

Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Octubre, 2009). *Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. Músicos en Congreso. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/48>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/55g>

Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales

Favio Shifres

Introducción

Entre las muchas características que parecen tener las personas que son considerados buenos músicos en nuestra sociedad, la de poseer un buen oído musical parece gozar de un prestigio creciente (Hallam 1998, Sebastiani y Malbrán 2003, Anta *et al.* 2003, Larrubia *et al.* 2004). Son muy pocos los que hoy en día no consideran que un indicador de la “musicalidad” (o mejor dicho, para no confundir con el concepto de musicalidad más amplio que usamos en psicología genética y en etnomusicología, de “habilidad musical”) es la capacidad de “pensar en sonidos” (Willems, 1985; Mainwaring en McPherson y Gabrielsson, 2002). A pesar de esta reputación, esta habilidad no ha sido claramente definida. Para algunos (Mc Pherson y Gabrielsson, 2002) el pensar en sonidos tiene lugar “cuando un músico es capaz de producir el sonido imaginado mentalmente, sea tocando de oído, improvisando o leyendo una anotación musical”, para otros consiste en la capacidad de comprensión de la música comprometiéndose exclusivamente comportamientos receptivos (Garmendia 1981; Malbrán, Martínez, Segalerba 1994; López Puccio 1978). Análogamente, se considera de manera generalizada, que la alfabetización musical, es decir el proceso por el cual se aprenden los usos del código de lectoescritura musical tradicional, depende (o debería depender) casi exclusivamente de la capacidad de pensar los sonidos antes de tocarlos (Aguilar 1978). De tal suerte escritura y oído musical se hallan cada vez más próximos en las concepciones acerca del conocimiento musical que dominan la escena académica hoy.

La noción de “oído musical” entraña una diferenciación en los modos de escuchar. Así, como podemos “oír música musicalmente” es posible que podamos pensar que se puede “oír música” de otro modo que no sea musicalmente. Para Willems (1985), por ejemplo, escuchar musicalmente primeramente la agudeza auditiva, esto es la capacidad para discriminar sonidos progresivamente más próximos tanto de manera sucesiva como simultánea.

Marco teórico del trabajo

La formación auditiva de los músicos, tal como está planteada por los principales enfoques de la segunda mitad del siglo XX se basa en noción de Audición

Estructural (Subotnik 1996). Esta denominación remite a una modalidad de audición idealizada que se orienta a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descrita por la teoría de la práctica musical (Wason 2002). Como epifenómeno de la musicología y pedagogía modernas busca proporcionar una “mirada científica” del fenómeno musical, considerando a la música como un objeto artístico (obra de arte) que se presenta ante el observador (oyente) para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico).

En esta empresa cumplen un rol muy importante los enunciados básicos de la teoría de la práctica musical. En otro sitio (Shifres 2007), he denominado *proto-teóricos* a tales enunciados. Estos abarcan nociones como las de *nota*, *intervalo*, *acorde*, *escala*, etc. Muchos de ellos han sido desarrollados en vinculación directa con las necesidades de la escritura musical. Por ejemplo, la idea de que la “unidad” de la dimensión melódica es la *nota*, se vincula directamente con el hecho de que la *nota* es su unidad de escritura en el sistema hegemónico. La noción de *neuma* y su vigencia y desaparición como concepto melódico y de escritura, es un testimonio del modo en el que los conceptos teóricos están dependiendo del sistema de escritura.

La escritura musical no es un lenguaje en sí mismo. Por el contrario es un *metalenguaje* creado para transmitir y conservar algunos de los aspectos teóricos (o *proto-teóricos*) del lenguaje musical que se conjugan en la obra musical. Porque, como se dijo, la escritura musical es un modo de *explicar* la música. El modo en el que escribimos la música refleja cómo la entendemos. La barra de compás es un ejemplo de esto. Al escribirla estamos *hablando* acerca de un rasgo de la realidad que está siendo interpretado, la estructura métrica de la obra musical. De tal modo, la identificación de cada prototeórico implica una actividad analítica (aunque sea mínima). En la escritura de la lengua natural también pasa eso. Las reglas ortográficas (por ejemplo, el uso de las mayúsculas) tiene que ver con eso. En tal sentido la escritura es una *descripción* musical que, como lo señala Marc Leman (2009) es una descripción lingüística.

