

Metáfora enactiva en la música didáctica virtual: una mirada crítica decolonial

Enactive metaphor in a virtual didactic musical performance: A decolonial critical look

Luis Escobar L.-Dellamary
Escuela de Ciencias Antropológicas
Universidad Autónoma de Sinaloa
luisescobar@uas.edu.mx

Luis Quintero Castro
Posgrado en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Sinaloa
contactoluisquintero@gmail.com



Recepción: 1 de diciembre del 2022
Aceptación: 10 de julio del 2023
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2023.77.1048

Resumen

A diferencia de la metáfora conceptual, la metáfora enactiva se define como un acto deliberado, la voluntad de enriquecer el mensaje para otorgar un papel activo al interlocutor en la integración del significado. El concierto didáctico virtual reúne la intención de ilustrar la música y las ventajas del medio digital. Presentamos el marco conceptual que nos ayuda a comprender el papel de la metáfora enactiva en la educación, los medios digitales y, en particular, en la educación musical. En la demostración de la pertinencia de una perspectiva postcognitiva para la descripción lingüística, integramos el lenguaje figurativo didáctico, la modalidad digital y la conceptualización corporizada de la música. En el análisis de los componentes multimodales del concierto, fincamos una visión crítica que argumenta una asociación ineludible entre el racionalismo como sustrato de la agenda colonialista en el pensamiento científico y la idea de lenguaje construida en el cognitivismo estándar. Al evidenciar el sesgo ideológico en la construcción del objeto de estudio, buscamos advertir sobre la necesidad de transformar nuestras prácticas discursivas en las ciencias educativas y del lenguaje.

Palabras clave: enactivismo; metáfora; educación musical; YouTube; colonialismo científico

Abstract

Unlike conceptual metaphor, enactive metaphor is defined as a deliberate act. That is, the will to enrich the message to give the speaker an active role in the integration of meaning. In a virtual educational concert, the aim of illustrating music and the advantages of digital media converge. We outline the conceptual framework that helps understand the role of enactive metaphor in education, digital media, and music education. In demonstrating the relevance of a post-cognitive view for linguistic description, we articulate the didactic figurative language, digital modality, and embodied conceptualization of music. In the analysis of the musical performance multimodal components, we establish a critical vision that asserts the close association between rationalism as a substrate of the colonialist agenda in scientific thought and the idea of language constructed in standard cognitivism. By clearly establishing the ideological bias in this construction of the object of study, we seek to warn about the need to transform our discursive practices in language and education sciences.

Keywords: enactivism; metaphor; musical education; YouTube; scientific colonialism

1. Introducción

Nuestro propósito es presentar el concierto didáctico en su modalidad digital como territorio nativo para la metáfora enactiva que, junto con otros recursos audiovisuales, tiene un papel crítico en la ruptura de las prácticas discursivas racionalistas en la educación y el lenguaje. Nos enfocamos en la virtualidad por la forma deliberada en la que están dispuestos sus recursos comunicativos cuando hay una intención didáctica clara. Es decir, existe una selección consciente por parte del creador del video sobre la información y su presentación audiovisual.

Cuando decimos *racionalismo*, no nos referimos al sustrato del pensamiento colonialista (Flores & Rosa, 2022; Kallio, 2020; Posholi, 2020; Tupas, 2019) en el que se basa la conceptualización de la música como una manifestación lógica que puede representarse en una partitura, o que representa al lenguaje humano como gramática. La crítica no proviene de una controversia teórica, preferencia metodológica o de una rivalidad histórica entre escuelas de pensamiento, sino de un cuestionamiento a las consecuencias normalizadas de dicha perspectiva en temas de discriminación y supremacía cultural.

Durante mucho tiempo, hemos entendido a las posturas teóricas y a los marcos conceptuales como valorativa y políticamente neutros, meras preferencias temáticas o metodológicas, en el mejor de los casos. No obstante, cada vez es más claro que el juego de la normalidad y el privilegio en las ciencias sociales y humanas está sentado sobre las bases de una versión eurocéntrica de los objetos de estudio, entre ellos, la música, la cognición y el lenguaje. Estas prácticas discursivas son a veces producto de la costumbre y no necesariamente provienen de una postura teórica deliberada por parte de las personas que las reproducen. Sin embargo, el hecho de que se repitan frecuentemente sostiene la cosificación intelectual de la experiencia musical y del lenguaje en general.

Proponemos el análisis de un concierto didáctico virtual realizado en el marco de esta investigación para mostrar el papel de

la comunicación enactiva y las particularidades del medio audiovisual que tiene fines educativos. Aunque distintos trabajos, como revisaremos más adelante, han elaborado argumentos a favor de estas aproximaciones didácticas, así como de los medios digitales y los recursos multimodales (gestuales y verbales), consideramos que la articulación de los distintos conceptos que presentamos aquí según la perspectiva lingüística es una contribución necesaria para defender la adecuación descriptiva de este enfoque teórico crítico (que trata de ser socialmente responsable¹) y su papel en la transformación de nuestras prácticas discursivas.

Definimos *metáfora enactiva* (Gallagher & Lindgren, 2015) como un acto deliberado de reclutamiento de recursos expresivos para la integración de escenarios sensoriomotores que son más diversos que aquellos comúnmente proyectados en la comunicación cotidiana. Este acto articula intenciones lúdicas, ilustrativas y didácticas con el fin de entretener y promover la comprensión de un mensaje o concepto. A diferencia de otras nociones de metáfora y lenguaje figurativo (Dancygier & Sweetser, 2014; Lakoff, 1993), la perspectiva enactiva se basa en un principio fenomenológico (Gallagher, 2018) de adecuación empírica, es decir, describe al lenguaje como un evento de comunicación interactiva en el cual ningún recurso tiene, en principio, mayor relevancia que otro.

Como mencionamos al inicio, el caso de análisis seleccionado nos interesa debido al *control* que el creador del video puede ejercer sobre el guion, los ángulos de las cámaras de grabación y los efectos de posproducción. Sin embargo, estos no son los únicos elementos relevantes, puesto que el análisis multimodal revela los otros aspectos fuera del margen de control, lo cual cuestiona

¹ Asumimos que partir de la agenda postcognitivista (corpórea y enactiva) para realizar análisis del lenguaje se trata de una postura crítica cuando se hace conscientemente desde un enfoque decolonial, como lo muestran trabajos que utilizan las nociones de *epistemologías nativas*, *ontologías críticas* o *decolonización del conocimiento* (Kincheloe, 2011; Macrine & Fugate, 2021; Oyeta & Adegoke, 2017; Welch, 2019; Werner, 2020).

un enfoque racionalista de la comunicación. Podríamos decir que, al mostrar un análisis de la gestualidad en el marco de este planteamiento teórico-conceptual, también estamos reforzando la evidencia lingüística sobre por qué los medios digitales son más atractivos en temas educativos, y, por qué el enfoque racionalista no debería informar nuestro análisis ni nuestra planeación didáctica.

Estas tres líneas de exploración analítica y conceptual (la metáfora enactiva, la multimodalidad y, en particular, el papel de la gestualidad en el lenguaje) demuestran el valor didáctico del concierto virtual deliberadamente ilustrado y su papel en la transformación del discurso de la educación musical mediante plataformas virtuales o repositorios audiovisuales.

El resto del artículo está estructurado de la siguiente manera. En las siguientes subsecciones de la primera parte, describimos las nociones centrales de la investigación y justificamos la relación entre la elección de la perspectiva teórica y el caso de análisis. En §2, introducimos brevemente la metodología y mostramos las líneas de observación empírica que integran la interpretación del análisis, el cual articula la teoría, descripción y crítica decolonial (§2.2). En §3, concluimos con un repaso del papel de la metáfora enactiva en la educación musical, el lenguaje y la deconstrucción de la perspectiva eurocéntrica de estos fenómenos.

1.1. *El concierto didáctico*

Un concierto didáctico (Pérez Rodríguez, 2003; Richter, der Künste, Kraemer, Yob & Herzig, 1996) es la interpretación de piezas musicales enriquecidas con un conjunto de recursos ilustrativos diversos de un escenario narrativo. Típicamente, se trata de música instrumental de corte académico o la llamada “música clásica” en su sentido eurocéntrico. En el concierto el intérprete utiliza narración oral, efectos especiales, escenografía y otros medios, para proveer elementos a la integración creativa del espacio mental del espectador, en general, un público no experto en la materia. La composición sinfónica de Sergei Prokofiev *Pedro y el lobo* es

un ejemplo clásico, no obstante, se podría pensar que el concierto didáctico tiene sus raíces en todas las alusiones ostensivas y humorísticas que se han representado a lo largo de la historia de la música; por ejemplo, durante el periodo del Barroco (1600-1750) (Kliuchynska, 2022).

