

Concepciones sobre las prácticas de audición musical en el Proyecto Curricular de Artes Musicales, Facultad de Artes-ASAB, UDFJC

Genoveva Salazar Hakim

2014-06-24

Concepciones sobre las prácticas de audición musical en el Proyecto Curricular de Artes Musicales, Facultad de Artes-ASAB, UDFJC Esta lectura fue presentada en el evento Ciclo de conferencias Perspectivas interdisciplinarias en Psicología de la Música en el Auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano el 17 de marzo de 2011. ');' onmouseout='tooltip.hide();>1



En esta lectura se presenta un avance del estudio *La audición musical: concepciones, propuesta y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de Artes Musicales, Facultad de Artes ASAB, UDFJC*, el cual adelanta un equipo de profesores y estudiantes de diversos énfasis y áreas al interior de este Programa desde el año 2010. El equipo de investigación está conformado por los siguientes profesores y estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Genoveva Salazar (investigadora principal); Francisco Castillo, Pilar Agudelo y Manuel Bernal (Investigadores auxiliares); y María José Alviar, Carlos Alberto Carrasco, Victoria Laverde, Diego Latorre, Natalia Merlano, Gustavo Castellar, Yina Quique, Estefanía Lambuley, Ivonne Carolina Benítez, Michels Manchego y Mario Latorre (Estudiantes Auxiliares de investigación. ');' onmouseout='tooltip.hide();>2

Esta investigación se articula a interrogantes que a su vez dieron paso en años anteriores a estudios previos en torno al desarrollo de la audición musical en nuestra Institución. En todos los casos, son estudios que propenden a cualificar y mejorar la articulación de procesos cognitivos, así como de prácticas de enseñanza y aprendizaje vinculados al desarrollo de la habilidad auditiva musical.

Como se verá más adelante, los primeros estudios tuvieron como objeto central procesos cognitivos musicales orientados desde la asignatura Formación Auditiva, tales como la entonación, el solfeo o lectura entonada y el dictado. Dichos procesos son entendidos desde la pedagogía de la teoría musical como estrategias metodológicas para el desarrollo de la audición musical, y más específicamente de la llamada audición interna (Karpinski, 2000; Rogers, 1984.)

A diferencia de los primeros estudios, la presente investigación ya no se focaliza en el desarrollo de la audición musical desde la perspectiva de una sola asignatura o espacio académico. En esta ocasión, la mirada se expande a diversos espacios del Proyecto Curricular teórico musicales, de música y contexto, de práctica instrumental en Ensamble y de los énfasis de Interpretación Instrumental y de Composición y Arreglos.

La relevancia que tiene preguntarse por las prácticas de audición musical a la luz de sus usos en diversos escenarios curriculares, parte del hecho de considerar este proceso como un modo de conocer esencial para actividades musicales de diversa índole, no sólo al interior del currículo, sino también por fuera de éste.

Al referirse a la audición musical, se alude a una modalidad perceptual dirigida hacia un dominio de conocimiento particular como es la música. No obstante, a la hora de observarla en situaciones de práctica pedagógica y musical, difícilmente se la puede desligar de otras modalidades de percepción y de otros dominios de conocimiento con los cuales interactúa, se correlaciona y saca provecho para dar sentido a la experiencia con la música y en la música.

En los 17 años que lleva el Programa ofreciéndose a la comunidad, se han dado ajustes y modificaciones curriculares significativos, como producto de procesos de evaluación y de articulación con los lineamientos educativos del Ministerio de Educación y de la Universidad. Cabe señalar que a lo largo de sus transformaciones, el Proyecto Curricular ha conservado su interés de vincular en su objeto de estudio prácticas musicales de diferentes tradiciones, tanto desde procesos de creación que incluyen la interpretación, la composición y la dirección, como desde su estudio analítico musical y contextual. Lo anterior se hace evidente, por una parte, en su oferta de asignaturas, y, por otra, en los proyectos de investigación, creación y extensión desarrollados con el apoyo institucional.

Tal como se expresa en el documento de Registro Calificado:

En el programa de Artes Musicales de la ASAB se aborda el estudio de la música en sus dimensiones teórico-prácticas pertinentes a la formación de directores musicales, compositores, arreglistas e instrumentistas de altas calidades profesionales en el contexto actual de nuestra realidad musical multicultural. En consecuencia, el programa está integrado por una oferta académica amplia y flexible que considera prácticas musicales con raíces en tradiciones regionales, gran variedad de músicas populares, expresiones experimentales enmarcadas en los procedimientos de composición de nuestra contemporaneidad y manifestaciones ligadas convencionalmente al ámbito académico. Es así como de esta variedad de posibilidades el programa privilegia en sus espacios académicos obligatorios el estudio de la denominada música académica occidental y de las manifestaciones musicales de tradición local, regional y popular en Colombia y en América Latina, a la vez que permite espacios flexibles para cualquiera otra manifestación musical que sea pertinente y posible abordar (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Proyecto Curricular de Artes Musicales, 2006:15-16).

El vínculo a través de las diferentes funciones universitarias con esta diversidad de tradiciones musicales constituye una política que caracteriza al Proyecto Curricular, mediante la cual se propicia la valoración, preservación, transformación y movilidad de las músicas de nuestros contextos socioculturales desde el ámbito académico.

El estudio de músicas de tradición regional, tanto urbana como campesina, ha enriquecido sin lugar a dudas las prácticas musicales en el currículo, y a su vez ha sido una alternativa importante de inmersión artística y laboral de estudiantes y egresados en nuestro entorno sociocultural. Por una parte, podría decirse que en el Proyecto Curricular ha habido interés de los estudiantes por la interpretación y la composición y arreglos de estas expresiones. Por otra parte, el trabajo con músicas populares urbanas y regionales ha permitido una inserción en el medio laboral, generosa en su demanda por la posibilidad de actuación que ofrece en una mayor variedad de escenarios y de conformación de formatos instrumentales.

Es de esperarse que la vinculación de estas músicas en la academia genere preguntas y reflexiones en torno a su aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, en cuanto a los modelos conceptuales y de análisis que soportan su estudio. Y en relación con la enseñanza instrumental y la práctica en ensamble, valdría la pena indagar por el tipo de mediaciones para la comunicación y construcción de conocimiento musical.

Estas preguntas son relevantes, considerando que en algunos casos se abordan músicas de tradición no escrita, como también otras cuyo uso de la partitura no es tan prescriptivo como suele suceder con músicas de tradición académica. En relación con lo anterior, podría preguntarse si se requiere de tipos de desarrollo auditivo particulares para abordar músicas cuyo aprendizaje se apoya en códigos de comunicación y representación diferentes a los reconocidos como convencionales de la notación de tradición occidental.