De acuerdo con este autor, este tipo de descripciones han tenido un fuerte impacto no solamente en el modo en el que comprendemos la música sino también en los modos mismos de producción musical. Estas descripciones se sostienen sobre una base proposicional, lo que implica una comunicación simbólica: el emisor codifica la experiencia en un símbolo, una entidad formal elegida por convención que el receptor decodifica y comprende. El significado de la experiencia puede ser clarificada describiendo el evento y el contexto, y se puede dar una interpretación con respecto a

estos. Esta información puede resultar interesante al receptor. Constituye un conocimiento que puede mejorar la participación directa con la música.

Es importante pensar que estas representaciones están socialmente incrustadas: la narrativa proposicional es además un discurso lógico con bases sociales y culturales para los acuerdos entre emisor y receptor en el uso de los símbolos. Y finalmente son referencialmente flexibles: tienen gran poder para expresar matices de interpretaciones subjetivas.

En las etapas iniciales de la formación auditiva de los músicos profesionales, la tarea de desarrollo auditivo consiste en conformar tales descripciones lingüísticas. Sin embargo la dificultad está en vincular la descripción con lo que es descripto. Es decir, en poder mapear la experiencia de audición musical en una estructura lógica que constituya esa descripción.

La Audición Estructural, como tradición pedagógica (y musicológica) ha tomado los prototeóricos (y en general los conceptos componentes de la teoría práctica) como normativos, de la audición. Al hacer esto, ha descuidado el proceso de mapeo en sí mismo, porque no ha valorado la experiencia directa con la música.

La posmodernidad ha validado una variedad de “nuevas escuchas” que han llamado la atención de musicólogos y psicólogos de la música, porque cuestionaron que la experiencia directa con la música pueda y/o deba describirse solamente en términos de la Audición Estructural (Dell’Antonio 2004; Leman 2008). A pesar de que este debate está instalado en el seno de la musicología contemporánea, no ha llegado todavía al seno de la educación musical, en particular a la pedagogía de la audición musical que ocupa un lugar importante en el sistema educativo especializado.

Este trabajo se propone plantear parte de este debate en el marco de los ámbitos educativos que abordan los problemas de la adquisición y desarrollo del lenguaje musical y de aprendizaje de la lectoescritura musical convencional. Para ello se propone la reflexión sobre algunos supuestos de la Audición Estructural como modalidad hegemónica, cuestionándolos en tanto pueden generar dificultades para establecer el mapeo entre la experiencia musical directa y sus descripciones lingüísticas.

Hipotetizamos entonces que la distinción de la multiplicidad de modalidades de escucha posmodernas permitirán construir alternativas pedagógicas que superen los escollos que debe enfrentar la Educación Auditiva especialmente en las primeras etapas de su desarrollo.

Aspectos metodológicos

Por la modalidad teórica del método que se utilizará aquí, en orden a alcanzar el objetivo propuesto se propone analizar tres supuestos implícitos en las prácticas tradicionales de formación del oído musical en las instituciones especializadas y confrontarlas con las experiencias postmodernas de escucha, identificando los puntos que parecen ser incompatibles entre ambas, y que estarían generando dificultad para la construcción de las descripciones lingüísticas antes mencionadas.

Aportes principales e Implicaciones para la educación musical

La generalidad de las estrategias de audición

En general la perspectiva de la Audición Estructural asume que los modos de audición trascienden las obras. Es decir, que existen maneras abstractas de escuchar música. Las estrategias de enseñanza entonces se dirigen, entonces a enseñarlas, conforme a la premisa central de que si aprendemos esas maneras que son universales, estamos en condiciones de escuchar cualquier música, simplemente acomodando la música que escuchamos en los moldes que aprendimos. Así, las estrategias de audición enseñadas de acuerdo al enfoque de la Audición Estructural tienden a identificar desde aspectos globales de la estructura musical (tales como la organización de la forma musical) hasta detalles puntuales de dicha estructura (como una determinada relación interválica entre dos alturas). Estas estrategias abarcan desde escisiones arbitrarias de la música –por ejemplo cuando se propone primer atender a las alturas y luego al ritmo- hasta la imposición de significados establecidos a priori – como por ejemplo la identificación de la función armónica con el acorde o el procesamiento de una melodía en términos de intervalos. Esos "moldes" están derivados o moldeados por la teoría musical. Con resultado de esto, aprender a escuchar música es orientar la escucha para "verificar" la teoría. Cada acto de escucha es una suerte de validación de hipótesis teóricas.