Una vez que reconocemos el desarrollo histórico de la música, desde su interpretación exclusivamente en vivo hasta los conciertos disponibles en línea, pasando por las grabaciones magnéticas y el disco digital (Thibeault, 2012), la noción de música didáctica se amplía. Podríamos incluir en esta categoría a películas animadas como *Fantasia* y *Fantasia 2000* de Walt Disney Pictures, o la famosa animación, basada en la obra de Richard Wagner, “¿Qué es la ópera, Doc?” (Warner Bros., *Merrie Melodies*).

Hoy en día, YouTube ofrece un amplio repertorio de música instrumental con elaboradas producciones audiovisuales (como el canal @thepianoguys, o el de la violinista @lindseystirling) que podrían incluirse en la categoría de didáctica musical. No obstante, no es el propósito de este trabajo realizar un ejercicio de clasificación en dicha plataforma. Por esta razón, se ha elaborado un concierto didáctico virtual con producción básica y sin efectos especiales para simplificar el análisis.

A continuación, justificamos nuestro interés en el medio digital y su papel en la educación desde la perspectiva de la multimodalidad y el análisis del lenguaje.

1.2. Los medios digitales en la educación musical

La utilidad de los medios digitales en la educación y, en particular, del repositorio y red social YouTube está ampliamente documentada (Jones & Cuthrell, 2011; Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar & Kasem, 2018; Rahmatika, Yusuf & Agung, 2021). Existen trabajos que afirman su papel positivo en correlación con el desarrollo cognitivo y la activación integral de las modalidades de la inteligencia humana (Asmiarti & Winangun, 2018; Berk, 2009). Esto aplica

también a la educación artística, en específico, la dancística (Hong, Chen & Ye, 2020) y, por supuesto, la musical (Cayari, 2018; Rahmaturrizki & Sukmayadi, 2021; Waldron, 2012).

Entre las nociones que explican su atractivo y eficiencia didáctica destacan la accesibilidad, la aceptación (Rosenthal, 2018), la posibilidad de repetición del video (Jebe, Konietzko, Lichtschlag & Liebau, 2019, citado en Beutemps & Bresges, 2021) y la riqueza multimodal en la exposición de los contenidos. Es decir, gran cantidad de personas en entornos educativos aceptan, y a veces prefieren, las lecciones en video porque lo consideran un medio que les permite estudiar a su ritmo, que en general está estructurado como una lección corta (7~15 min.) y claramente expuesta, y, sobre todo, que utiliza deliberadamente los recursos multimodales.

Beutemps y Bresges (2021), que realizaron un estudio con más de 5000 participantes, llegaron a estas mismas conclusiones. Los autores analizaron el efecto que el presentador y sus características semióticas, sociales y enactivas tienen sobre las preferencias de las personas. Encontraron que cerca de la mitad de los participantes del estudio (49%) elegían y permanecían atentos a un video o canal de YouTube solo por las características del presentador. Al integrar una lista de catorce elementos que sintetizaban sus resultados acerca de qué caracteriza a un video educativo exitoso en ciencia, cuatro de ellos se relacionaban directamente con el aspecto multimodal del lenguaje: la riqueza semiótica del video, la calidad del video, la personalidad del presentador, esto es, gestualidad y claves de presentación de sí mismo (ing. *self-presentation*, ver p. ej. Huang & Jaszczolt, 2018; Kapidzic & Herring, 2015) y su uso del humor (lenguaje figurativo).

Estos hallazgos no son nuevos. Existe también una amplia literatura sobre el papel del lenguaje figurativo multimodal y el atractivo de la publicidad y los anuncios (Pérez-Sobrino, 2016; Pérez-Sobrino, Littlemore & Houghton, 2019; Pérez-Sobrino & Littlemore, 2020; Sweetser, 2017). Incluso, se ha estudiado cómo las particularidades culturales impactan en la interpretación de los

mensajes implícitos en los recursos expresivos de la publicidad impresa y en video (Forceville, 2017).

Aunque diversos autores parten de la idea que existe una estructura básica metafórica en el fondo de toda esa complejidad semiótica (Kövecses, 2013; Lakoff, 1993), también afirman que la comunicación enactiva va mucho más allá de la lógica de los recursos verbales, su composicionalidad o, incluso, de la explicitud de los mensajes.

En este sentido, el lenguaje multimodal y enactivo se entiende mejor en un entorno multidimensional y de espacios mentales integrados (Fauconnier & Turner, 1998). Su comprensión deriva, por decirlo así, menos de la imagen computacional del lenguaje y más de la idea que tenemos de la expresión poética (Sweetser, 2017),² según la cual los símbolos se disponen con el fin de motivar un papel activo en el interlocutor (espectador-participante), quien integra sus propios escenarios complejos de significación.

De tal suerte, podemos partir de una presuposición general: un video con fines educativos en YouTube tiene como uno de sus atractivos principales el recurso de la metáfora enactiva, según el amplio sentido en que la hemos definido. Asimismo, se posiciona como un recurso con ventajas didácticas con respecto a la exposición en los ámbitos presenciales (físicos) educativos, por motivos cognitivos, psicosociales y culturales. Las personas se sienten

² “Poetry may not be unique in such uses of partially explicit expressions and open meaning possibilities, creating multiple interactions between meaning spaces. Advertisers who evoke potential source and target frames certainly do not have to lay out the mappings between them to prompt construction of a metaphoric blend. Often parallel inferential structures guide the blending process...” [“La poesía puede no ser la única en los usos de expresiones parcialmente explícitas y con posibilidades interpretativas abiertas, creando interacciones múltiples entre distintos espacios de significado. Los publicistas que evocan esos potenciales marcos de fuente y meta ciertamente no tienen que desplegar el mapeo entre ellos para incentivar la integración de una metáfora. Frecuentemente las estructuras inferenciales paralelas guían el proceso de integración...”] (Sweetser, 2017, p. 5; las traducciones de las citas son nuestras).

menos estresadas frente a la pantalla de su computadora, además, la posibilidad de repetición del video ayuda a descargar la tensión en el proceso de aprendizaje. Sin duda, tanto la evidencia sobre el tema como el panorama presentado por la pandemia del COVID-19 lo posicionan como un medio de alta relevancia en la educación (Vladova, Ullrich, Bender & Gronau, 2021).

Con respecto al tema que desarrolla el presente trabajo, la literatura señala que existe una cuestión pedagógica en el modo en que los videos se estructuran (Beautemps & Bresges, 2021; Iskrú & Schulz, 2020), por lo que el análisis de sus componentes enactivos y multimodales, así como su relación con la transformación del discurso educativo en un nivel ideológico y teórico son fundamentales. Esto, como se ha visto, es un tema que atraviesa a las ciencias cognitivas y del lenguaje.

1.3. *Lenguaje, música y la agenda postcognitiva*

Parafraseando a Lawrence Zbikowski (2008), la comunicación musical no está contenida en las partituras de Bach, Beethoven o Glass, sino en los patrones sonoros y sensoriomotores que adquieren significado para las personas en la interacción colectiva. Ese acto de significación, por tanto, no se realiza en la bidimensionalidad y pentagramaticalidad de una partitura, sino en la emisión y orquestación de sonidos, gestos, posturas, pausas e intenciones. Sucede en un contexto específico, en una reunión de escenarios subjetivos que se articulan.

Desde diferentes perspectivas, algunos investigadores del lenguaje y la cognición han coincidido en una premisa de fondo: la experiencia del lenguaje es irreductible a su representación (Enfield & Sidnell, 2014; Gibbs, 2019; Kendon, 2014; Mondada, 2016). Ya sea que se hable de gramática, transcripción o comentarios sobre las generalidades de las prácticas comunicativas de las personas, esta máxima se sostiene incluso a un nivel básico. Es decir, constituye una versión lingüística de la postura ontológica según la cual las cualidades de la experiencia son irreductibles a

la materia, los procesos neurológicos o cualquier otra versión de aquello-que-existe-con-independencia-del-sujeto (Gallagher, 2020: 43; Kastrup, 2019: 22).

Las aplicaciones conceptuales y metodológicas en las que esta premisa se diversifica se pueden agrupar bajo la etiqueta de “post-cognitivism” o “cognición 4E” (Newen, Gallagher & De Bruin 2018). Se trata de una agenda común que cuestiona la presuposición del cognitivism tradicional que señala que la interacción comunicativa es, esencialmente, un programa de computadora en el cerebro. En su versión más común, las 4 “E” provienen de las palabras en inglés *embodied*, *enactive*, *embedded* y *extended*, que se pueden traducir como corpórea, enactiva, mutualista y extendida. En otras versiones (Stilwell & Harman, 2021) se sustituye una de las “E” por *emotional* (emocional) e, incluso, se habla de una cognición 5E o 6E al añadirse la palabra *ecological* (ecológica).