Por el hecho de estar al interior de una academia y en manos de docentes formados dentro de esta tradición, el estudio de estas músicas podría estar altamente mediado por modos académicos de conocer. Es decir, es factible que los modelos conceptuales y analíticos aplicados a su conocimiento se basen en conceptos, procedimientos y artefactos derivados de la tradición pedagógica de la teoría musical de Occidente.

Un ejemplo de lo anterior se hace evidente cuando para recurrir al análisis estructural de músicas de determinada región acudimos a la transcripción en partitura para describir determinados comportamientos rítmicos, melódicos, armónicos o formales. Otro ejemplo lo constituyen las transcripciones de improvisaciones que, por sugerencia de los profesores, hacen los estudiantes como recurso para la incorporación de rasgos estilísticos de músicas urbanas como el rock o el jazz.

No obstante, se ha visto que, en el caso de algunas asignaturas de Ensamble, como por ejemplo, Músicas Campesinas y Ensamble Llanero, el uso de la partitura no es relevante. Se acude entonces a otros recursos de comunicación musical, asociados frecuentemente con la tradición oral, que implican el uso de canales de percepción auditiva, visual y kinestésica, y en donde la imitación juega un rol fundamental para la construcción de modelos de referencia sonoros, motrices y de gestualidad. Otros serían aquí los sistemas de notación involucrados, y las prescripciones sobre el qué sonar, el cómo producir el sonido y el cómo articularse con el conjunto, se comunicarían y representarían a través de medios diferentes a la partitura.

A su vez, una mirada a los sistemas de comunicación que se involucran en una clase de instrumento como el piano, dejaría ver quizás un panorama no radicalmente diferente al descrito en el caso de los ensambles. La enseñanza del piano cuenta con una amplia tradición académica, y su práctica musical está altamente mediada por el uso de la partitura. No obstante, dicha mediación resultaría inútil de no existir la permanente relación entre un maestro que monitorea auditiva, visual y táctilmente, y retroalimenta verbal, gestual y musicalmente, la construcción sonora que elabora el estudiante en interacción con el instrumento.

Lo anterior sugiere que las interacciones entre estudiante y profesor involucran múltiples recursos que involucran la audición y a su vez hacen parte de los sistemas de comunicación y representación musical. Tales recursos pueden ser

entendidos como sistemas de notación (Ellingson, 1992). Entre estos se incluyen los sistemas verbales, kinestésicos, táctiles, gráficos y visuales, entre otros, que recurrentemente usamos en nuestras acciones pedagógicas y relaciones intersubjetivas en la práctica instrumental individual y grupal. Dichos sistemas, además, se nutren de valoraciones estéticas y emotivas aportadas por la experiencia de los sujetos y por las tradiciones culturales.

De lo anterior resulta interesante percatarse que en el estudio de músicas populares y académicas desde las prácticas instrumentales, para la comunicación y construcción de conocimiento musical se acude a herramientas conceptuales y metodológicas sistematizadas desde las pedagogías de la teoría musical, la musicología y la etnomusicología en Occidente y, a su vez, se vinculan procedimientos y sistemas de comunicación habitualmente asociados a la oralidad que tiene lugar en prácticas musicales de tradición no académica.

Observaciones similares podrían hacerse en el contexto de las clases teórico musicales para el estudio de la Armonía o la Formación Auditiva en donde, si bien el trabajo con la lectoescritura musical es constante, también entran en juego, y de manera superpuesta, los sistemas de comunicación referidos antes.

Investigaciones realizadas desde el área de Formación Auditiva, vinculadas al desarrollo de la audición.

Uno de los retos que planteó el Proyecto Curricular desde su inicio fue el de estructurar asignaturas incluyendo las músicas objeto de estudio. Ese fue el caso de la asignatura Formación Auditiva, cuya función en el currículo se ha centrado explícitamente en el desarrollo de la audición musical con el apoyo conceptual de la teoría de la música y de metodologías como la entonación, el solfeo y el dictado.

El trabajo de docencia en esta asignatura se ha apoyado y articulado permanentemente a la investigación y la extensión, tal como puede observarse en estudios a los cuales se hará referencia.

1) Buscando tener una mayor articulación con los propósitos formativos del Proyecto Curricular, en cuanto a la coherencia con el objeto de estudio, surge en 1997 el proyecto *Elaboración de material didáctico para la Formación Auditiva*, formulado por Genoveva Salazar y Myriam Arroyave. En su momento, esto significó incorporar a la asignatura músicas de tradición académica y de tradiciones populares urbanas y regionales del contexto Caribe-iberoamericano. Lo anterior resulta relevante si se tiene en cuenta que por la década de los 90, los materiales que circulaban en nuestro medio para el desarrollo de la lectura y el dictado se basaban en repertorios de músicas de tradición académica y popular centroeuropea y norteamericana (Salazar y Arroyave, 1999). El equipo de investigación estuvo conformado por Genoveva Salazar y Myriam Arroyave como investigadoras principales. A su vez contó con la participación de los estudiantes Rocío Méndez y Sandra Patricia Jaque. ');' onmouseout='tooltip.hide()';>3

Para este proyecto los ejemplos musicales se obtuvieron a través de la recopilación y extracción de fragmentos melódicos de cancioneros, estudios etnomusicológicos y repertorio instrumental, entre otros. La estructuración del material didáctico implicó una revisión de los marcos de referencia conceptuales y metodológicos sobre los cuales basar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura musical y el desarrollo auditivo de músicas del sistema tonal. Para esto se acudió al análisis de métodos de enseñanza del solfeo y el entrenamiento auditivo y de la armonía, así como de textos de reflexión pedagógica sobre la teoría musical. El estudio dio como resultado la consolidación de parte de los cuadernos de trabajo del pensum que en ese entonces se implementaba. A su vez, gran parte de este material ha continuado en circulación por más de una década a través de los cuadernos de la asignatura Gramática Musical del Preparatorio y Formación Auditiva de carrera, apoyando así sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

(2) En un estudio posterior, *La ubicación tonal para jóvenes que inician procesos de lectura musical* (Salazar, 2003), se dio continuidad a aspectos concernientes a la ubicación tonal, preguntándose por el tipo de estructuraciones que debían internalizarse para apoyar procesos de codificación escrita desde la audición musical y decodificación entonada desde la lectura musical. Este estudio parte de reconocer la necesidad de iniciar y cualificar procesos de lectoescritura musical, en jóvenes que aspiran a ingresar a carrera, para lo cual toman cursos preuniversitarios en el Preparatorio que se ofrece en el Proyecto Curricular. Esta investigación se desarrolló como tesis de maestría en el Instituto Superior de Artes ISA de La Habana, entre los años 2000 y 2003. ');' onmouseout='tooltip.hide()';>4

Se asume como hipótesis que desde su inicio el desarrollo de la lectura melódica tonal puede aportar a la comprensión auditiva y teórica de la tonalidad si se utilizan estrategias de ubicación tonal basadas en estructuras significativas del sistema. El estudio propuso diseñar estrategias basadas en principios de organización melódica y armónica de la tonalidad como recursos de ubicación tonal en el proceso de lectura melódica entonada. Dichas estrategias de sometieron a prueba en un cuasi experimento que implicó el trabajo con un curso de Preparatorio de primer semestre.

