



EL DESARROLLO DE LA AUDIOPERCEPCIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COMO FUNDAMENTO A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE MÚSICA

Julio Salas¹

jasggaiter@gmail.com

Universidad Metropolitana

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2120>

Recibido: 19/01/2024

Aprobado: 24/03/2024

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo develar los procesos pedagógicos que resultan de utilidad para el desarrollo de la memoria auditiva. Para su consecución, se planteó el interpretar el desarrollo de la audiopercepción y las estrategias aplicadas por sujetos con una condición auditiva desarrollada. La metodología se enmarcó dentro del paradigma cualitativo. Se seleccionó como método de investigación a la narrativa y como técnica para recabar la información, la entrevista en profundidad. Mientras que los instrumentos para tal fin fueron el cuaderno de notas, las grabaciones de audio y el guion de entrevista. Uno de los resultados obtenidos más significativo se puede mencionar el equilibrio que debe existir entre el oído y la musicalidad, situación que demanda la autorregulación para, de esta manera, permeare la metacognición de los sujetos como base para la resolución de problemas.

Palabras clave: aprendizaje estratégico; aprendizaje significativo; educación musical; formación docente; memoria auditiva; oído absoluto; solfeo entonado.

THE DEVELOPMENT OF AUDIOPERCEPTION AND LEARNING STRATEGIES AS A FOUNDATION FOR MUSIC TEACHER TRAINING

Abstract

The objective of this research was to develop the pedagogical processes that are useful for the development of auditory memory. To achieve this, it was proposed to interpret the development of audioperception and the strategies applied by subjects with a developed auditory condition. The methodology was framed within the qualitative paradigm, narrative was selected as the research method and as techniques to collect information: in-depth interview. While the instruments for this purpose were the notebook, the audio recordings and the interview script. Among the most significant results, it can be mentioned that the balance that must exist between hearing and musicality is of vital importance, a situation that requires self-regulation in order to permeate the metacognition of the subjects as a basis for problem solving.

Keywords: strategic learning; significant learning; musical education; teacher training; auditory memory; absolute hearing; intoned solfeggio.

¹Julio Salas. Postdoctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCV). Doctor en Educación (UPEL). Magíster en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje (UPEL). Profesor en Educación Musical (UPEL). Experto en Procesos E-Learning (FATLA). Jefe del Departamento de Expresión y Desarrollo Humano (UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda). Se ha desempeñado en la Universidad Metropolitana como coordinador de asignaturas electivas de cultura, creación y diseño de nuevas carreras y profesor en diferentes áreas de cultura y desarrollo humano, así como Director del Ensemble Afrovenezolano. Miembro activo del Núcleo de Investigación NAEDSCHM ((UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda) y de la Línea de Investigación en Formación Docente (UPEL-IPC).

Introducción

La música desempeña un rol fundamental en la vida de cada individuo y es un vehículo para expresar ideas y emociones. Su poder emotivo es innegable y puede generar tanto exaltación, como melancolía, en quienes la experimentan. Es común que cada ser humano se haya sentido identificado en algún momento con una melodía en particular, capaz de evocar sentimientos profundos o de establecer conexiones con eventos de su propia vida a través de las letras y melodías que eligen escuchar.

Los sentimientos y emociones que evoca la música son el resultado del talento y dedicación de cada compositor e intérprete, quienes plasman sus propios pensamientos y emociones en sus obras. La música se convierte en un proceso comunicativo en el que hay un emisor (el ejecutante) y un receptor (el oyente), estableciendo una conexión a través de la voz o de los instrumentos musicales.

Para lograr esta conexión, los compositores se apoyan en el recurso primordial para la creación musical: el sonido. Este fenómeno no es más que la percepción auditiva originada por las fluctuaciones de presión resultantes de vibraciones que se propagan a través de medios elásticos. En límites específicos, tales fluctuaciones pueden ser detectadas por el oído humano (Fernández y Martínez, 1999).

