



Los conceptos metafóricos y metonímicos en el desarrollo de las habilidades performativas técnico-vocales

Nicolás Alessandroni¹⁻², Camila Beltramone¹ y Favio Shifres¹

1. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) – Facultad de Bellas Artes -
Universidad Nacional de La Plata

2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El presente trabajo toma como punto de partida los avances recientes en lingüística cognitiva -y en particular de la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson- y considera sus posibles derivaciones teóricas para la comprensión de la génesis y desarrollo de conceptos técnico-vocales. Para tal fin, se propone que ciertas problemáticas pedagógico-vocales pueden ser repensadas a partir de una discusión sobre la naturaleza de los conceptos propios del campo en términos de las categorías pensamiento metafórico y metonímico. En relación con ello, y apelando a datos provenientes de una encuesta realizada anteriormente, se propone y discute un modelo de desarrollo del concepto de *appoggio* basado en tres realizaciones conceptuales: primaria, secundaria y terciaria. Se sugiere que dicha discusión podría colaborar en la dilucidación de la naturaleza del desarrollo conceptual longitudinal técnico-vocal general.

Resumo

Este trabalho tem como ponto de partida os avanços recentes em Linguística Cognitiva -e, em especial os desenvolvimentos no âmbito da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson- e considera as possíveis derivações teóricas para a compreensão da gênese e desenvolvimento de conceitos técnicos vocais. Para este efeito, propõe-se que certos problemas educacional-vocais pode ser concebido a partir de uma discussão sobre a natureza dos conceitos do campo em termos de categorias de pensamento metafórico e metonímico. A este respeito, e apelando aos dados de uma pesquisa realizada anteriormente, propor e discutir um modelo de desenvolvimento do conceito *appoggio*, com base em três instâncias conceituais: primário, secundário e terciário. Sugerimos que tal discussão poderia ajudar na elucidação da natureza do desenvolvimento técnico e conceitual em Técnica Vocal.

Abstract

This paper takes as its starting point recent advances in Cognitive Linguistics -and, in particular, developments within the Theory of Conceptual Metaphor by Lakoff and Johnson- and considers its possible theoretical derivations for understanding the genesis and development of technical and vocal concepts. To this purpose, it is proposed that certain educational-vocal problems can be rethought from a discussion about the nature of the concepts of the field in terms of the categories of metaphoric and metonymic thought. In this regard, and appealing to data from a survey carried out previously, we propose and discuss a developmental model of the *appoggio* concept, based on three conceptual instantiations: primary, secondary and tertiary. We suggest that such discussion could help in elucidating the nature of the technical and conceptual development in Vocal Technique.



Fundamentación

a. Introducción

La *Teoría de la Metáfora Conceptual* (TMC) (Lakoff y Johnson, 1980/2003, 1999) postula que ciertas expresiones metafóricas no son ornamentos de la lengua, sino realizaciones de superficie de procesos de *mapeo transdominio* (MT) subyacentes que nos permiten comprender un dominio de conocimiento abstracto recurriendo a otro más concreto/corporeizado. Esta traslación de los fenómenos de producción y comprensión metafórica del *nivel del nombrar* al *nivel del pensar* implica que los procesos cognitivos metafóricos resultan claves para comprender la estructura y dinámica de nuestro sistema conceptual.

En el campo específico de la Pedagogía Vocal, una serie trabajos anteriores (Alessandroni, 2014; Alessandroni *et al.*, 2013; Alessandroni y Shifres, 2014) destacó el lugar que ocupa en el dispositivo clase la utilización de expresiones metafóricas como herramienta de generación conceptual. Así, se propuso que los procesos de MT serían los responsables de permitir a los alumnos acceder a contenidos del dominio abstracto de las descripciones fisiológicas y la coordinación motora a partir de experiencias sensoriomotrices más vividas.