El soporte conceptual, en relación con el desarrollo de procesos de lectoescritura y audición musical y sistema de alturas, provino de campos como la pedagogía de la teoría musical (Salzer, 1962 ; Edlund, 1974; Berry, 1976/1987;

Garmendia, ¿1981?; Forte y Gilbert, 1982 ; Rogers, 1984; Berkowitz, et Al., 1986; Ottman, 1986; Aldwell & Schachter, 1988; Kühn, 1988; García, 1990; Karpinski, 2000; Salazar, 2001, entre otros); la psicología de la música y las ciencias cognitivas (Costall, 1985; Sloboda, 1985, 1994; Aiello, 1994; Butler y Brown, 1994; Cook, 1994; Zbikowski, 1997, 1998, entre otros); la etnomusicología (Ellingson, 1992) y la semiología y semiótica (Nattiez, 1990; Eco, 1999).

El objeto de estudio se abordó, por una parte, desde las complejidades que encierra el código de escritura indagando sobre sistemas de notación musical. La documentación sobre la entonación y su relación con la lectura se apoyó en estudios sobre tópicos relacionados con la representación mental de la altura junto con sus modos de categorización, como también en aspectos como procesos cognitivos, perceptivos y motores que inciden en la lectura musical y su incidencia en el desempeño lector. En relación con la tonalidad y sus niveles de organización musical, se partió de las conceptualizaciones hechas por la teoría musical y de aporte en torno a los modelos conceptuales, es decir, a las estructuras cognitivas empleadas por las teorías de la música, las cuales comprometen categorías, conceptos y nociones de otros campos de conocimiento que posibilitan organizar, dar sentido y describir las experiencias en la música.

De este estudio surgen productos cuya contribución es de tipo conceptual y metodológico, y encuentra su aplicación en las concepciones y orientaciones pedagógicas en torno a procesos de lectura y audición musical plasmadas en los syllabus de Gramática Musical y Formación Auditiva. Otro producto de este proyecto es el actual cuaderno de trabajo utilizado en Gramática Musical I (Salazar, 2011).

(3) El tercer estudio, Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico surge de la necesidad de cualificar la voz entonada, partiendo de considerar que es una herramienta metalingüística fundamental, que contribuye a la comprensión musical, a la internalización de relaciones sonoras y, de allí, a la consolidación de la audición interna. El estudio propuso determinar la incidencia de estrategias de pedagogía vocal enfocadas a resolver dificultades de entonación en estudiantes de Gramática Musical I del Ciclo Preparatorio del Proyecto Curricular de Artes Musicales la ASAB. La metodología comprendió la realización de un cuasi-experimento; el diseño de estrategias de pedagogía vocal; el análisis, sistematización y evaluación de la información recopilada; y la edición del video Taller de pedagogía vocal, como propuesta de material didáctico con un cuadernillo complementario. Esta investigación contó con el siguiente equipo de profesores y estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales: Genoveva Salazar y María Olga Piñeros (Investigadoras principales); Pilar Agudelo, Claudia Grenier y Mónica Mabel López (Investigadoras Auxiliares); Catherine Galindo, Ana María Fonseca, Luzdiana Gómez y Germán David Molano (Auxiliares de investigación). ')';' onmouseout='tooltip.hide()';>5 (Salazar, G. y Piñeros, M.O., 2007).

Para su fundamentación, el estudio se apoyó en aportes provenientes de campos como la Nueva pedagogía vocal (David, 1995; Bunch, 1997; Sataloff, 1998; Piñeros, 2004, entre otros); técnicas de manejo del cuerpo como Técnica Alexander, Feldenkrais, Pilates, Body Mapping, Yoga (The Hymalayan International institute of Yoga Science and Phylosophy of U.S.A., 1985; Conable, 1998; Rosenberg, 1997) y danza; la psicología cognitiva de la música y las ciencias cognitivas (Costall, 1985; Sloboda, 1885, Sloboda, 1994, 2002; Zbikowsky, 1997, 1998; Altenmüller, & Gruhn, 2002; Altenmüller & Williamson, Martínez, 2005); y de la pedagogía musical (Karpinski, 2000; Abramson, 2001; Davidson & Salgado, 2002; Salazar, 2003, 2005, 2007).

Se indaga de esta manera en aspectos relativos a la anatomía y fisiología del aparato fonatorio, el aprestamiento corporal, y la conciencia del cuerpo. Por otra parte, se recurre a estudios sobre percepción auditiva y ejecución musical, y sus aplicaciones a procesos de aprendizaje musical, para lo cual se toman aportes conceptuales sobre: memoria tonal y motriz, automatización de destrezas motrices, modos de categorización de la altura, interacción de múltiples formas de percepción en la codificación de información musical, y estructuras cognitivas como las metáforas, en sentido conceptual y lingüístico; entre otros aspectos.

Los productos de este proyecto incluyen por una parte, el video y un Cuadernillo del Taller de Pedagogía Vocal, el cual constituye un material de consulta para los docentes de Formación Auditiva. Por otra parte, las estrategias desarrolladas en la investigación dieron pie para la inclusión del contenido Aprestamiento Corporal en la asignatura, el cual entra a apoyar la consolidación de imágenes auditivas que aborda la asignatura y que están en la base de procesos como la lectura y el dictado (Piñeros, Salazar y Grenier, 2007; Salazar y Piñeros, 2007a).

Una mirada transversal a las prácticas de audición musical en el Proyecto Curricular de Artes Musicales

Uno de los temas centrales a la discusión de las áreas y los énfasis del PCAM es el desarrollo auditivo musical y las competencias relacionadas. Éste es un contenido cognitivo implícito en la mayoría de espacios académicos del PCAM, esencial para la formación de un músico profesional. Sin embargo, más allá de lo propuesto desde asignaturas particulares, no se le ha dado la atención suficiente por parte de las áreas y los énfasis de manera integrada.

Sobre la audición musical se ha manifestado preocupación, en cuanto a que los desarrollos auditivos que se asumen en algunos espacios, como por ejemplo, Formación Auditiva, no siempre suplen las demandas requeridas en otros. También se presenta como crítica la débil articulación entre la propuesta que hace el PCAM de abordar de manera significativa las músicas locales y regionales del país y lo proyectado en los programas de asignaturas. De igual forma, no es clara la articulación entre los syllabus y las prácticas que llevan a cabo los estudiantes en el llamado currículo oculto.

