

En *Educación Auditiva: Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical (Primera parte)*. Buenos Aires (Argentina): SACCoM.

Práctica y experiencia musical. Reflexión vs. entrenamiento.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2012). *Práctica y experiencia musical. Reflexión vs. entrenamiento*. En *Educación Auditiva: Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical (Primera parte)*. Buenos Aires (Argentina): SACCoM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/RcY>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad Nacional de La Plata

Educación Auditiva: práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical

PRIMERA PARTE

Editado por
María Inés Burcet
María de la Paz Jacquier

EDUCACIÓN AUDITIVA

PRÁCTICA Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUDICIÓN Y TRANSCRIPCIÓN MUSICAL

PRIMERA PARTE

MARÍA INÉS BURCET Y MARÍA DE LA PAZ JACQUIER (EDS.)



Cátedra de Educación Auditiva I y II

Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata

Primera edición: Abril de 2012, Buenos Aires.

© Editorial SACCoM.

Libro de actividades correspondiente a la Cátedra de Educación Auditiva I y II, FBA, UNLP.

© 2012 de la edición para María Inés Burcet y María de la Paz Jacquier

© 2012 del prólogo para Favio Shifres

© 2012 de las actividades para los autores: María Inés Burcet (coord.), Vilma Wagner, María de la Paz Jacquier, Pablo Mussico, Alejandro Pereira Ghiena, María de la Paz Saint-Pierre, Violeta Silva, Romina Herrera, Favio Shifres.

Diseño de tapa: María Alejandra García Ceppi

ISBN: 978-987-27082-4-5

Web: <http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva>

E-mail: educacionauditiva@fba.unlp.edu.ar

Fecha de Publicación: 18 de Abril de 2012.

Impreso en Buenos Aires, Argentina

ÍNDICE

Prólogo	9
CAPÍTULO 1: <i>Aspectos Generales de la Temporalidad</i>	17
CAPÍTULO 2: <i>Aspectos Generales de la Organización Melódica. Primera Parte</i>	21
CAPÍTULO 3: <i>Estructura Métrica</i>	27
CAPÍTULO 4: <i>La Organización Rítmica en acuerdo con la Estructura Métrica</i>	35
CAPÍTULO 5: <i>Aspectos Generales de la Organización Melódica. Segunda Parte</i>	43
CAPÍTULO 6: <i>Las Relaciones de Altura: intervalos</i>	49
CAPÍTULO 7: <i>La Organización Rítmica. Primera Parte</i>	57
CAPÍTULO 8: <i>Aspectos Generales de la Organización Melódica. Tercera Parte</i>	61
CAPÍTULO 9: <i>La Estructura Tonal</i>	73
CAPÍTULO 10: <i>La Organización Rítmica. Segunda Parte</i>	79
CAPÍTULO 11: <i>Las Funciones Armónicas</i>	89
CAPÍTULO 12: <i>La Organización Melódica</i>	99

PRÓLOGO

Por Favio Shifres

PRÁCTICA Y EXPERIENCIA MUSICAL

REFLEXIÓN VS. ENTRENAMIENTO

Este libro fue pensado para contribuir al desarrollo de las habilidades auditivas en la formación académico profesional de los músicos. Ha sido realizado a partir de las propuestas y sugerencias de los miembros de la Cátedra de Educación Auditiva de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata¹, y cuidadosamente editado por María Inés Burcet y María de la Paz Jacquier, con el objeto de complementar la labor de enseñanza desarrollada en los cursos impartidos. En tal sentido no se trata de un material autónomo ni de una guía de autoinstrucción. Es simplemente, como su nombre lo indica, un libro que propone practicar, considerando que la práctica es una parte importante en este proceso de desarrollo que denominamos *Educación Auditiva*.

Entendemos la *Educación Auditiva* como el conjunto de actividades que se llevan a cabo deliberadamente con el objetivo de promover el desarrollo musical al menos en tres áreas; comprometiendo principalmente las capacidades de (i) categorización de atributos musicales a partir de la audición basadas en las categorías de la teoría musical, (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, y (iii) ajustes temporales y tonales en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales.

En la tradición de la formación de los músicos, los espacios destinados a estos fines han basado sus metodologías en dos aspectos centrales. En primer lugar, atendieron cuidadosamente la organización y secuenciación de los contenidos de acuerdo a las lógicas establecidas por la *teoría práctica* de la música (Wason 2002). En segundo lugar, promovieron la realización de actividades de naturaleza repetitiva tendiendo a establecer asociaciones automáticas entre determinados tipos de estímulos y sus respuestas esperadas.

