

ARTÍCULO

Metáfora y canto infantil: un estudio de casos

Por Arturo Gallardo

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de un recurso ampliamente utilizado por los profesores de canto para transmitir un conocimiento vocal: la imagen mental o metáfora. En el caso de la enseñanza del canto infantil, la metáfora es una herramienta pertinente ya que apela a la rica imaginación del niño. Este escrito pretende determinar las razones de dicha eficacia mediante el análisis de interacciones entre los actores pedagógicos de dos coros infantiles chilenos, a través de una metodología cualitativa centrada en el estudio descriptivo de episodios didácticos. En efecto, estudiar el fenómeno metafórico vocal desde la didáctica nos ha permitido modelizar el análisis y dar cuenta así de interacciones lingüísticas, gestuales, afectivas y reguladoras que pueden explicar la eficacia de la metáfora en el trabajo vocal con niños. Los resultados puestos en evidencia muestran la complejidad del fenómeno metafórico en el canto infantil, principalmente en el aspecto interaccional o conjunto.

PALABRAS CLAVE

Metáfora, didáctica, canto infantil, análisis de interacciones, acción conjunta

Metaphor in children choir teaching: a didactical approach

ABSTRACT

This article gives a report on a tool widely used by voice teachers to teach a vocal skill: the mental image or metaphor. To teach a young child how to sing, the metaphor is a relevant tool because it calls upon the child's vivid imagination. Our article aims at determining the reasons why this is an efficient technique through the analysis of the relationship between the teachers and the pupils of two Chilean children's choirs, based on a qualitative methodology which is centered on describing case studies. In fact, studying the

way the metaphor is transmitted to the young beginner from a didactical standpoint has enabled us to structure our analysis and account for different relationships dealing with language, gestures, emotions and regulations which explain why this is an efficient tool. The end results of this article show how difficult it is to use the metaphor, namely as far as relationships between the pedagogical actors are concerned.

KEYWORDS

Metaphor, teaching approach, children choir teaching, relationship analysis, joint action

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del canto en el medio escolar, de la mano de la actividad coral, ha experimentado un desarrollo notable en las últimas décadas en Chile. En efecto, los coros infantiles y juveniles han aumentado en cantidad y calidad, al alero de iniciativas socioeducativas centradas en el canto coral como el proyecto “Crecer cantando” del Teatro Municipal de Santiago. Como un efecto asociado, han surgido cada vez más iniciativas en el ámbito académico conducentes a la profesionalización de los directores corales en medio escolar¹, quienes en general cumplen además el rol de profesor de educación musical en los establecimientos. De esta manera, se han transmitido y difundido variadas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto que mejoran el desempeño vocal de un coro infantil: una de estas estrategias es la utilización de la metáfora o imagen mental.

En la enseñanza del canto, la metáfora es un enunciado dirigido al cantante y que invita a éste a imaginar o recordar un objeto, situación o sensación corporal, antes o durante el canto, para conseguir un resultado vocal determinado. Es un recurso ampliamente utilizado por los profesores de canto para explicar un concepto u obtener un gesto vocal, y que poco tiene que ver con la realidad fisiológica. Cualquier estudiante de canto o corista se ha visto familiarizado con imágenes del tipo: “Canta como si tuvieras una papa caliente en la boca... como si las puertas del pecho y la cabeza estuvieran abiertas... como si el canto saliera por los ojos...” por mencionar algunas. Mediante la utilización de la metáfora, el profesor busca hacer comprensibles diversos conceptos y procesos fisiológicos de la técnica vocal difíciles de explicar, entre los cuales podemos mencionar la respiración costodiafragmática, la resonancia, la emisión, la articulación, etc.

En ese sentido, la metáfora es una herramienta esencialmente cognitiva mediante la cual el estudiante visualiza una representación mental y la aplica posteriormente al canto. Citando a Alessandroni, las expresiones metafóricas son “herramientas cognitivas que posibilitan al alumno el acceso a un contenido en un dominio abstracto, el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada, a partir de experiencias sensorio-motrices más vívidas” (Alessandroni, 2017: 7). Esto es refrendado por Roa, quien afirma que las metáforas vocales son “puentes cognitivos y sensoriales que permiten al estudiante identificar, organizar e interpretar significativamente los conceptos y las emociones a la hora de cantar. Estos medios de enseñanza y de aprendizaje convierten lo abstracto en concreto...” (Roa, 2018: 30).

Así, la metáfora es una mediación, y su elección responde a un objetivo pedagógico específico; en este caso, a la realización de un gesto vocal determinado². En efecto, el profesor de canto o director coral debe realizar permanentemente un diagnóstico del trabajo vocal de sus alumnos. Si él detecta, por ejemplo, una dificultad a corregir o un objetivo vocal a alcanzar (mejorar la respiración o el sonido, alcanzar una nota difícil, lograr mayor fluidez en el canto, etc.), la elección de una metáfora pertinente puede ayudar al alumno a encontrar la

1 Podemos mencionar la “mención en Dirección coral” en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad Alberto Hurtado y los “Diplomados en Dirección coral” realizados en las universidades Católica y de Chile.

2 Por “gesto vocal” entendemos toda acción hecha sobre el aparato respiratorio/fonador/resonador para alcanzar un resultado vocal.

sensación vocal justa. Finalmente, el resultado vocal posterior podrá demostrar si la metáfora fue adecuada o no. Vemos así que el profesor actúa como un “mediador” del aprendizaje, siendo la metáfora la “mediación” para transmitir el conocimiento vocal; el alumno, por su parte, debe imaginar y reflexionar frente a la metáfora.

Creemos que la metáfora vocal, como herramienta cognitiva, debe ser especialmente regulada para un público infantil. En ese sentido, nuestra pregunta de investigación podría formularse de la siguiente manera: ¿qué factores explican la eficacia de la metáfora en un coro de niños? Podemos aventurar la hipótesis siguiente: la eficacia de la metáfora en los coros infantiles responde —más que a las competencias del director- al despliegue de recursos comunicacionales por parte de éste o a las capacidades vocales de los coristas— a las interacciones entre los actores pedagógicos mediante las cuales el conocimiento vocal centrado en la metáfora es permanentemente coelaborado.

