así, ¿percibe al momento de emplearla algún cambio o progreso inmediato en el alumno o alumna?

Entrevistado: Yo trabajo mucho con nenes, entonces por ahí cuesta que lo entiendan. No se sienta tan, así como nosotros que anto (una profesora) nos dice: “empuja la panza para afuera como un apoyo” y vos te acordás y decís: “ah, bueno” y nos sale más instantáneo. Pero al ser chiquitas, es como que todavía les cuesta un poco entender y que les salga enseguida. Pero, va queriendo... en algún momento se escucha, pero ellas tampoco saben muy bien como lo hacen...

Para el apoyo, por ejemplo, hacemos mucho un ejercicio que es, con las chiquitas, imaginarte que tienen un plumerito y soplar “bien finito”, con todo el aire que puedan y mientras mantener la panza “para afuera”, que no se baje.

Entrevistador: De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus alumnos?

Entrevistado: En cuestión a la respiración, el del plumerito. Y si no, cuando vas cantando, lo del “espacio del bostezo”, técnicas que se imaginen relacionadas con la “apertura”, apertura para ir más alto. O decirles que piensen que la voz va por un tubito y que tiene que salir.

Entrevistador: ¿Cree que hay algún aprendizaje relacionado a la técnica vocal que necesite fundamentalmente ser transmitido por medio de metáforas? De ser así, ¿Cuál es?

Entrevistado: Yo, no sé, no se me ocurre, no lo puedo visualizar de otra forma. La otra vez, anto (su profesora) nos mandaba imágenes de partes del cuerpo para decir qué era lo que teníamos que trabajar. Pero no sé, prefiero llevarlo más por el lado de la metáfora.

Pero no se me ocurre en este momento un ejemplo de algo que necesite fundamentalmente ser transmitido por metáforas.

Entrevistador: En su formación, ¿Qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?

Entrevistado: Capaz hasta que no lo hablamos ahora, no lo tenía así, como fundamental, pero es una idea bastante motora. O sea, todo lo relacionás a eso.

Entrevistador: ¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin recurrir a la utilización de metáforas?

Entrevistado: Y yo creo que, como poder se puede. Difícil supongo. Pero supongo que se puede.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo) ¿Funcionan en este aspecto con todos sus estudiantes? ¿Por qué?

Entrevistado: Si, contribuye totalmente. Y en cuanto a la segunda, para mí, cuando lo alumnos lo hacen (se refiere a que aplican las metáforas), te das cuenta que tiene otro sonido totalmente distinto. Hay gente que le cuesta mucho esto de tener que cantar una obra de amor y no se me mueve un pelo, la cara, nada. Pero que cuando hay algún pequeño indicio de que está tratando de interpretarlo así, es otro sonido. Pero sí, para mí es muy importante para lo interpretativo. Siento que la metáfora le da un sentido a lo que estás haciendo. Si vos no le agregás interpretación, matices, la obra es monótona y te cansás... o la canción, lo que sea.

Entrevistador: ¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso? ¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o en la enseñanza?

Entrevistado: Sí, varía. En cuanto a la otra pregunta, creo que si influye, pero no sabría decirte cómo.

Entrevistador: ¿Hay una sistematización a la hora de transmitir a través del uso de las metáforas? Es decir, ¿hay metáforas que no pueden quedar fuera del proceso? ¿Trabaja usted de la misma manera en cada caso o es flexible?

Entrevistado: Para mí sí. Tengo como una sistematización en relación a cómo doy la clase. Es decir, sí o sí primero trabajo una respiración para después pasar al canto. Y en relación a los distintos momentos en la respiración, utilizo siempre el ejemplo del “plumerito” o el “globo”. El plumerito es clave porque son cosas que ellas hacen, ven un plumerito y lo arrancan y lo soplan.

En cuanto a lo demás, si, se puede flexibilizar de acuerdo al caso. Les cambio y doy otras metáforas.

Entrevistador: ¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?

Entrevistado: Sí, con los más chiquitos (alumnos) que tengo sí, porque es como que, por ahí, sin pensarlo, capaz que les digo una palabra y claro, ellos no saben lo que es. Entonces como que ahí sí, tengo que ponerme a explicarles.

Para abordar estas situaciones, trato de buscar alguna forma más fácil de explicarles o algo que sepa que ellas puedan entender. Ahora no se me viene un ejemplo... Pero trato de buscarle la forma más sencilla, o a eso que no entendieron, darle una explicación que ellas entiendan.

Frente a la frustración, trato de contener, de decir “bueno, ya va a salir”, “es un proceso” o “no te puede salir todo de una”, y se lo explico también. Trato de pensar en cosas que a mi me viven pasando. Más del lado de la palabra, de acompañar y entender que en algún momento les va a salir.

Caso 2: Carolina

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Sé lo que es, me doy cuenta, pero no te puedo dar una definición. Siento que es para figurar cosas de alguna forma, o para hacerlas entender de otra forma.

Entrevistador: ¿Considera que las metáforas o las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si. Creo que la mayoría van a responder lo mismo: al ser algo interno no hay forma de decir... Yo siempre doy el ejemplo del piano o de la guitarra: si movés el dedo para acá, acá tenés el “do”, “re”, “mi”. No se puede hacer eso. Entonces la única forma de trabajar el canto es esa (a través de la metáfora), hay cosas más visuales que se ven también para afuera; por ejemplo, siempre hablamos de respirar y llevar el aire a la panza, pero es así. Esa es la forma de explicar que el diafragma se baja, pero para no explicar qué es el diafragma, por qué se baja, siempre se va a eso, más puntual.

Entrevistador: ¿Utiliza usted metáforas para enseñarles a sus alumnos o alumnas a cantar? De ser así, ¿percibe al momento de emplearla algún cambio o progreso inmediato en el alumno o alumna?

Entrevistado: Si, distintas. Se te ocurren para distintas cosas. Para cada cosa, una forma de explicarlo. Uso todo el tiempo.

Respecto a la segunda, hay cosas que son más simples; por ejemplo, esto de la panza, como te decía, cuando las metáforas son visuales, se entienden más... La parás en el espejo y se ve que la panza se infla, o cosas así. Después para otro tipo de cosas, para encontrar los espacios, por ejemplo, ahí ya es otro cantar, es más difícil de entenderlo o de percibirlo. Son distintos tipos de metáforas y hay algunas que son más fáciles de percibir. Por ejemplo, para mí, esa del aire se nota mucho más, porque lo ves; para ellas es más fácil darse cuenta. Pero después en cuanto a la otra (metáfora), son sensaciones más que otra cosa.

Entrevistador: De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus alumnos?

Entrevistado: Para mí, lo primordial, la de siempre: la panza para afuera, o pensar que la panza es un globo, o que tenés un salvavidas.

Después, también, al menos a mí como alumna, las que más me han hecho cambiar al instante son las metáforas de los espacios; del espacio del estornudo, del bostezo, o el gesto de la sorpresa que abre la zona del pómulos. Que más... un olor, un perfume.

Entrevistado: ¿Cree que hay algún aprendizaje relacionado a la técnica vocal que necesite fundamentalmente ser transmitido por medio de metáforas? De ser así, ¿Cuál es?

Entrevistado: Si bien de todo hay una teoría, libros y un montón de cosas, es como todo muy práctico en el canto, entonces se relaciona mucho con las sensaciones. Entonces, para mí, ese; cuando digo ese me refiero a todos en realidad, pero más que nada me refiero a los espacios, buscar los espacios de la máscara, los resonadores.

Entrevistador: En su formación, ¿Qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?

Entrevistado: Para mí, toda la importancia. Porque es lo que te digo... En mis clases, cuando iba a Santa Fe y acá (en la Asociación Verdiana), todo lo relacionan a metáforas. O sea, te quieren explicar algo y te muestran un ejemplo, pero a su vez te dicen: “esta es la forma de...” (aludiendo a que se utilizan metáforas).

Entrevistador: ¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin recurrir a la utilización de metáforas?

Entrevistado: Casi te diría que es imposible. Es como que si no lo experimentás, no lo encontrás, a los espacios...

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo) ¿Funcionan en este aspecto con todos sus estudiantes? ¿Por qué?

Entrevistado: Si. Es que va todo un poco en lo mismo. Encontrar la forma de transmitir eso: enojo, alegría, etcétera. Contribuye a los aspectos interpretativos porque es como un recurso que creo que se utiliza mucho. Pensar en cosas que te hayan pasado, hay cosas que las asociás más a sentimientos.

Yo creo que aporta un montón, funciona. No solo en el repertorio lírico sino también en las canciones populares; creo que todas las canciones tienen un mensaje y todas se transmiten

de alguna forma. Y yo he experimentado que hay alumnas que, hay una frase que habla de algo triste... pueden ser miles de cosas. Pero vos le decís: “pensá que realmente es triste lo que estás diciendo”, y cambia automáticamente. Por ahí, relacionarlo con cosas que te hayan pasado, hace que sea más real todavía... Entonces, por eso creo que funciona, en cuanto a la interpretación. No estoy hablando tanto de la técnica sino de lo que dice el texto y de lo que uno quiere reflejar.

En cuanto a la otra pregunta, digamos que... si hablamos de porcentajes, a la gran mayoría le sirve. Hay gente a la que le cuesta más, pero eso no significa que no funcione sino que hay que machacar mucho más. Pero es por un bloqueo de la persona, no es que no funcione esto. Es como que hay gente que le cuesta más la interpretación, entonces tenés que insistir un poco más, pero que funciona, funciona. Creo yo que es así.

Entrevistador: ¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso? ¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o en la enseñanza?