Estas bases son comunes a diferentes abordajes que consideraron vías alternativas de aprendizaje musical. Por un lado, como parte de la herencia de los conservatorios latinos del siglo XIX, el *solfeo musical* representa una metodología paradigmática para el dominio de la lectoescritura musical, que proyecta un importante potencial heurístico para el desarrollo del oído musical en general

¹ *Profesor Titular*: Favio Shifres. *Profesor Adjunto*: María Inés Burcet. *Jefes de Trabajos Prácticos*: Romina Herrera, María de la Paz Jacquier. *Ayudantes Diplomados*: María Victoria Assinnato, Rosalía Capponi, Gabriela Martínez, Pablo Mussico, Alejandro Pereira Ghiena, Martín Remiro, Violeta Silva, Vilma Wagner. Participó además en este volumen María de la Paz Saint Pierre.

(McPherson y Gabrielsson 2002). Por el otro lado, desde la tradición del entrenamiento auditivo (*ear training*) de las universidades y academias anglosajonas del siglo XX, con su difusión intensa en la formación en otras áreas musicales, principalmente en el Jazz, el énfasis se centra en la categorización a partir de la audición de componentes prototeóricos, presentados generalmente de manera aislada o combinados en dispositivos didácticos compuestos *ad hoc* (dictado musical, por ejemplo). También es considerada como una heurística para el cumplimiento de las demandas auditivas de los músicos. En ambas tradiciones los discursos musicales son estudiados conforme una progresión que va de lo elemental a lo complejo. Así, se parte de un estudio atomizado de los elementos aislados y se los *compone* en combinaciones cada vez más complejas. En el contexto de esta concepción de lenguaje musical y de desarrollo musical, la práctica es concebida como una situación de aprendizaje que propicia la reiteración de las conductas con el objeto de automatizar las respuestas. Como resultado de esto, las actividades se presentan de manera reiterada, yendo de lo simple (por ejemplo, la categorización y producción de clases de intervalos, escalas, grupos rítmicos, acordes, etc.) hacia lo más complejo, en la que se sintetizan contextos musicales de mayor complejidad (por ejemplo, el dictado y la lectura de melodías) que se asumen como el resultado de la combinación de aquellos elementos más básicos. Así, los solfeos y métodos de entrenamiento auditivo tradicionales consisten en numerosa ejercitación basada en la repetición de intervalos, escalas, grupos rítmicos, etc. meticulosamente secuenciados dentro y fuera de contextos musicales de complejidad creciente. Esta noción atávica de práctica sigue gozando, sin embargo, de cierta adhesión, tanto en las prácticas docentes como en las rutinas de trabajo de los estudiantes. Los docentes a menudo proponen actividades en las que parece primar un criterio cuantitativo ("*realice 5 ejercicios de esto*", "*componga 10 secuencias de intervalos*", etc.; véase por ejemplo Hindemith 1946, capítulo XI; Domonkos 1969), pero los estudiantes, también, siguiendo esa lógica, estudian basándose en la reiteración y en la medida cuantitativa de la práctica (López, Shifres y Vargas 2005; Vargas, Shifres y López 2007).

Con el desprestigio de las corrientes educacionales basadas en esa concepción asociacionista del aprendizaje, y el advenimiento de modelos de alfabetización que buscan trascender esa lógica del camino de lo simple a lo complejo como eje vertebrador, esa idea de práctica pasó a ser tela de juicio. Básicamente, la crítica asume que, si bien el monto de práctica, de acuerdo a la cantidad de tiempo empleado, es importante (véase por ejemplo Ericsson, Krampe y Tesch-Römer 1993), no es ésta la variable que definirá el éxito en el desarrollo. Por el contrario, se reconoce como fundamental la *calidad* de la práctica (véase por ejemplo Jorgensen 1997; Lehmann 1997; Ericsson, Prietula y Cokely 2007). Ahora bien, en qué consiste la calidad de la práctica, es una pregunta que muchos investigadores vienen tratando de responder. Sus respuestas apuntan a cuestiones tales como la concentración (Chaffin y Lemieux 2004), las representaciones mentales adquiridas (Lehmann 1997), la organización temporal y el diseño de estrategias *ad hoc* (Jorgensen 1997), la claridad en las metas de largo plazo y en las configuraciones globales del problema a resolver (Chaffin, Imreh y Crawford 2002) entre otras cuestiones.