No obstante, existe una cuestión que no ha sido suficientemente indagada: la relación entre el pensamiento ya no metafórico, sino *metonímico*, y la arquitectura de nuestro sistema conceptual. La figura de la metonimia - argumentan Lakoff y Johnson- tampoco debe ser comprendida como un adorno lingüístico, sino como un recurso que estructura nuestras actitudes y acciones y que está anclada en nuestra experiencia corporeizada, pero que, a diferencia de la metáfora y la extensión de *significado* que ella conlleva, involucra una extensión sistemática de la *referencia*.

Este trabajo propone que ciertas problemáticas pedagógico-vocales pueden ser repensadas a partir de una discusión sobre la naturaleza de los conceptos propios del campo en términos de las categorías *pensamiento metafórico* y *metonímico*. En relación con ello, y apelando a datos provenientes de una encuesta realizada anteriormente, se propone y discute un modelo de desarrollo del concepto de *appoggio* basado en tres realizaciones conceptuales: *primaria*, *secundaria* y *terciaria*. Se sugiere que dicha discusión podría colaborar en la dilucidación de

la naturaleza del desarrollo conceptual longitudinal técnico-vocal general.

b. Metáfora y metonimia, similitudes y diferencias

El concepto de *metonimia* hace referencia, en los estudios lingüísticos clásicos, a un tropo diferente a la *metáfora* que se caracteriza por la utilización de una entidad para referir a una segunda entidad que está vinculada con la primera, erigiéndose así como dispositivo privilegiado para la realización de procesos de extensión de la referencia. Así, por ejemplo, cuando alguien dice a otra persona que *'está leyendo Shakespeare'*, lo que desea significar es, en realidad, *que está leyendo una obra de Shakespeare*. Del mismo modo, es posible afirmar proposiciones tales como *'Durante el clasicismo, el piano desplazó al clave'* refiriéndonos a que a partir de la creación del piano, su uso en tanto instrumento musical superó con creces al uso del clave. Un caso particular de metonimia, la *sinécdoque*, merece especial atención. Se trata de una instanciación metonímica en la cual una parte aparece en lugar de la totalidad a la que pertenece, como por ejemplo cuando decimos que *'en la Universidad X hay cabezas privilegiadas'* para referirnos a que en dicha universidad existen personas muy inteligentes que han realizado avances importantes en sus campos de conocimiento.

Aportes recientes en el campo de la Lingüística Cognitiva han aportado nuevos insights en relación con este tópico y resignificado el valor de la *metonimia*, postulando que:

- Además de constituir un soporte lingüístico de extensión referencial, las metonimias funcionan como motivadores cognitivos de los procesos de comprensión, vinculándose directamente, entonces, con los procesos de configuración de nuestro sistema conceptual todo (Lakoff y Johnson, 1980/2003). Así, por ejemplo, cuando utilizamos una sinécdoque, la parte que seleccionamos como representativa del todo (entidad-vehículo) implica la sobreponderación de ciertas características de esa parte particular para caracterizar a la totalidad (entidad-meta) por sobre las características de otras partes: no comprenderíamos lo mismo ante las oraciones *'En la Universidad X hay cabezas privilegiadas'* y *'En la Universidad X hay cabelleras privilegiadas'*, aún cuando

ambas involucran partes del cuerpo de personas inteligentes. Comprender una característica de la inteligencia de una población a partir de la invocación de sus cabezas como término metonímico involucra, en tanto acto, un modo particular de comprensión del fenómeno:

“(…) como las metáforas, los conceptos metonímicos estructuran no sólo nuestro lenguaje, sino también nuestros pensamientos, actitudes, y acciones. Como los conceptos metafóricos, los conceptos metonímicos están anclados en nuestra experiencia” (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 39; la traducción es nuestra).