Lo anterior se hizo evidente a través de la investigación realizada recientemente en el PCAM (Lambuley y Lambuley, 2007, 2007a). Pese a que este estudio no trató directamente sobre la audición musical, pueden rastrearse aspectos de este proceso mediante la alusión a los repertorios y a las músicas que se interpretan. En lo que respecta a repertorios y al desarrollo auditivo, es necesario indagar qué sucede con las prácticas de clase, ya que con frecuencia revelan aspectos no registrados por escrito en el programa, o syllabus de la asignatura.

Sobre el desarrollo de la audición musical, es fundamental preguntarse por el grado de articulación existente entre los diferentes espacios académicos del PCAM, y por la naturaleza de dicha articulación, en cuanto a referentes conceptuales -de cognición, teoría musical y pedagogía- y en relación con las prácticas musicales curriculares y extracurriculares de los estudiantes.

Tratándose de la audición musical, habría entonces que preguntarse por las concepciones de la música. Esto implicaría indagar por qué tipo de objetos, procesos y experiencias se vinculan y son dignos representantes de eso que consideramos musical, dentro de la tradición académica y sociocultural de la que somos parte.

Si en vínculo con la audición musical construimos conocimiento y elaboramos significados, podría asumirse entonces que este proceso constituye un modo de conocer. De lo anterior surgirían preguntas como ¿Qué se conoce a través de la audición? y ¿Qué marcos conceptuales apoyan la construcción de significado de aquello que se pretende conocer desde la escucha musical?

Se parte de reconocer que formar en campos como la interpretación, la composición y el arreglo, la dirección, la teoría y la historia de la música, implica formar auditores de su propia práctica musical y de la de otros. Es decir, aprender a escucharse y a escuchar, a entender mediante la audición lo escuchado en términos de sistemas de códigos con determinados significados, y a valorar estética y estilísticamente lo que se escucha, tanto de la propia ejecución, como de la de otros.

Frente a la estructuración de la audición, como una de las formas esenciales para el desarrollo de pensamiento musical, podría pensarse que hay un desarrollo auditivo general con diferentes aplicaciones, según las habilidades que se tienen que desarrollar en cada espacio académico.

De esta manera, se diría que las prácticas auditivas en cada asignatura tienen funciones específicas y se vinculan a contenidos conceptuales y metodológicos particulares. De igual forma, el trabajo auditivo musical implicaría el uso con materiales de diversos formatos y procedencia, con los cuales se propone interactuar y propiciar la construcción de algún tipo de conocimiento. Dichos materiales, a su vez, suponen una selección y puesta en escena en clase, lo cual obedece a algún tipo de intención formativa y de valoraciones estéticas y culturales, en concordancia total o parcial con la propuesta curricular del programa, o con la iniciativa de los maestros y de los estudiantes.

Este estudio se propone indagar por las concepciones que se tienen de las prácticas de audición musical en espacios académicos del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB, UDFJC, para determinar los tipos de articulación, similitudes y particularidades que se dan en relación con dichas prácticas.

Dicha indagación se aborda a partir de observar las funciones (roles) contenidos, materiales, y guiones y rutinas de acción vinculados a las prácticas de audición propuestos por los Programas de los Espacios Académicos, e implementados por los docentes. A partir de allí, se establecen comparaciones entre las concepciones encontradas para identificar semejanzas, particularidades y modos de articulación de las prácticas de audición musical entre los diversos espacios académicos. La investigación delimitó en principio la indagación a asignaturas de corte teórico musical y contextual, así como de los Énfasis.

La metodología utilizada es de enfoque cualitativo y comprende tres etapas:

La primera etapa incluye la fundamentación teórica mediante la consulta bibliográfica y a expertos, la delimitación de categorías de análisis e interpretación, y la preparación de instrumentos. La segunda se centra en el trabajo de campo que incluye la recolección de información a partir de syllabus, aplicación de encuestas, y la observación y grabación audiovisual de clases. La tercera etapa se destina al análisis e interpretación de datos, y a la elaboración de informes y productos de investigación.

Todas las etapas anteriores han contado, para su desarrollo, con una asignatura que se planteó como estrategia metodológica, pudiendo así reunir por tres semestres, en torno a las preguntas de investigación, a los estudiantes y docentes que conforman su equipo. Se trata del *Seminario de Investigación Desarrollo de la Audición Musical*, aprobado por el Consejo de Proyecto Curricular Artes Musicales. Gracias a este espacio, ha sido posible tener una aproximación inicial al tema del desarrollo auditivo de manera transversal al Programa, dado que la conformación del equipo integra docentes y estudiantes de los diversos énfasis y áreas del Proyecto Curricular.

Se seleccionan asignaturas del Bloque Común y de los Énfasis, representativos para la indagación que se quiere hacer. Por un lado, una parte de los espacios del Bloque Común observados se involucra de forma directa con prácticas pedagógicas musicales en el campo de la teoría y la historia de la música. A su vez, son espacios de contenido obligatorio y fijo, y tienen un planteamiento de desarrollo secuencial y criterios de continuidad que implican que se organicen en niveles que ocupan entre dos y cinco semestres. Además, vistos en conjunto, son los espacios que ocupan la mayor inversión de tiempo presencial en clase por parte de los estudiantes, durante los primeros cuatro semestres de la carrera. Estos espacios son: Formación Auditiva (3 niveles), Armonía (2 niveles), Sistemas Musicales (5 niveles) y Músicas Regionales (2 niveles).

Otro de los espacios obligatorios que se consideró relevante para la observación es el Ensamble, que en dependencia del Énfasis seleccionado por los estudiantes puede abarcar dos o cuatro o niveles.

Este espacio ofrece la posibilidad de observar las prácticas de audición en la ejecución instrumental en conjunto a la luz de diversos formatos instrumentales y tradiciones musicales, que podrían clasificarse eventualmente en académicas, populares urbanas y populares regionales, teniendo en consideración, por una parte, los repertorios sobre los cuales trabajan y por otra, las mediaciones implicadas en el montaje musical.

De esta manera, se ofrecen Ensamblés con músicas de tradición académica, que se podrían caracterizar por hacer un uso de mediaciones como la partitura, de forma altamente prescriptiva. En esta categoría estarían los ensambles de Banda Sinfónica, Orquesta de Cuerdas y Ensamble de Música Contemporánea EMCA. Cabe aclarar que en este último caso también es característico el procedimiento de la improvisación libre.