FIGURA 1. Representación 6E de la agenda postcognitiva

Todos estos términos redundan en la concepción, con distintos grados de compromiso ontológico, de la cognición (y el lenguaje) como algo que sucede y se define en un contexto particular. Es *corpórea* porque el cuerpo es el medio de interacción con el mundo, y ha evolucionado con él. Es *enactiva* porque, en tanto no es reductible a una estructura o programa de computadora, existe cuando se

realiza y no como una representación fija y abstracta. Es *mutualista* (Szokolszky, 2019: 18; Withagen, 2022: 116–120) porque no solo se trata de lenguaje en un contexto, sino de una interacción comunicativa situada cuyas dinámicas se explican únicamente en virtud de las características integrales de su contexto.

Es *extendida* porque la cognición y el lenguaje suceden a todo lo largo y ancho de la experiencia subjetiva concreta (no adentro ni afuera). Es *ecológica* porque todos los recursos de la interacción comunicativa situada la constituyen sin que podamos considerar, en principio, a unos primarios y a otros secundarios. Y, finalmente, es *emocional* porque la suposición de que la base explicativa es racionalista o lógica conlleva una expectativa eurocentrista (Flores & Rosa, 2022) y sin base empírica (Kastrup, 2018). Resulta más adecuado modelar la cognición según las dimensiones del fenómeno que representa y no como un sustrato arbitrario e ideológicamente sesgado hacia el racionalismo europeo del siglo XVIII. En otras palabras, postular una cognición lógica, emotiva, espacial y sensoriomotora, advirtiendo que el lenguaje, entonces, no puede ser ni sola ni primordialmente lógico-verbal.

Siguiendo esta línea, en nuestro trabajo nos enfocamos en la noción de *enacción* (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Ward, Silverman & Villalobos, 2017). Nos proponemos argumentar a favor de una mirada situada y dinámica del estudio de la figuración o la representación metafórica en la enseñanza musical. Aunque puede sonar a cliché, cuestionarse sobre el estatus lingüístico de la música es un ejercicio conceptual inducido por estas nuevas formas de concebir la experiencia subjetiva que incluye a la comunicación. Es decir, si al lenguaje hablado o en señas no lo delimita una representación estructural y se trata de una inmersión integral en un contexto comunicativo intersubjetivo ecológico y global (que incluye la comunicación emocional), no presenta ningún problema conceptual o metodológico caracterizar a la música como un lenguaje.

Los estudios sobre gestualidad, por ejemplo, ya han introducido en la discusión sobre qué es y cómo funciona la comunicación el concepto de las *modalidades semióticas paralelas* (Kendon,

2014; McNeill, 2017; Okrent, 2002), esto es, las distintas maneras de expresarse en la interacción lingüística y —aún más relevante— los diversos modos de interpretar o construir el mensaje. No todo (o casi nada) se puede reducir a signos lingüísticos con significado que integran cadenas composicionales en las que cada palabra contribuye con un significado identificable, de tipo léxico o, por decirlo de otra manera, un significado básico (más su red de significación asociativa).

Los gestos, como ha mostrado la amplia literatura sobre el tema (McNeill, 2016; Pagán Cánovas, Valenzuela, Alcaraz Carrión, Olza & Ramscar, 2020; Wagner, Malisz & Kopp, 2014), son esenciales para el lenguaje y funcionan con una semiótica global; es decir, su interpretación es sensoriomotora, basada en actos de significación concretos y multidimensionales, más como imágenes corpóreas que como léxico. Según nuestro punto de vista, la observación detallada de diversos ejemplos muestra que el lenguaje es básicamente global y que en dicha globalidad existe un subconjunto de manifestaciones codificadas que se comportan como léxico.

Por su parte, la música conlleva una semiótica que, si bien no puede ser reportada verbalmente en todos los casos, no tiene por qué ser verbal para constituir lenguaje, sino todo lo contrario. Cuando reflexionamos sobre el acto comunicativo de un concierto didáctico, habría que preguntarnos, siguiendo con la lógica planteada desde los estudios gestuales, si no todo el lenguaje es, en un sentido bastante concreto, un concierto.

1.4. *Metáfora enactiva*

La metáfora se definía, en su sentido literario, como una estructura figurativa que enriquece la expresión de una idea en una forma fija del tipo “A es B” (Kövecses, 2010). El primer elemento se denominaba *meta* y, el segundo, *fuentes*. Es decir, A era aquello que se pretendía ilustrar, enriquecer, redimensionar con intenciones retóricas o figurativas, mientras que B era el terreno o el dominio metafórico que sumaba una dimensión de interpretación al elemen-

to meta. En un ejemplo como ‘eres la luz de mi vida’, A, en este caso una persona, es identificada con las propiedades de la luz, B, lo que genera un efecto figurado interesante, pues uno puede imaginarse visualmente el estado mental y emocional de regocijo que hace a una persona expresarse así de otra. Cabe señalar que este proceso no se trata de una simple operación de apropiación de las características físicas de la fuente, sino de la expresión lingüística de la experiencia subjetiva.

La metáfora conceptual, por su parte, es una idea que partió de una transformación histórica en la teoría lingüística, a su vez, considerada una revolución cognitiva (Lakoff, 1993). En pocas palabras, se trató de la reubicación (o localización) del programa central con el que funciona el lenguaje, esto es, su gramática, que pasó de ser una estructura abstracta y deslocalizada a una estructura en el cerebro con propiedades conceptuales, representaciones esquemáticas y funciones de integración de conceptos. El cerebro, a partir de entonces, se consideró una especie de computadora orientada a representaciones tipo “objetos conceptuales”; por ejemplo, el concepto [MANZANA], y no la palabra ‘manzana’, como unidad del léxico mental.

Es en dicho terreno del léxico conceptual que Lakoff y Johnson (1980) propusieron abandonar la definición tradicional de metáfora, basada en su identidad escrita o retórica formulada bajo una lógica simple (A es B), y sustituirla según la nueva representación cognitiva de la gramática: si a las palabras subyacen conceptos como su cara representativa y operativa en el cerebro, entonces la metáfora es una operación conceptual. Dicha operación sigue teniendo la estructura “A es B”, pero a nivel conceptual, por lo que en la expresión lingüística es necesario que presente esa forma. A su vez, la característica figurativa de la expresión constituye el resultado de la integración del dominio conceptual meta en el fuente: el dominio [PERSONA] queda integrado en el dominio [LUZ].

En este sentido, afirmar que la frase ‘Lucecita, ven conmigo’ también es metafórica porque el nombramiento de una persona con el diminutivo de *luz* implica el patrón metafórico conceptual

[UNA PERSONA ES LUZ (A es B)], representa una explicación que ya no tiene anclaje empírico “directo” en la expresión lingüística. Si bien esto no es ilegítimo como argumentación teórica, su pertinencia explicativa debe estar cuidadosamente justificada. Al proponer, por otra parte, que se trata de una operación conceptual, queda claro que dicha pertinencia depende de la noción de la computadora conceptual, ya que la identidad de las fichas de ajedrez, es decir, los conceptos, y sus reglas de interacción, existen o tienen pertinencia solamente en el entorno del tablero, el cerebro.

Por esta razón, la definición de metáfora de Lakoff y Johnson (1980) es dependiente del solipsismo cognitivo y pierde su pertinencia explicativa “fuera” de él. Es decir, depende del supuesto de que todo aquello necesario para que el lenguaje funcione debe ocurrir en el cerebro. Cualquier versión alternativa o más laxa en cuanto a los límites de la cognición echaría por la borda su consistencia como operación básica. Diversos autores han reconocido la ineludible obsolescencia de la metáfora conceptual como operación lingüística cognitiva (Cserép, 2014; Escobar, 2021; McGlone, 2007) una vez que se abandona el estricto confinamiento del lenguaje como resultado del cómputo neurológico.

De hecho, la noción misma de metáfora pierde sentido analítico cuando abarca prácticamente por entero el potencial figurativo del lenguaje y deja de distinguirse de otras figuras como la metonimia (Littlemore, 2015). Por ejemplo, es común encontrar en la literatura sobre el tema la interpretación de verbos como ‘entrar’ en ‘me entran unas ganas de llorar’ como metáforas conceptuales, esto según el argumento de que se está utilizando el patrón metafórico [LAS EMOCIONES SON SUSTANCIAS] que entran en el cuerpo, puesto que el verbo ‘entrar’ tiene un significado de base que es físico, como en ‘entrar en la tienda’ o ‘le entró agua al vaso’.

En contraste con esta postura, en nuestro trabajo asumimos que el potencial figurativo del lenguaje se manifiesta en la situación comunicativa. En este sentido, la metáfora enactiva (Gallagher & Lindgren, 2015), como acto deliberado de reclutamiento

de recursos expresivos, permite la integración de escenarios sensoriomotores más ricos en comparación con aquellos comúnmente proyectados en la comunicación cotidiana. Además, tiene intenciones lúdicas, ilustrativas y didácticas. Nos expresamos así para entretener, promover la comprensión de un mensaje o concepto abstracto, o procurar que nuestros interlocutores vivan una experiencia más completa y comunicativamente más eficiente.