- La utilización de metonimias en el discurso no constituye un fenómeno inusual, sino que por el contrario constituye un recurso común. Las metonimias, además, suelen agruparse en unidades metonímicas de nivel superior que siguen una estructura jerárquica, tal como lo hacen las metáforas que estructuran nuestro sistema conceptual. Además, existen restricciones de significatividad metonímica: una entidad-vehículo sólo puede proveer acceso mental a una entidad-meta cuando ambas entidades pertenezcan al mismo dominio o Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) (Kövecses, 2010). Por ejemplo, Shakespeare y su obra pertenecen al MCI *Producción* que incluye a un autor, su obra, y el contexto de producción de la misma, entre otros.

Otro conjunto de aportes recientes (Barcelona, 2000; Barnden, 2010; Haser, 1973/2005; Stefanowitsch y Gries, 2006) se han ocupado de otros aspectos tales como la plausibilidad de postular la existencia de relaciones restrictivas interdominio en los procesos metonímicos, o las interrelaciones entre metáfora y metonimia en la gramática inglesa, tópicos centrales en las discusiones lingüísticas, pero que no serán retomados aquí por la naturaleza de nuestro trabajo.

¹ “(...) like metaphors, metonymic concepts structure not just our language but our thoughts, attitudes, and actions. And, like metaphoric concepts, metonymic concepts are grounded in our experience” Lakoff y Johnson (1980/2003, p.39).

Objetivos y método

Nuestro escrito busca, de modo general, explicitar las relaciones entre conceptos estructurados metafóricamente y metonímicamente, y aportar elementos para desentrañar los procesos de génesis de los mismos, en el contexto del desarrollo de habilidades técnico-vocales. Específicamente, se muestra el modo en que se estructura cognitivamente el concepto de *appoggio*, 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. (Alessandroni, 2010; Furnó y Mauléon, 1996; Sonninen *et al.*, 2005).

Para ello, el desarrollo teórico es complementado con datos provenientes de una encuesta exploratoria realizada recientemente a 134 docentes y estudiantes de canto de diferentes niveles de formación de diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires, que sólo buscan ejemplificar y enriquecer la línea argumental teórica.

La muestra de individuos que participaron en la entrevista 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. En la *tabla 1* y en el *gráfico de a figura 1* pueden apreciarse con mayor grado de detalle las características de la muestra en relación con la variable *años de estudio* que es la que resulta más relevante a los fines de la presente indagación.

Las preguntas que estructuraron la encuesta fueron diseñadas en orden a realizar una cartografía general de las conceptualizaciones de los individuos sobre el *appoggio*, en tanto concepto técnico-vocal ampliamente difundido en contextos de clase. Se preguntó a los sujetos acerca de cómo ellos conceptualizaban el término, qué tipo de procesos técnicos estaban asociados a él, qué estrategias prácticas debían desenvolverse para lograrlo, y qué sensaciones asociaban más frecuentemente con una ejecución *apoyada*.



Análisis de distribución en relación con la variable "años de estudio"			
Categoría	Subcategoría	Media	Desv. Est.
Docentes de canto		20,70 años	5,67 años
Cantantes profesionales		14,89 años	3,77 años
Alumnos de canto	Avanzados (9 o más años de estudio)	10,53 años	1,45 años
	Intermedios (5 a 8 años de estudio)	6,50 años	1,30 años
	Iniciales (1 a 4 años de estudio)	1,62 años	0,83 años

Tabla 1. Análisis de distribución de la muestra en relación con la variable años de estudio.