Por el contrario, las perspectivas musicológicas más actuales sugieren que escuchar música como actividad "estratégica" y los significados musicales que de ello emergen dependen de cada música en tanto acto único. Así más que enseñar una determinada estrategia, una didáctica del lenguaje musical debería propiciar el examen y reconocimiento de posibles modos de escucha que se desprenden de cada obra, cada sujeto y cada contexto de escucha. Formular una descripción lingüística de la experiencia musical implica encontrar etiquetas adecuadas que sirvan para identificar patrones experienciales, esto es, regularidades que tienen lugar en la experiencia. De tal modo, las etiquetas más abstractas, más subjetivas y personales,

pueden también servir para generar describir y comprender lo que aconteció en términos de dichas regularidades. Observemos que estas descripciones pueden no involucrar aún conceptos teóricos.

La dificultad radica en cómo pasar de estas *imágenes sentidas* a los conceptos prototeóricos que constituyen las descripciones lingüísticas convencionalizadas (escritura musical). En principio, la educación debiera postular una continuidad entre ambos. La tradición ha tendido a escindir estos dos momentos de la experiencia - como si escribir y sentir la música fueran dos cosas diferentes!-. Sin embargo, el compromiso emocional permite una mayor complejidad en el compromiso global con la música desde el punto de vista cognitivo. Sin embargo, un escollo para construir esta continuidad radica en que los significados sentidos suelen ser globales (holísticos), mientras que las descripciones teóricas, y fundamentalmente la escritura, es puntual (discreta). El desafío de la formación en Lenguaje Musical, es entonces pensar el problema de escribir música sin perder de vista que cada nota, cada sonido, es parte de un sentido global, donde el contenido emocional y narrativo, que es un significado global y general, es una propiedad emergente del conjunto de esas unidades discretas, pero que no está en ninguna de ellas en particular.

Por ejemplo, la noción de *motivo melódico*, emerge cuando tiene lugar una cierta regularidad, un patrón que se reitera, se elabora, etc. Esa regularidad genera ese significado. Sin embargo al escribir la melodía atendemos a cada nota. De algún modo “rompemos” esas unidades. Cuando escuchamos música, bailar o cantar son respuestas naturales. En cambio, escribir música es una respuesta por demás antinatural. Sin embargo, esto no debería ir en contra del significado global y de cómo éste se conformó. La escritura debería ser un modo de reforzar los significados, y no lo contrario. La teoría musical debería colaborar con los significados. Porque construimos significados aún sin la teoría, sólo con la experiencia y con nuestra subjetividad, la teoría debería venir a ayudarnos a pensar, no imponernos un modo de hacerlo. Lo mismo sucede con la escritura. Las anotaciones, como parte de nuestra mente (extendida) nos ayudan a pensar, a recordar, a practicar los significados musicales sentidos. Cuando la enseñanza presenta la escritura como una composición combinatoria de partículas discretas, la experiencia se fragmenta en una miríada de partículas que no logran recomponer el significado sentido.

El carácter racional de la audición de música

El concepto de Audición Estructural aplicado directamente al campo de la alfabetización musical presupone que ésta última se desarrolla mejor, según

Mainwaring (en McPherson y Gabrielsson 2002), en la dirección trazada por las líneas completas en la figura 1.

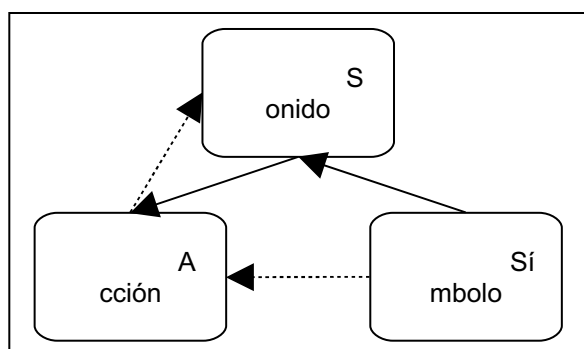


Figura 1. Modelo de desarrollo de habilidades de alfabetización propuesto por Mainwaring (adaptado de McPherson y Gabrielsson, 2002, p. 103)