Por otra parte están los ensambles de músicas populares urbanas como la Big Band y el Grupo de Cuerdas Andinas en donde, si bien se hace uso de la partitura, este suele ser menos prescriptivo, especialmente en el caso de la Big Band en donde la improvisación desempeña un rol fundamental. Y en la categoría de músicas populares regionales se cuenta con los ensambles Llanero y de Músicas Campesinas, en donde el uso de la partitura no es relevante.

Los otros espacios seleccionados hacen parte de los que obligatoriamente tienen que ver los estudiantes según el énfasis al cual ingresaron desde el inicio de la carrera y se caracterizan por enfocarse en la formación instrumental y en la composición y el arreglo. Son espacios que recorren los 10 semestres de la carrera de acuerdo con el planteamiento de desarrollo secuencial y de continuidad que demandan. Pese a la baja intensidad horaria presencial que tienen, en comparación con las asignaturas teórico musicales, requieren de una gran inversión de tiempo de trabajo autónomo por parte del estudiante.

En el caso del énfasis de Interpretación Instrumental, para la selección de instrumentos a observar se siguió un criterio parecido al de los Ensamblés, es decir, tener en cuenta las tradiciones pedagógicas musicales a las que se vinculan los instrumentos, al menos al interior de la academia. De esta manera, en la categoría de músicas de tradición académica se tienen instrumentos como el piano, la flauta y el canto. En la tradición popular urbana están los instrumentos Guitarra Eléctrica y Canto. Y en la tradición popular regional, el tiple y el canto. No obstante, es importante aclarar que la Institución incentiva el uso de un instrumento en diversos contextos musicales; sin embargo, esto depende en gran parte de las iniciativas de estudiantes y profesores y de la oferta de espacios que permitan esta movilidad musical.

Para la fundamentación teórica y metodológica, la investigación se ha apoyado en estudios y reflexiones en torno a temáticas que nos permitan ampliar los referentes conceptuales sobre las concepciones de la audición musical y su desarrollo. De esta manera, abordamos temas como ontologías de la música (Bohlman, 2001; Cross, 2004; Martínez, 2005, 2009; Vargas, 2007; Shifres, 2009; López y Vargas, 2010) y una serie de categorías enmarcadas en la perspectiva de la cognición corporeizada, que permiten observar la audición musical como un modo de conocimiento, a la música como experiencia, y a la producción de sentidos y significado que le damos a lo musical, como dependientes de la experiencia de los sujetos (Stubley, 1992; Davidson & Scripp, 1992; Convington y Lord, 1994; Martínez, 2005; Shifres, 2008, 2009). Así mismo, dicha perspectiva deja ver de qué manera en la comprensión musical y en la creación de significado entran en juego interacciones y mapeos entre dominios del conocimiento y de la experiencia diversos, y de qué forma la audición musical actúa y llega a correlacionarse con otras modalidades de percepción que contribuyen a la comprensión (Johnson, 1987; Zbikowski, 2002; Martínez, 2005, 2009; Shifres, 2006, 2008, 2009).

Las categorías que se delimitaron para la sistematización y análisis de los datos obtenidos a través de recursos como Syllabus, encuestas a docentes y observación de clases, buscan responder los qué, los para qué y los cómo involucrados en las prácticas educativas. De tal forma se establecen las categorías Función, Contenidos, Materiales, y Rutinas y Guiones de Acción, vinculados a las prácticas de audición. Dichas categorías tienen a su vez un conjunto de subcategorías e indicadores que han ido definiéndose y delimitándose a medida que han sido aplicados.

En cuanto a la Función, se establecen subcategorías como (1) Apropriación de aspectos teórico musicales y (2) Producción, cada uno con sus respectivos indicadores. En relación con Contenidos, se organizan en tres grupos. El primero contempla contenidos teórico, técnico, interpretativo y contextual musicales. El segundo se centra en contenidos procedimentales, especialmente en relación con el análisis musical. Un tercer grupo alude a contenidos en cuanto a acciones tales como solfear, leer, improvisar, cantar o moverse. De acuerdo con los materiales, hay grupos de subcategorías según apoyos, autoría, fuente, dimensiones, naturaleza, lugar de uso y tradiciones musicales. Por último, las rutinas y guiones de acción se observan a partir de la presencia, frecuencia y relevancia de las prácticas de audición musical a la luz de las categorías anteriores.

Por otra parte, se cuenta con otras categorías cuya intención es proporcionar perspectivas desde las cuales interpretar los datos. A continuación, se presenta un avance en torno a las mismas.

Una de las aproximaciones a las concepciones sobre las prácticas de audición musical se aborda a partir de la observación sobre los tipos de objetos, procesos y experiencias musicales a los cuales se les da el estatus de música, dentro de la tradición académica y sociocultural de la que somos parte. Lo anterior nos remite al tema de las ontologías de la música.

Tal como sugiere Bohlman, “las ontologías de la música no son separables de su práctica, por el contrario, estas sólo pueden ser ejemplificadas a través de las prácticas musicales, de tal forma que no resulten categorías abstractas sobre las que algunos individuos piensan y otros no” (Bohlman, 2001:19).

Situar las prácticas musicales dentro de la academia, implica abordarlas desde ciertos modelos conceptuales e interacciones altamente sistematizadas por tradiciones pedagógicas. De entrada, el objetivo de formación del proyecto curricular enuncia que su objeto de estudio lo constituye la música en sus dimensiones teórico-prácticas. Lo anterior implica, por una parte, darle el estatus de objeto a la música. Dicha ontología se da, por ejemplo, cuando en relación con los parámetros de organización del sonido y de la música se trata de observar, indagar, medir y entender las lógicas de estructuración. Una de las formas principales de hacer esto es inmovilizando la música en un artefacto como la partitura, la que a su vez adquiere el estatus de música. En esta ontología, la música tiene la cualidad de estar fuera de los sujetos, al igual a como se la encuentra reposando en formato de CD.

Por otra parte, aludir al objeto de estudio de la música en términos de dimensiones prácticas, estaría en relación con atender a la experiencia de los sujetos en la música, es decir, a sus procesos en actos como interpretar, componer, improvisar y escuchar. En esta ontología, no hay música sin experiencia humana. No obstante, estas últimas prácticas también serían susceptibles de estudiarse como objetos, separados de la experiencia de los sujetos; como por ejemplo, cuando en una audición se elimina el intérprete.

Bohlman hace referencia a una serie de condiciones ontológicas de la música, a saber: como objeto, como proceso, incrustada y adumbrada. A su vez, alude a ontologías como mi música y tu música. Al respecto dice: “‘Mi música’ no asume la forma de una clase única de objetos. Lo que puede ser ‘mi música’ para un grupo generacional o una clase socio-económica o un grupo étnico puede no ser comparable a ‘mi música’ en otros grupos” (Bohlman, 2001:20).