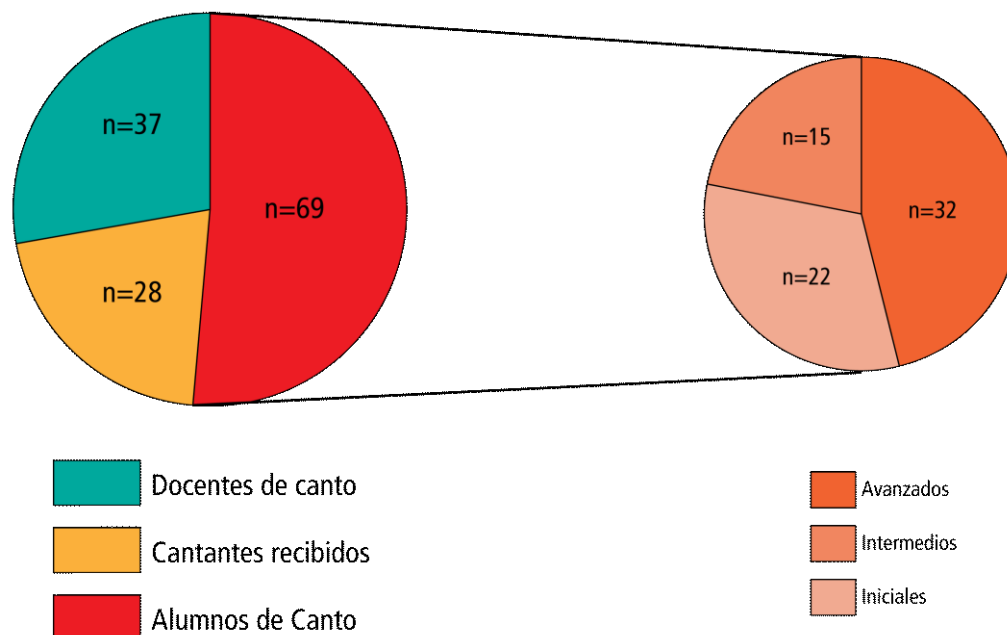


Figura 1. Gráfico de la distribución de la muestra en categorías.

Tres realizaciones conceptuales del 'appoggio'

Una vez recopiladas las respuestas de los sujetos a la encuesta, se procedió al análisis y tratamiento de los datos. A partir de estrategias cualitativas de análisis de contenido (Frost, 2011) de diferentes fragmentos de la encuesta realizada, proponemos que el *appoggio* 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.
2. Un *proceso de conceptualización secundaria* en el cual el *appoggio* mismo es entendido a través de la metáfora ontológica EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA, que permite comprender al mismo en términos de una entidad discreta o unidad de tipo uniforme.
3. Un *proceso de conceptualización terciaria* que consiste en la cristalización de las expresiones metafóricas que dieron lugar a los *procesos de conceptualización primaria y secundaria*, y que constituye una realización metonímica del concepto, bajo la forma de la sinécdoque EL APPOGGIO POR LA TÉCNICA CORRECTA.

En los apartados que siguen se exponen algunos fragmentos de las respuestas de los sujetos, mostrando, en cada caso, las

particularidades que permiten diferenciar los tres tipos de instanciaciones conceptuales del “*appoggio*”.

a. Proceso de conceptualización primaria

Lo que hemos dado en llamar *proceso de conceptualización primaria* refiere a una forma primigenia del concepto de *appoggio* en el curso del desarrollo de los conceptos técnico-vocales, y su enunciación se encuentra restringida al grupo de los estudiantes de canto iniciales e intermedios. Las respuestas clasificadas como pertenecientes a esta categoría proceden definiendo al *appoggio* a partir de conjuntos de expresiones metafóricas similares a las analizadas en trabajos anteriores a partir del registro multimedial de contextos ecológicos de clase (Alessandroni, 2014; Alessandroni et al., 2013).

De esta forma, se observa que aún luego de finalizada la clase de canto, los estudiantes recurren a procesos de mapeo transdominio que habilitan la utilización de ciertas características de los dominios en los que ellos poseen un gran bagaje de experiencias previas para hacer inteligibles ciertas características del concepto *appoggio*, ubicado en un dominio más abstracto:

A.Ini.47²: “El *appoggio* es como un lugar donde encontrar la voz”.

A.Int.64: “El *appoggio* es el principio del sonido, de ahí sale todo”.