Desde el enactivismo, el acto de *significación* es el acto comunicativo en sí y no subyace a él una estructura mental donde el significado se asigne antes de expresarse con palabras, señas o gestos. El término *metáfora*, entonces, no hace referencia a una operación mental, sino al acto de metaforización en sí (Müller, 2019). Paraphrasing Haan (2020), el término *metáfora enactiva*, como la denominación del acto deliberado de significación multimodal y figurativa, no se opone a la noción de metáfora como una operación interna o mental, se opone a una situación comunicativa cotidiana en la que no exista tal voluntad ilustrativa de parte del hablante. En pocas palabras, las metáforas son enactivas o no son metáforas.

Por tanto, el análisis de la metáfora enactiva en un concierto didáctico virtual que proponemos en la siguiente sección resulta pertinente para examinar las dinámicas de la figuración del lenguaje en el favorecimiento de la comprensión de contenidos musicales. Como hemos señalado, este formato promueve el interés público y la ruptura de barreras socioculturales propias de la colonización del arte y la creatividad, que descansan en prejuicios que fomentan la división social, como el prestigio o el esnobismo (Kallio, 2020; Leech-Wilkinson, 2020). Como pocos formatos, el concierto didáctico virtual es un espacio que favorece las enacciones metafóricas al nivel del teatro didáctico (Grajales-Acevedo & Posada-Silva, 2020; Stagg & Verde, 2019) y que además cuenta con todas las ventajas del medio digital.

2. Análisis y discusión

Para el análisis del componente gestual, retomamos una representación simplificada de sus propiedades semióticas basada en lo que McNeill (2005) denomina el continuo de Kendon. Este continuo es la propuesta de Adam Kendon (2004) de comparar las propiedades de la gestualidad con las atribuidas en la teoría lingüística a la lengua, en cuanto a su autonomía como signo lingüístico, su estabilidad forma-significado y sus otras características como símbolos expresivos del lenguaje, con el fin de clasificarlas. Con el paso del tiempo, la observación empírica y el cambio teórico nos han llevado a comprender que esta clasificación no funciona descriptivamente como grupos de gestos, sino como *focalizaciones semióticas* (ing. *semiotic foregrounding*). Es decir, intenciones o efectos ostensivos que enfatizan una posibilidad semiótica entre otras. Convencionalmente, esta clasificación resulta en, al menos, cinco focos semióticos en la gestualidad:

- Rítmicos. Aquellos cuyo foco principal es el ritmo sensorio-motor.
- Deícticos. Aquellos cuyo foco es la referencia a una entidad en el contexto de la interacción comunicativa vía un vector de señalamiento de algún tipo.
- Emblemas. Aquellos que tratan de ser un mensaje en sí mismos, como el gesto de ‘hola’ o ‘adiós’.
- Representativos icónicos. Aquellos cuyo foco está en la simulación de propiedades analógicas del escenario comunicativo, como cuando las manos forman ‘una esfera’ para representar una pelota.
- Representativos metafóricos. Aquellos que en la misma medida simulan propiedades, pero lo hacen en términos de una representación más abstracta, como cuando las manos forman ‘una esfera’ para representar no una pelota sino un tema o concepto.

Cada uno de estos focos tiene propiedades particulares en el discurso. Ahora bien, aunque puede haber gestos claramente rítmicos-icónicos-deícticos y solo unos pocos que no parezcan tener más de un foco semiótico, la integración de los recursos en la interacción comunicativa, incluyendo los intersubjetivos o de co-construcción del significado, define ciertos usos convencionales. Por ejemplo, los gestos de palma abierta hacia arriba (PAA) son, como su nombre indica, gestos hechos con la (o las) palmas abiertas hacia arriba.

Otros focos semióticos han sido divididos en *epistémicos* y *presentativos* (Cooperrider, Abner & Goldin-Meadow, 2018; Müller, 2004). En el primer caso, su función es expresar distancia del hablante con respecto a la veracidad/seguridad/evidencialidad de la información, y se acompañan comúnmente con un alzamiento de hombros (ing. *shoulder shrug*). En el segundo caso, proyectan un escenario ostensivo, ya que presentan al interlocutor información relevante o, incluso, distinguen niveles de presentación ostensiva del mensaje. Se trata, en suma, de un deíctico ostensivo con una forma emblemática de invitación, permiso o cesión de la palabra.

Antes de proceder con el análisis, es importante aclarar otro detalle técnico. Los gestos tienen una estructura articulatoria. La manera de nombrar esta estructura sigue convencionalmente estos pasos. La *unidad gestual* es el nombre de la actividad articulatoria entre dos estados de reposo, desde que las manos se empiezan a mover hasta que se detienen, por ejemplo. La *frase gestual*, por su parte, son los segmentos de actividad gestual con cierta autonomía semiótica, aunque no siempre con distinta forma; por ejemplo, cuando una figura pública saluda (ing. *hand-waving*) a las personas frente a ella y luego a las personas a su derecha. Cada frase gestual tiene un *núcleo* compuesto por un estado de *preparación*, uno de *movimiento* y uno de *detención*. Adicionalmente, se habla de un estado de *retracción* cuando la articulación regresa a un estado de reposo o de inicio de un nuevo movimiento. En este trabajo, combinamos este análisis con el de la lengua de señas (Escobar, 2008; Johnson & Liddell, 2010; Liddell & Johnson, 1989), y etiquetamos

con X a los estados transitorios (preparación y retracción), con M a los movimientos y con D a las detenciones, que deben ser estados articulatoriamente estables durante, al menos, tres cuadros de video.

2.1. *Multimodalidad y enacción*

El concierto didáctico que analizaremos, en el cual se interpreta el vals opus 8 n. 4 de Agustín Barrios, está disponible en YouTube (<https://youtu.be/ca4HtmOS0fk>). Segmentos ilustrativos de los argumentos presentados en este trabajo fueron transcritos por los autores en ELAN 6.4 (Lausberg & Sloetjes, 2009; The Language Archive, 2022), como se muestra en las Figuras 2, 3, 4 y 5.

Hemos dividido la exposición de los ejemplos en tres temáticas relacionadas con la integración y relevancia de la retórica en-activa deliberada del concierto:

- (I) la diferencia entre la representación lineal como racionalización del ritmo musical y su presentación sensoriomotora;
- (II) la importancia de la enacción en la construcción de los niveles ostensivos de la comunicación, y
- (III) el aspecto intersubjetivo, en este caso, a través de los recursos de autopresentación e involucramiento del presentador.

Como se muestra en la Figura 2, la transcripción toma en cuenta la gestualidad, definida previamente en términos metodológicos, y la expresión oral como fuentes primarias para los datos presentados, aunque en futuras exploraciones no se descarta la posibilidad de incluir más rasgos multimodales, como la dirección de la mirada o la postura del hablante, entre otros. La intención de este primer ejemplo es argumentar cómo ninguna representación escrita o explicación lineal, en este caso de la base rítmica de un vals, podría integrar la información que se muestra a partir de la metáfora en-activa o la enacción sensoriomotora.

En la Figura 3 se muestra la misma transcripción de la Figura 2, pero señalando: los bordes de las palabras orales basados en el



FIGURA 2. Ejemplo de transcripción en ELAN 6.4

espectrograma (A1-A9),³ los bordes de las frases gestuales [G1-G7] y los picos de intensidad basados en la curva generada en Praat 6.3.01 (1, 2, 3) (Boersma & Weenink, 1992-2022). La lógica de nuestra argumentación es la siguiente: decir que la base rítmica del vals es “a tres” no incluye información sobre coordinación compleja, la cual sí se transmite de forma multimodal; por ejemplo, no se trata de únicamente mover los pies con cada pulso, si no de señalar que también existen tiempos débiles y fuertes. Adicionalmente, podríamos preguntarnos si realmente creemos que sea posible reducir la información rítmico-musical a una representación verbal o a una gramática, como la expresada en las partituras (Harnoncourt, 2006).