Entrevistado: Si, varía. También porque hay distintas metáforas para lo mismo, pero depende de la persona, qué le sirve a la persona. Capaz que a uno le sirve pensar en el estornudo, otro en el perfume, otro en la sorpresa. Son básicamente para lo mismo, pero depende de qué le sirve más a cada uno.

Influye el vínculo, sí. Influye si es algo que es continuo, si todo el tiempo estás remarcándole una cosa (una metáfora), vos ya sabés cuales de esas sensaciones a esa persona le sirven; en ese aspecto creo que sí, influye.

Entrevistador: ¿Hay una sistematización a la hora de transmitir a través del uso de las metáforas? Es decir, ¿hay metáforas que no pueden quedar fuera del proceso? ¿Trabaja usted de la misma manera en cada caso o es flexible?

Entrevistado: Para mí es muy puntual de la persona. Siempre usás las mismas por ejemplo para la respiración, como la de inflar la panza, pensar en un globo, etcétera.

No trabajo de la misma manera en cada caso, depende de cada persona. Cada voz es personal, son distintas.

Entrevistador: ¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?

Entrevistado: En general no, porque es como que tenés preparados varios ejemplos que sirven más o menos para lo mismo. En general, siempre algunas de las metáforas la entienden o les sirven.

En caso de la frustración, en el momento les explicás que estamos en un proceso, que acá estamos aprendiendo, que si te equivocás no pasa nada, que justamente estamos para eso. Y eso, se entiende que cuando uno empieza es mucha información junta, son muchas cosas que hay que hacer a la vez. Es un montón. Entonces, tratar de hablarlo de esa forma, que no se desesperen por que salga todo ya porque no va a salir ya. Es casi imposible. Hay casos particulares de personas que les es fácil, pero lo más normal es que lleve su tiempo, sobre todo lo de la respiración, porque es algo que... El canto, en sí, es algo que técnicamente no se trabaja nunca. Uno canta por cantar en su casa; lo mismo respirar, uno respira... vive respirando; pero no es la misma de respirar para vivir que para cantar. Entonces es difícil ir sacando porque hay muchos vicios. Entonces hay que tomarlo por ese lado, entender que es un proceso.

Caso 3: Lara

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: La metáfora sería el uso de palabras para que de alguna manera puedan imaginar partes del cuerpo... para que puedan pasar el sonido por partes del cuerpo que generalmente no podemos tocar porque están adentro. Eso sería la metáfora en la voz. Nuestro instrumento es interno y no hay forma en el mundo de que lo toquen como para decir: “esto es un piano, se toca así y si ponés el dedo al revés va a seguir sonando el piano... porque es un piano”. En nuestro instrumento necesitamos de esas metáforas para que encuentren los lugares por donde pasar el aire. La metáfora que uso todo el día es: “abrir el fondo”. ¿Qué es abrir el fondo? Puede ser cualquier cosa abrir el fondo... Pero nosotros, por

lo menos mis alumnas, están acostumbradas a que cuando yo digo “abrir el fondo” significa abrir el velo del paladar.

Entrevistador: ¿Considera que las metáforas o las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Son útiles, por supuesto. Son un recurso más. Hay mucha gente, y está re bien, lo considero bárbaro, que usa los términos correctos y perfectos de los distintos músculos y lugares diferentes que tiene la laringe, por ejemplo. Y te dicen los nombres cual doctores. Sin la metáfora yo creo que no nos entenderíamos nunca. Está bueno saber los nombres correctos de cada parte que está afectada a la hora de cantar. A la hora de la práctica, tenés un chico de diez años adelante y no le vas a decir eso. Es imposible darles una clase. Ahora, por ejemplo, yo estoy dando coro en nivel medio, en la escuela de música, tengo chicos de nueve años hasta los veinte. ¿Cómo le decís, sin una metáfora: “la laringe es un lugar que está en el cuello, que se va a levantar si siguen tironeando así”? No, no les importa. “Bostecen” alcanza y sobra en vez de usar terminología compleja que no... se te duermen. Está buenísimo para personas que están en el nivel universitario, incluso los que vienen de “hobby”, no les digas una palabra complicada porque te dicen: “yo vengo a cantar de onda, no vengo a aprender anatomía”. Entonces, con ellos, buscamos otra terminología porque primero que hay gente que está abierta a recibir esa información y hay gente que no.

Entonces, sirve muchísimo y se adapta a diferentes personas y diferentes intenciones. Si estás en la universidad y querés dedicarte a la licenciatura y necesitás terminología correcta porque si no no podés hacer investigación, fantástico... o algún coro de los pagos, no de los vocacionales que vienen a despejarse.

Entonces depende de la persona, la metáfora viene bárbaro para las personas que quieren que les simplifiques la técnica vocal.

Y bueno, ¿ejemplos? El más fácil es el del “bostezo” ... lo entiende todo el mundo. Bostezá, listo, levantaste el velo del paladar y abriste el resonador de la cabeza sin hacer mucha complicación.

Entrevistador: ¿Utiliza usted metáforas para enseñarles a sus alumnos o alumnas a cantar? De ser así, ¿percibe al momento de emplearla algún cambio o progreso inmediato en el alumno o alumna?

Entrevistado: Si, utilizo. Con la gente que lo requiere, sí. Y después, los que necesitan otro nivel, universitarios que necesitan ese lenguaje, a eso sí, lo hacés más científico, si no, metáforas y listo.

Si, el cambio es inmediato. A mí, mi profesora me decía una cosa, cuando yo no abría el fondo: “es como tragar una calabaza”. Entonces yo me quedaba como... (refiriéndose a que quedaba perdida o desconcertada). Entonces le busqué la alternativa, la idea de bajar la lengua, de sentir la profundidad de bajar la mandíbula y lengua; y la del bostezo para levantar un poquito más el velo. Pero la calabaza a mí no me funcionaba, pero hay otros que por ahí les funciona. Yo, por ejemplo, con mis alumnas a esa no la uso, porque si a mí no me resultaba no se las iba a estar diciendo. Pero por ejemplo, estaba recién con una alumna que estaba trabaja con el “pasaje” del “Mi” al “Fa”, estaba complicada, no subía (refiriéndose a que no podía alcanzar a cantar una nota aguda), le dije: “bostezá”. Y pasó, ya está.

Entrevistador: De las metáforas que ha utilizado, ¿Cuáles considera que han resultado útiles para superar obstáculos y facilitar el aprendizaje del canto de sus alumnos?

Entrevistado: Esa, esa sobre todo, la metáfora del bostezo, la de bostezar. La otra que por ahí se complica es cuando estás hablando del impulso, de generar la fuerza para que el aire pueda transformarse en sonido. Se genera como esto de: “bueno, tengo que hacer un sostén abdominal con el diafragma”. Ya está, la complicaste un montón, dijiste abdomen y diafragma, ya te quedaron mirando como... Entonces digo: “bueno, tosé”, “bueno, reíte”, “hacé como Papa Noel” ... Lo de Papá Noel, con los chiquitos es lo mejor para activar la parte diafragmática, para hacer el *staccato* (término musical que da la pauta de emitir sonidos que acortados y separados por silencios); entonces: “¿Cómo hace Papá Noel?”, y dicen: “Jo, Jo, Jo”. Listo, activaste diafragma. Con los chicos... Papá Noel. Con la gente un poco mayor les pedís que se rían, y no se ríen. Les da vergüenza. Hasta que se ríen y ahí se activo el diafragma, y ahí les decís: “bueno, ahora cantá así”. O la risa, o Papá Noel cuando son más chicos para la parte abdominal. Esa zona es complicada porque no es algo que, como te decía, que estés acostumbrado... Voy a cantar y ¿voy a hacer algo con el diafragma? ¿músculo involuntario? ¿Cómo lo hago? Bueno, me río. Y con esa sensación, me quedo para hacer la fuerza abdominal.

Entrevistado: ¿Cree que hay algún aprendizaje relacionado a la técnica vocal que necesite fundamentalmente ser transmitido por medio de metáforas? De ser así, ¿Cuál es?

Entrevistado: Capaz que la respiración. Porque como es algo inconsciente, tenemos que hacerlo consciente para que sea parte del instrumento. Esta idea de respirar de manera consciente. Esta sensación de llenar la panza. En realidad, como me imagino que sabés, el aire va a la parte baja de los pulmones y desciende el diafragma y se expande la panza. No le podés decir todo eso a ciertas personas, a algunas sí, a los grandes, sobre todo, que te escuchan todo eso. Pero a los chicos, les decís siete palabras seguidas y te miran...

La metáfora de inflar la panza, porque en realidad no es lo que pasa, es lo más sano y rápido, sobre todo para los chicos con quienes necesitás la atención inmediata porque se van. Entonces, una respiración consciente e: “inflo la panza”, “como globo”, “soy un globo”.

Trabajamos con los chicos y tenemos esa necesidad imperial de que te presten atención y te entiendan y te capten rápido, porque es todo rápido para los chicos ahora. La gente grande te escucha un poco. Pero los chicos... ya, inmediato. Entonces, pocas palabras y conciso y que lo puedan resolver.

Entrevistador: En su formación, ¿Qué importancia tuvo la metáfora para aprender a cantar?