1. METÁFORA Y CANTO INFANTIL

Es necesario diferenciar la metáfora aplicada al canto infantil de aquella de tipo literario. En ambos casos, se persigue la comprensión de un saber determinado mediante la substitución analógica de un concepto por otro, subentendiendo el conocimiento previo de ambos; sin embargo, la metáfora vocal posee un carácter más práctico y asequible. Por ejemplo, si decimos a un niño que debe cantar imaginando que su voz es un río que fluye sin obstáculos, éste seguramente entenderá sin dificultad la relación analógica; si le hablamos, en cambio, de una “historia oscura”, el niño probablemente entenderá que se trata de una historia que sucede de noche. En efecto, la comprensión de la metáfora como hecho lingüístico por parte del niño pequeño reviste dificultades: su interpretación es generalmente literal y puede haber problemas de concentración y verbalización. Según Piaget la comprensión acabada de metáforas complejas sólo tendría lugar en la etapa formal, comprendida entre los 10 a 12 años (Piaget, 1993). Para Gardner (1974), sin embargo, la comprensión de la metáfora en el niño no depende solamente de su evolución cognitiva, sino también de otros factores como el conocimiento de los elementos asociados al contexto de la metáfora (convenciones culturales, lenguaje, conocimientos del momento, etc).

No obstante, las metáforas aplicadas al canto infantil son rara vez de tipo literario o complejas. Recordando nuestra experiencia y revisando manuales de canto infantil, podemos apreciar que las metáforas allí propuestas comparten características similares: son imágenes “universales” o reconocibles en cualquier parte del mundo; son descritas con un lenguaje claro y preciso, conteniendo la relación analógica en una sola frase y utilizando casi siempre la comparación metafórica (“como” o “como si”); evocan sensaciones y objetos conocidos. Esto tiene sentido en relación con el público infantil, ya que —para procesar las informaciones extraídas del entorno— los niños parecen utilizar las imágenes en mayor proporción que los adultos, siendo éstas más vividas, detalladas y parecidas a las experiencias sensibles reales (Bideaud y Courbois, 1998).

Ahora bien, la comprensión de la metáfora en el canto no parece ser sólo mental sino también corporal, ya que apela a menudo a aspectos propioceptivos y kinestésicos. Laursztein afirma: “las imágenes metafóricas, acompañadas de movimiento, suelen ser muy efectivas...

son usadas para facilitar la búsqueda de la excelencia en los distintos parámetros de la actividad coral” (Lautersztejn, 2017: 41) De esta manera, la metáfora es doblemente pertinente en el público infantil, ya que los niños integran una gran parte del conocimiento del medio gracias al movimiento. En efecto, la metáfora es una sugerencia para “hacer” vocal y corporalmente bajo el poder de la imaginación; más concretamente, para adquirir ciertos reflejos musculares necesarios al canto. Ahora bien, ¿cómo adquiere el niño estos reflejos a través de la metáfora? En el ámbito del aprendizaje por observación o imitación, la neurociencia actual afirma la importancia de las “neuronas espejo” descubiertas por Rizzolatti, que se activan no sólo cuando un sujeto ejecuta una acción motora, sino también cuando observa la misma acción siendo ejecutada por otro sujeto. Estas neuronas se activarían igualmente en una tercera situación: cuando el individuo imagina la acción. Rizzolatti habla de un verdadero “sistema espejo” en el ser humano, sustentado por las neuronas espejo e implicado en la comprensión de las acciones e intenciones de los demás. (Rizzolatti y Cattaneo, 2009).

En efecto, cuando el profesor presenta una metáfora vocal, rara vez se limita al aspecto lingüístico, sino que agrega otros elementos para reforzarla, como sonidos, mímicas, movimientos corporales, entre otras. Al estimular posteriormente la reproducción de estos elementos por parte del alumno, crea un verdadero “sistema espejo” con éste. Lakoff y Johnson hablan de un “esquema de imágenes” de tipo visual y cinético, el que permite el entendimiento de la experiencia mediante la metáfora (En Roa, 2018). Basándonos en nuestras investigaciones y experiencias, podemos afirmar en efecto que los movimientos que acompañan la metáfora son utilizados mayormente para ilustrar los reflejos musculares requeridos para el canto. Dicho de otra manera, existe una aparente correspondencia entre el movimiento corporal asociado a la metáfora y el gesto fisiológico-vocal buscado.

Por ejemplo, para alcanzar las notas agudas —además de mantener la laringe relajada y estable—, es esencial trabajar el apoyo diafragmático, es decir, el descenso del diafragma para apoyar la “columna de aire” que se transformará en canto. La metáfora actuaría en este caso para transmitir una sensación de tipo muscular, con el fin de regular la acción del diafragma. Ahora bien, esta regulación pasa por la educación de otros órganos musculares que sí se pueden ejercitar de forma voluntaria, en este caso los músculos asociados a la respiración. Grotowski propone así la metáfora del “vuelo del pájaro”, en la cual el cantante “extiende los brazos y recrea un movimiento que va más allá de su propio cuerpo... el cantante inmediatamente alarga su postura y extiende su sensación respiratoria hasta abajo del vientre” (En Roa, 2018: 69). Esta metáfora ilustra de manera similar el movimiento descendente del diafragma a través del apoyo vigoroso de los brazos hacia abajo en la inspiración. Vemos así que la dificultad cognitiva y propioceptiva³ del trabajo vocal, causada por la sinergia compleja entre sistemas fisiológicos diferentes, se puede reducir gracias a la metáfora. A través de ella, el niño puede encontrar el gesto vocal apropiado sin explicaciones técnicas por parte del profesor; una vez que el “movimiento del pájaro” será mostrado, reproducido e interiorizado, las neuronas espejo harán el resto del trabajo. Pronto, un sonido, una mímica, una frase del profesor (“bajen las alas en la inspiración”), podrá ayudar al niño a encontrar la sensación buscada para aplicarla al canto.

3 La “propriocepción” alude a la percepción o conciencia del cantante sobre el trabajo corporal involucrado en el canto.

Podemos afirmar así que el gesto corporal en la metáfora (o imaginar aquel gesto) posibilita una “toma de conciencia vocal” en el niño. Webster afirma incluso la existencia de una “imaginería kinestésica” que apoyaría todos los aspectos inherentes al aprendizaje e interpretación de la música, facilitando por ejemplo la retención o la expresión musical en la interpretación melódica (Webster, 2012). Según nuestra experiencia, por ejemplo, los niños pequeños experimentan dificultades para mantener la continuidad en la frase melódica; sin embargo, al pedirles realizar un movimiento semicircular con un brazo mientras cantan (“como si dibujaran un puente o arcoiris imaginario”), el *legato* de la frase mejora ostensiblemente. Una vez entrenados en este gesto, la sola imaginación provoca un resultado similar.