A partir de las respuestas registradas, es posible hipotetizar que, en los niveles inicial e intermedio de habilidad técnico-vocal, los sujetos no poseen recursos para definir lingüísticamente el concepto *appoggio* sin apelar a este recurso: pueden realizar una ejecución vocal intentando poner en juego el concepto de *appoggio* o bien definirlo mediante expresiones metafóricas. En muchos casos, para responder a la encuesta los estudiantes apelan a expresiones metafóricas proferidas por sus profesores de canto durante las clases de canto a las que asisten:

² Para facilitar la lectura de los testimonios, hemos optado por nombrar los testimonios utilizando las siguientes abreviaciones: A.Ini. para “Alumnos iniciales”, A.Int. para “Alumnos intermedios”, A.Av. para “Alumnos Avanzados”, C.P. para “Cantantes Profesionales” y D.C. para “Docentes de Canto”.

A.Ini.52: “Mi profesora me dijo que el *appoggio* es como un cinturón o un flotador de esos de la pileta, que cubre toda la cintura y te permite mantener el aire”.

Una característica fundamental de este tipo de conceptualización es que los estudiantes no recurren a una única proyección metafórica para comprender el concepto de *appoggio*, sino que agrupan diferentes proyecciones metafóricas en cadenas únicas de sentido (Kimmel, 2010; Xu y Wu, 2014), al interior de las que los diferentes mapeos aportan diversos elementos que contribuyen al establecimiento de un significado global. Así, por ejemplo, se registraron respuestas como:

A.Ini.47: “El *appoggio* es como un lugar para encontrar la voz, o un recipiente donde ponemos la energía para cantar”.

A.Int.94: “El *appoggio* es como una bomba o sostén que sirve para que el aire no se fugue. Es como un colchón de aire...cantar sobre un colchón de aire (...) o una palanca para levantar peso”.

A.Int.82: “Es tener una cadena en el abdomen y tener que romperla despacio y con consciencia (...) pero para todos los lados igual, em... con balance”.

Es insoslayable notar que la interacción entre los diferentes mapeos transdominio al interior de estos encadenamientos constituye un tópico de particular relevancia en el estudio de la relevancia cognitiva de la metáfora en contextos instruccionales técnico-vocales, sin embargo, no será desarrollado en este trabajo por ser un tópico de enorme complejidad, que escapa a los objetivos de este escrito.

b. Proceso de conceptualización secundaria

La segunda forma de conceptualizar el *appoggio* sólo se encuentra en nuestra muestra a partir del nivel intermedio del grupo de alumnos de canto, y está presente también en alumnos avanzados y algunos cantantes profesionales. No se halló ningún registro de este proceso en los docentes de canto. Durante el proceso de *conceptualización secundaria*, los estudiantes construyen, a partir de las condensaciones metafóricas, una única entidad denominada *appoggio*, que es pensada como un objeto discreto y uniforme (ver *figura 2*). Este paso lógico constituye un acto de entificación y está posibilitado por la existencia de una metáfora subyacente, a saber, EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA:



C.P.33: "El appoggio 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".

A. Int.24: "A veces sentís el appoggio en los abdominales o en la pelvis, y a veces no, es como que va y viene, depende del día".

A.Int.92: "Ahora que tengo el appoggio puedo cantar las notas más agudas. Lo veníamos trabajando con mi maestra y por fin apareció. Por eso los otros días canté en un concierto en el Instituto y pude llegar al pasaje por primera vez"

En este caso, la metáfora EL APPOGGIO ES UNA SUSTANCIA operaría como metáfora de segundo nivel, ya que contendría en su estructura la historia reconstructiva de las proyecciones metafóricas anteriores que el estudiante hubiera utilizado para conceptualizar primariamente el concepto de *appoggio*.