Podemos observar, entre otras cosas, cómo en casi todas las ocasiones hay una distancia entre el borde de la frase gestual y el

³ Hemos propuesto la distinción con paréntesis y corchetes en correspondencia icónica con la forma en la que aparecen estas etiquetas en la Figura 3.

borde de palabra, una asincronía rítmica que queda clara cuando uno observa el segmento del video transcrito. Son excepciones los bordes de palabra (A6) y (A8), que coinciden con [G4] y [G6] respectivamente. Este orden asincrónico de la expresión enactiva se muestra también en la coincidencia entre bordes de palabra, bordes de frase gestual y picos de intensidad, los más claros son [G2], [G4] y [G5]. Mientras que, en otros casos, como [G1] y el borde de palabra en (A3), parecen más bien coincidir con un valle o contrapicado en la intensidad de la expresión oral.⁴

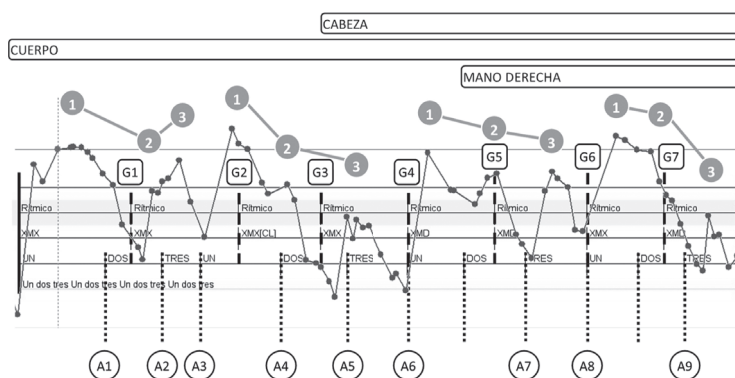


FIGURA 3. Análisis de la relación entre los picos de intensidad acústica, los bordes de palabra y los límites de las frases gestuales en una instrucción rítmica musical

Asimismo, en la Figura 3 se muestra cómo la expresión gestual del ritmo del vals transita por distintos focos semióticos. Al inicio, en la primera secuencia 1–2–3, el hablante mueve solo el torso y los

⁴ Está ampliamente documentado (Wagner *et al.*, 2014) cómo la coincidencia más frecuente se da entre el pico entonativo, y no el de intensidad, y el ápice gestual, es decir, el momento de mayor actividad articulatoria. Dado que nuestro argumento busca mostrar la complejidad que es irreducible a la lógica racionalista de las instrucciones escritas o puramente verbales no hemos enfatizado esta regularidad, que parecería permitir la simplificación algorítmica de la coordinación multimodal.

hombros, después, en la segunda secuencia, involucra más activamente la cabeza, con un movimiento lado a lado, y, finalmente, en la tercera ocasión que esta secuencia se repite, mueve la mano derecha. Este fenómeno constituye un patrón general en la gestualidad según el principio de no redundancia (Escobar, 2022: 23–24; McNeill, 2005), que afirma que ningún recurso en la multimodalidad enactiva es equivalente a otro ni, por tanto, a la repetición de una secuencia. Los hablantes, incluso en una aparente reiteración, usamos distintos énfasis o, como hemos dicho previamente, focalizamos diversa información semiótica.

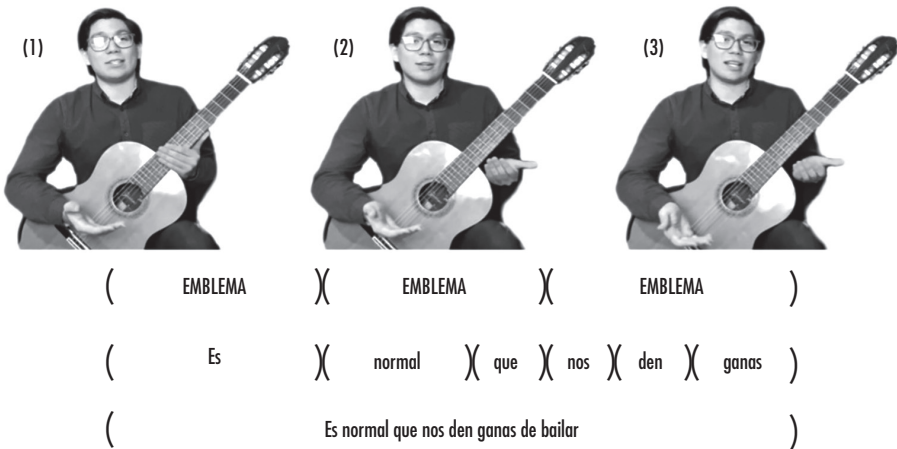


FIGURA 4. Tres niveles de ostensión gestual

En la Figura 4, se muestra el papel de la ostensión en la forma del gesto palma abierta hacia arriba (PAA) junto con los niveles de organización de este mensaje multimodal. Las tres apariciones de PAA son consideradas emblemas, como se observa en las líneas de transcripción representadas en la figura como corchetes redondeados. Se puede observar la coincidencia entre las frases gestuales y las palabras orales. El gesto PAA (1) que presentamos ocurre inmediatamente después de la enacción del ritmo de vals que se exhibe en las Figuras 2 y 3. El hablante abre un espacio semiótico-

discursivo distinto con este gesto presentativo para decir ‘es’. Posteriormente, con la mano izquierda PAA (2), acompaña ostensivamente a la expresión ‘normal’ como una forma de “mostrar un estado de cosas” (Cooperrider *et al.*, 2018: 10–11). En tercer lugar, integra ambas manos en un PAA bimanual (3), para expresar ‘nos den’, una ostensión presentativa de una concepción colectiva integradora de la dimensión pronominal de la expresión (a nosotros).



FIGURA 5. Relaciones multimodales *no lineales*

Por último, en la Figura 5, observamos otro tipo de asincronici-
dades que serían impredecibles desde la lógica racionalista de aná-
lisis lingüístico y que, adicionalmente, expresan matices senso-
riomotores que resultan irreducibles a lo escrito o lo puramente
verbal. El hablante dice ‘les voy a platicar la historia que yo per-
sonalmente me imagino’ para introducir un escenario metafórico
enactivo en su presentación de la pieza musical en cuestión, no
obstante, al decirlo sus gestos tienen un orden contrario al que se
supondría desde una interpretación ‘secundaria’ o ‘dependiente’ de
la gestualidad con respecto a la lengua oral (Wagner *et al.*, 2014).
Este es un fenómeno ya observado en otras ocasiones (Escobar,
2022: 251; Goldin-Meadow, 2014: 8; McNeill, 2016: 115).

En este caso, el gesto metafórico (1), que parece asociarse
conceptualmente con la expresión oral ‘imagino’, coincide tem-

poralmente con la expresión oral ‘la historia que’; mientras que el gesto deíctico (2) coincide, como es esperable, con el pronombre ‘yo’. Posteriormente, el hablante realiza el gesto deíctico en (3), con la palma abierta, para representar el ámbito de lo ‘personal’ (Cooperrider, 2014). Y, por último, en (4), acompaña a la expresión con un emblema tipo palma abierta que se dirige ‘hacia abajo’ como un atenuador (Caffi, 1999; Fraser, 1980), que expresa epistémicamente la postura del hablante con respecto al estatus de la narración que presentará, una especie de “es solamente mi versión de esa historia”.

2.2. Enacción y didáctica musical

Partiendo de las tres líneas de evidencia descriptiva presentadas, podemos ver cómo un ejercicio relativamente sencillo de análisis devela un contundente soporte empírico, según el enfoque lingüístico, para las transformaciones que busca la agenda postcognitiva en su asociación con la crítica decolonial. Asumimos, como se ha hecho desde los inicios de la lingüística cognitiva (Evans, Bergen & Zinken, 2007; Lakoff & Johnson, 1980; Langacker, 1991), que la base del lenguaje es la comunicación o, por decirlo en términos analíticos, que todos los recursos tienen un impacto en el significado de la expresión.

CUADRO 1. Contribuciones del componente gestual según las líneas de análisis presentadas

Rítmico	Evidencia de la complejidad no lineal de la interacción rítmica de los recursos multimodales y su impacto en la semántica global (sensoriomotora) del mensaje (Figura 3).
Ostensivo	Evidencia de la distribución de la atención en la interacción comunicativa, así como del escenario sensoriomotor de la expresión lingüística (“ser”, “ser normal”, “nosotros”, Figura 4).
Autopresentativo	Evidencia de la construcción del “sí mismo” narrativo (involucramiento subjetivo) e interlocutivo* (Figura 5).

* Esta diferencia se puede formalizar como, por un lado, lo *interlocutivo*, es decir, la llamada “pragmática indexical” (Jaszczolt, 2018), que alude concretamente a los recursos de referencia (en términos amplios) relacionados con la primera persona del discurso. Y, por el otro lado, el *involucramiento subjetivo* como la construcción de la narrativa del “sí mismo” en el escenario experiencial. Más cercano, en este segundo sentido, a lo que en la literatura se le conoce como “narrativa del yo” en su sentido filosófico y, particularmente, fenomenológico (Gallagher, 2017).

Como se muestra en el Cuadro 1, incluso la danza rítmica de los recursos tiene un impacto en la semántica cuando la concebimos como una integración global (*imaginística* o de espacios mentales) y sensoriomotora (corpórea) con un sustrato abstracto lógico-racional (semántico, en su sentido componencial), y no al contrario. Lo mismo sucede con la construcción ostensiva de los escenarios en frases como ‘es normal que nos den ganas de bailar’ en los distintos niveles de presentación del involucramiento subjetivo, así como en la integración de la narrativa del “sí mismo”.

Parte de las consecuencias interpretativas de la evidencia presentada por otras investigaciones, es que la comprensión de la música no puede seguir las mismas prácticas discursivas, según las cuales es básicamente matemáticas, partitura, reproducción de un guion. No se trata tampoco, como hemos observado en la Figura 3, de una sucesión azarosa de recursos multimodales. Existen finos patrones de coordinación gestual. La conciencia, por ejemplo, de que lingüísticamente hablando no existe tal cosa como la repetición de una expresión si se consideran los distintos focos semióticos que adquiere el canal sensoriomotor, debería transformar nuestra idea sobre la comunicación.