2. ANÁLISIS DIDÁCTICO

2.1 METODOLOGÍA

Dado que la eficacia de la metáfora en la enseñanza del canto ha sido ampliamente estudiada⁴, nuestro trabajo apunta más bien a explicar o clarificar las razones de dicha eficacia al interior de coros infantiles de primer ciclo de enseñanza básica, lo que obedece a la voluntad de trabajar con niños que descubren el canto coral y que poseen el mayor rango vocal en la infancia temprana. Para ello, realizamos un trabajo de observación participante en dos talleres de coro, en dos escuelas básicas de las comunas de Recoleta y Santiago Centro. Así realizamos durante el año 2017 ocho sesiones de observación en dos talleres diferentes, con algunas características en común: profesoras de educación musical con estudios de canto lírico (en adelante profesoras A y B); duración similar (1 hora semanal); rango etario de alumnos similar (7 a 10 años). La principal diferencia entre los dos talleres reside en el número de alumnos: 18 en el primer taller (grupo A) y 8 en el segundo (grupo B).

Una vez recogida la información mediante notas y grabaciones de audio, procedimos a seleccionar “episodios pedagógicos” en los cuales el uso de la metáfora provoca un antes y un después en el trabajo vocal, los cuales fueron transcritos para facilitar el análisis posterior. Nos enfocamos concretamente en describir las interacciones entre los actores pedagógicos (informaciones verbales y no verbales, conductas, reacciones) en el contexto de transmisión de la metáfora en el taller de coro. De esta manera, la metodología de nuestro trabajo es descriptiva y basada en el análisis de contenido. Para la transcripción, nos basamos en el procedimiento elaborado por el equipo GRAFE de la Universidad de Ginebra presentado a continuación (Dutour, 2010). Los diálogos fueron transcritos utilizando abreviaciones (por ejemplo, “pr” para profesor o “al” para alumno), así como los símbolos siguientes:

Símbolo	Significado en el texto
Nombre:	Los nombres citados son ficticios y no corresponden al nombre real del alumno o el profesor
Pr	Profesor(a) observado(a)
Als	Alumnos numerosos o desconocidos
A	Alumno solo o desconocido

⁴ Ver los trabajos de Alessandrini, Roa y Webster.

Símbolo	Significado en el texto
/,//	Pausa corta
(")	Silencio prolongado
::	Prolongación vocálica
(palabra ?)	Palabra probable
X	Incomprensible (X = 1 sílaba)
H	Auto-interrupción claramente audible
↓	Entonación descendente notable
↑	Entonación ascendente notable
^	Entonación ascendente-descendente notable
<u>xxx</u>	Superposición de voces (texto subrayado)
MAYUSCULAS	Aumentación de intensidad sonora
NEGRITAS	Elementos relacionados con la partitura (números de compás, por ejemplo)
(texto)	Observaciones y descripciones prosódicas, gestuales, conductuales, etc.
00:00:00	Duración cronológica del episodio

El análisis de dichos episodios adoptó así un enfoque eminentemente didáctico, respondiendo a nuestra hipótesis inicial de trabajo. Al mismo tiempo, fue necesario modelar el análisis según una teoría didáctica pertinente. Hemos elegido la "teoría de la acción conjunta" de Sensevy (2007), la cual plantea que —para que una situación didáctica sea eficaz— el profesor debe ajustarse a las reacciones de los alumnos e inversamente, en una especie de juego didáctico que debe ser cooperativo, devolutivo y voluntario. Esta teoría se muestra especialmente pertinente en el campo de las asignaturas deportivas y artísticas, con un fuerte componente práctico y motor. En efecto; en dichas materias el profesor hace gala de un cierto "ingenio práctico" para corregir o resolver situaciones imprevistas. A la vez, ocurren interacciones permanentes entre los actores para regular el aprendizaje, a través de regulaciones verbales, no verbales y proxémicas, que proceden de diferentes gestos técnicos o de acción adoptados por los actores pedagógicos y que pueden superponerse (Schubauer-Leoni, 2007).

Si aplicamos esto a la metáfora propuesta por Grotowski, dichos gestos técnicos son los siguientes:

- a) **Denominación o designación del objeto de la metáfora:** en el ejemplo, el objeto es el pájaro, el cual puede designarse y describirse verbal, gestual o materialmente por el profesor o el alumno.
- b) **Elaboración de reglas de acción para abordar y trabajar la metáfora:** son las indicaciones prácticas formuladas por el profesor (por ejemplo, "muevan los brazos como si...") o los alumnos.
- c) **Denominación de los rasgos pertinentes de la metáfora:** son los comentarios u observaciones que permiten regular la incertidumbre y superar las dificultades (ej.: "hay que apoyar las alas hacia abajo").
- d) **Identificación de contradicciones:** es realizada generalmente por el(la) profesor(a), ya que es el único que conoce los contenidos y que puede identificar aquello que no corresponde a sus deseos. Si, por ejemplo, los alumnos no mueven los brazos en el sentido correcto, podrá efectuar regulaciones (un gesto, una mímica, una indicación) para corregirlo.

Las transcripciones serán acompañadas de un relato de los hechos observados, una “intriga didáctica” que permitirá aclarar y situar las interacciones en su contexto, enfocándose en las técnicas relacionales empleadas por los actores pedagógicos. La presentación del episodio y del relato que lo acompaña dará paso a la interpretación de la secuencia mediante un doble análisis: didáctico (guiado por el modelo teórico de la acción conjunta) y epistémico (centrado en los saberes que predominan en el medio didáctico). Por razones de extensión, hemos decidido seleccionar tres episodios de cada grupo; éstos son, sin embargo, representativos de nuestro enfoque.

2.2 ANÁLISIS SEPARADO DE EPISODIOS

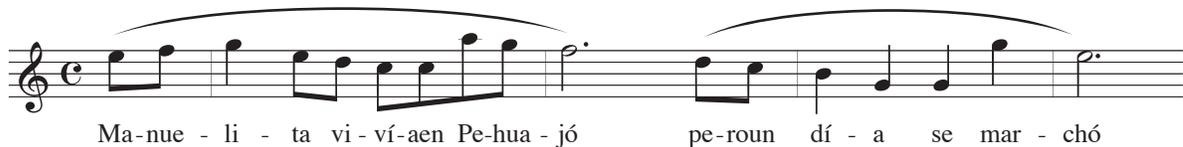
2.2.1 Grupo A

Episodio 1

Duración: 04:10

Descripción

El grupo interpreta la canción “Manuelita, la tortuga” de M. E. Walsh; la profesora A acompaña armónicamente al teclado. Cuando ésta escucha que la duración de notas largas al final de los dos primeros versos no es respetada, detiene el canto y propone a los niños imaginar “estirar un chicle con la mano” mientras cantan. Sin embargo, algunos niños no logran cantar las frases completas al reanudar el canto, respirando en el medio.



Como el problema parece responder en efecto a una respiración defectuosa, la profesora pide respirar al final de la frase y no al medio; luego se pone de pie y propone un nuevo movimiento muscular que es también una metáfora.