Entrevistado: Excepto la calabaza (risas). No me acuerdo mucho, sinceramente, fue hace bastante. Mis clases con mi profesora eran muy pocas, y muy poco tiempo. Entonces mi formación fue más por fuera que por dentro de la facultad. Pasa mucho en todas las facultades eso. Con mis profesoras (externas a la facultad), a mí me funciona mucho... sobre todo el tema de la “apertura” (término asociado a la colocación) es lo mío, mi tema. Lo otro lo entendí mucho más rápido y simple, la parte de “apoyo” de “sostén”. Pero el tema de los “resonadores” (término asociado a la proyección del sonido a través de las cavidades craneales y corporales) y la conexión con resonadores, ahí tuve que enfatizar. Entonces a mí me servía, cuando ya estaba como medio loca, viste que te ponés como: “No me sale, no me sale”. Entonces a mí, mi profesora me decía: “el aire fluye”, “fluye el agua”, “que fluya el aire”, “fluye como el agua”. Y ahí, me calmaba. Entonces, te abris un poco más a dejar esta conexión, que la fuerza circule con el aire a los resonadores. Con esa frase a mí... Ya lo tengo tipo mantra: fluyo como el agua, el aire fluye (risas). Esa es la frase que a mí me sirvió.

Entrevistador: ¿Cree que se puede aprender a cantar o enseñar sin recurrir a la utilización de metáforas?

Entrevistado: No lo creo. Supongo que hay gente que lo debe hacer. Yo la verdad no me imagino dando clases sin metáforas.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? (A la hora de buscar la identificación con un personaje de un aria, por ejemplo) ¿Funcionan en este aspecto con todos sus estudiantes? ¿Por qué?

Entrevistado: Hay gente que le cuesta más, hay gente que tiene más facilidad. Hay gente que conecta mucho más fácil con un rol o un personaje que está triste, llorando por X persona. Y vos le decís: “estás mal, estás triste, estás arrastrándote por este X”. Hay gente que conecta enseguida con esos recuerdos, se acuerdan de X y lo traen al momento y encarnan el personaje. Hay gente que no conecta ni con media emoción; puede que sean cosas que quieren bloquear y no se lo traen porque no las quieren tocar, entonces no te dan nada porque no quieren emocionarse. Hay gente que se emociona enseguida y los perdés porque realmente se ponen mal, incluso hay gente que se pone a llorar porque lo tienen tan vivo todavía al recuerdo que les tocás ahí la fibra para que lo traigan al personaje y no, los perdés. Hay que ver hasta donde presionar para que encarnen el personaje, porque por ahí no están listos para tanto.

Entonces las metáforas contribuyen a esto, hay que tener tacto y cuidado de ver hasta que punto; pero, si ves que no te dan nada, tenés que insistir con diferentes metáforas, porque si no, no logran transmitir, y eso es muy triste, un músico que no dice nada. Si no tiene que abarcar otro repertorio que sea cómico, por ejemplo, que vaya por otro lado. Necesitamos de música que exprese algo, lo que sea, pero que exprese; ya sea una obra un poco más graciosa... bueno, es graciosa, tenés que transmitirle, hacer los gestos necesarios para que el público entienda. Encima a veces ni te entienden el idioma, en italiano o en alemán. Entonces uno, como docente, ahí: “bueno, no me río”, “movete (de determinada manera)” ; o ayudarlos de forma que puedan con el cuerpo expresar lo que no estarían pudiendo con las palabras.

Entrevistador: ¿Varía la eficacia del aprendizaje por medio de metáforas de acuerdo al caso? ¿Influye el vínculo que se establece con el estudiante en la transmisión y/o en la enseñanza?

Entrevistado: *(La entrevistada responde primero la última pregunta)* Yo, por gusto propio, tengo la particularidad de ser muy cercana a mis alumnas. Primero que trabajo solo con mujeres, que eso ya establece un vínculo diferente al de mujer-hombre. Una cuestión

energética... Entonces, con las mujeres tenemos como un vínculo más cercano, más empático. Para mí, el vínculo influye muchísimo... con mis alumnas... sobre todo porque, generalmente, o tienen mi edad, o son más grandes que yo; eso también da otro acercamiento. Yo no trabajo con chicos acá, trabajo con chicos en la escuela de música; ahí soy como la docente, soy “la grande”, entonces hay un vínculo de respeto, lógico, porque soy docente. Pero acá, las alumnas que yo tomo, las tomo porque en la entrevista veo que hay un “feeling”, entonces está el respeto, pero basado en la unidad, en que nos vamos a entender. Y eso hace más eficaz el aprendizaje.

Los he tenido, y no me gusta, docentes “como era antes”, a la vieja escuela. No te trataban muy bien, y yo no quiero ser esa docente. Entonces, ese vínculo frío de: “soy persona X, allá, grande, y vos no sabés nada, entonces yo te voy a enseñar y por eso no te trato de igual”; eso, conmigo, no va.

Entonces, el trato con mis alumnas es de confianza, de respeto y de igual. Yo sé algo, pero te lo voy a brindar y vamos a ver si podemos congeniar con eso.

La eficacia de las metáforas cambia dependiendo del caso, generalmente con las mujeres de mi edad, que tengo treinta y tres, para arriba, entendemos perfecto; las metáforas funcionan porque las adapto a la situación y a la persona y a buscar la palabra, la que les llega. Le voy buscando la vuelta y lo adapto hasta que la alumna lo entiende.

Entrevistador: ¿Hay una sistematización a la hora de transmitir a través del uso de las metáforas? Es decir, ¿hay metáforas que no pueden quedar fuera del proceso? ¿Trabaja usted de la misma manera en cada caso o es flexible?

Entrevistado: Se va adaptando. O sea, hay metáforas como: “abrí el fondo”, “reírse”; esas van. Si no la llegan a entender, por el motivo que sea, vamos con otra y otra, hasta que, a alguna de todas, la captan.

Entrevistador: ¿Hay limitaciones u obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso de la metáfora? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿De qué manera trabaja frente a la frustración?

Entrevistado: Cambiando. Si no la entendieron, le buscamos otra. Cambiar las palabras, cambiar los ejercicios. Cambiar la postura; por ahí están: “no, no me sale”. Les digo: “obvio que no te va salir”. Salir. Sacarlos. Sacarlos con movimientos. Poner alguna canción. Decir:

“vamos a hacer otra cosa”. Están apabullados por mucha información, están frustrados y duros. Ponemos una canción, relajamos, movimientos, hacemos algunas respiraciones, usar otras palabras. Hay que sacarlos de ese lugar. Cambiar a otra cosa que los saque de la frustración, sobre todo por el tema de que la mayor cantidad de mis alumnas viene a pasarla bien. Hay gente que quiere avanzar y progresar en técnica vocal y va a hacer lo que sea necesario. Y hay gente que viene a pasarla bien. Entonces, por ahí, la gente que necesita rendir y sacarse una materia, se frustra muy rápido por el peso, por la carga, la mochila que traen, que no tiene nada que ver con sus posibilidades. Dicen: “me quiero recibir, me quiero recibir”.

Entonces, cuando están así con muchas cosas que no tienen nada que ver con lo que tienen que hacer en el momento, hay que buscar simplicidad. Simplificar. “Bueno, respiramos”, “eso es todo lo que tenés que hacer, respirar”.

Desgrabación de las entrevistas a estudiantes

Caso 1: Iván

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Si, es una forma de nombrar alguna cosa buscando características en común con otras. Con algo por ahí más visual, cuando a algo no lo podés nombrar específicamente. Por ejemplo, en esto del canto es bastante común, el instrumento está por dentro, no lo ves, no lo podés tocar, no lo podés sentir, entonces se usa lo de la metáfora ahí para visualizar eso, buscando algún ejemplo con algo visible, con algo palpable.

Entrevistador: ¿Considera importante la utilización de metáforas para poder usted aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si, justamente por esto mismo. Porque son explicaciones sobre algo no visible. Es muy importante porque es la única forma de llegar a eso, obviamente con la prueba de decir: bueno, tal vez esta metáfora no la entendés, otra metáfora sí. Es un proceso,

no es que se aprende de un día para otro. Entonces, si es muy importante para eso, para llegar a lo no visual, para bajarlo a tierra.

La metáfora ayuda a que se aprenda mejor con relación a la generación de la voz. La generación de un sonido, es todo no visible, uno se basa en sensaciones; entonces con la metáfora uno llega mejor a esos aspectos. Y eso que uno ya viene de una familia de músicos, ya tiene cierta costumbre. Pero esta necesidad de la imaginación aumenta en las personas que nunca tuvieron contacto con la música. Por ejemplo, con la desafinación; uno le dice: “pensalo más alto” o “más arriba”. Pero en realidad la afinación se controla con una tensión en las cuerdas vocales que no tiene nada que ver con la altura. Entonces creo que ahí la metáfora es algo muy necesario, no entiendo otra forma de poder llegar a esa imaginación (cómo afinar mejor). También, como decía anteriormente, el tema del sonido; dónde tiene que estar ubicado, ese tipo de cosas son sensaciones, cosas que uno escucha o siente distinto. Entonces, la mejor forma para imaginarte cómo tiene que ser, por donde tiene que pasar eso, es la metáfora.

Entrevistador: ¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?

Entrevistado: Complicado. Tendría que imitar más, basarme en la imitación o en una cuestión práctica; tocándote, por ejemplo, en el “*apoggio*” y ese tipo de cosas. Ver dónde sentís la fuerza y bueno tratar de imitar eso, que alguien te lo diga. Pero sería bastante más complicado, porque ahí estaría lo del aire, porque después la otra parte, la parte de la emisión del sonido no es palpable (*el entrevistado dice palpable en términos de comprobar, con las propias manos, cuestiones vinculadas a la respiración*); la respiración y eso sí, se puede sentir en la panza, pero para el sonido no; sería solamente imitación.

Entrevistador: Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles?