Esto, claro, sucede automáticamente en un medio audiovisual. No obstante, es importante insistir en que estas propiedades de la didáctica dejen de invisibilizarse en el discurso o se piensen como enriquecimientos accesorios o secundarios del mensaje, como ha sucedido en la historia de los estudios gestuales (de Beer Hogrefe, Hielscher-Fastabend & de Ruiter, 2020; McNeill, 2005; So, Kita & Goldin-Meadow, 2009).⁵ Juzgar ciertas propiedades del fenómeno

⁵ Resulta interesante cómo siguen coexistiendo perspectivas sobre el papel de la gestualidad en el lenguaje que no advierten las consecuencias ideológicas de sus posturas. Cuando se habla de redundancia entre la lengua oral y la gestualidad, se está perdiendo de vista que es empíricamente inadecuado juzgar que dos expresiones con condiciones materiales y semióticas distintas estén significando lo mismo. Por ejemplo: “there are many times when gesture and speech convey information that appears to be redundant: the gesture contributes information that is already fully specified in the speech” [“hay muchas

como centrales no en términos de la acotación del análisis, donde sería adecuado, sino en términos de su misma concepción (o naturaleza), se trata de una clara manifestación de un patrón generalizado de discriminación cultural.

La observación detallada de lo que sucede formalmente en la expresión de una intención didáctica musical nos hace cuestionar la historia y la tradición de la representación de la música, así como sus prácticas institucionales y costumbres educativas, que muchas veces han normalizado todo tipo de violencia (Fernández-Morante, 2018).

Por otra parte, en el análisis de las Figuras 4 y 5, podemos observar la importancia comunicativa de las expresiones ostensivas y de los significados globales que se menosprecian en la educación formal. En el concierto didáctico virtual, el presentador, partiendo de una noción enactiva de figuración lingüística vía su intención didáctica, provee al espectador de recursos que completan los niveles de comunicación del mensaje que se está construyendo: el escenario propuesto para la comprensión de la narrativa musical, las propiedades sensoriomotoras de un vals y no solamente su reducción numérica a tres y a un compás de $\frac{3}{4}$, así como las claves emocionales que legitiman la experiencia subjetiva de este acercamiento a la música académica.

La descripción de estos recursos de ostensión gestual de la complejidad rítmica, sobre todo al tratarse de una pieza asociada al baile,⁶ los niveles de la semántica global tanto de la descripción

ocasiones cuando la gestualidad y el habla expresan información que parece redundante: el gesto contribuye con la información que ya está completa en el habla”] (Abner, Cooperrider & Goldin-Meadow, 2015: 6). Mientras que, por otra parte, se afirma que “Speech and gesture are co-expressive but nonredundant in that each has its own means for packaging meanings” [“El habla y el gesto son co-expresivos pero no redundantes dado que cada uno tiene su propia estrategia de significación”] (McNeill, 2005: 91).

⁶ También la separación histórico-cultural de la música instrumental del entorno corpóreo (el baile, la danza y el festejo) durante los periodos romántico y moderno es motivo de análisis en cuanto a su sesgo colonial y racionalista (Haynes,

por parte del presentador del escenario narrativo de cada pieza como del involucramiento de sí mismo como sujeto que también experimenta la música que interpreta, son la regla en toda interacción lingüística. En el concierto didáctico virtual, estos recursos se focalizan como parte de una estrategia metafórica enactiva. Su carácter esencial en la comunicación debería modificar el papel que tienen comúnmente en los temas lingüísticos, cognitivos y educativos: pasar de ser enriquecimientos “obvios” y “secundarios” a ser elementos transformadores del discurso de la teoría y la práctica.

3. Conclusiones

En términos del lenguaje figurativo en general, Pérez-Sobrino y Littlemore (2020) ya habían identificado las características de un predictor consistente de la viralidad de los videos en redes sociales. Adicionalmente, estos autores, junto con la amplia literatura citada en su trabajo, encuentran efectos claros con respecto a la multimodalidad del lenguaje empleado (imágenes y palabras). Desde nuestro punto de vista, se trata de dos caras de la misma moneda enactivista. Cuando los videos hacen un uso intencionalmente bien organizado de los recursos multimedia, resultan más atractivos.

Gallagher y Lindgren (2015) focalizan, siguiendo la definición de metáfora enactiva, el papel de los contenidos multimodales en los contextos educativos formales y, sobre todo, su orientación semiótica, que favorece una comprensión integral de conceptos relevantes para distintos cursos y programas. Citan también un buen número de autores que muestran datos experimentales y observan criterios de significancia estadística de la correlación entre el acto deliberado de metáfora, la comprensión y el aprendizaje. Entre ellos, Glenberg (2008), quien señala los efectos positivos que

2007). No podemos negar que parte del discurso de la supremacía cultural que justificó las invasiones imperialistas se relacionaba con la separación ritual de las conductas que eran percibidas como “salvajes” o “incivilizadas”; entre ellas, la íntima asociación de la música y el cuerpo, sobre todo “el cuerpo” libre de la normatividad social.

se generan cuando los alumnos de materias como, por ejemplo, ciencia y matemáticas actúan y representan de manera sensorio-motora (corpórea) los experimentos y resultados que comparten en clase.

La consistente evidencia que clama una transformación radical de nuestra idea de aprendizaje, sobre todo en el contexto de la educación formal, que vaya de los contenidos estáticos (según la noción de *sitting metaphor* o metáfora estática de Gallagher y Lindgren, 2015) a los contenidos dinámicos y enactivos, no ha sido ignorada por la educación musical. Al contrario, desde aproximaciones como el método Dalcroze (Juntunen, 2016; Sutela, Juntunen & Ojala, 2020) y el reconocimiento específico de la perspectiva enactiva (Bremmer & Nijs, 2020; Gutierrez, 2019; Hayes, 2019), se ha discutido y aplicado el principio de situación, contextualidad, corporeidad y actuación como mecanismos de integración del significado en una interacción que tiene como objetivo específico la formación de los alumnos en temas de teoría e historia musical.

Schiavio y van der Schyff (2018), y, más recientemente, van der Schyff, Schiavio y Elliott (2022), han reflexionado, desde la pedagogía musical y las ciencias cognitivas, sobre el continuo sensoriomotor del aprendizaje cotidiano de las personas y la relación corpórea y sensorial del músico y su instrumento. Argumentan que al caracterizar el aprendizaje como una dinámica autopoietica, esto es, de constante reescritura de significados o emergencia situada, es posible comprender cómo surgen naturalmente principios de autoorganización en la relación del individuo y su aprendizaje de acuerdo con intenciones expresivas musicales. Su aproximación, como la del resto de la literatura citada, aunque centrada en formulaciones pedagógicas, implica la promoción de ambientes de aprendizaje que favorezcan la integración generosa y creativa de recursos expresivos diádicos, tanto de quien guía el aprendizaje como de quien está en papel de aprendiz.

La metáfora en el concierto didáctico virtual es enactiva en dos sentidos, uno ontológico y otro epistemológico o hasta metodo-

lógico. En el primer sentido, es enactiva porque no puede ser otra cosa si concedemos que el lenguaje es acción situada, experiencia subjetiva o, mejor dicho, intersubjetiva. En el segundo, y posible tercer sentido, es enactiva porque la sutileza de la integración de los recursos mediante los cuales se expresa existe en un contexto situado y corpóreo. Queda claro que la adecuación descriptiva en el ejercicio de transcripción del lenguaje es pobre si no se consideran, al menos, cuatro o hasta seis dominios de modalidad expresiva: (1) oral, (2) oral-gestual (Dingemanse, 2020; Okrent, 2002), (3) viso-gestual, (4) interactiva (Enfield & Sidnell, 2014; Fusaroli, Gangopadhyay & Tylén, 2014; Linell, 2017), (5) proxémica y (6) háptica (Pezzulo, Roche & Saint-Bauzel, 2021).

El baile de la interactividad es aún más rico que el concierto de la multimodalidad individual que hemos mostrado en este trabajo, en particular, en la Figura 3. No obstante, la evidencia de esta enacción metafórica que es esencial en la ostensión del concierto didáctico virtual basta para comprender cómo, cuando decimos que la gestualidad, la metáfora multimodal o el lenguaje figurativo tienen efectos positivos en el atractivo de un video de YouTube, en el aprendizaje o en la comprensión de conceptos abstractos, en realidad, estamos diciendo que el lenguaje completo es mejor que el lenguaje empobrecido.