Pr: Vamos a cantar de nuevo la primera frase/ pero imaginando que tenemos un acordeón y lo estiramos (separa los brazos hablando más lento)/ tira, tira, tira, tira, tira/ cuidado con el vecino o la vecina/ separen los brazos (hace de nuevo el gesto, los **als.** la imitan)/ y luego estiramos del otro lado, cerramos el acordeón (junta los brazos, haciendo pequeñas impulsiones como si tocara realmente, **als.** la imitan)// así muy bien/ un acordeón que se estira no más (recomienza el gesto, hablando suave y lentamente)/ tira el acordeón/ muy bien/ cierra↓ (**als.** la imitan a cada vez)

Al cantar la canción en grupo, la profesora pide hacer el gesto del acordeón en cada frase musical. La duración de las notas finales es finalmente respetada.

Análisis

Para ayudar a los niños a encontrar la sensación de continuidad vocal, la profesora pide cantar imaginando que estiran un chicle, sin mostrar el gesto físico asociado. El modelo sonoro no basta; si bien los alumnos la siguen cuando ella empieza a cantar, algunos continúan

respirando en mitad de frase y abreviando las notas largas. Para solucionar el problema, ella decide trabajar la audición y otra metáfora física: el acordeón que se abre (inspiración, brazos que se separan, actitud corporal relajada, rostro sonriente) y que se cierra suavemente con pequeñas impulsiones (espiración, brazos que se juntan, actitud igualmente abierta y relajada). Este último gesto físico guarda en efecto una cierta correspondencia con el gesto vocal, caracterizado por la recesión continua de la caja torácica y las impulsiones abdominales regulares producidas en cada nota. La docente designa así el objeto metafórico, el cual toma una forma verbal (el acordeón), física (el gesto), y elabora reglas de acción (estirar, separar, juntar los brazos, etc); la imitación por parte de los alumnos surge rápidamente y éstos se prestan divertidos al juego. Después del ejercicio, el *legato* y la duración de las notas largas son respetados notoriamente. El saber vocal puesto en evidencia en este episodio atañe a los parámetros de la duración y la emisión. Dos componentes del medio didáctico predominan: componente mimético (la profesora actúa como el modelo a seguir en el plano vocal y corporal) y componente kinestésico (predominante en la metáfora del acordeón).

Episodio 2

Duración: 03: 00

Descripción

La profesora trabaja la respiración al inicio de la clase; el contenido es el control de la espiración. Para ello, propone la metáfora de “la vela”: pide a los niños imaginar que el dedo índice de la mano derecha es una vela, sobre cuya llama hay que soplar con el sonido “sss”.

Pr: Pongan el dedo como si fuera una vela (ella pone el índice derecho de manera vertical frente a la boca, los **als.** la imitan) // y soplamos el aire haciendo “sss” (hace una larga espiración soplando la vela imaginaria, **als.** la imitan) / hay que sentir el aire en el dedo // muy cerca de la boca / (a un alumno:) Matías más cerca / si alejamos el dedo no vamos a sentir el aire (los niños siguen soplando)

La docente indica que el dedo debe colocarse antes de la espiración y cerca de la boca. Enseguida, pide soplar haciendo el sonido “ch” y luego sin sonido. Para terminar, pide “apagar la vela”.

Pr: Ahora soplamos con “chhh”// el dedo puede ir más lejos (ella aleja el dedo y espira sobre él, **als.** la imitan)/ y ahora escuchen / sólo hacemos (ella aleja aún más el dedo y sopla suavemente) y alejamos el dedo hasta donde podamos sentir el aire // empezamos cerca de la boca (acerca el dedo) y luego lo alejamos hasta que ya no sintamos el aire (aleja el dedo) / este es el juego de la vela y al final yo apago la vela así (soplido fuerte y corto; los alumnos divertidos repiten en eco).

Enseguida, ella pide apagar la vela tres veces más, cada vez un poco más fuerte. Luego, pide soplar nuevamente con “sss” y sentir el aire sobre el dedo, cerca de la boca. Después, indica soplar con una espiración silenciosa; los niños deben guardar silencio para escuchar el ruido provocado por la oscilación horizontal del dedo delante de la boca que “corta” el aire. Para terminar la secuencia, la profesora solicita “apagar la vela” con una larga espiración.

Análisis

A través de un juego mimético basado en la metáfora de la vela, la docente facilita la toma de conciencia del control de la espiración. Los gestos técnicos predominantes de la metáfora son: la denominación verbal (vela) y física (dedo), así como las reglas de acción para abordar la tarea (tipo de espiración, movimiento de los dedos, etc). En ese sentido, la metáfora es bien regulada para que los niños integren el nuevo conocimiento; éstos cooperan en todo momento. En efecto, el juego parece sorprenderlos: tan pronto como la profesora empieza a actuar, los niños se callan y la imitan, concentrados y divertidos. El juego de la vela se compone de tres formas diferentes de espiración: consonantes fricativas sonoras (s,ch) y una espiración final normal. Esto busca las sensaciones de precisión en los lugares de articulación, y de dinámica en las consonantes y en la respiración antes del canto. La secuencia, que sigue el orden prender-soplar-apagar la vela, es puesta en marcha dos veces. El conocimiento puesto en evidencia en el episodio corresponde a la respiración. Dos componentes del medio didáctico predominan: componente mimético (la profesora busca la imitación sonora y gestual) y componente kinestésico (las indicaciones específicas apuntan a hacer “sentir” los efectos corporales de la metáfora, por ejemplo, sentir el aire sobre la vela).

Episodio 3

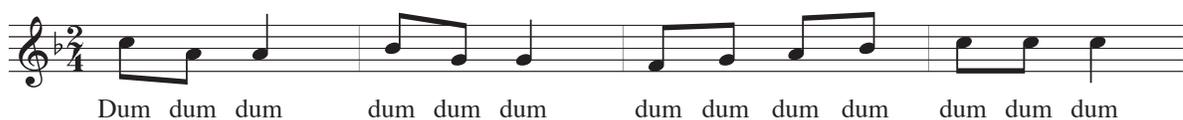
Duración: 04: 20

Descripción

Al inicio del canto, la profesora sentada al teclado pide a los niños cantar la primera estrofa de la canción “El juez de Aranjuez” utilizando varios morfemas (du, to, la), acompañando al piano. Luego de escuchar el canto con “la”, señala la presencia de un timbre nasal que califica con la metáfora del “sonido de pato”.

Pr: No está mal pero hay unos “la la la” que suenan muy diferentes / hay niños que cantan (canta con vocales claras y nasales)/ “la,la,la...” (als. ríen)//con una voz de patito/ a ver cántenme el “la la la” de pato (als. cantan la primera frase reproduciendo divertidos el timbre nasal)// Ya/ Qué sonido es ese↑/ Es un sonido de niños grandes↑/ **Als:** no (ríen)/ **A:** de bebé/ **Pr:** es un sonido de de bebé/ los bebés cuando cantan hacen (canta con voz nasal) “la,la,la” (als. ríen y la imitan).