En el análisis de las variables que definen una práctica útil y eficiente, un concepto en particular ha tenido un notable impacto en muchos programas de desarrollo de habilidades auditivas y de

ejecución instrumental: la *práctica deliberada*. De acuerdo a éste, las actividades de la persona que aprende pueden presentar oportunidades múltiples de aprendizaje. Sin embargo un aprendizaje más efectivo requerirá de actividades que hayan sido especialmente diseñadas para el mejoramiento de los desempeños y que hayan sido especialmente abordadas con esos fines. La idea es de antigua raigambre en la tradición pedagógica musical: más allá de todas las horas que el músico puede dedicar a *hacer música*, ensayando, tocando en público, etc. serán necesarias instancias de práctica (generalmente solitarias) emprendidas sin ningún otro fin que el de producir el mejoramiento de los desempeños. Así, se involucra a todas aquellas actividades desarrolladas por la persona que está aprendiendo que comprenden un “*nivel de dificultad apropiado para el individuo en particular, retroalimentación informativa y la presencia de oportunidades para la repetición y la corrección de errores*” (Ericsson 1997, p. 27).

Sin embargo, como se puede observar, esta perspectiva no cuestiona la base asociacionista de los planteos más tradicionales. Al mismo tiempo esta noción de *práctica deliberada*, jerarquiza como atributo de la *calidad* de la práctica la existencia de una intencionalidad que es externa a las decisiones personales de la persona que aprende, en perjuicio de lo que tiene que ver con sus propias decisiones y deseos. Esta intencionalidad está plasmada en *el método*. No es difícil advertir que esta idea subyace la mayor parte de las propuestas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades musicales (véase Chaffin, Ihmre y Crawford 2002; Williamon 2004). Como descendiente del *Modelo Conservatorio* de enseñanza musical, *el método* sostiene la necesidad de que el estudiante atraviese ordenadamente las instancias presentadas en el instrumento didáctico como garantía del aprendizaje. El conocimiento adquirido así, se concentra fuertemente en ese objetivo, de modo que la persona accede a un alto nivel de desempeño, en relación a ese camino trazado. El método permite que una persona se convierta en experta en algo para lo cual ese método fue especialmente diseñado. De este modo, en el campo del desarrollo de las habilidades de audición, la *práctica deliberada*, implica el entrenamiento en un compendio de competencias muy delimitadas. Así, se desarrolla la experticia relativa a desempeños tan específicos que van, por ejemplo, desde la diferenciación de distancias intratonales (Willems 1940), pasando por la identificación y categorización veloz de intervalos (Karpinski 2000) hasta la adquisición de rasgos de oído absoluto (Chin 2003). Existen en la actualidad cientos de métodos tanto en obras impresas como en programas asistidos por computadora que *entrenan* el oído, a través de una rigurosa progresión del contenido, y un minucioso balance entre variación y repetición, para la adquisición de esas habilidades. De todo esto es posible desprender que la noción de *práctica deliberada* parece enfatizar la necesidad de separar la intencionalidad misma del sujeto que aprende en relación a la música y a su propia actividad musical como elección de vida, de la estrategia eficiente de aprendizaje.

A través de nuestra experiencia hemos podido observar en esta separación un doble efecto negativo. Por un lado, produce que los estudiantes no encuentren sentido al esfuerzo realizado, no persistan en él y no alcancen los objetivos planteados. Por el otro lado, aquellos estudiantes que sí persisten en el esfuerzo también tienen dificultad para significar los resultados obtenidos en términos de la música que quieren hacer y de las actividades musicales en las que se ven

Prólogo

cotidianamente involucrados. Aprenden con eficiencia a responder lo que se espera que respondan pero les resulta difícil advertir en qué medida ese aprendizaje es relevante para su propia vida musical.

Esto se debe a que la escucha musical que se orienta estéticamente, esto es, la que ponemos en juego simplemente por el placer de escuchar música, se aleja considerablemente de entender la música como una cadena de intervalos, o como un conjunto de grupos rítmicos, o como una sucesión de acordes que se nos presentan para que los categoricemos si pretendemos dilucidar su sentido. Por el contrario, al participar de la música en la búsqueda de regocijo estético, es precisamente el placer que experimentamos lo que nos impulsa a tratar de entenderla (Kramer 2011). Por ello, en la cátedra de *Educación Auditiva* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, pensamos que esa fruición no puede estar ausente en ningún emprendimiento que se oriente a producir significado en la música. Consecuentemente, esta propuesta aspira a que el desarrollo de las capacidades de categorización, de ajuste tonal y temporal y de uso de la notación musical no sea el producto de la escisión afectiva de la experiencia musical cotidiana, sino que, por el contrario, sea ésta la principal motivación de dicho desarrollo. Para ello es necesario que la enseñanza pueda generar contextos de producción musical que permitan suscitar experiencias musicales ricas y al mismo tiempo favorezcan el desarrollo del oído y de la interpretación musical.