En nuestro caso, la distinción entre mí música y tu música bien podría aplicarse a las tensiones que se generan entre espacios curriculares, o entre lo curricular y lo extracurricular, y en relación con esto, entre lo académico y lo que se le opone. Por ejemplo, el hablar de inclusión de músicas de tradiciones populares en la academia, es un indicio de tener conciencia de que han sido excluidas. A la música de la academia también podría oponerse la música de los estudiantes, que en algunos casos se sienten viviendo una especie de doble vida musical. De allí la importancia por preguntarse qué músicas se valoran y seleccionan como modelos de referencia en los espacios académicos, puesto que al fin y al cabo, la coexistencia de por lo menos cinco años de prácticas con dichas músicas dejan su impronta en la experiencia no solo auditiva de los estudiantes.

Asumiendo la audición como vehículo de cognición musical y modo de conocer la música, la pregunta sobre qué es lo que se conoce de la música y qué modelos conceptuales apoyan la construcción de significados, se fundamenta en una serie de categorías proporcionadas por la perspectiva de la cognición corporeizada, desarrollada por Lakoff y Johnson, y explorada por Zbikowski, Shifres y Martínez en sus reflexiones y estudios sobre cognición y audición musical.

De acuerdo con Shifres (2009), la cognición corporeizada es llevada a cabo por el cerebro-mente-cuerpo. Esta perspectiva brinda una explicación a los modos de conocimiento no proposicional cruciales para el dominio de la música. Es decir, da lugar a modos de comprender la música de los que sólo podemos dar cuenta tocando, escuchándonos, moviéndonos, etc., pero no hablando o utilizando códigos formales de comunicación musical como la escritura, asociados a su vez a modos de conocimiento proposicional (Shifres, 2009).

En esta perspectiva, los aspectos corporales son fuente de conocimiento y razonamiento. Hay dos tipos de estructuras imaginativas que emergen de la experiencia corporal y contribuyen a elaborar nuestra comprensión de la realidad. Dichas estructuras son los esquemas-imagen y las proyecciones metafóricas.

La cognición corporeizada postula la teoría de los esquemas-imagen y se basa en el fundamento que tiene la cognición humana en la experiencia corporal del dominio físico. De acuerdo con esta teoría, la comprensión de la realidad se origina en estructuras preconceptuales e imaginativas que son esquemas-imágenes que emergen de nuestra experiencia y son indispensables para la construcción de sentido (Martínez, 2005).

De acuerdo con la teoría de esquemas-imágenes, su estructura permite el mapeo de un dominio de conocimiento familiar o concreto, y corporeizado, hacia otro dominio más abstracto o menos familiar. Dicho proceso es el que se denomina mapeo entre dominios o transdominios y se efectúa mediante proyecciones metafóricas, lo cual implica el establecimiento de correspondencias entre diversos dominios de la experiencia.

De acuerdo con Lakoff y Johnson, nuestro sistema conceptual general es de naturaleza metafórica. La metáfora, entendida como estructura cognitiva, opera como un agente de organización conceptual. Se establecen dos diferencias a nivel de metáfora, una es de tipo conceptual, que alude al mapeo cognitivo entre dos dominios diferentes, y la otra es la metáfora lingüística que es la expresión del mapeo mediante el lenguaje (Martínez, 2005).

En relación con la comprensión musical, Zbikowski (2002) plantea que el mapeo transdominio juega dos roles fundamentales: en primer lugar, proporciona modos de conectar los conceptos musicales con conceptos propios de otros dominios; y, en segundo lugar, sienta las bases para comprender aspectos del fenómeno musical que resultan difíciles de explicar en términos de nuestras experiencias cotidianas. Esto se refiere particularmente a la posibilidad de correlacionar el dominio musical con el dominio del espacio físico y el gesto (Shifres, 2009).

Para nuestro caso, las ideas en torno a los modelos conceptuales y el mapeo entre dominios, estaría en relación con los modos de conocimiento musical, los sistemas de comunicación y los niveles de codificación y significación que pueden tener lugar y correlacionarse durante las prácticas musicales y pedagógico-musicales. Tales dominios, por nombrar algunos, podrían ser del campo de lo técnico musical, lo contextual, las diversas modalidades de percepción y lo emocional, entre otros, que en conjunto aportan a la significación de la experiencia musical.

Otra categoría que resulta relevante en este estudio es la de transmodalidad, la cual es considerada una cualidad de la experiencia que implica un proceso de transferencia entre diversas modalidades de percepción. Dicho proceso resulta relevante en la medida en que propicia la comprensión y construcción de significados. El término surge a partir de estudios de la psicología del desarrollo y alude a la capacidad de los infantes para transferir la experiencia perceptual de una modalidad sensorial a otra (Shifres, 2006 y Martínez, 2005, 2010).

De acuerdo con Lewbowicz (Shifres, 2006), la experiencia transmodal se basa en propiedades temporales equivalentes de la estimulación multimodal. Los estímulos provenientes de diferentes modalidades perceptuales coexisten y se correlacionan dentro de una misma estructura temporal de tal forma que se produce una redundancia, es decir, una concordancia a nivel de duración, proporción y o ritmo, la cual permite entender una estructura y organizar la experiencia como un todo.

Para nuestro caso, podríamos citar algunos ejemplos de procesos transmodales que tienen lugar en vínculo con la audición musical en situaciones pedagógicas: escuchar leyendo una partitura, escuchar ejecutando un instrumento, graficar la forma en tiempo real durante la escucha, proponer movimientos corporales que se hacen coincidir con algún parámetro de la música, y escuchar observando al intérprete, entre otras posibilidades.

Por lo anterior, nociones como transdominio y transmodalidad entran a jugar un papel importante en la caracterización de los monitoreos y retroalimentaciones que se dan en los espacios académicos, en conexión con las especificidades de los objetos de estudio.

Categorías como transdominio y transmodalidad, a su vez permiten relacionar ciertas premisas pedagógicas como por ejemplo, que entre más modalidades de percepción y dominios de la experiencia se vinculen a los actos de cognición, el aprendizaje será más sólido.

Por otra parte, estas categorías de interpretación permiten, en nuestra investigación, valorar los indicadores desarrollados en el nivel de categorías de análisis como función, contenidos y materiales vinculados a la audición. Lo anterior es posible, en la medida en que se entienda que a partir de dichas categorías se vislumbran dominios de conocimiento y modalidades de percepción vinculadas a las prácticas de audición.

Otras categorías de interpretación abordadas aluden a los modos de conocimiento musical. La relación o vínculo entre ejecución y conocimiento se basa en la relación que hace Gilbert Ryle entre conocimiento procedimental (modo de conocer) y conocimiento proposicional (qué conocer). La capacidad de ejecución implica a su vez conocer el modo y conocer el qué, es decir, estar en capacidad de explicar mediante conocimiento de tipo proposicional o declarativo (Stublely, 1992).