Luego, pide a los niños cantar con un sonido de “niños grandes”: ella canta suavemente la primera frase del canto, utilizando el morfema “dum”, acompañándose del piano y pronunciando bien las consonantes:



Los niños cantan a su vez, pero ella los detiene y les pide escuchar la “m” que se prolonga en la negra.

Pr: Hay que decir “dum dum” (pronuncia bien y prolonga la m final)/ con una “d” al principio y una “m” al final (**Pr.** canta; **als.** la siguen pero ella los detiene)/ ESPEREN esperen/ escuchen mi voz (canta con “dum” alargando las m)/ ahora tratemos de hacer ese sonido (ella canta; als la siguen)/ me gustaría escuchar sonidos largos/ el sonido se alarga/ “dummm” ¿escucharon?/ no es difícil ah↑/ **Als:** (cantan) dum.

Luego de esta intervención, la interpretación mejora ostensiblemente. El episodio se acaba cuando la profesora pide a los niños ponerse de pie para cantar por última vez la canción, esta vez con letra.

Análisis

Mediante una metáfora, la “voz de pato”, la docente persigue el análisis del canto emitido. El gesto principal de regulación es la identificación de la contradicción (el timbre nasal), induciendo luego dicha contradicción en los niños para que comprendan el error. Las reglas de acción “cantar como pato” o “como bebé” son seguidas con entusiasmo por los niños, provocando un ambiente lúdico y relajado. Enseguida, a través de preguntas y comentarios, la profesora hace ver que el sonido producido no es el que ella desea. Para suprimir finalmente la contradicción, ella privilegia la audición y la imitación de su interpretación, caracterizada por el canto *piano* y el énfasis en la “m”. En efecto, la relación característica entre potencia vocal y sonido nasal en niños pequeños se rompe al utilizar el modelo de canto *piano*. La prolongación de la “m” permite a su vez respetar la duración de las notas y explorar el concepto de resonancia. El saber vocal implicado en este episodio es relativo a la articulación, la duración y el timbre en el canto. Dos componentes del medio didáctico dominan: componente sensorial (la audición busca la imitación del timbre apropiado y el análisis del propio sonido emitido) y componente vocal (la profesora da indicaciones precisas sobre los gestos vocales aplicados al canto).

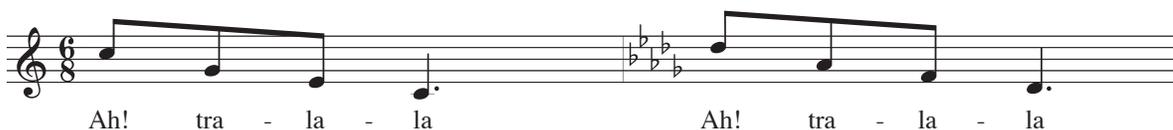
2.2.2 Episodios del grupo B

Episodio 1

Duración: 03: 45

Descripción

Después de la preparación física antes del canto, la profesora B presenta el nuevo ejercicio de vocalización, cantando sentada al teclado.



Los alumnos, sentados frente a ella en semicírculo, cantan a su vez subiendo por semitonos. La profesora pide a los niños ponerse de pie para cantar individualmente, de manera alterna y aleatoria. Después que varios niños cantan, ella deja de tocar el piano y comenta que algunos han atacado con dureza el primer sonido, sin hablar de golpe glótico y calificando éste como “sonido duro”. Ella reproduce varias veces este sonido como ejemplo. Para evi-

tarlo, propone hacer un suave *glissando* descendente con el morfema “ah” en voz hablada, como un suspiro; cuando los niños lo reproducen, ella observa nuevamente el golpe glótico. Para resolver el problema, pide atacar el sonido pensando en “algo suave dentro de la boca”:

Pr: para que no haya ese ruido hay que sentir como algo suave en la boca/ algo super suave que comemos o que bebemos/ como un chocolate caliente/ ah:↓ tralala^/ ¿entienden?↑/ algo que les gustaría comer o tomar ahora mismo:/ **Al:** un jugo/ **Pr:** un jugo bien fresquito, ¿cierto?/ entonces pensamos en eso y decimos suavemente “ah!tralala”/ **Als:** ah!tralala// **Pr:** eso muy bien (dirigiéndose a un alumno) a ver tú Pedro// **Al:** ah:↓ tralala/ **Pr:** eso muy bien.

Así, la respuesta del alumno instauro la metáfora “oficial”. Cuando la profesora le pide hacer el *glissando* en voz alta, no hay golpe de glotis. Ella pide luego agregar otro gesto: una inspiración profunda por la boca antes de decir la frase, acompañado de un movimiento de las dos manos que “introducen” el aire en la boca.

Pr: y para ayudarnos vamos a sentir que el aire entra en nuestra boca y que incluso lo podemos tragar (abre la boca y hace el gesto con las manos)/ ah::↓ tralala:^^/ ¡te toca, Ana! (alumna la imita)/ muy bien.

Cada alumno imita el gesto, y el golpe glótico al inicio de la frase desaparece poco a poco. Cuando un alumno comete el mismo error, la profesora repite la frase con el gesto y luego pide al alumno imitarla. Esta vez el golpe glótico es suprimido y la docente —con aire sorprendido y entusiasta— pregunta al niño cómo hizo, pidiéndole así una reflexión personal sobre el gesto vocal efectuado. Luego, en lo que parece una síntesis del trabajo, pide al grupo repetir la frase en voz alta dos veces, sin y con golpe glótico. Ella agrega un movimiento corporal a la frase: la mano derecha que acaricia el dorso de la mano izquierda. Sólo un alumno incorpora el nuevo gesto a la frase. Entonces, la profesora cambia el “ah” por una “m”, y los niños repiten individualmente la nueva frase “mmm tralala”, siempre en voz alta. Al momento de cantar nuevamente el vocalizo original, el golpe glótico desaparece.