En ese sentido, la noción tradicional de práctica, aún actualizada con la de práctica deliberada, no se adecua a estos objetivos. Como sugirió Pierre Bourdieu (1980), la práctica, al ser principalmente considerada en sus rasgos de mecánico, es vista como opuesta al pensamiento y al discurso, y por ende es considerada de manera negativa. La *práctica deliberada*, tal como se definió arriba, no escapa a esta consideración. En ella sigue primando la estrategia de la repetición como base y el paradigma de réplica como criterio de validación (Shifres y Wagner en prensa). Además, al seguir manteniendo como punto de partida la identificación adecuada de aquello que no resulta demasiado difícil como para que no sea imposible de abordar, ni demasiado fácil como para que no implique un esfuerzo que permita progresar, obliga a generar contextos de práctica que necesariamente se alejan de la realidad experiencial, ya que en la vida cotidiana la música se nos presenta “sin filtros”. Finalmente, la idea de retroalimentación informada, que la *práctica deliberada* prevé, requiere la existencia de una *respuesta correcta* que está esperando para ser descubierta y comunicada de manera única e irremplazable. En otros términos, el discernimiento entre lo que está bien y lo que está mal es entonces la principal vía de aprendizaje. Sin embargo, los procesos de significación musical, aun basados en modelos musicales teóricos cerrados, son de naturaleza interpretacional. Esto es, sus enunciados a menudo no pueden ser validados en términos de verdad, sino más bien de verosimilitud (Cook 1990), dependiendo del contexto en el que tiene lugar la interpretación, de sus objetivos y de los conocimientos previos y el impulso creativo del sujeto que interpreta.

Estas son algunas de las causas por las cuales, tanto la práctica repetitiva tradicional, como inclusive la *práctica deliberada*, cualitativamente perfeccionada, ha venido siendo cuestionadas

críticamente (véase por ejemplo Musumeci 2003, 2005). Siguiendo la idea de Bourdieu, es posible advertir de qué modo la implementación de métodos basados en la *práctica deliberada* implica la imposición de un pensamiento hegemónico, que impone una lógica mecanicista y dirigista a la escucha musical del sujeto que está desarrollando sus habilidades de audición. Ésta es una de las razones por las que, en otro sitio (véase Shifres 2007), consideramos que los enfoques tradicionales de audioperceptiva y entrenamiento auditivo son marcadamente autoritarios, imponiendo “*un único modo de entender la realidad, que de ese modo es el que está prescripto por la teoría (o prototeoría) musical, que dicho conocimiento puede ser juzgado en términos de verdad, y que dicha verdad se recuesta en la noción de fidelidad al modelo y ajuste al canon*” (p. 72).

Por el contrario, la propuesta de este libro se enmarca en una concepción *situada* del desarrollo musical, según la cual, cada situación de aprendizaje impone su propia lógica, sujeta a las particularidades tanto del sujeto que está aprendiendo como del contexto en el que tiene lugar el proceso. Desde esta perspectiva, la práctica es vista como un conjunto de oportunidades a través de experiencias musicales nuevas y variadas, para pensar la música en términos de conceptos teóricos que contribuyen a la imaginación musical (Cook 1990), favoreciendo el pensamiento interpretativo, múltiple y flexible.

Por otra parte, cuando hablamos de la experiencia musical en la vida cotidiana, nos referimos a un modo de involucrarse en ella que no solamente considera el conjunto de intelecciones mediadas por esos conceptos teóricos, sino también la totalidad de respuestas emocionales y corporales que la música suscita. En tal sentido, la práctica propuesta es una práctica corporeizada. Su realización depende de un involucramiento corporal dinámico a través del movimiento, el canto, el gesto, la danza, la imaginación motriz y la sensibilidad háptica. La naturaleza corporeizada de las prácticas es uno de los hilos que se tienden desde aquí con la experiencia musical consuetudinaria. El cuerpo involucrado de este modo contribuirá al pensamiento, la memoria, la atención y la percepción musical (Cox 2001; Leman 2008) al tiempo que refuerza su sentido cotidiano y su base experiencial.