No es extraño que los estudiantes de canto recurran a este tipo de estrategia de conceptualización, dado que como lo mencionan Lakoff y Johnson,

"[...] Comprender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias nos permite elegir ciertas partes de la experiencia y tratarlas como entidades discretas (...) Cuando las cosas no están circunscriptas con claridad, las categorizamos como si lo estuvieran, por ejemplo a las montañas, esquinas, bordes, etc. Esta forma de ver a los fenómenos como físicos es necesaria para satisfacer ciertos objetivos que tenemos" (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 25, la traducción es nuestra)³.

La objetivación del *appoggio*, parecería cumplir varias funciones, entre las que se destacan:

- La función referencial: Objetivar al *appoggio* nos permite referirnos rápidamente a él, como en el ejemplo mencionado anteriormente de C.P.33 "El *appoggio* es lo que hay que tener...".
- La función de identificación de aspectos: Mediante la entificación es posible señalar características particulares del objeto/sus-

tancia. Por ejemplo, A.Av.12 declaró que "Lo bueno del *appoggio* es que te permite proyectar el sonido sin cansarte".

- La función de establecimiento de metas: Objetivar al *appoggio* permite erigirlo como meta del entrenamiento vocal, tal como aparece en el testimonio de A.Int.92, "Ahora que tengo el *appoggio*...".

c. Proceso de conceptualización terciaria

Cuando los estudiantes adquieren maestría técnica en el dominio del canto, tienden a utilizar la sinécdoque el APPOGGIO POR LA TÉCNICA CORRECTA, estrategia que es compartida, además, por los docentes de canto para dar cuenta del desiderátum educativo (Coll et al., 1997) que ellos mismos ponen en juego en las clases que dictan. Así, nombrar el *appoggio* ya no implica referir a un conjunto de estrategias de administración del aire mediante expresiones metafóricas ni a una sustancia que condensa mapeos transdominios disímiles en una única entidad, sino a la técnica vocal en general. Tener *appoggio* es, aquí, equivalente a poseer una buena técnica:

D.C.2: "Lo que yo le digo a mis alumnos es que practiquen mucho, porque sin appoggio no se puede cantar nada bien. Para eso, saben que pueden grabarse la clase y repetir los ejercicios en su casa".

D.C.14: "Existe un appoggio y un appoggio más refinado, que es el que tienen los cantantes profesionales. Yo siempre recomiendo que los alumnos escuchen a cantantes profesionales cantando las mismas obras que estudiamos en las clases"

A.Av.60: "Al principio hay días en los que cantás y appoggio anda un poco flojo, y no estás bien para cantar. Yo fui mejorando eso con el tiempo, y hoy tengo un buen appoggio"

Si bien al realizar una primera lectura podría pensarse que estos fragmentos responden a lo que hemos denominado *proceso de conceptualización secundaria*, existen diferencias sutiles que deben ser atendidas. Tanto en estos fragmentos como en los que hemos seleccionado para ilustrar el nivel anterior de conceptualización se tiene en cuenta al *appoggio* como una entidad en sí misma. Sin embargo, en estos casos se observa con claridad que la palabra *appoggio* refiere, en realidad, al nivel técnico-vocal integral del cantante y no sólo al dominio de los procesos respiratorios. Cuando se recurre a la palabra *appoggio* en este tercer nivel, pareciera que los

³ "Understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities (...) When things are not clearly discrete or bounded, we still categorize them as such, e.g. mountains, street corners, hedges, etc. Such ways of viewing physical phenomena are needed to satisfy certain purposes that we have" (Lakoff y Johnson, 1980/2003, p. 25).

sujetos hacen uso de un atajo conceptual para hablar de la habilidad de cantar como un todo indisoluble.

Que sea el término *appoggio* el que aparece comúnmente como entidad-vehículo de esta sinécdoque podría tener su fundamento en la sobrevaloración del término en los contextos de instrucción técnico-vocal: el *appoggio* fue uno de los primeros conceptos que fundaron la Pedagogía Vocal Tradicional y su transmisión, aunque entrópica, determinó que este concepto fuera incluido en todos los programas educativos, desde la fundación del Conservatorio Nacional de París hasta nuestros días (Gainza, 2002; Morales Villar, 2011; Stark, 1999).