Análisis

La profesora trabaja un problema técnico del canto ligado a la respiración: el ataque duro o glótico. Ella logra suprimir este ruido mediante varios pasos. El primero es la audición: ella canta haciendo el golpe glótico voluntariamente, que los niños deben oír y reproducir sintiendo el ruido en sus gargantas. La regulación es auditiva y visual: la docente apunta con el índice a su garganta mientras canta, mirando a los alumnos. Enseguida, las metáforas (“el chocolate caliente”, “el jugo fresco”) buscan instalar una sensación de suavidad en el aparato vocal, opuesta a la dureza del golpe glótico. En esta regulación, la denominación del objeto de la metáfora toma una forma verbal: una evocación seguida de una pregunta. La docente fomenta de manera entusiasta las respuestas de los alumnos, las que permiten co-elaborar el contenido de la metáfora. Luego, utiliza el proponer decir la frase en voz alta abriendo bastante la boca, buscando así la apertura de la garganta para suprimir el golpe glótico; el modelo de inspiración relajada facilita a su vez la fluidez de la voz hablada. Finalmente, los movimientos corporales asociados a la frase contribuyen aún más al cruce de sensaciones diferentes, por medio de las cuales ella provoca un estado de bienestar y relajación en los

niños que hace desaparecer poco a poco el golpe de glotis en la interpretación. El saber involucrado en este episodio concierne la respiración y la emisión. Dos componentes del medio dominan: componente mimético (en un principio la profesora busca la imitación del golpe glótico en el canto) y componente kinestésico (en un segundo tiempo la propiocepción del alumno sobre su mecanismo respiratorio deviene predominante)

Episodio 2

Duración: 03:20

Descripción

Sentada al piano, la profesora canta el nuevo ejercicio doblando la melodía al piano. Luego, pide a los alumnos ponerse de pie de manera voluntaria y aleatoria para cantar el vocalizo ascendente.



La tercera alumna que se pone de pie canta con una entonación deficiente y una voz tenue. La profesora se detiene y le propone una metáfora: “la voz de ópera”.

Pr: para ayudar a la Ema vamos a hacer otra cosa/ cuando nos levantemos vamos a cantar como en ópera/ cantar como en ópera sólo quiere decir que la voz se escucha fuerte (un alumno canta fuerte y agudo, los demás ríen)/ SI:↓ (ella da el acorde en el piano y canta el vocalizo, con la cabeza erguida, el rostro sonriente y un poco de vibrato)// vamos/ cantamos juntos los dos primeros (niños cantan)/ muy bien y ahora de a uno (da el acorde al piano)/ VAMOS.

Los alumnos participan divertidos y su interpretación se ajusta al modelo tanto en el plano físico como sonoro, salvo por el vibrato. La profesora felicita a cada niño por su intervención. Cuando otra niña titubea y dice que no sabe cantar como ópera, la relación didáctica se rompe; entonces la docente procede a explicar nuevamente.

Pr: a ver Sofía/ Ema no es una cantante de ópera/ ella solamente canta con ganas// le decimos una voz de ópera porque así los niños se atreven a cantar, ¿viste?1/ pero en verdad no es una voz de ópera como dices tú/ es sólo una voz que canta y que se escucha// vamos tú puedes Sofía (da el acorde al piano y la alumna se decide a cantar)/ BIEN:

Análisis

Por medio de la metáfora “cantar como ópera”, la profesora obtiene de los alumnos un sonido seguro y potente. La regulación empieza con la precisión del sentido de la actividad (“una voz que se escucha”); enseguida, el modelo de “canto en ópera” es mostrado por la docente, y la imitación surge espontáneamente. Los alumnos responden entusiasmados a las indicaciones, y algunos reaccionan excitados y divertidos frente a sus propias capacidades vocales puestas en evidencia por la metáfora. La actitud de la profesora es serena y amable, estimulando permanentemente la participación de los niños. Cuando la relación didáctica

se rompe ella explica, con un tono de voz tranquilo, que se trata de una tarea simple, designando al mismo tiempo los rasgos pertinentes de la imagen (“así los niños se atreven a cantar”; “es sólo una voz que canta y que se escucha”). Así, ella tranquiliza al grupo dando una imagen positiva y accesible de la metáfora. Una vez la duda disipada, la niña canta con confianza y entusiasmo. Los saberes puestos en práctica conciernen la postura y la expresión en el canto. Dos componentes dominan: componente mimético (las interacción iniciales son esencialmente mimética; los alumnos escuchan, miran y reproducen) y componente kinestésico (la profesora, a través de la imagen del cantante de ópera, instala progresivamente en el niño la disposición física necesaria al canto).

Episodio 3

Duración: 02:50

Descripción

De pie y en círculo, la docente pide a los alumnos hacer una espiración sonora con el sonido “ch”, y llama a este gesto “mostrar la fuerza”. Ella hace dos espiraciones seguidas, fuertes y cortas, los niños la imitan; cuando percibe que éstos no espiran lo suficientemente fuerte, ella pide asociar a la espiración un movimiento corporal: “empujar la pared”.

Pr: ahora vamos a empujar una pared imaginaria/ “chh:” (se inclina hacia adelante con las manos y un pie al frente, sin avanzar y espirando fuertemente; los **als.** la imitan)/ con el otro pie: (repiten la operación cambiando de pie)/ “chh:”/ eso: (dirigiéndose a un a.:)/ no dobles la espalda (muestra la buena postura)/ tenemos menos fuerza cuando doblamos la espalda/ mira si hago esto (**pr.** avanza hacia adelante) me puedo caer/ (**al.** se yergue y repiteh)/ **Al:** “chh:”/ **Pr:** muy bien.

Enseguida, pide repetir el gesto (movimiento y espiración) a cada alumno, animándolos con entusiasmo. Dado que las espiraciones son en general cortas y débiles, ella pide a los niños tocarse el vientre y sentir lo que ocurre con éste durante la espiración. Luego pide hacer hacer espiraciones más sonoras, dando el ejemplo; cuando un niño lo hace bien, la profesora lo felicita haciendo ver la diferencia con la respiración débil, que ejemplifica gestualmente mediante una espiración corta y átona acompañada de una mano que cae, como un globo que se desinfla rápidamente. Ella describe este gesto con otra metáfora:

Pr: miren les voy a mostrar el soplido del cansado/ “chh:” (repite con el gesto de la mano que cae)/ hacemos el soplido del cansado? (**als.** hacen una espiración corta y débil)/ pero ese soplido no nos sirve/ hay que hacer el soplido del fuerte (hace un soplido más largo y tónico; **als.** la imitan)/ ¿entienden?↑ una vez más (**als.** repiten)/ GUAU: (sonríe) muéstrenme ahora el soplido del fuerte/ dale Pablo (a. espira)/ GUAU: (ríe) muy bien/ y para cantar ¿qué creen ustedes?/ hacemos el soplido del cansado o del fuerte?/ **Als:** del fuerte / **Pr:** claro.