Esto implica, por ejemplo que cuando uno se enfrenta a una partitura, primero debiera representarse mentalmente los sonidos y luego llevarlos a una acción específica (tocar o transcribir, por ejemplo). Los métodos basados en la Audición Estructural desestimaron así el proceso que lleva del símbolo al sonido a través de la acción. Esto se vincula con el paradigma hegemónico de la psicología de la música imperante durante las décadas de desarrollo de la Audición Estructural. De acuerdo con éste, la mente –y la mente musical como parte de esta- es una suerte de ordenador que dispone de elementos computacionales –las unidades de información- en forma de *representaciones*, a partir de los cuales realiza cálculos que son entendidos como *procesos mentales*-. Sin embargo, en el campo de la didáctica musical, esta noción es más antigua aún, y tiene un profundo arraigo en las tradiciones pedagógico-musicales de occidente. En la herencia platónica, Boecio denominó "músico" a aquel que poseía el conocimiento "verdadero" de la música (el que se vinculaba con la teoría especulativa de la música). Por el contrario, el que era "ignorante de la naturaleza filosófica de la música" era el "cantor" quien solamente podía "sonar" las notas. El "cantorum" era el que aprendía desde el tocar, y no era considerado músico (Wason 2002). Esta idea persiste hoy en relación al "saber música": a menudo se dice de quienes no conocen la escritura musical, que no saben música, aunque puedan mostrar dominio del cantar, tocar, componer, entre otras conductas típicamente musicales.

A pesar de esta perspectiva fuertemente racionalista, no son pocos los autores que han propuesto llegar al sonido a través de la acción. En esa línea se enrolan todos aquellos que señalan que el compromiso corporal es la clave del entendimiento musical (para una reseña véase Doğantan-Dack 2006). La necesidad

de rescatar la cognición enactiva, como capacidad de comprender los contenidos musicales a través de la acción del cuerpo (embodiment), procede de la convicción de una unidad sellada corporal-kinética-sonora. Por su parte, ésta se basa en la restricción de la cognición humana para una “percepción pura”, sin intervención del cuerpo (Damasio 1999). El compromiso temporal es inexorable debido a la altísima sensibilidad propioceptiva que nos acompaña desde el nacimiento y que registra los cambios más o menos ostensibles que produce la estimulación externa en nuestro propio cuerpo (Peñalba 2005).

El compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, son vistas actualmente como modalidades cognoscitivas. De tal manera se revalorizan los procesos que llevan del sonido a la construcción del símbolo escrito (como materialización de un significado) a través de la acción. Como señalan Castro y Sánchez (en prensa) la experiencia musical debe ser concebida como una actividad de “ajuste singular entre sus dispositivos orgánicos en acción y las condiciones del entorno material y cultural. (...) sólo cabe pensar la experiencia musical como (...) resultante de las prácticas e interacciones concretas en las que va viéndose implicado el organismo desde su alumbramiento o, incluso, concepción.”

En esta dirección es necesario insistir en cantar durante la formación musical inicial porque el canto permite tanto mantener viva la experiencia como tener un registro corporal y afectivo de ella, una de las formas básicas de cognición corporeizada (Cox 2001, Johnson 2007). Los modos en los que el cuerpo “responde” a la música son formas de pensamiento. Nuestras respuestas corporeizadas a la música, por ejemplo, cantar, bailar, tocar, son formas de entender la música. La clase estática atenta contra esas formas de pensamiento. Por el contrario, la clase debiera incluirlas. Cantar es un modo básico y universalmente accesible, pero también podría ser bailar y, por supuesto, tocar.

La supremacía del texto como ontología musical privilegiada

La tradición racionalista que define los valores de competencia musical presentes en nuestra cultura (y en nuestra sub-cultura académico-musical) se fortalece con el desarrollo de la escritura musical. Los conceptos teóricos que sirven para capturar la música a través de la escritura, pasan de ser considerados como descriptivos de la realidad musical a ser estimados como normativos de lo que la experiencia musical debiera ser.