En el caso de las prácticas musicales y pedagógicas, lo proposicional está asociado a modos y medios que se utilizan para describir y analizar la música. De esta manera, la escritura musical puede asociarse tanto al conocimiento proposicional, como al no proposicional. El primer caso se da cuando la lectoescritura se utiliza para describir lo que se escucha. De esta manera, podría concebirse una práctica como el dictado como un modo de conocimiento proposicional, si se entiende esta estrategia como herramienta metalingüística. El segundo caso se da cuando el uso de la lectura musical está inmerso en la ejecución musical, de tal forma que su uso tiene una función más procedimental.

A su vez, los modos de conocimientos no proposicional y proposicional se relacionan con otras categorías vinculadas a prácticas musicales desde la producción, la percepción y la reflexión que pueden tener lugar en la acción y sobre la acción, respectivamente. Por ejemplo, la reflexión en la acción es la que permite tomar decisiones al intérprete durante la ejecución, de manera inconsciente, mientras que los comentarios que tienen lugar previa o posteriormente a una ejecución pueden considerarse como reflexión sobre la acción.

Para concluir, las categorías anteriores posibilitan tener una mirada más aguda sobre los dominios de conocimiento, las modalidades perceptuales y los modos de conocimiento vinculados a las prácticas de audición musical que tienen lugar en espacios teórico musicales y de interpretación musical, y de composición y arreglos.

En lo que lleva avanzado este proyecto, se destacan tres productos. Por una parte, el Seminario de Investigación: desarrollo de la audición musical que ha vinculado a docentes y estudiantes de diversas áreas y énfasis del Proyecto Curricular, dando la posibilidad a la ampliación de referentes conceptuales en torno a la cognición musical, y metodológicos para el desarrollo de procesos de investigación.

A su vez, en el marco de este espacio académico se han organizado seminarios, conferencias y conversatorios con maestros expertos colombianos como Gloria Patricia Zapata, y argentinos como Favio Shifres, Isabel Martínez y Gustavo Vargas. Ellos nos han asesorado en aspectos relacionados con la cognición musical, el desarrollo auditivo musical y la investigación en el campo educativo musical. De dichos encuentros se ha beneficiado la comunidad académica de la Facultad de Artes-ASAB, como también de otras instituciones del Distrito.

Bibliografía

Aiello, R. (1994). Music and Language, Parallels and Contrast. En: R. Aiello & J. Sloboda (Eds.). *Musical Perception*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Abramson, R. (2001). The Approach of Emile Jaques Dalcroze. En: L. Choksy et. Al. (Eds.). *The Teaching Music in The Twenty-First Century*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Aiello, R. & Williamson, A. (2002). Memory. En :R. Parncutt, & G. McPherson (Eds). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York, USA: Oxford University Press.

Aldwell, E., and Schachter, C. (1988). *Harmony and voice leading. Vol. 1*. New York: Harcourt and Brace Jovanovich.

Altenmüller, E. & Gruhn, W.R. (2002). Brain Mechanisms. En : R. Parncutt, & G. McPherson (Eds). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New Cork, USA: Oxford University Press.

Berkowitz, S., Frontier, G. and Krakt, L. (1986). *A New Aproach to Sight Singing*. New York: W.W.Norton & Company, 3a. Edition.

Bohlman, Philip V. (2001). Ontologies of music. En: Cook, N., & Everist, M., (Eds.). *Rethinking Music*, pp. 17-34. Oxford: Oxford University Press.

- Berry, W. (1976, 1987). *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications.
- Bunch, M. (1997). *Dynamics of The Singing Voice*. Viena: Springer-Verlag/Vien.
- Butler, D. and Brown, H. (1994). Describing the Mental Representation of Tonality in Music. En: R. Aiello and J. Sloboda, (Eds.). *Musical Perception*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Caldwell, T. J. (1995). *Expressive Singing, Dalcroze Eurhythmics for Voice*. New Jersey: Central Michigan University, Prentice Hall.
- Conable, B. (1998). *What Every Musician Needs to Know About The Body*. Columbus: Andover Press, 1995.
- Costall, A. (1985). The Relativity of Absolute Pitch. En: P. Howell, I. Cross, and R. West. (Eds) *Musical Structure and Cognition*. London: Academic Press.
- Covington, K. and Lord, Ch. (1994). Epistemology and procedure in aural training: In search of a unification of music cognitive theory with its applications. In: *Music Theory Spectrum*, Vol. 16, No. 2 (Autumn, 1994), pp. 159-170. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/746031>. Traducción: Juliana Gonzalez. Revisión técnica: Emilio González.
- Cross, I. (2004). Music and meaning, ambiguity and evolution. En: D. Miell; R. MacDonald y D. Hargreaves. *Musical Communication*. New York USA: Oxford University Press.
- David, M. (1995). *The New Voice Pedagogy*. Boston: Scarecrow Press Inc.
- Davidson, J. W. & Salgado, J. (2002). Body Movement. En: R. Parncutt, & G. McPherson (Eds). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York, USA: Oxford University Press.
- Davidson, L. and Scripp, L. (1992). Surveying the coordinates of Cognitive Skills in Music. En: R. Colwell (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Doscher, B. M. (1988). *The Functional Unity of the Singing Voice*. London: Scarecrow Press Inc.
- Edlund, L. (1974). *Modus vetus*. Ed. AB Noridska Muskförlaget.
- Ellingson, T. (1992). Notation. En: H. Myers: *Etnomusicology an Introduction*. New York: W.W. Norton & Company.
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente, una introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, S.A.
- Forte, A. and Gilbert, S. (1982). *Introduction to Schenkerian Analysis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- García, I. (1990). *Apuntes para un texto de armonía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Garmendia, E. (¿1981?). *Audioperceptiva. Libro del Maestro*. Argentina: Ricordi.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kühn, C. (1988). *La formación musical del oído*. España: Labor.
- McPherson, (Eds). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New Cork, USA: Oxford University Press.
- Lambuley, N. y Lambuley, R. (2007). *Las notas ausentes del currículo Prácticas extracurriculares*. Grupo de Investigación "Coma". Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes. Programa de Música. (Apuntes de exposición de la investigación en encuentro de docentes del Proyecto Curricular de Artes Musicales ASAB).
- Lambuley, N. y Lambuley, R. (2007a) *Las notas ausentes del currículo Prácticas extracurriculares*. Grupo de

Investigación "Coma". Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes. Programa de Música. (Informe Final. Capítulo IV. Conclusiones, facilitado por el autor).

López, I. y Vargas, G. (2010). Ontologías de la música en la enseñanza formal del lenguaje musical. En: F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música. Aspectos educacionales, psicológicos y musicológicos*. Buenos Aires: SACCOM.