Análisis

Mostrando el contraste entre los dos tipos de espiraciones mediante una metáfora física, la profesora instauro la espiración correcta en el grupo. El trabajo respiratorio busca instalar en el niño la relajación necesaria para la espiración prolongada, la cual es obtenida mediante soplos sonoros cada vez más largos. Cuando ella da el ejemplo, propone al mismo tiempo

imágenes verbalizadas (“mostrar la fuerza”, “empujar la pared”) que dan una idea de la sensación de tonicidad buscada. Sin embargo, cuando los alumnos reproducen individualmente el modelo, la espiración corta y espasmódica persiste. Entonces, la docente evoca corporalmente las imágenes del “cansado” y del “fuerte”, asociadas a posturas y espiraciones opuestas, contrastando así imágenes, movimientos y sonoridades que son imitadas por los alumnos. De esta manera, obtiene la respiración deseada a través de una puesta en escena que integra varios ámbitos sensibles y que es vivida lúdicamente por los niños. El saber implicado en este episodio concierne la respiración. Dos componentes dominan: componente mimético (por medio de reglas de enunciación, la profesora busca que cada movimiento y sonido sea imitado inmediatamente por los alumnos) y componente kinestésico (posteriormente, la docente provoca la propiocepción corporal en los alumnos para inducir la respiración costo-diafragmática).

2.3. ANÁLISIS COMPARADO

2.3.1 Semejanzas en la utilización de la metáfora

La metáfora posee varias dimensiones cuyo tratamiento por parte del docente permite que ésta sea integrada por el alumno y que sea efectiva en el trabajo vocal. Podemos hablar así en nuestra investigación de dimensión lingüística, gestual, afectiva y mesogenética de la metáfora, las cuales concurren simultáneamente y son trabajadas en profundidad por ambas docentes.

Dimensión lingüística

Hemos visto que el lenguaje de la metáfora reúne ciertas características: claridad, dominio del plural en la enunciación, dinamismo. Sin embargo, la dimensión elocutoria va mucho más allá de estos aspectos: ella apoya cada forma de manifestación de la metáfora en el canto. En efecto, la voz de las profesoras sirve de soporte sonoro tanto en la construcción del objeto metafórico (por ejemplo, la imitación del sonido de un pato) como en la realización de puestas en escena (la cantante de ópera). En todos los episodios analizados, la voz es utilizada en todas sus posibilidades por las docentes para hacer más comprensible la metáfora; es más, cada metáfora parece poseer su propia dimensión elocutoria. Podemos hablar así de estrategias lingüísticas para transmitir la metáfora vocal, que incluyen además palabras de aliento y felicitaciones para instalar la confianza necesaria al canto, así como preguntas y silencios para comprobar la correcta comprensión de la metáfora y provocar una reflexión personal sobre ésta por parte del niño.

Dimensión gestual y corporal

En la metáfora vocal, la dimensión gestual y corporal es trabajada en profundidad por las profesoras, quienes estimulan la imitación de movimientos específicos que encuentran una equivalencia en los gestos vocales y corporales necesarios al canto; por ejemplo, los movimientos de los brazos en la metáfora del acordeón. Dichos movimientos son descritos y nombrados verbalmente para que el niño comprenda el sentido y pueda evocarlos y realizarlos a voluntad al momento de cantar; allí es donde la metáfora cobra especial importancia, actuando como “llamado” a unir el ámbito mental y corporal del niño. De esta manera, en todos los episodios analizados se observa la instalación de la dimensión kinestésica a través

de la metáfora, la cual persigue la propiocepción del trabajo corporal por parte del niño en relación al canto. Así, la metáfora proporciona un marco concreto a esta percepción, facilitando su apropiación y recuerdo posterior por parte del alumno; por ejemplo, cuando la profesora B pide a los niños cantar como cantante de ópera, instala en ellos una sensación kinestésica duradera que se transformará luego en un automatismo facilitador del canto.

Ahora bien, el movimiento puede estar más o menos presente en la metáfora; puede ser solicitado de manera explícita o simplemente mostrado, sugerido o evocado. Es además evidente que —incluso si la metáfora o el objetivo de aprendizaje es el mismo— el movimiento será trabajado de manera diferente según la docente. Por ejemplo, en las metáforas “del acordeón” y “del jugo fresco”, los movimientos apuntan en general al mismo objetivo: lograr una respiración relajada para un canto fluido. Sin embargo, el aspecto gestual es trabajado de manera diferente; mientras la profesora A privilegia la repetición del movimiento, la profesora B se limita a mostrar e incitar el gesto. Ello guarda relación con los actos y objetivos pedagógicos, ya que la metáfora “del jugo fresco” persigue además la supresión del golpe de glotis, un objetivo más complejo y técnico cuyo cumplimiento pasa más bien por la ilustración del flujo suave de la voz que por la repetición de un movimiento determinado. Vemos así que los gestos sugeridos son igualmente importantes; ellos pueden ayudar al alumno a comprender las intenciones del profesor y el sentido de la metáfora.

Dimensión afectiva

Si bien la metáfora es un recurso lúdico que puede facilitar el aprendizaje vocal del niño, puede inducir emociones no siempre positivas, como la distracción o el miedo de cantar. En este último caso, hemos observado que el rechazo o reserva del niño frente a la metáfora responde más bien a la falta de confianza en sus capacidades vocales. Corresponde entonces al profesor re-instalar esta confianza para que el alumno supere el obstáculo inherente a la experiencia propuesta. En nuestras observaciones, hemos apreciado el esfuerzo permanente de las profesoras para dar una imagen positiva de la metáfora y lograr que ésta adquiriera sentido para el niño. Tal esfuerzo da frutos mediante un apoyo constante al alumno, traducido en una actitud serena y bondadosa, palabras de aliento y explicaciones pertinentes cuando la tarea parece no ser comprendida. Por ejemplo, cuando una alumna de la clase B afirma no ser capaz de cantar con voz de ópera, la docente le explica tranquilamente que es más simple de lo que cree, agregando explicaciones y ejemplos vocales. Así, la imagen positiva de la metáfora permite superar las dificultades encontradas, provocando diversión y entusiasmo al mismo tiempo.

Dimensión mesogenética

En la teoría de la acción conjunta, la categoría llamada “mesogénesis” permite describir la manera en que el profesor(a) introduce un significado en el medio didáctico (un enunciado, un diálogo, un objeto) que será más o menos regulado para facilitar el aprendizaje autónomo en los educandos (Sensevy, 2007). Así, el docente interactúa permanentemente con los alumnos utilizando los gestos técnicos que ya hemos citado anteriormente: denominación del objeto; reglas de acción para abordar la tarea; designación de rasgos pertinentes; identificación de contradicciones. Así, podemos afirmar que la metáfora vocal es un objeto mesogenético, ya que es co-elaborada por los actores pedagógicos y regulada por el do-

cente mediante dichos gestos que toman generalmente la forma de indicaciones, reglas o precisiones sobre una actividad. A pesar de que cada docente privilegia estrategias didácticas diferentes para trabajar la metáfora (imitación, percepción, puesta en escena, etc.), ellas utilizan permanentemente los gestos descritos —aunque de manera aleatoria o superpuesta— cada vez que la metáfora vocal es implementada, lo que constituye un elemento novedoso en nuestro análisis.