Sin embargo la brecha entre lo que una partitura es capaz de capturar y la experiencia musical directa es demasiado amplia. Como ya hemos señalado, el desafío es puentear esa brecha de la manera más natural posible. Uno de los

problemas que tenemos para salvar esa fisura es que la escritura musical no tiene desarrollada una ortografía adecuada para los diferentes lenguajes musicales. La idea de "ortografía adecuada" surge al trazar un paralelismo entre alfabetización musical y alfabetización lingüística. Para que un código de escritura sea eficiente, los signos que lo componen (alfabeto) deberían ser usados de un único modo. Así, lo asumimos cuando aprendemos la lectoescritura musical en el ámbito académico. Por ejemplo la relación negra corchea siempre es de dos a uno (sea cual fuere el sistema musical al cual se aplica). En algunos casos existen ciertas ortografías desarrolladas ad hoc que constituyen lo que nosotros denominamos "convenciones de escritura". Es decir acuerdos tácitos alrededor de los cuales los lectores de un determinado idioma adjudican un patrón sonoro a un determinado patrón visual. Por ejemplo, en la escritura de la lengua natural la noción de "ortografía propia" alude a las relaciones escritura-fonema características de un idioma: tanto para fonemas similares con grafemas diferentes (v.g. el uso de la |ñ|, |gn|, |nh| en diferentes idiomas -español, italiano, portugués- respectivamente) como para alfabetos (grafemas) similares con fonemas diferentes (v.g. |ch| en español y en italiano).

En música, particularmente en la música tonal tomada como sistema de referencia de amplio alcance, el sistema de alturas está codificado claramente y de manera casi precisa. Esto se debe a que la mayor parte de los idiomas musicales que operan dentro del sistema de referencia tonal tienen los mismo elementos tonales puestos en juego (un sistema de afinación temperado, con una escala cromática de 12 alturas de referencia general, y fundamentalmente mantienen una misma discretización del campo de las alturas). Por el contrario el aspecto rítmico-métrico resulta muchísimo más ambiguo. Esto genera que cada idioma tenga restricciones (y características) temporales diferentes, que se colapsan en una única ortografía para la escritura musical temporal. Esto trae muchísimos equívocos. Por supuesto que existen ortografías idiosincrásicas (las "convenciones de escritura"). Por ejemplo el swing en el jazz tiene una ortografía particular. Cuando uno lee una partitura de jazz con la ortografía de la música académica "pronuncia mal"... Sin embargo, la mayor parte de las ortografías "no académicas" no están suficientemente codificadas. Y es lógico que eso ocurra justamente porque el ámbito temporal no está "unívocamente" discretizado.

Una manera de construir un puente entre la experiencia directa y las descripciones lingüísticas es facilitar los enunciados lingüísticos, y un modo de lograr eso es flexibilizar las ortografías. En otros términos, las ortografías debieran atender más a la comunicabilidad dentro de una determinada práctica musical que a una imposición de normas de escrituras surgidas de un uso determinado para un estilo en particular. En particular, en aquellos idiomas musicales de poca o nula tradición

escrita, es necesario que se valoren las descripciones que puedan establecerse de los componentes orales implícitos en las formas escritas. Esto requiere una atención particular por parte del docente que monitorea y evalúa la actividad a dichos componentes orales. Pero este esfuerzo redundará en el aprovechamiento de otras fuentes de información para la formulación de las descripciones lingüísticas (en particular aquellas informaciones orales, que no solamente caracterizan ciertas prácticas performativas, sino que también permiten identificar los estilos), ampliando las herramientas metalingüísticas a disposición del estudiante.

En tal sentido, la superioridad del texto como forma privilegiada de existencia musical que postula tanto la Audición Estructural como la tradición pedagógico-musical de occidente, se torna incompatible con la naturaleza de la práctica de significado musical en las experiencias musicales directas. La formación del lenguaje musical en los músicos, a pesar de su compromiso con la lectoescritura musical, debería revalorizar el hecho de que no toda la experiencia musical es *mapeable* en una partitura y que el texto musical es solamente **una modalidad descriptiva** de tal experiencia

A manera de conclusión

Este trabajo se propuso reflexionar sobre algunos aspectos de las prácticas pedagógicas en torno a la adquisición del lenguaje musical y su sistema de lectoescritura que aparecen como dificultades para alcanzar las metas que ésta se propone. En principio, pudimos observar que esas dificultades podrían estar vinculadas a la imposición de la teoría y de la escritura musical como prescriptivas del acto de audición. Por el contrario hemos sugerido que una pedagogía del lenguaje musical que favorezca la musicalidad intrínseca y las experiencias previas de los estudiantes debería valerse de la teoría y de la escritura para encontrar canales intersubjetivamente validados para la comunicación de la experiencia musical, más que como imposiciones normativas.