Entrevistado: Lo de las letras, de usar una letra. Por decir, como que la letra fuera un molde y bueno tratar de que todas las letras entren en ese molde. Es un molde, no tenemos un molde, pero bueno, buscar esa ubicación. Y eso es muy bueno porque te hace cantar todo “desde el molde”. Eso me ha hecho avanzar mucho en ese sentido, eso es importante.

Entrevistador: ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?

Entrevistado: Bueno, al sonido principalmente, o sea, a la emisión de la voz. Después hay otras partes, el *apoggio* y esto, para las que también se pueden utilizar metáforas como esto de sentir que te expandís, o cuando respirás pensar que estás oliendo algo rico; hay otra que dicen también de inflar como si tuvieras un tanque adentro; y esta de la expansión del cuerpo que en sí no es tan necesario, pero es como buscar esta sensación, a través de la metáfora. Pero también esa parte (*se refiere al aspecto de la respiración*) se puede ver desde otro lugar que es la parte palpable, pero en el sonido es únicamente eso entonces como que me parece que lo principal es ahí, en la parte de la emisión del sonido, como sale la voz. Ayuda primordialmente a esa parte.

Entrevistador: ¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental?

Entrevistado: Lo principal es la técnica, la facilidad de poder cantar mucho más fácil, más libre. De no estar por ahí tan pendiente o con tanto miedo al error. Como que tenés una base que vos decís bueno, al menos dentro de esto yo canto seguro, yo sé que esto va bien para interpretar algo. Entonces, eso es un logro importante. Desde cantar todo con miedo desde que apenas sacas la voz hasta poder cantar incluso frente a muchas personas, sin ningún problema.

Entrevistador: ¿Cuál es y a qué metáforas considera que se asocia?

Entrevistado: Alguna en particular, no. Si muchas que van haciendo al proceso, ¿no? Para ir corrigiendo cosas en el día a día. Un día funciona mal esto, no podés hacer tal cosa; no te sale un agudo, otro día no te sale volumen, otro día estás sintiendo molestia en la garganta. Entonces, va para esto una metáfora, para esto otra cosa. Visualizar para ir corrigiendo algo en particular no una metáfora sino muchas.

Entrevistador: ¿Existe alguna metáfora que necesite tener en mente cada vez que empieza a cantar?

Entrevistado: Si, dos en particular. Una es la de la expansión, para el apoyo. Para contener el aire, no largar todo el aire como si estuviera soplando sino contener esto. Entonces esto de como intentar expandir el cuerpo hacia afuera o empujar hacia afuera. Esa es una y la otra el tema de la máscara, la colocación. La “ñ”, la “i”, la “e”, depende de, en ese momento, lo que necesites. Un sonido timbrado, brillante en la “ñ”.

Entrevistador: ¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?

Entrevistado: No. Como decía anteriormente, la parte palpable es muy poca en el canto, entonces sí o sí necesitás, para llegar a esa parte, la metáfora, el sentido figurado. Poner un ejemplo similar, buscar alguna característica, porque si no no tenés esa opción de verlo. Decís: “vos tenés que mandar el sonido a tal lugar”; y ese lugar no lo podés tocar porque está por dentro. No podría. Entonces sí, no podría haber logrado prácticamente ni la mitad, sin la metáfora.

Entrevistador: ¿Hay alguna metáfora en particular qué le haya sido más fácil de incorporar en su práctica del canto? ¿Por qué?

Entrevistado: Puede ser una, ya había tenido esa sensación, pero puso en palabras (el profesor) con una metáfora esa sensación. El profesor me dijo: cuando vos vas al agudo tenés que pensar o sentir como que despegas, como que volas. Y era esta sensación de no pesar el agudo, no darle tanto cuerpo sino dejar que vaya a los resonadores altos de la cabeza. Entonces esa metáfora fue... cuando la dijo recordé y entendí esa misma sensación que ya había tenido antes cantando.

Creo que fue fácil incorporarla por eso mismo; ya había tenido esa misma sensación antes y fue como que ejemplificó eso mismo. Trajo algo que antes ya me había pasado practicando en casa. Le pegó justo. Era lo que yo necesitaba en ese momento.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?

Entrevistado: Ahí sería más complicado porque nunca me orienté a algo emocional. Pero sí, obviamente que sí. Aunque yo nunca lo haya hecho a eso de ponerme en el papel. Siempre pensaba más en “el agudo” o en la parte técnica. Pero, aunque nunca lo haya hecho, lo he visto cuando lo hacen otros compañeros. Para meterte en alguna canción, decir bueno: mirá, lo que está diciendo es algo romántico; bueno, tratar de cantarlo de alguna forma utilizando alguna metáfora para eso.

Entrevistador: ¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?

Entrevistado: Si. Bueno, la metáfora es una forma de enseñar. El tipo de metáfora que utilice ya es un estilo. O sea, que sean claras o no. Te puede estar diciendo algo y bueno, quizás el ejemplo está re bien pero justo vos no le entendés de esa forma. Depende de como sea uno. Hay gente que pone metáforas, por ejemplo: “Imaginate esto como un día soleado”. Yo técnicamente no puedo entender algo así. Tienen que ser metáforas como esto de “elevarte”, “empezar a volar en el agudo”. Eso sí porque es algo más técnico. Ir viendo qué le funciona a cada uno, hay personas que por ahí si agarran esos ejemplos. Entonces creo que sí, la forma enseñar influye.

Como ya dije anteriormente, el docente influye. Y el vínculo también. Cuando el profesor está todo el día acá (refiriéndose a la institución) y ya es una amistad la que tenés. Te sentís en confianza y también la forma de hablar, la cuestión comunicativa. No es lo mismo un familiar con el que te criaste y ya sabés como habla y a qué se refiere. En este sentido, empezás a entender los términos de cada uno. El otro sabe como llegar, como hacerte entender algo. Entonces sí, influye mucho el vínculo en ese sentido.

Entrevistador: ¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones? ¿Cómo enfrenta la frustración?

Entrevistado: Si, no entender una metáfora. En un montón de casos. Una vez me pasó, y esto creo que tiene que ver con la forma de la cara de cada uno, que el profesor me decía “abrí la boca” y él estiraba la boca hacia abajo, y como tiene la cara finita hacía así (hace un gesto con la cara imitándolo) y era como demasiado angosta la boca. El lo que quería era que abra la boca grande, completamente; pero como yo le veía que en su boca él la abría así, a mí me parecía que yo estaba haciendo lo mismo. Y me miraba en el espejo y para mí era lo mismo también. Yo no percibía, veía y decía “no, yo tengo que abrir la boca así, si es lo que me está diciendo”. Y lo entendí al final con el Pepe (un alumno); una vez vino él y estábamos vocalizando juntos y cuando le dijo (el profesor a pepe) abrí la boca ahí recién lo pude entender. Pero bueno, eso fue algo que durante bastante tiempo no le podía entender; yo estaba abriendo la boca lo más que podía y no le entendía realmente cómo abrir la boca.

Me ha sucedido que no he entendido metáforas y la forma de enfrentar estas situaciones es preguntar. Decirle: no te estoy entendiendo. Hay veces que ni siquiera le entendiste mal, sino que no sabes lo que te está corrigiendo directamente. En ese caso, preguntás.

Una frustración es la de que todos los días te despertás distinto. Un día te salió una nota allá arriba y al otro día te levantás y decís: “¿por qué? Si ayer me salió y ahora me estoy muriendo y no puedo llegar a esa nota”. Y tiempo después encontrás eso (la solución), te acostaste a dormir y cuando te despertás ya se cambió todo. Entonces la frustración sería el dormir (se ríe). Entonces, hay que entender que es falta de técnica, que todavía no le encontraste la vuelta a eso. Y en el caso de algo que lo intentas muchas veces y no te sale, también, en algún momento va a salir. Porque por otra parte en otras cosas te pasa, siempre te va pasando eso de que algo no te sale y un día lo hiciste y salió perfecto. Es así. Es como que ya te quedó y te sale siempre. Es pensar siempre que no tenés que hacerte tanto la cabeza porque ya va a salir y es cuestión de práctica nomás.

Caso 2: Federico

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Sí. Una metáfora es una manera de poder representar a partir de la imaginación o de una experiencia un suceso que no se puede representar de manera gráfica en un momento dado.

Entrevistador: ¿Considera que la metáfora o a las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si. Y no solo de esa manera, sino que me parece extremadamente clave para poder expresarnos a través del sonido. Porque el sonido es un elemento muy abstracto en el cual no nos podemos basar más que en lo conocido para poder expresarnos a partir de ello. Entonces, cualquier referencia a la tesitura de un sonido va a estar enmarcada a través de una metáfora: arriba, abajo... No siempre porque “grave”, “agudo” serían parte de un lenguaje ya más técnico relacionado al sonido. Pero arriba, abajo, suave o “poner un color triste”; ahí es todo metáfora y es lo que más se utiliza a nivel canto.

Entrevistador: ¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?

Entrevistado: Creo que es imposible. O por lo menos, muy aburrido. No me lo imagino sin metáforas porque la metáfora dentro del canto se utiliza como un modo de expresión para

que la otra persona te entienda. Y a veces, calculo que los profesores, depende del estudiante, van generando diferentes tipos de metáforas relacionadas con la vida cotidiana de esa persona, para que esa persona te entienda la metáfora en general de lo que vos estás tratando de hacer. Calculo que, desde ese lugar, es clave.

Entrevistador: Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles? ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?