Por ejemplo, en el caso de D.C.2, la indicación que solicita a los alumnos que repasen los ejercicios vistos en cada clase busca promover no sólo mayores niveles de habilidad técnica de administración del aire (no es lo único que se trabaja en una clase de canto estándar), sino de habilidad técnico-vocal en general, lo que incluiría habilidades respiratorias, pero también de emisión, articulación y resonancia del sonido vocal. Por otra parte, si no subyaciera la sinécdoque propuesta, no se podría comprender el sentido de la segunda parte de la respuesta que afirma que "*sin appoggio no se puede cantar nada bien*": existen muchas composiciones que no requieren de un dominio excelso de la dinámica respiratoria y forman parte del corpus de obras básicas que los docentes asignan a sus estudiantes iniciales (Bunch Dayme, 2009).

Del mismo modo lo explicitan los otros dos fragmentos de respuesta, en los que se pone de manifiesto que el término *appoggio* puede designar al proceso mismo de entrenamiento vocal y de aprendizaje técnico: desde esta perspectiva, con el paso del tiempo y la experiencia, se irían adquiriendo mayores grados de *appoggio* que garantizan la realización de performances exitosas. Gracias a los avances de la Pedagogía Vocal Contemporánea, sabemos que la emisión vocal final es una propiedad emergente de un sinnúmero de procesos funcionales que interactúan entre sí como un sistema dinámico y flexible, lo cual excede ampliamente el dominio de la habilidad respiratoria (Rabine, 2002).

Flexibilidad conceptual

Cuando algunos docentes hicieron referencia al *appoggio*, pudo verificarse la coexistencia –en una misma respuesta– de diferentes niveles de conceptualización, acompañados por información proveniente de la investigación teórica en anatomía y fisiología de la voz humana (no metafórica ni metonímica):

D.C.106: "Un buen cantante tiene que tener el *appoggio*. Si no lo tiene, no puede cantar directamente. Yo le digo a mis chicos que lo primero que hay que hacer es cantar mucho para lograr el *appoggio*. Cuando lo tienen ya pueden presentarse a los concursos, y vienen a mi taller de repertorio operístico, y hacemos óperas (...) Es la contracción del piso pélvico, el ano y el periné que genera una presión negativa de abajo hacia arriba, lo que hace la función de sostén del soplo. Es como un empuje... bueno, yo uso muchas imágenes para entrenarlo, sino no se entiende. Yo suelo decir que es un soplo continuo, como una serpiente, o como un sonido que se sienta en una silla"

Hipotetizamos, por ello, que los niveles de conceptualización del *appoggio* no se dan de manera simultánea, pero tampoco de forma aislada, sino que siguen un patrón secuencial de aparición que acompaña el desarrollo de las habilidades performativas técnico-vocales; y que una vez que los procesos de conceptualización han tenido lugar, es posible recurrir a cualquiera de las tres realizaciones de manera alternativa, dependiendo de los requerimientos de cada situación (de clase, performativa, informativa, etc.).

Conclusiones

En este trabajo hemos propuesto una posible secuenciación de los procesos de conceptualización del término *appoggio*, en orden a contribuir a la comprensión de los procesos de génesis y desarrollo de los conceptos técnico-vocales. Creemos, asimismo, que el conocimiento de la naturaleza estructural y dinámica de los conceptos propios del dominio técnico-vocal posee implicancias directas para el diseño de nuevas estrategias pedagógicas, y para el avance teórico del campo. Se estima que próximas investigaciones dirigidas en el mismo sentido que el presente trabajo podrán aportar nueva evidencia acerca del modo en que circulan los contenidos procedimentales al interior de los



intercambios docente-alumno en contextos de clases de canto, lo cual, a su vez, podría contribuir a la discusión acerca de la naturaleza de las habilidades performativas musicales en tanto casos particulares de *know-how*.