Martínez, I. (2010). *Audición imaginativa, pensamiento metafórico y producción de sentido en la música*. Conferencia, 29 de abril de 2010, Bogotá: Facultad de Artes ASAB, UDFJC.

Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En: F. Shifres (Ed.) *Actas de Las I Jornadas de Educación Auditiva*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Martínez, I. (2010). *La cognición corporeizada y sus aportaciones a la música como un modo expresivo de conocimiento*. Conferencia, 28 de abril de 2010, Bogotá: Facultad de Artes ASAB, UDFJC.

Martínez, I. (2009). *Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: Contribución a los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical*. En: Actas de la VIII Reunión de SACCOM. Buenos Aires: SACCOM.

Piñeros, M. O. (2004). *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia.

Piñeros, M. O. (autora), Salazar, G. y Grenier C. (colaboradoras) (2007). Cuadernillo complementario del video: Taller de pedagogía vocal. En: G. Salazar, y M.O. Piñeros. (2007). *Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico. (Informe de investigación)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Material inédito).

Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Visor Dis., S.A.

The Hymalayan International institute of Yoga Science and Phylosophy of U.S.A (Eds.). (1985). *Hatha Yoga Manual I* by Samskrti and Veda. Pennsylvania.

Proyecto Curricular de Artes Musicales (2006). Solicitud de Registro Calificado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Documento institucional), pp.15-16.

Ottman, R. (1986). *Music for sight singing*. New Jersey: Prentice-Hall.

Rogers, M. R. (1984). *Teaching approaches in music theory*. U.S.A.: Southern Illinois University Press.

Rosenberg, B. (1997). *La Técnica Alexander - una guía para el uso del sí mismo*. Bogotá: Martínez Roca.

Salazar, G. (2011). *Ejercicios preparatorios de ubicación tonal y material de lectura melódica. Gramática Musical I*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (En proceso de publicación).

Salazar, G. (2001). Entrevistas semiestructuradas con maestros del área de teoría musical de diversas universidades de Bogotá: Leonor Eugenia Convers y Juan Gabriel Osuna (Universidad Javeriana), Jorge Zorro (Universidad Antonio Nariño), Luís Díaz (Universidad Central), Pilar Azula (Universidad de los Andes), Guillermo Félix y Roberto Rubio (Universidad Pedagógica Nacional). (Material inédito).

Salazar, G. (2007). La lectura musical: procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita. En: *Calle 14, Revista de investigación en el campo del arte*. No. 1/Diciembre de 2007. Bogotá: Facultad de Artes ASAB. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Salazar, G. (2003). *La ubicación tonal en jóvenes que inicial el proceso de lectura melódica tonal entonada*. (Tesis de Master en Arte Mención Música). La Habana: Instituto Superior de Arte, ISA. (Texto inédito).

Salazar, G. (2005). La ubicación tonal en jóvenes que inician el proceso de lectura melódica tonal entonada. En: *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Salazar, G. y Arroyave, M. (1999). Materiales para la Formación Auditiva. Documento: Proyecto de Investigación. Academia Superior de Artes ASAB.

Salazar, G.; Piñeros, M.O. (2007). Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico. Informe de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Material inédito).

Salazar, G.; Piñeros, M.O. (2007 a). Video: Taller de pedagogía vocal. Material didáctico. En: *Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico*. Informe de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Material inédito).

Sataloff, R. (1998). *Vocal Health and Pedagogy*. San Diego: Singular Publishing Group Inc.

Salzer, F. (1962). *Structural Hearing*. New York: Dover.

Shifres, F. (2009). El oído musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal. Documento Proyecto de investigación facilitado por el Director del Proyecto.

Shifres, F. (2006). La comprensión transmodal de la expresión musical. En: *Actas de la V Reunión de SACCOM*. Buenos Aires: SACCOM.

Shifres, F. (2008). Música, transmodalidad e intersubjetividad. En: *Estudios de Psicología*, 2008, 29 (1). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sloboda, J. (1994). Music Performance: Expression and the Development of Excellence. En: R. Aiello y J. Sloboda (Eds.) *Musical Perception*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Stubley, E. V. (1992). Philosophical Foundations [Fundamentos Filosóficos. Traducción: I.C. Martínez]. En: R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Proyecto Curricular de Artes Musicales. (2006) Solicitud de Registro Calificado de programas académicos de educación superior. Bogotá: Universidad Distrital. Documento oficial. P. 15-16.

Vargas, G., López, I., Shifres, F. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. En: M. Espejo (editor). *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC.

Zbikowski, L. (1997). Conceptual Models and Cross-Domain Mapping: New Perspectives on Theories of Music and Hierarchy. En: *Journal of Music Theory*, Vol. 41, N.2.

Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing Music*. Oxford: Oxford University Press. Introducción y Parte II. Analysis and Theory (5.Cultural Knowledge and Musical Ontology, P. 201 a 242.)

Zbikowski, L M. (1998). Metaphor and Music Theory: Reflection from Cognitive Science. En: *Music Theory Online*, Vol. 4.1. <http://WWW.societymusictheory.org/mto/docs/index-author.html>

1. Esta lectura fue presentada en el evento Ciclo de conferencias Perspectivas interdisciplinarias en Psicología de la Música en el Auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano el 17 de marzo de 2011.

2.El equipo de investigación está conformado por los siguientes profesores y estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Genoveva Salazar (investigadora principal); Francisco Castillo, Pilar Agudelo y Manuel Bernal (Investigadores auxiliares); y María José Alviar, Carlos Alberto Carrasco, Victoria Laverde, Diego Latorre, Natalia Merlano, Gustavo Castellar, Yina Quique, Estefanía Lambuley, Ivonne Carolina Benítez, Michels Manchego y Mario Latorre (Estudiantes Auxiliares de investigación).

3. El equipo de investigación estuvo conformado por Genoveva Salazar y Myriam Arroyave como investigadoras principales. A su vez contó con la participación de los estudiantes Rocío Méndez y Sandra Patricia Jaque.

4. Esta investigación se desarrollo como tesis de maestría en el Instituto Superior de Artes ISA de La Habana, entre

los años 2000 y 2003.

5. Esta investigación contó con el siguiente equipo de profesores y estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales: Genoveva Salazar y María Olga Piñeros (Investigadoras principales); Pilar Agudelo, Claudia Grenier y Mónica Mabel López (Investigadoras Auxiliares); Caterine Galindo, Ana María Fonseca, Luzdiana Gómez y Germán David Molano (Auxiliares de investigación).

0 comment

Nombre (Obligatorio)

E-mail (No será publicado) (Obligatorio)

Website

Please insert the result of the arithmetical operation from the following image

Revista digital A contratiempo | ISSN 2145-1958