Entrevistado: Lo que me está pasando últimamente es que estoy utilizando mucho el contexto general de las canciones. Canciones que son mías o de otros. Veo qué es lo que yo quiero representar con esa canción y, a partir de eso, le busco una palabra que engloba a la canción, ya sea: tristeza, emoción, energía, porque hay canciones que solamente son energía. Hay canciones que son colores, que se pueden representar a partir de colores, que se pueden sentir a partir de colores, que se pueden sentir a través de emociones. O una metáfora misma. Te doy un ejemplo, hay canciones (que en este momento me encuentro grabando para el cd) en las que me imagino momentos; canciones que yo me imagino en un lugar oscuro, siniestro, acostado; que en el lugar haya humo que no me permita ver, o cosas así. Y eso es lo que a mí me permite conectarme con la emoción que necesito para poder expresarme.

A la escena la tengo que imaginar, y más cuando se graba, porque cuando uno está en un show en vivo adelante de gente, el modo de expresión, por lo menos a mí, se me hace más fácil porque me conecto con las personas; mientras que cuando se vuelve todo muy técnico dentro de un estudio de grabación, cierro los ojos y trato de imaginarme en ese momento o en ese lugar para teletransportarme y poder expresarme a partir de ese momento. Porque si no, al estar todo grabado, ya empieza a jugar mucho lo técnico y si no lo expresamos desde un lugar así es muy difícil que la persona que está escuchando sienta lo que vos querés expresar a través de la canción.

Creo que son útiles justamente porque tiene que ver con el contexto de generar una apertura a lo sensible. Buscar a lo sensible desde la metáfora para poder representar.

Contribuyen principalmente a lo sensible. Hay que tener en cuenta que hay dos mundos en el canto. Uno cuando uno está tratando de estudiar, que ahí utilizas metáforas que tienen que ver más con el “sostén”; con tratar de generar, a partir de la técnica, una expresión. Mientras que cuando estás cantando en un show, en una grabación, te tenés que olvidar de la técnica,

dejarla de lado porque bueno, lo que no aprendiste hasta ahí ya no lo vas a aprender. Y tenés dejarte fluir por el momento. Y ahí se utilizan otro tipo de metáforas.

En la parte más técnica la metáfora es más relacionada al “sostén”, o más “alto”, más “agudo”, a poder generar sonoridades a nivel de la cara o el pecho, la “máscara”, todo ese tipo de conceptos más técnicos. Mientras que lo que tiene que ver con la parte emocional, va más a lo sensible.

Entrevistador: ¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental? De ser así, ¿Cuál es y a que metáforas considera que se asocia?

Entrevistado: Hay muchas. La última es el “soltar”. El aprender a esto mismo que te digo, que cuando uno está por cantar, ya está digamos. Lo que aprendiste lo aprendiste y tu cuerpo lo asimiló. La idea es soltar y también soltar la rigidez, porque mi aprendizaje estuvo muy sostenido desde la presión, de generar canto a través de grandes bocanadas de aire, del empuje; es más, la esencia mía del canto, en todos estos años, te diría que el noventa y cinco por ciento del tiempo que me mantuve cantando siempre fue desde el empuje. Hoy, como que me permito más no llevar todo por ahí y generar lo que yo quiero expresar a partir del canto sin la necesidad de que tenga que cantar para doscientas personas y llegar sin micrófono. Lo que me importa a mí es ser sensible, y si tengo el micrófono, utilizarlo como herramienta y que no sea necesario romperme entero para llegar a cubrir un teatro.

Relajarte, buscar la calma mental, poner un blanco. Cuando me subo a cantar y trato de conectarme con la emoción, trato de que el cuerpo responda a la emoción, y bueno, si tengo que desafinar voy a desafinar, pero en ese momento estoy conectado con la emoción que es lo único que importa.

Entrevistador: ¿Existe alguna metáfora que necesite tener en mente cada vez que empieza a cantar?

Entrevistado: Lo primero que siempre pienso antes de cantar es: primero el “sostén”; pero eso se hace en el calentamiento, para cantar caliente y cuando caliente hago sostén y bueno, después ya el cuerpo te queda predispuesto. Creo que es fundamental para no “romperte” a nivel técnico.

Entrevistador: ¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?

Entrevistado: La verdad que no, no se podría haber alcanzado de la misma manera. Porque las metáforas se utilizan como “medio para”. Es más, en todos estos años que he aprendido canto, no recuerdo un profesor que no haya utilizado, aunque sea, una metáfora para poder expresar una metodología de trabajo. Porque absolutamente todas las expresiones o los sentimientos, las sensaciones, se representan a través de diferentes formas de metáforas. Y hay veces que la metáfora tiene sentido para vos, y veces que no. Y ahí está en el profesor el poder utilizar diferentes tipos para llegar a generar una tesis en cuanto a la practicidad del elemento digamos.

Entrevistador: ¿Hay alguna metáfora en particular qué le haya sido más fácil de incorporar en su práctica del canto? ¿Por qué?

Entrevistado: Y, todo lo que tiene que ver con “empuje” y “agresividad” en cuanto a las tonalidades de voz y llegar a notas exuberantes a partir del empuje y la fuerza, yo siempre me sentí re cómodo; pero todo lo que sería llegar a esos lugares desde la tranquilidad o generando tensiones desde el poco flujo de aire, eso me costó un montonazo siempre. Me sigue costando, es donde me tengo que enfocar para seguir creciendo en el canto y sigue siendo un desafío para mí.

Esto tiene que ver con cómo aprendí a cantar yo desde chico. Siempre estuvo muy relacionado con el canto lírico. El lírico es una manera de aprender canto y es como la fórmula uno del canto. La idea ahí es: expresiones a partir de lo máximo que puede llegar a dar tu cuerpo (mucha potencia, etcétera). Entonces como aprendí desde ahí, hoy resignificar y desaprender lo que ya aprendí, es complejo, pero tampoco imposible.

Creo que tiene que ver también con mi vieja, ella canta y ella siempre aprendió desde ese lugar entonces también me transmitió su forma de cantar. Yo ver que esa persona, que era un referente para mí de chico, se esforzaba de esa manera para llegar a esas notas... Para mí eso era lo que tenía que pasar. Mientras que hoy no. Voy desde otro lugar.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?

Entrevistado: Si. Contribuye plenamente. La metáfora es la esencia del canto, porque a diferencia de los otros instrumentos donde uno puede palpar y ver las tonalidades, el acorde, lo que sea, el canto tiene la esencia de solo ser. Entonces, ¿cómo le decís a una persona en su esencia del canto que quizás estaría bueno que lo haga de tal forma o de tal otra si no es a través de una metáfora? Porque vos no le podés tocar la garganta y decir: “así es un Do (la nota musical)”. Tiene que escuchar, primero tener oído (se refiere al oído o sentido musical) porque hay mucha gente que no lo tiene, y está bien también... Y por otro lado, poder expresar a partir de ese lugar en donde eso que vos estás interpretando y logrando a través de la metáfora tiene que ver con una expresión en cuanto a la tonalidad, a la expresión... Es complejo... Es importantísima la metáfora.

Entrevistador: ¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?

Entrevistado: Si, cambia totalmente. Yo creo que el canto es terapéutico en todas las medidas. Y también el modo de expresión que te permita la persona que te está enseñando una manera de expresarte, es todo. Entonces, la relación que generás con esa persona te tiene que permitir entrometerte al mundo de lo sensible y de la metáfora y de los tecnicismos de la misma manera, entre ellos tres. Mientras te está diciendo: “mirá, te falta un poco más para lograr la nota”, al mismo tiempo te tiene que decir: “mirá, acá no lo estás logrando a manera interpretativa porque la idea es...” y conectarte con la emoción, y esa persona también tiene que sentir la emoción para poder expresártela. Es complejo, yo creo que ser profesor de canto tiene una implicancia bastante interesante en cuanto a la apertura que tenés que tener como profesor y conexión con el estudiante para poder lograr un buen resultado. Porque bueno, también los bloqueos de cada uno a nivel psíquico pueden llevar a que la cosa no funcione. Y también pueden ser compatibles o no; no tiene que ver con el profesor sino con la personalidad de cada uno. Pero sí, es clave, para mí es fundamental.

Entrevistador: ¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones? ¿Cómo enfrenta la frustración?

Entrevistado: Sí. Un millón. Como te digo, también tiene que ver con el profesor, como conectás con él, desde lo sensible, de lo técnico. Entonces hay profesores que son muy

técnicos y que se olvidan de lo sensible, hay profesores que son muy sensibles y se olvidan de lo técnico, hay profesores que son re completos. Eso tiene que ver con cada uno, y también con lo que cada uno necesita; porque hay gente que ni siquiera le interesa ir a afinar, le interesa ir a expresarse, entonces, también es válido. Porque el canto... Hay muchos cantantes famosos que “no tienen voz ni para arrear chanchos” (se ríe). Pero la idea es que, en este interín, me ha costado mucho el poder “aflojar” digamos, el poder “soltar”, el poder aflojar la situación de, como te digo desde un principio, la fuerza y todas esas situaciones que tienen que ver con la expresión desde la impulsividad; cuando tengo que tomarlo desde un lugar mucho más tranquilo, se me hacía muy difícil. Ha sido un obstáculo. El empuje que yo doy siempre es excesivo, la presión de aire que les estoy dando a las cuerdas vocales, lastimándolas a veces. Para superar eso, mis profesores de canto me dieron un millón de metáforas que, siendo sincero, te diría que el año pasado las entendí completamente, y que todavía no lo domino, lo estoy buscando dominar; pero hoy se mas o menos para donde tengo que ir. Tengo veintiocho y voy a canto desde los doce. Todos esos años, te diría que hasta el año pasado, ese fue un gran obstáculo dentro de las cuestiones metafóricas que los profesores te expresan a nivel técnico y a nivel mecánico y yo no lo lograba sentir en mi cuerpo; hoy lo logro sentir pero es muy forzado, entonces tengo que aceptarlo para que eso se vaya dando más natural. Pero bueno, eso es tiempo.