Por otra parte, en el terreno didáctico, el análisis de las diferentes formas de realización de un concepto resulta central para comprender el modo en que alumnos y expertos afrontan los problemas propios de una situación de aprendizaje y/o entrena-miento, apelando para ello a recursos cogniti-vos creativos como son el *pensamiento metafórico* y *metonímico*. Lo propuesto en este artículo busca, en ese sentido, proponer que entre los procesos cognitivos metafóricos y metonímicos existe una vinculación estrecha que, de ser considerada como unidad de análisis, podría constituirse en un heurístico potente para una interpretación longitudinal de los procesos de significación conceptual.

Por último, es importante considerar el valor exegético que estas disquisiciones podrían revestir para el estudio de la naturaleza y génesis conceptual al interior de otras habilidades performativas involucradas en la ejecución musical, la danza o el teatro.

Referencias

- Alessandroni, N. (2010). El *appoggio*: diferentes visiones y derivaciones del término. En *Becas Nacionales para Proyectos Grupales – Investigaciones en Música*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes (FNA).
- Alessandroni, N. (2014). Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal. Entre la didáctica y la significación cognitiva (1ra). *Cognición Musical*: Vol. 1. La Plata, Argentina: GITeV - Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- Alessandroni, N., Burcet, M. I., y Shifres, F. (2013). De libélulas, elefantes y olas marinas. La utilización de imágenes en Pedagogía Vocal: un problema de dominio. En F. Shifres, M. P. Jacquier, D. Gonnet, M. I. Burcet y R. Herrera (Eds.), *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. Actas del 11º ECCoM*, pp. 9–14. Buenos Aires: SACCoM.
- Alessandroni, N., y Shifres, F. (2014). Aportes de la Cognición Musical a la construcción epistemológica de la Pedagogía Vocal: pensamiento metafórico y significación. En *Actas de las III Jornadas de la Escuela de Música 2014: "Música Latinoamericana, tradición e innovación"*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Barcelona, A. (Ed.). (2000). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barnden, J. A. (2010). Metaphor and metonymy: Making their connections more slippery. *Cognitive Linguistics*, 21(1), 1–34. doi:10.1515/cogl.2010.001
- Bunch Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice* (5ta Edición). Nueva York: Springer-Verlag/Wien.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches. Maidenhead*. Nueva York: Open University Press.
- Furnó, S., y Mauléon, C. (1996). El "*appoggio*" en el canto: un estudio preliminar sobre posibles formas de medición. *Arte e Investigación*, 1(1), pp. 80–85.
- Gainza, V. d. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Haser, V. (1973/2005). *Metaphor, Metonymy, and Experientialist Philosophy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kimmel, M. (2010). Why we mix metaphors (and mix them well): Discourse coherence, conceptual metaphor, and beyond. *Journal of Pragmatics*, 42(1), pp. 97–115. doi:10.1016/j.pragma.2009.05.017
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1980/2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books - Perseus Books Group.
- Morales Villar, M. C. (2011). La fuerza motriz de la voz: la respiración en los tratados españoles de canto del siglo XIX. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (9), pp. 1–11.
- Rabine, E. (2002). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.
- Sonninen, A., Laukkanen, A., Karma, K., y Hurme, P. (2005). Evaluation of Support in Singing. *Journal of Voice*, 19(2), pp. 223–237. doi:10.1016/j.jvoice.2004.08.003
- Stark, J. A. (1999). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. Toronto Buffalo: University of Toronto Press. Recuperado desde <http://www.deslibris.ca/ID/418351>
- Stefanowitsch, A., y Gries, S. T. (2006). Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. *Trends in linguistics. Studies and monographs*: Vol. 171. BerlinNew York: M. de Gruyter.
- Xu, C., y Wu, Y. (2014). Metaphors in the perspective of argumentation. *Journal of Pragmatics*, 62, pp. 68–76. doi:10.1016/j.pragma.2013.12.004