2.3.2 Diferencias en la utilización de la metáfora

Luego de analizar separadamente los episodios, podemos afirmar que la elección de la metáfora vocal por parte de las profesoras y su posterior transmisión va a depender primeramente de sus conocimientos, así como del contexto de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la elección de la metáfora responde a un proceso único y personal, por lo cual los actos pedagógicos en relación a ella van a variar según las propias experiencias y conocimientos de las docentes. Es precisamente en el terreno de los actos pedagógicos (las estrategias para lograr que la metáfora sea significativa para los alumnos) donde se observan las mayores diferencias entre ellas. Por ejemplo, la docente A actúa a menudo por anticipación, sin esperar la aparición de una dificultad vocal para utilizar la metáfora. La docente B, en cambio, actúa más bien por remediación; cuando ella identifica un problema en el trabajo vocal, lo ataca mediante una metáfora que será más o menos regulada.

Una vez que el problema es detectado, las profesoras actúan en general de manera similar para hacerlo explícito: el problema es enunciado, evidenciado (o mostrado) y finalmente reproducido por los niños. Es en la supresión de dicho problema donde las estrategias cambian: la profesora A reproduce a menudo el error vocal cometido por los niños, y luego solicita a éstos repetirlo y exagerarlo para que tomen conciencia de lo que no deben hacer. La profesora B, en cambio, invita rara vez a los niños a repetir el error: ella explica la inconveniencia del problema y propone enseguida imágenes, acciones y escenas para solucionarlo. En ese sentido, ella actúa de manera no directiva, sugiriendo, haciendo preguntas y dejando tiempo a los alumnos para que se impliquen en la problemática vocal y elaboren sus propias respuestas y reflexiones.

En cuanto a la utilización de la metáfora según la etapa de la clase de canto (calentamiento físico y vocal, aprendizaje, interpretación), observamos que la profesora A emplea frecuentemente la metáfora en todas las etapas; la profesora B, en cambio, la utiliza raramente en la etapa de la interpretación. Finalmente, existen también diferencias en cuanto al “modelo” de la metáfora: la docente A es siempre el modelo a seguir, aplicando las acciones de la metáfora sobre su propio cuerpo y solicitando enseguida la reproducción de lo observado por parte de los alumnos. La docente B, en cambio, elige a menudo a uno o varios niños que actúan como modelo para los compañeros, lo cual puede facilitar la comprensión de la metáfora. Nos parece evidente que las docentes privilegian tal o cual estrategia según el contexto de enseñanza: la clase de la profesora B, por ejemplo, es poco numerosa; ella dispone por lo tanto de un mayor margen de maniobra para manejar la clase y hacer un trabajo más personalizado. No obstante, las elecciones personales conducen al mismo resultado final; cualesquiera que sean los actos pedagógicos puestos en práctica, ambas profesoras logran provocar cambios importantes en la vocalidad de los niños gracias a la metáfora.

3. CONCLUSIÓN

Para responder a nuestra pregunta de investigación, hemos tratado de dar cuenta en el presente artículo de los factores que explican la eficacia de la metáfora aplicada al canto coral infantil. Después de un análisis separado y comparado de episodios didácticos, hemos podido identificar varios factores que se desprenden de los actos de las docentes y que tienen como objetivo hacer comprensible la metáfora para el niño. En efecto, para que la metáfora sea eficaz, debe ser regulada en permanencia por el enseñante: además de los gestos técnicos de regulación descritos, pertenecientes al concepto de mesogénesis, ella implica el despliegue de recursos lingüísticos, corporales y afectivos. Sin embargo, los episodios analizados poseen una fuerte carga interaccional; dicho de otra forma, los recursos desplegados en la comprensión de la metáfora no provienen solamente del profesor, sino también de los alumnos. En efecto, hemos podido apreciar que los niños adoptan a menudo un rol activo, ayudando a elaborar el contenido metafórico en una comunicación con el profesor que, analizada bajo el ángulo de la teoría de la acción conjunta, aparece como recíproca y voluntaria. Esto —además de reflejar la riqueza del fenómeno metafórico en el canto— nos permite validar nuestra hipótesis, según la cual la eficacia de la metáfora reside en la coelaboración que de ella hacen los actores pedagógicos, a partir de las acciones docentes que apuntan a hacer comprensible la metáfora para los alumnos. Finalmente, hemos podido confirmar la pertinencia de la metáfora vocal en el canto infantil, constituyendo un aprendizaje significativo en la formación musical del niño, ya que recurre a sus experiencias y conocimientos, fortaleciendo además sus capacidades motrices y cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandroni, Nicolás. 2017. *Las expresiones metafóricas en pedagogía vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. Buenos Aires: GTEV.

Bideaud J. y Courbois Y. 1998. *Image mentale et développement: de la théorie Piagétienne aux neurosciences cognitives* ("Imagen mental y desarrollo: de la teoría piagetiana a las neurociencias cognitivas"). Paris: PUF.

Dutour, Sandrine. 2010. *L'enseignement du chant à l'école primaire genevoise* ("La enseñanza del canto en la escuela primaria ginebrina"). Memoria de Master. Universidad de Ginebra, Suiza. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9761> [fecha de consulta: 12 de noviembre 2018]

Gardner, Howard. 1974. *Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains* ("Metáforas y modalidades: cómo los niños proyectan adjetivos opuestos en diversos ámbitos"). Cambridge: Harvard University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080142.pdf> [fecha de consulta: 6 de marzo 2019]

Lautersztejn, Eva. 2017. *El coro en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.

Rizzolatti, G. y Cattaneo, L. 2009. The myrror neuron system (“El sistema de neuronas espejo”). *Neurological Review*.

<http://users.unimi.it/fisbioc/mirror%20neuron.pdf> [fecha de consulta: 23 de octubre 2018]

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

Sensevy, Gérard. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l’action didactique (“Categorías para describir y comprender la acción didáctica”). *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Schubauer-Leoni, M.-L., et. al.(2007). Un modèle de l’action conjointe professeur-élève: les phénomènes didactiques qu’il peut/doit traiter (“Un modelo de la acción conjunta profesor-alumno: los fenómenos didácticos que puede/debe tratar”). *Agir ensemble: l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, PUR.

Webster, Daniel. 2012. *The effect of metaphoric-image, motion and a dual modality approach on the perception of vocal tone* (“El efecto de la imagen metafórica, movimiento y modalidad dual en la percepción del tono vocal”). Tesis doctoral. Universidad de Oregon, Estados Unidos.
<http://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/1296> [fecha de consulta: 8 de marzo 2020]

E-mail: afagallardo@gmail.com

Afiliación: Sin afiliación