Caso 3: Tobías

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Sí. Para mí una metáfora, es algo análogo. Sirve para darte entender un concepto con algo quizá medio abstracto. Se puede enseñar algo cotidiano a través de una metáfora un poco más compleja... Por ejemplo, la luna puede representar una persona y el mar, a otra persona; y podés hablar desde ahí, en una metáfora, del amor y de la atracción que podría tener la luna hacia el mar, que aquella afecta a la marea y cuando se aleja la luna... Por lo menos, así la entiendo yo a la metáfora.

Entrevistador: ¿Considera que la metáfora o a las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si, yo creo que el canto es un instrumento, la voz, en sí, es un instrumento extraño. En el sentido de que quizás se necesitan más recursos que con otro instrumento porque no ves lo que estás haciendo. Es muy de sensaciones, muy intuitivo. Te diría que en el noventa por ciento de las veces no sabés qué estás haciendo, pero a veces se siente bien y a veces se siente mal. A veces siento que lo más parecido sería como cuando quise tocar violín, lo más parecido a la voz serían los micro afinadores que tiene el violín. En el clavijero tenés el afinador normal, como una guitarra; y después tenés los micro afinadores que ajustan centésimas la afinación para que quede lo más justo posible. Y a veces siento que en la voz esos cambios son muy sutiles y sería muy fino lo que cambia entre hacer algo bien y algo mal.

Así que, no sé si necesario al cien por ciento, pero, a la hora de enseñar, creo que, quieras o no, alguna metáfora terminas usando; no es que le decís: “tocá así” o “cantá así”; no te va a entender el alumno.

Entrevistador: ¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?

Entrevistado: Habría que ver. Creo que se puede obviar la metáfora. No es necesaria. Pero, ahora que me dedico más o menos a enseñar (el entrevistado es profesor de piano) y trato de buscar maneras de hacerle entender cosas a la gente... y si diera canto yo, creo que alguna te tenés que buscar. No todos van a aprender de alguna manera tan palpable como: “tenés que apretar el diafragma”, “tenés que sentir acá y acá en la garganta”; y hay gente que le decís: “sentí que te arraigás al piso” o “sentí que no tenés garganta” o “estás en el aire”. Todo depende.

Entrevistador: Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles? ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?

Entrevistado: Es distinto, porque a mi me cambia mucho cuando estoy cantando y tocando el piano a cuando estoy solo y parado. Cuando estoy solo y parado me siento mucho más libre, menos tenso y más tranquilo para cantar. Me puedo mover. Porque involucro mucho el cuerpo y me muevo mucho. Y en el piano, cuando estoy tocando, me quedo quieto si o si, y ahí se me tensa todo.

La que pienso (metáfora), no recuerdo cómo me había enseñado pancho (el profesor), pero le doy mucha importancia a los pies, al apoyo (del aire al cantar). Como si los pies fueran un cimiento en el que construyo lo que hago arriba. Esa es la que más recuerdo y más me sirve. Eso, y, además, estar relativamente compacto, o sea, no todo el tiempo, pero ir apretando el diafragma... aunque no recuerdo si me lo enseñó desde una metáfora. Pero como un árbol, como un tronco afirmado en el piso.

Esas metáforas me sirven para todo, desde un aspecto interpretativo hasta un aspecto técnico y vocal; decir: “me armo ahí y no queda toda la fuerza resumida en la garganta, que es lo que me saca la voz”.

Entrevistador: ¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental? De ser así, ¿Cuál es y a que metáforas considera que se asocia?

Entrevistado: Si (risas). No llegaba ni al “fa4” (en referencia que no cantaba notas agudas o que su tesitura vocal era reducida). Entonces, sí, fue clave la metáfora. Porque yo no sabía nada de canto; si bien soy músico y estuve rodeado de música, y me considero una persona introspectiva que no le cuesta reconocer y ver cambios dentro de uno. Me sirvió mucho el tema para descubrir ciertas sensaciones, decir: “esto está bien o esto está mal”. Pancho (el profesor) es de dar esos ejemplos o irse más por ese lado (refiriéndose a ejemplos de metáforas) que a algo práctico para enseñar.

El ejemplo que más me acuerdo era éste, la firmeza de estar bien “armado”... lo de sentirse “suelto” también... O sea, es medio contradictorio, pero al mismo tiempo es ultra útil... tenés que estar firme como un árbol pero al mismo tiempo ser como una pluma, viste... Es la sensación que tenés que tener. Estar bien armado y al mismo tiempo estar absolutamente suelto. Es raro decirlo. Para alguien que no sabe es como que... sí, son contradictorias; pero yo, por lo menos, le veo el sentido.

Entrevistador: ¿Existe alguna metáfora que necesite tener en mente cada vez que empieza a cantar?

Entrevistado: Siento que, quizás, lo que más hago y trato de hacer, es no estar tan pendiente de lo que estoy haciendo. O sea, no pensar: “ah, voy a llegar a tal nota”, “voy a hacer tal cosa” o “me va a salir bien la voz” ... No estar tan pendiente de eso porque bueno, al fin y

al cabo, pasa que, al estar tan centrado en eso te tensás y bueno... en el piano no pasa nada, porque la tensión es más tramitable, en cambio la voz se tensa.

No aplico una metáfora... pero sí, sería totalmente aplicable para ese caso, más que lo de la firmeza de la voz, sería ser “como una pluma”, o como el cuchillo que corta la manteca.

Entrevistador: ¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?

Entrevistado: Si, creo que si hubiera podido. Hubiera llevado, quizás, un poco más de tiempo, pero sí. Al fin y al cabo, es una manera de enseñar, siempre hay otras maneras de poder aprender algo. Probablemente, como te digo, hubiera llevado más tiempo, pero sí, se puede aprender sin metáforas.

Entrevistador: ¿Hay alguna metáfora en particular qué le haya sido más fácil de incorporar en su práctica del canto? ¿Por qué?

Entrevistado: Si. La más fácil de incorporar fue la del árbol, para tener los pies firmes. No significa necesariamente estar quieto, pero siempre pensar que, cada vez que el pie está en el piso, sos uno con el piso, estas bien parado, bien cimentado.

En cuanto al porqué, se me vino más fácil por el teatro que hice. Hice un año de taller de teatro y después estuve dos años con una agrupación que hacía humor y teatro. Como que encontré mucho más fácil el hecho de plantarme artísticamente desde los pies más que desde la voz. No sé por qué. Como que encontraba cierta seguridad pensando más el canto desde ahí que desde la garganta. Me daba un poquito más de libertad, de soltura.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?

Entrevistado: Si. Porque con la interpretación te metés en un aspecto más central. Si, sirve para ponerte en personaje. Es más, es hasta necesario. Para mí es necesario porque ahí ya estás en una cuestión de interpretación, porque la música tiene eso, no son solamente notas; es un intervalo definido por el autor. Con el acompañamiento, con la dinámica, más en la voz que se puede transmitir más, es más fácil transmitir el desgarró, el amor, la tristeza, la indiferencia. A veces, para llegar a poder transmitir ese sentimiento desde la voz, es necesaria la metáfora, para poder lograr lo que tal autor, quería con tal obra.

Entrevistador: ¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?

Entrevistado: Si, influye. Uno cuando va a aprender algo, en estos casos, que uno aprende canto, generalmente va porque quiere y el aspecto motivacional no hace tanta falta (se refiere a que no es un problema); no es como ir a la escuela que vas medio obligado. En esto (en el canto), el docente no tiene que rebuscársela tanto para mantener una motivación porque la persona que está ahí está con ganas de aprender. Una parte muy importante a la hora de enseñar es mantener al alumno “enganchado” en el sentido de que no se canse, porque estás haciendo algo difícil, y generalmente lo difícil, o no te sale, o te cuesta mucho. Llega un momento que te frustra y no ves avances... y ahí está la tarea del docente de decir: “encontramos un camino que sea fácil para vos, para que puedas aprender y agarrar lo más posible de ese conocimiento”; porque el conocimiento ya lo tiene el profesor, la idea es lograr transferir lo más posible al alumno. Pero bueno... si, ahí todo depende del profesor, de la modalidad que tenga de enseñar. Muchos profesores son mucho más prácticos; otros son más introvertidos y no hablan mucho; otros son de hablar un montón como pancho (su profesor); otros que les gusta más jugar; otros que van probando; otros que son más dogmáticos, te van a dar un libro y se van a mover por lo que dice el libro; otros van a ir rotando. Por lo menos pancho, va rotando, va viendo.

Sí, el vínculo puede afectar de una manera positiva y negativa. Si vos vas a clase y te llevás muy bien con el docente, puede ser que te quedes charlando toda la hora y no veas nada de canto... puede pasar; esa es la parte negativa. Me pasó en el piano y también me pasó en el canto con pancho. Pero desde una cuestión positiva, mientras mejor sea el vínculo con el docente, más fácil aprender y más fácil poder encontrar y resolver las trabas para ese aprendizaje. La fluidez de comunicación que hay con un buen vínculo y poder decir: “esto no me va” o “no me parece ir por ahí”. A veces no te llevás muy bien con el profesor y estás yendo porque no hay otro profesor o tiene una personalidad medio tosca, y te da “cosa” animarte a decir algo. En cambio, si tenés un buen vínculo y va bien la cosa y es fluida, podés decirle: “no me siento cómodo haciendo tal nota o haciendo esto”. O sea, sí, es muy importante.