En esta línea, las actividades propuestas aquí no constituyen un *método*. Son ideas para *interactuar con la música*. Se trata de dar lugar a una experiencia musical real y activa, desde la cual promover estrategias de metacognición que permitan describir el modo en el que el oyente se compromete en ella en términos de los conceptos teóricos que se pueden adjudicar a la estructura de la música que está sonando. En tal sentido, la selección de las piezas musicales no es lo crucial, sino más bien, la actitud reflexiva del sujeto involucrado. De modo que se busca que las respuestas a las que se dé lugar sean el resultado de la reflexión y la imaginación creativa más que el resultado de automatismos establecidos a priori e independientes de la subjetividad de quien la pronuncia. En este proceso, el valor de verosimilitud es más importante que el valor de verdad de las respuestas. Como dice Lawrence Kramer (2011) el sentido musical no es algo encerrado en la estructura listo para ser descubierto, sino que “*siempre debe ser producido; es singular, contingente y polimórfico*” (p. 22). Aun las interpretaciones estructurales, como las que nosotros

Prólogo

tratamos de producir, son el resultado del modo en el que el oyente se involucra en la música (Naveda y Leman 2011).

En definitiva, estas prácticas resultan una extensión del trabajo propuesto en las clases de *Educación Auditiva*, y en ese sentido deben ser consideradas como experiencias musicales cuya relevancia dependerá del modo en el que el sujeto logre vincularse con ellas. Cualquier otra interpretación de ellas en términos pedagógicos corre el riesgo de desnaturalizar sus propósitos y retrotraerlas a modalidades que se alejan del involucramiento corporal, el vínculo afectivo, la relevancia subjetiva, la imaginación creativa, y la reflexión conceptual de naturaleza metacognitiva que son los pilares fundamentales de esta propuesta.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. [El Sentido Práctico, trad.: A. Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007]. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Chaffin, R. y Lemieux, A.F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. En Williamon, A. (ed.). *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, pp. 19-39.
- Chaffin, R.; Imreh, G. y Crawford, M. (2002). *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chin, C. (2003). The development of absolute pitch. *Psychology of Music*, 31, 162-171.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Cox, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiæ*, 5 – 2, 195-212.
- Domonkos, L. (1969). *Método Kodaly*. Buenos Aires: AEDES Beethoven AI.PIN'S.
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. En Jorgensen, H y Lehmann, A.C. (Eds.). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, pp. 9-51.
- Ericsson, K. A.; Prietula, M. J. y Cokely, E. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, on line version en http://hervardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/hbsp/hbr/articles/articles.jsp?article_ID=R0. (Página consultada el 20-04-2012.)
- Ericsson, K. A.; Krampe, R.Th. y Thesch- Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*. Vol. 100 No. 3, 363-406.
- Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians*. Londres: Schott & Co. LTD.
- Jorgensen, H. (1997). Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising. En Jorgensen, H y Lehmann, A.C. (Eds.). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, pp. 123-139.

Práctica y Desarrollo de Habilidades de Audición y Transcripción Musical - I

- Karpinski, G.S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Lehmann, A. C. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. En Jorgensen, H y Lehmann, A.C. (Eds.). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, pp. 141-163.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.
- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press. 99-115.
- Musumeci, O. (2003). "Tócala de Nuevo Frei": Los aspectos deportivos en los exámenes de audioperceptiva. En I.C. Martínez y C. Mauleón (Eds.) *Música y Ciencia. El rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM. S/P.
- Musumeci, O. (2005). Hacia una Educación Auditiva Humanamente Compatible: "¿Sufriste mucho con mi dictado?". En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA, pp. 1-26.
- Naveda, L. y Leman, M. (2011). Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCoM, pp. 477-495.
- Shifres, F. (2007). La Educación Auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de la recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, Colombia: UPTC, pp. 64-78.
- Shifres, F. y Wagner, V. (en prensa). Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación versus réplica. En F. Shifres y P. Holguín Tovar (Eds.) *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. Tunja: Editorial Universitaria UPTC.
- Vargas, G; Shifres, F. y López, I. (2007). Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, Colombia. UPTC, pp. 53-63.
- Wason, R. W. (2002). *Musica Practica: music theory as pedagogy*. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 46-77.
- Willems, E. (1940). *L'Oreille Musicale. La preparation Auditive de l'Enfant*. (5° Edition, 1985) [M.C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La preparación Auditiva del Niño*. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.
- Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press.