4. Referencias

- Abner, Natasha; Cooperrider, Kensy, & Goldin-Meadow, Susan (2015). Gesture for linguists: A handy primer. *Language and Linguistics Compass*, 9(11), 437–451. doi: 10.1111/lnc3.12168
- Asmiarti, Dwi, & Winangun, Guntur (2018). The role of YouTube media as a means to optimize early childhood cognitive development. *MATEC Web of Conferences*, 205, 00002. doi: 10.1051/mateconf/201820500002
- Beautemps, Jacob, & Bresges, André (2021). What comprises a successful educational science YouTube video? A five-thousand user survey on viewing behaviors and self-perceived importance of various variables con-

- trolled by content creators. *Frontiers in Communication*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.600595>
- Berk, Ronald (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Boersma, Paul, & Weenink, David (1992–2022). *Praat: Doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.3.01. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Bremmer, Melissa, & Nijs, Luc (2020). The role of the body in instrumental and vocal music pedagogy: A dynamical systems theory perspective on the music teacher's bodily engagement in teaching and learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00079>
- Caffi, Claudia (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 881–909. doi: 10.1016/S0378-2166(98)00098-8
- Pagán Cánovas, Cristóbal; Valenzuela, Javier; Alcaraz Carrión, Daniel; Olza, Inés, & Ramscar, Michael (2020). Quantifying the speech-gesture relation with massive multimodal datasets: Informativity in time expressions. *PLOS ONE*, 15(6), e0233892. doi: 10.1371/journal.pone.0233892
- Cayari, Christopher (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360–376. doi: 10.1080/14613808.2017.1383374
- Cooperrider, Kensy (2014). Body-directed gestures: Pointing to the self and beyond. *Journal of Pragmatics*, 71, 1–16.
- Cooperrider, Kensy; Abner, Natasha, & Goldin-Meadow, Susan (2018). The palm-up puzzle: Meanings and origins of a widespread form in gesture and sign. *Frontiers in Communication*, 3(23). doi: 10.3389/fcomm.2018.00023
- Cserép, Attila (2014). Conceptual Metaphor Theory: In defence or on the fence? *Argumentum*, 10, 261–288.
- Dancygier, Barbara, & Sweetser, Eve (2014). *Figurative language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- de Beer, Carola; Hogrefe, Katharina; Hielscher-Fastabend, Martina, & de Ruiter, Jan P. (2020). Evaluating models of gesture and speech production for people with aphasia. *Cognitive Science*, 44(9), e12890. doi: 10.1111/cogs.12890

- de Haan, Sanneke (2020). An enactive approach to Psychiatry. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 27(1), 3–25. doi: 10.1353/ppp.2020.0001
- Dingemanse, Mark (2020). Between sound and speech: Liminal signs in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 53(1), 188–196. doi: 10.1080/08351813.2020.1712967
- Enfield, Nick, & Sidnell, Jack (2014). Language presupposes an enchronic infrastructure for social interaction. En Daniel Dor, Chris Knight & Jerome Lewis (Eds.), *The social origins of language* (pp. 92–104). Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, Luis (2008). *Estructura silábica de la lengua de señas mexicana* (Tesis de licenciatura inédita). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Escobar, Luis (2021). Y ahora, ¿cómo encuentro una metáfora? La teoría de la metáfora conceptual 40 años después. *Semas*, 2(4), 99–132.
- Escobar, Luis (2022). *Los gestos del tiempo: expresión gestual y representación espacial*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Evans, Vyvyan; Bergen, Benjamin, & Zinken, Jörg (2007). The cognitive linguistics enterprise: An overview. En Vyvyan Evans, Benjamin Bergen & Jörg Zinken (Eds.), *The cognitive linguistics reader* (pp. 1–36). Londres: Equinox.
- Fauconnier, Gilles, & Turner, Mark (1998). Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, 22(2), 133–187.
- Fernández-Morante, Basilio (2018). Psychological violence in current musical education at conservatoires. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 13–24. doi: 10.12967/RIEM-2018-6-p013-024
- Flores, Nelson, & Rosa, Jonathan (2022). Undoing competence: Coloniality, homogeneity, and the overrepresentation of whiteness in applied linguistics. *Language Learning*. doi: 10.1111/lang.12528
- Forceville, Charles (2017). Visual and multimodal metaphor in advertising: Cultural perspectives. *Styles of Communication*, 9(2), 26–41.
- Fraser, Bruce (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341–350. doi: 10.1016/0378-2166(80)90029-6

- Fusaroli, Riccardo; Gangopadhyay, Nivedita, & Tylén, Kristian (2014). The dialogically extended mind: Language as skillful intersubjective engagement. *Cognitive Systems Research*, 29-30, 31–39.
- Gallagher, Shaun (2017). Self and narrative. En Jeff Malpas & Gander Hans-Helmuth (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophical Hermeneutics* (pp. 403–414). Londres: Routledge.
- Gallagher, Shaun (2018). Rethinking nature: Phenomenology and a non-reductionist cognitive science. *Australasian Philosophical Review*, 2(2), 125–137. doi: 10.1080/24740500.2018.1552074
- Gallagher, Shaun (2020). *Action and interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, Shaun, & Lindgren, Robb (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27, 391–404.
- Gibbs, Raymond W. (2019). Metaphor as dynamical–ecological performance. *Metaphor and Symbol*, 34(1), 33–44.
- Glenberg, Arthur (2008). Embodiment for education. En Paco Calvo & Antoni Gomila (Eds.), *Handbook of cognitive science: An embodied approach* (pp. 355–372). San Diego: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-046616-3.00018-9
- Goldin-Meadow, Susan (2014). Widening the lens: What the manual modality reveals about language, learning and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651), 20130295. doi: 10.1098/rstb.2013.0295
- Grajales-Acevedo, Carolina, & Posada-Silva, Wadis Yovany (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 187–210.
- Gutierrez, James (2019). An enactive approach to learning music theory? Obstacles and openings. *Frontiers in Education*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00133>
- Harnoncourt, Nikolaus (2006). *La música como discurso sonoro*. Barcelona: Acantilado.
- Hayes, Lauren (2019). Beyond skill acquisition: Improvisation, interdisciplinarity, and enactive music cognition. *Contemporary Music Review*, 38(5), 446–462. doi: 10.1080/07494467.2019.1684059

- Haynes, Bruce (2007). *The end of early music: A period performer's history of music for the twenty-first century*. Oxford: Oxford University Press.
- Hong, Jon-Chao; Chen, Mei-Lien, & Ye, Jian-Hong (2020). Acceptance of YouTube applied to dance learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(1), 7–13. doi: 10.18178/ijiet.2020.10.1.1331
- Huang, Minyao, & Jaszczolt, Kasia M. (Eds.) (2018). *Expressing the self: Cultural diversity and cognitive universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Iskru, Victoria V., & Schulz, John (2020). How postgraduate students use video to help them learn. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep276. doi: 10.30935/cedtech/8400
- Jaszczolt, Kasia M. (2018). Pragmatic Indexicals. En Minyao Huang & Kasia M. Jaszczolt (Eds.), *Expressing the Self: Cultural Diversity and Cognitive Universals* (pp. 260–311). Oxford: Oxford University Press.
- Jebe, Frank; Konietzko, Sebastian; Lichtschlag, Margrit, & Liebau, Eckart (2019). Jugend / YouTube / Kulturelle Bildung. Horizont 2019. [Juventud / YouTube / Educación Cultural. Horizonte 2019]. Alemania: Rat für Kulturelle Bildung e.V. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019>
- Johnson, Robert, & Liddell, Scott (2010). Toward a phonetic representation of signs: Sequentiality and contrast. *Sign Language Studies*, 11(2), 241–274. doi: 10.1353/sls.2010.0008
- Jones, Troy, & Cuthrell, Kristen (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75–85. doi: 10.1080/07380569.2011.553149
- Juntunen, Marja-Leena (2016). The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through embodied exploration. En Carlos R. Abril & Brent M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 141–167). Oxford: Oxford University Press.
- Kallio, Alexis Anja (2020). Decolonizing music education research and the (im) possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 177–191. doi: 10.1177/1321103X19845690
- Kapidzic, Sanja, & Herring, Susan C. (2015). Race, gender, and self-presentation in teen profile photographs. *New Media & Society*, 17(6), 958–976. doi: 10.1177/1461444813520301

- Kastrup, Bernardo (2018). Conflating abstraction with empirical observation: The false mind-matter dichotomy. *Constructivist Foundations*, 13(3), 341–361.
- Kastrup, Bernardo (2019). *The idea of the world: A multi-disciplinary argument for the mental nature of reality*. Winchester: Iff Books.
- Kendon, Adam (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (2014). Semiotic diversity in utterance production and the concept of ‘language’. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences*, 369, 20130293. doi: 10.1098/rstb.2013.0293
- Kincheloe, Joe L. (2011). Critical ontology and indigenous ways of being: Forging a postcolonial curriculum. En Kecia Hayes, Shirley R. Steinberg & Kenneth Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 333–349). Róterdam: SensePublishers. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789460913976/BP000026.xml>
- Kliuchynska, Nataliia (2022). Humor in the musical-didactic works of the baroque period. *Scientific Journal of Polonia University*, 52(3), 60–65. doi: 10.23856/5207
- Kövecses, Zoltán (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán (2013). The metaphor–metonymy relationship: Correlation metaphors are based on metonymy. *Metaphor and Symbol*, 28(2), 75–88. doi: 10.1080/10926488.2013.768498
- Lakoff, George (1993). The contemporary theory of metaphor. En Andrew Ortony, *Metaphor and thought* (2a. ed., pp. 202–250). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1991). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lausberg, Hedda, & Sloetjes, Han (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41(3), 841–849. doi: 10.3758/BRM.41.3.841