Entrevistador: ¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones? ¿Cómo enfrenta la frustración?

Entrevistado: El problema de la metáfora es que si no la entendés, no la podés aplicar. Yo te puedo decir, como te dije al principio, lo de la luna y el mar; pero si vos no podés trasladar que la luna podría ser una persona, o si tampoco conocés que la luna ejerce fuerzas gravitacionales sobre el agua, no lo podés traspolar a eso.

Si a vos te dicen, tenés que pensar, para cantar tal aria, que alguien vino y mató a tu mamá o mató a tu papá, estás asquerosamente desolado, encima te dejó tu novia, perdiste el trabajo y estás totalmente desesperado. Pero si no entendés esa sensación, o sea, no tenés esa capacidad de decir: “¿Cómo me sentiría yo?”. Y hay gente que no tiene esa capacidad, hay gente que no conoce las emociones o es incapaz de hacerlo porque no todo el mundo es capaz. Entonces, requiere cierto intelecto o cierto conocimiento.

Estoy seguro que a mi me tiene que haber pasado... Más cuando querés aprender algo; siempre que querés aprender, te terminás chocando con cosas, y cuando te explican, a veces no entendés.

Hay distintas maneras de enfrentar estas situaciones. Al principio, medio que te enojás, te frustrás. La idea, para aprender, es someterse a cosas que no podés aprender... que no podés hacer o que te cuestan mucho. Si te movés con cosas que te resultan cómodas, no vas a aprender nunca nada, solamente vas a aceptar lo que a tenés. En el canto es lo mismo.

Y, al principio, es frustración, en el sentido de decir: “¿Por qué no me sale?”; después, con la cabeza un poco más clara, empezás a pensar por qué no me sale y ver las razones. Y, bueno, a lo último, empezás a ver como puedo hacer para que me salga. Lamentablemente, con la voz, hay gente a la que le va a salir, y hay gente a la que no le va a salir porque es un instrumento que es diferente en todas las personas. Y, en esa misma persona, como que ese instrumento va variando; es muy maleable. Un día de mucha humedad te puede hacer mal a la garganta, como hay gente que capaz que le hace bien. O no sé, estuviste toda la tarde anterior charlando y al otro día vas a querer hacer una canción, un repertorio, y probablemente no tengas voz, o no te salga.

En ese sentido son factores internos y circunstancias que van variando; pero hay cuestiones del instrumento mismo que van a tener un límite. La idea es llegar a conocer ese límite, poder apretar el acelerador y decir: “bueno, tengo este espectro para hacer cosas”. No quedarse en la primera vez que te equivocaste porque, claramente, no vas a aprender nada; en realidad no llegaste a conocer el potencial entero que tiene la voz o el instrumento.

Caso 4: Sofía

Entrevistador: ¿Conoce qué es una metáfora?

Entrevistado: Si, una metáfora... yo quiero decir una cosa, pero la especifico con otra. Entonces digo que la moneda es tan dorada como el sol. Uso eso para decir otra cosa de forma poética.

Entrevistador: ¿Considera que la metáfora o a las imágenes metafóricas son útiles para aprender a cantar? ¿Por qué?

Entrevistado: Si. El uso de las metáforas es una herramienta que tiene el maestro de canto para poder asociar como quiere que suene la música. Decimos, por ejemplo, la punta de una montaña que está erosionada, redondita por el viento... Entonces, nos dicen que nuestros agudos tienen que ser esa voz redonda, nos dicen que pensemos en esa forma de la montaña. Otra metáfora se da cuando nos dicen que el sonido tiene que ser demasiado dulce... Entonces, se dice, un sonido “aterciopelado” ... Imaginamos una rosa, al tocarla... Esa sensación es la que debe sentir la persona al cantar. De acuerdo a lo que uno quiera, las metáforas hacen que el alumno se docilice. Y de esa manera, atendiendo a esos ejemplos cotidianos de la vida, podemos interpretar y llevarlo a la música, no nos sale de otra manera, al pensar en eso, la mente y el cuerpo se relacionan y sale el sonido.

Entrevistador: ¿Cómo cree que sería su aprendizaje si no utilizaría metáforas?

Entrevistado: Saquemos la metáfora. Yo creo que una persona que no se prenda de lo que el alumno vive todos los días, no podría hacer música. Porque la música es la representación de lo que el hombre siente, en un sonido. Por lo tanto, si nosotros no relacionamos nuestro sentir, nuestro hacer, nuestro pensar, es imposible relacionarlo con la música. La música

surge como una necesidad del hombre, el habla surge como una necesidad del hombre, y el habla ya tiene altura (se refiere a que la emisión de la voz hablada tiene un parecido con cantar). Entonces, ese es el sentido que tiene, es imposible no usar metáforas... porque sería lo más claro para conectar al alumno con lo que uno quiere lograr.

Entrevistador: Cuando está practicando individualmente ¿Qué metáforas son las que más útiles le resultan? ¿Por qué cree que son tan útiles? ¿A qué aspecto de la técnica vocal se asocian?

Entrevistado: La metáfora del helado, la metáfora de la montaña. No sé si sería una metáfora, pero sacar papelitos de una canasta, o tirar pétalos de flores. Traer la línea de pescar... cuando nosotros sacamos el pescado no le damos tirones, vamos trayendo la línea de a poco; eso ayudaría con la tensión del aire, la firmeza de la panza; entonces nosotros tenemos que sostener y mantener la línea y darle una tensión. Por ejemplo, también, el marcar un círculo con la mano, se puede pensarlo como una calesita que no tiene parada, entonces darle el sentido de un sonido que no sea “pinchudo”, que no tenga punta, que no sea “golpeado”. La metáfora de la montaña rusa sigue esa misma idea, sirve para pensar una frase, una línea de canto hasta que llega a su punto y descansa; el aire en esta frase tiene que seguir circulando porque el silencio es expresivo, no es un silencio en el que yo paro la frase, sino que mi imaginación tiene que seguir marchando como si hubiera sonido.

Para cada cosa, podemos usar una metáfora... por ejemplo, cuando una persona comienza a cantar, lo primero que se le dice es esto de inflar el globo para administrar el aire. Se debe mantener el aparato respiratorio “inflado”, tal cual como el globo, e ir volviendo el diafragma a su lugar en la medida que desinflamos el globo. Otro ejemplo es el del fuelle que tiene el bandoneón, relacionado con la respiración; nuestra respiración es como ese fuelle: se infla y se desinfla.

Otro ejemplo es el del humo, pensar que nos sale humo por la cabeza o que tenemos una chimenea en la cabeza, y sirve para lograr que el sonido sea mas agudo, más fino. Por el tubo de la chimenea largar el sonido y, de esa manera, nos lleva técnicamente a tener que bajar el paladar y abrir; sobre todo sirve para trabajar el sonido de la “u” o de la “o”, las cuales tienen que tener esa chimenea, ese caño, para que el sonido se vaya a la cabeza.

Entrevistador: ¿Considera que consiguió algún hito en su etapa de estudiante de canto en el cual alguna metáfora haya sido fundamental? De ser así, ¿Cuál es y a que metáforas considera que se asocia?

Entrevistado: Si, la del helado y la de la montaña. La del helado es la misma que la de la montaña, porque viste que la forma del helado es redonda...Me ayudó a “redondear” el sonido, a que sea un sonido más redondo, a veces más oscuro... lo redondo se puede relacionar con lo “oscuro”. Esa fue la primera metáfora que usó mi maestra, porque cuando yo empecé a cantar, a los dieciocho años, no sabía nada de técnica vocal. El helado y la montaña son las dos que me ayudaron a conseguir un sonido redondo, una voz grande.

Entrevistador: ¿Existe alguna metáfora que necesite tener en mente cada vez que empieza a cantar?

Entrevistado: Ya tenés que tener adentro la preparación de “la montaña” ... saber cómo atacar un sonido agudo... esa es una. Y la otra es que ya tiene que empezar a correr el aire, a venir por un túnel para atacar la nota.

Entrevistador: ¿Cree que hubiera podido alcanzar los mismos resultados sin utilizar metáforas?

Entrevistado: No, ya lo expliqué, pero no, creo que no se puede.

Entrevistador: ¿Hay alguna metáfora en particular qué le haya sido más fácil de incorporar en su práctica del canto? ¿Por qué?

Entrevistado: Son como cuatro o cinco más o menos. La primera es la del helado y la de la montaña. Ambas sirven para imaginar un sonido redondo, para imaginar la posición del velo del paladar, que vendría a ser la campanilla elevada que hace como una cúpula adentro; eso nos permite acceder al agudo y redondear el sonido. La segunda es la de la línea de pescar. Cuando yo voy a recoger la línea de pescar, ese movimiento que voy haciendo de intención de traer la línea de pescar, para mí tiene dos funciones. Una que es la de mantener la tensión de la línea musical. La segunda vendría a ser la línea del canto. Entonces esa tensión que uno le pone al sonido, que no es fuerza sino mantener el aire firme, es lo que produce que yo pueda hacer la tensión de la línea que se da por el ligado de las palabras. Entonces, es como unir, aunque tenemos consonantes, lograr la tensión de la línea a través de la vocal.

Otra, es el sonido del aroma de una flor o el aterciopelado. Uno puede imaginar la sensación que te produce, tanto tocar una rosa o una flor. Eso que es tan suave, íntimo. Ese perfume que me conecta con lo interior. Puedo usarlo para esa frase que puede tener contenido emocional. De dulzura, de intimidad con el canto que lo tengo que decir desde mí. Por lo general, yo tengo que lograr transmitir ese aroma a través de lo que dice la canción.