Cuando Subotnik (1996) enunció y criticó la noción de Audición Estructural como una modalidad hegemónica de escucha impuesta desde las tradiciones academicistas de occidente, lo hizo movida por la necesidad de encontrar modos de decir algo valioso acerca de la música –esto es, de proporcionar descripciones lingüísticas- que no necesariamente la vinculara a los aspectos formalizados de la música. De manera interesante esta idea nos permite pensar que a partir de una audición "no-estructural" la personas también tiene la posibilidad de decir algo valioso acerca de la música. La formación tradicional en lenguaje musical ha subestimado aquellas descripciones lingüísticas que no reflejaran un manejo ostensible de proto-

teoría, e impuso la Audición Estructural como el rasgo de musicalidad por antonomasia. La posibilidad de ir más allá de la audición estructural, y de valorar diferentes formas de audición y de respuestas a la música, lleva al oyente a intelecciones, pensamientos, etc. que pueden resultar valiosos para el proceso de significación (práctica de significado) tanto propia como de otras personas. Atendiendo a esto, la enseñanza del lenguaje musical permitirá un acceso a la teoría y la lectoescritura que no interfiera los procesos de significación musical y que, por lo tanto, redunde en beneficio de una descripción exitosa de la experiencia musical.

El tratamiento de muchos de los problemas que actualmente enfrenta la pedagogía de la audición musical podría verse beneficiada de la construcción de nuevos enfoques basados no tanto en la reelaboración de secuencias de contenidos o estrategias metodológicas novedosas sino en la sustitución de los supuestos epistemológicos (tales como los acarreados por la noción de Audición Estructural) que sustentan las prácticas tradicionales.

Referencias

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.
- Anta, F.; Flamenco, J.; González Scotti, V.; Jacquier, M. de la P.; Peña, M.; Rey, D.; Rezzónico, M. E.; Ripa Alsina, M. (2003) Los Músicos de Rock y sus juicios acerca de las habilidades musicales. En *Libro de Resúmenes del ENIAD 2003*. La Plata. Edición de la Facultad de Bellas Artes y Bachillerato de Bellas Artes - UNLP.
- Castro, J. y Sánchez, I. (en prensa). La etnopsicología wundtiana y las artes temporales: notas para un retrazo genealógico de la preocupación psicológica por la música. *Epistemos*, 1.
- Cox, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiæ*, 5 (2), pp. 195-212.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. San Diego: Harcourt.
- Dell'Antonio, A. (2004) Introduction: Beyond Structural Listening?. In Andrew Dell'Antonio (ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*. Berkeley: University of California Press, pp. 1-12.
- Doğantan-Dack, M. (2006). The body behind music: precedents and prospects. *Psychology of Music*, 34 (4) 449-464.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago y Londres: Chicago University Press.

- Larrubia, M.; Piacentini, A.; Schroh, V.; Soler, M. y Wagner, V. (2004) Músicos de jazz: sus consideraciones acerca de las habilidades musicales. En *Actas de las I Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*. La Plata – UNLP.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.
- López Puccio, C. (1978). *Introducción al Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.
- Malbrán, S; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.
- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 99-115.
- Peñalba, A. (2005) El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Revista Transcultural de Música*, **9**, en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm> (página visitada el 22/08/2007).
- Sebastiani, A. y Malbrán, S. (2003). Las Habilidades Musicales “Clave”: Un estudio con músicos de orquesta. 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. CD-Rom.
- Shifres, F. (2007) La Educación Auditiva en la Encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, Colombia. UPTC, pp.64-78.
- Subotnik, R. R (1996) *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wason, R. W. (2002). *Musica Practica: music theory as pedagogy*. En Thomas Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: University Press, pp. 46-77.