- Leech-Wilkinson, David (2020). *Challenging performance: Classical music performance norms and how to escape them*. <https://challengingperformance.com/the-book/>
- Liddell, Scott, & Johnson, Robert (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195–278.
- Linell, Per (2017). Intersubjectivity in dialogue. En Edda Weigand (Ed.), *The Routledge handbook of language and dialogue* (pp. 109–126). Nueva York: Routledge.
- Littlemore, Jeannette (2015). *Metonymy: Hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107338814
- Macrine, Sheila L., & Fugate, Jennifer M. B. (2021). Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom. *Frontiers in Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.712626>
- McGlone, Matthew S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language & Communication*, 27(2), 109–126.
- McNeill, David (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David (2016). *Why we gesture?* Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, David (2017). Gesture-speech unity: What it is, where it came from. En Ruth Breckinridge Church, Martha W. Alibali & Spencer D. Kelly (Eds.), *Why gesture?* (pp. 77–101). Ámsterdam: John Benjamins.
- Moghavverni, Sedigheh; Sulaiman, Ainin; Jaafar, Noor Ismawati, & Kasem, Nafisa (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of YouTube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37–42. doi: 10.1016/j.ijme.2017.12.001
- Mondada, Lorenza (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. doi: 10.1111/josl.1_12177
- Müller, Cornelia (2004). Forms and uses of the Palm Up Open Hand: A case of a gesture family? En Cornelia Müller & Roland Posner (Eds.), *The semantics and pragmatics of everyday gestures* (pp. 233–256). Berlín: Weidler.

- Müller, Cornelia (2019). Metaphorizing as embodied interactivity: What gesturing and film viewing can tell us about an ecological view on metaphor. *Metaphor and Symbol*, 34(1), 61–79.
- Newen, Albert; Gallagher, Shaun, & De Bruin, Leon (2018). 4E cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. En Albert Newen, Leon De Bruin & Shaun Gallagher (Eds.), *The Oxford handbook of 4E cognition* (pp. 3–16). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.1
- Okrent, Arika (2002). A modality-free notion of gesture and how it can help us with the morpheme vs. gesture question in sign language linguistics (or at least give us some criteria to work with). En Richard P. Meier, Kearsy Cormier & David Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (pp. 175–198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyetade, Eunice M., & Adegoke, Ojeniyi (2017). Educational embodied cognition: Nigerian education change agent. *Nigerian Journal of Social Studies*, 20(2), 1–22.
- Pérez Rodríguez, Julián (2003). Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico. *Revista Electrónica de LEEME*, 11.
- Pérez-Sobrinó, Paula (2016). Multimodal metaphor and metonymy in advertising: A corpus-based account. *Metaphor and Symbol*, 31(2), 73–90. doi: 10.1080/10926488.2016.1150759
- Pérez-Sobrinó, Paula, & Littlemore, Jeannette (2020). What makes an advert go viral? The role of figurative operations in the success of Internet videos. En Laura Hidalgo-Downing & Blanca Kraljevic Mujic (Eds.), *Performing metaphorical creativity across modes and contexts* (pp. 119–152). Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Sobrinó, Paula; Littlemore, Jeannette, & Houghton, David (2019). The role of figurative complexity in the comprehension and appreciation of advertisements. *Applied Linguistics*, 40(6), 957–991. doi: 10.1093/applin/amy039
- Pezzulo, Giovanni; Roche, Lucas, & Saint-Bauzel, Ludovic (2021). Haptic communication optimises joint decisions and affords implicit confidence sharing. *Scientific Reports*, 11, 1051. doi: 10.1038/s41598-020-80041-6

- Posholi, Lerato (2020). Epistemic decolonization as overcoming the hermeneutical injustice of Eurocentrism. *Philosophical Papers*, 49(2), 279–304. doi: 10.1080/05568641.2020.1779604
- Rahmatika, Rahmatika; Yusuf, Munawir, & Agung, Leo (2021). The effectiveness of YouTube as an online learning media. *Journal of Education Technology*, 5(1), 152–158. doi: 10.23887/jet.v5i1.33628
- Rahmaturrizki, Muhammad Ilham, & Sukmayadi, Yudi (2021). YouTube as audio visual media learning in music education. En Yudi Sukmayadi, Zakarias S. Soeteja, Tati Narawati, Juju Masunah, Rita Milyartini & Trianti Nugraheni (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2020)* (pp. 297–303). Dordrecht: Atlantis Press. doi: 10.2991/assehr.k.210203.064
- Richter, Christoph; der Künste, Hochschule; Kraemer, Oliver; Yob, Iris, & Herzig, Monika (1996). The didactic interpretation of music. *Philosophy of Music Education Review*, 4(1), 3349.
- Rosenthal, Sonny (2018). Motivations to seek science videos on YouTube: Free-choice learning in a connected society. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 8(1), 2239. doi: 10.1080/21548455.2017.1371357
- Schiavio, Andrea, & van der Schyff, Dylan (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, 8(8), 72. doi: 10.3390/bs8080072
- So, Wing Chee; Kita, Sotaro, & Goldin-Meadow, Susan (2009). Using the hands to identify who does what to whom: Gesture and speech go hand-in-hand. *Cognitive Science*, 33(1), 115–125. doi: 10.1111/j.1551-6709.2008.01006.x
- Stagg, Bethan C., & Verde, Michael F. (2019). Story of a seed: Educational theatre improves students' comprehension of plant reproduction and attitudes to plants in primary science education. *Research in Science & Technological Education*, 37(1), 15–35.
- Stilwell, Peter, & Harman, Katherine (2021). Phenomenological research needs to be renewed: Time to integrate enactivism as a flexible resource. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. doi: 10.1177/1609406921995299

- Sutela, Katja; Juntunen, Marja-Leena, & Ojala, Juha (2020). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85.
- Sweetser, Eve (2017). Metaphor and metonymy in advertising: Building view-point in multimodal multi-space blends. *Journal of Pragmatics*, 122, 65–76. doi: 10.1016/j.pragma.2017.10.012
- Szokolszky, Agnes (2019). Perceiving metaphors: An approach from developmental ecological Psychology. *Metaphor and Symbol*, 34(1), 17–32.
- The Language Archive (2022). ELAN 6.4. *The Language Archive. Max Planck Institute for Psycholinguistics*. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Thibeault, Matthew D. (2012). Ubiquitous music learning in a postperformance world. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(13), 196–215. doi: 10.1177/016146811211401312
- Tupas, Ruanni (2019). Entanglements of colonialism, social class, and ‘Unequal Englishes’. *Journal of Sociolinguistics*, 23(5), 529–542.
- van der Schyff, Dylan; Schiavio, Andrea, & Elliott, David J. (2022). *Musical bodies, musical minds: Enactive cognitive science and the meaning of human musicality*. Cambridge: The MIT Press.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan, & Rosch, Eleanor (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT Press.
- Vladova, Gergana; Ullrich, André; Bender, Benedict, & Gronau, Norbert (2021). Students’ acceptance of technology-mediated teaching – How it was influenced during the COVID-19 pandemic in 2020: A study from Germany. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636086>
- Wagner, Petra; Malisz, Zofia, & Kopp, Stefan (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech Communication*, 57, 209–232.
- Waldron, Janice (2012). Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2–3), 189–200. doi: 10.1386/jmte.4.2-3.189_1
- Ward, Dave; Silverman, David, & Villalobos, Mario (2017). Introduction: The varieties of enactivism. *Topoi*, 36(3), 365–375. doi: 10.1007/s11245-017-9484-6
- Welch, Shay (2019). Native epistemology and embodied cognitive theory. En Shay Welch (Ed.), *The phenomenology of a performative knowledge*

- system: Dancing with Native American epistemology* (pp. 53–89). Cham: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-04936-2_3
- Werner, Konrad (2020). Cognitive confinement, embodied sense-making, and the (de)colonization of knowledge. *Philosophical Papers*, 49(2), 339–364. doi: 10.1080/05568641.2020.1779603
- Withagen, Rob (2022). *Affective Gibsonian Psychology*. Nueva York: Routledge.
- Zbikowski, Lawrence M. (2008). Cognitive science, music theory, and music analysis. En Jan Philipp Sprick, Reinhard Bahr & Michael von Trotschke (Eds.), *Musiktheorie im context: Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (pp. 447–463). Berlín: Weidler.