Y después, una que recuperé. Se llama “pisar espinas”. Imaginar que estás pisando espinas cuando tenés que hacer el *staccato*. Te pinchaste y pegás un grito.

La última, la aprendí de mi maestra, que le daba clases a una chica que era no vidente y no tenía forma porque la chica no veía. Entonces, considerando el pico de una botella, le dijo: “hacé de cuenta que estás por tomar líquido y esa forma que hace la boca es la forma de la ‘o’, y un poquito más chica es la forma de la ‘u’.

Creo que me resultó fácil incorporarlas porque como yo empecé recién a los dieciocho años o diecinueve años a cantar en un coro profesional, el coro de la provincia, y después en un coro vocacional, yo no tenía ni idea cuando me dijeron: “elevá el velo”, “estás impostando”, “apoyá” ... Ni por arte de magia entendía. Entonces, eran una cantidad de términos que yo no entendía, y tal vez usar cosas naturales o que yo vivía todos los días hacía que eso me ocasionara a mí mucha más facilidad. A mí me gusta que todo lo que me pueda agregar una persona, me sirva o no, saberlo. Me gusta cuando mi maestro, cualquiera, porque he pasado por muchos, pero ahora me encanta que mi maestro pancho me cuente lo que él siente, lo que él escuche en mí, cómo lo podemos modificar, lo que escucha en otros cantantes. Todo eso me parece un material valiosísimo. Hay gente a la que no le importa. Por eso, a mí me encanta, yo las asimilo (a las metáforas) para mí, y si no, las guardo, como en este caso de la no vidente, porque quizá me puede servir más adelante para ayudar a otra persona, a un compañero o un cantante.

Entrevistador: La utilización de metáforas, ¿contribuye a los aspectos interpretativos del canto? ¿Contribuyen las metáforas, por ejemplo, a identificarse con un personaje de un aria?

Entrevistado: Sí, total. Por ejemplo, el humo me puede dar un estado de inestabilidad que yo tengo que representar en el canto. Una piedra, una piedra grande para que el cantante represente que se encuentra ante un problema. El cantante tiene que decir que no puede acceder, que se está muriendo, que está encerrado... Entonces la metáfora sería: estoy encerrado en un acantilado, entre las piedras.

Lo que cantamos el otro día (aquí, la entrevistada dice unas palabras en italiano), una flor que nace muerta no tiene olor, no me transmite nada; un olor feo puede ser la muerte de alguien.

Por ejemplo, hay personas que no pueden ver la sangre, o sea, calculá lo que les vale imaginar la sangre para maldecir, odiar, sacarse lo peor que tiene adentro... Cualquier cosa sirve, lo importante es que vos busques de qué manera. ¿Cómo el olor de una comida, de una flor, no te va a sacar esa sensibilidad de adentro?

El correr del agua... el volcán... cuando tenés que sacar un sonido que viene de adentro, sea de muerte, de dolor, o sea de triunfo; vos tenés que sentir que ese sonido viene de los pies, ¿entonces qué sentís? Sentís un volcán en erupción.

Entrevistador: ¿Considera que influye en su aprendizaje el estilo, la personalidad o la forma de transmisión de las metáforas del docente? De ser así, ¿de qué manera? ¿Cambia su aprendizaje de acuerdo al docente y al vínculo que establece con él?

Entrevistado: Si, a ver... acá influyen muchas cosas... Todas las personas sentimos las cosas de diferente manera, yo te digo que la montaña es redonda y vos, a lo mejor, la imaginaste “pinchuda” o yo la imagino negra y vos la imaginaste marrón. Y a lo mejor, no es la redondez sino el color lo que te produjo la imagen de lo que el docente te quiso decir. Entonces, yo creo que es una idea la metáfora, es una herramienta que puede colaborar para que el alumno pueda interpretar de una manera diferente. Pero hay veces que la metáfora que yo le digo, no la entiende. Tal vez, buscando él una metáfora, o el docente cambiando la metáfora; o preguntándole al alumno qué es lo que él entiende. Entonces a partir de ahí el docente buscará una metáfora más acorde para que el alumno pueda interpretar.

En cuanto al vínculo con el docente, sí. Es muy importante, el docente es lo mismo que el zapato. Yo calzo treinta y ocho. Vos tenés muchos zapatos treinta y ocho, pero hay uno que te lo ponés todos los días, elegís y decís: “este zapato, aunque se rompa... “. El canto no es un instrumento exterior. El canto es interior. El maestro tiene que saber cómo está el alumno, tiene que saber si comió, si no comió, si durmió, si no durmió. Porque si no descansó, si no durmió, si está preocupado, si le duele la garganta... hay un montón de factores, porque el canto es interno. El niño, el joven, quien sea, expresa lo que le está pasando adentro. Entonces, a veces hasta tenemos que cambiar la obra que queremos hacer ese día porque, a lo mejor, no puede cantar agudos; entonces hay que buscar una obra que sea más central (en

referencia al registro vocal). A lo mejor estuvo llorando y no va a poder cantar; entonces tengo que buscar una canción que lo saque... a lo mejor van a hacer ejercicios o ponerse a conversar.

Yo, una vez, había llorado todo el día por una cuestión sentimental y tenía que ir a concursar. Llego a mi profesor, y antes de ponerme a cantar me pongo a llorar, y me dijo: yo entiendo que vos sos fuerte, que te vas a presentar, que lo vas a hacer bien y todo... pero nunca más te presentes a un concurso en un estado así; porque la persona tiene que estar bien para dar lo mejor". Es tan importante tener un docente que te llame porque no viniste, porque no estás... tiene que ser muy cercano. Es como el cuerpo y el corazón, son las dos cosas. Uno, sin el otro no funciona. El docente tiene que entender y el alumno tiene que cantar. Se retroalimentan. Eso es muy importante. El maestro es como el zapato.

Quería agregar otra cosa. El profesor te transmite el conocimiento y se terminó. El maestro es el que se ocupa de todo, del compendio general, holísticamente como en la psicología, desde la cabeza hasta los pies y lo que le pasa al alumno. El profesor no abarca ese entorno interno del alumno para enfocarse desde otro lugar.

Tenemos, además, al alumno que le ha costado, es aquel que puede dar, recibir, entender y comprender, y hacer ese "feedback" entre el alumno y el docente. Y después tenés el que puede hacer interpretaciones más ricas que a vos te transmiten algo; porque esa persona trabajó mucho para poder hacer lo que está haciendo, desde el nivel técnico y expresivo. Y después pasamos, sea docente, alumno, amigo, a aquella persona que tiene la facilidad técnica, pero le es difícil incorporar cosas nuevas que el docente quiere cambiar para mejor; pero esta persona dice: "no, yo sigo así, yo estoy haciendo las cosas bien". Tal vez después de años se dé cuenta de lo que el maestro le estaba diciendo, pero a veces es complicado porque la persona "se la cree" y no se da cuenta de lo que hubiera crecido con el aporte de un maestro. Y a veces, estas interpretaciones de estas personas que tienen facilidad, no son bien atendidas porque ellos "cantan bien", hacen el agudo bien, el grave lo hacen bien, hacen el piano y el forte que está escrito; les parece que eso ya es interpretar.

Después de todo eso, está el sentir del cantante. Un músico, un artista tiene que tener eso, la sensibilidad. ¿Cómo conseguimos esa sensibilidad? ¿La conseguimos con lo fácil? ¿Con el no trabajo? ¿Con el: "yo sé y no me importa lo que el otro me dice"? Eso es una linda cuestión para cada uno plantearse. ¿Qué es lo que yo aprendí y estoy aportando desde mí al

canto? Y ahí es donde podemos curar a la gente con la música, podemos darle alegría, llegar, darle una emoción. Si el cantante, el pianista, el intérprete o el artista no emociona, entonces quiere decir que algo pasa.

Entrevistador: ¿Se ha encontrado con alguna limitación u obstáculo en el aprendizaje mediante metáforas? En ese caso, ¿cómo enfrenta estas situaciones? ¿Cómo enfrenta la frustración?

Entrevistado: Si. La enfrento pidiendo una nueva metáfora. Porque si yo no entiendo lo que me quiere decir, tengo que ir a mi maestro y decirle: “¿me podés decir otra cosa?”, “yo no entiendo un comino lo que me querés decir”. Las nuevas técnicas dicen que el docente no debe dar ejemplos. Esto para que el docente logre las cosas solo y que no copie. Yo pasé por muchos maestros... Las técnicas han cambiado en ese sentido... Ahora es todo muy natural, antes era la fuerte impedancia, empujar, sacar la fuerza... Hoy se va haciendo el proceso, o sea, no importa el tiempo que te lleve: un año, dos años, tres años, cuatro años. Mínimamente, entre los tres o cuatro años, una voz tiene que estar bastante pulida... no perfecta, pero si pulida, con una cantidad de entendimientos.

Eso es lo bueno, que ahora te van sacando y no te van poniendo. Antes era poner, poner, poner para que el alumno suene bien, para que suene redondo... Esas son las cosas que han cambiado. En el sentido que todos crecemos, que todos tenemos problemas, todos estamos buscando un camino y en las nuevas generaciones no existe ese tipo de envidia, de crítica, sino que es algo constructivo. Eso es bueno. Y la tarea del docente es la de tomar lo que uno tiene y, a partir de ahí, ir puliendo. Eso es lo más lindo.