El ser humano vive en un contexto en el que el silencio absoluto es casi inexistente. Constantemente está rodeado de una variedad de fuentes sonoras que estimulan el sentido de la audición y generan diversas experiencias sensoriales, dependiendo del estímulo y las emociones que se despiertan. Es importante destacar que estas fuentes sonoras no se limitan únicamente a los discursos musicales elaborados por personas. También pueden provenir de paisajes sonoros naturales o del entorno en el que nos desenvolvemos en nuestra vida cotidiana.

De acuerdo con Schafer (1969), el estudio y la discriminación del sonido, representado en diferentes fuentes sonoras, aportan una amplia gama de beneficios al desarrollo auditivo y musical de las personas, además, sostiene que la naturaleza del sonido difiere, de manera significativa, de la forma en que percibimos la información visual, ya que el sonido es inherentemente activo y generativo, escapando a las comparaciones directas. Por esta razón, aquellos involucrados en la creación musical deben adquirir un profundo conocimiento sobre el comportamiento de las fuentes sonoras.

En este punto se requiere una reflexión profunda, ya que la definición de músico trasciende a aquellos que simplemente tocan un instrumento musical. Esta profesión se basa también en la adquisición de competencias teóricas y prácticas que van más allá del tocar un instrumento, por ejemplo: los cantantes. Sin embargo, dentro de todas las competencias que puedan desarrollar los músicos, encontramos algunas básicas que debe poseer y dominar correctamente el profesor de esta área como, por ejemplo, el dominio de la teoría y la lectura musical, la cual necesita de un desarrollo auditivo correcto para evocar, de manera eficiente, cada sonido y así reproducirlo a nivel vocal de manera eficiente.

En las escuelas y conservatorios de música en Venezuela, por ejemplo, el proceso educativo obedece a un plan de estudios que, según Peñín (1991), sigue el modelo tradicional del conservatorio de París, es decir, una estructura pedagógica que forma maestros o virtuosos. Este modelo centra sus esfuerzos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de la música, la ejecución instrumental, la armonía y la composición, pero, desde una perspectiva academicista al estilo europeo, que obedece al estudio y el análisis de métodos y textos elaborados en un momento histórico.

Este sistema se traduce en la constante repetición y memorización de formas o discursos musicales por parte de los estudiantes para, de esta manera, lograr la mayor perfección en sus ejecuciones, bien sea a nivel vocal o instrumental. El estudiante que tiene éxito es aquel que siente gusto por el tipo de enseñanza arbitraria y conductista en la que el docente es quien, en todo momento, lleva el control de las situaciones de aprendizaje.

Es evidente que la mayor responsabilidad de las debilidades durante la formación musical se centra en el descuido y no atención al desarrollo de la memoria auditiva desde una perspectiva didáctica, la cual es definida por Luria (1984) como la impresión, retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior que le permite al hombre acumular formación sonora, es decir, existe un proceso de consolidación de experiencias auditivas y sonoras que crean una base de conocimientos previos elaborados a través de las diferentes cualidades del sonido, los cuales pueden formar parte de las experiencias de vida y le da significatividad lógica a las experiencias musicales, lo que puede ser un paso agigantado en la formación musical y auditiva.

Sin embargo, existe un número de personas que poseen cualidades impresionantes que, mediante un desarrollo extraordinario de la memoria auditiva, logran reproducir cualquier nota de la escala musical e identificar su registro y alteración sin ninguna referencia tonal. A estas personas se les denomina **oído absoluto**, definido por Ward y Burns (1982) como la capacidad que tienen algunas personas de identificar la frecuencia o nombre musical de un tono específico, o, al contrario, la aptitud para producir alguna frecuencia determinada sin compararla con cualquier otro sonido de referencia.

Un aspecto relevante del **oído absoluto** es que, aparentemente, no se requiere una formación musical previa para poseer esta capacidad. Existe un número significativo de personas que tienen esta característica sin haber tenido contacto previo con la educación musical. Por lo tanto, es fundamental aprovechar estos espacios pedagógicos con el fin de fomentar, a través de su experiencia, el desarrollo de acciones que sienten las bases para la adopción de elementos que podrían servir como fundamentos en el proceso de enseñanza para el desarrollo de la memoria auditiva.

En el ámbito de la música estas personas poseen una formación musical sólida; sin embargo, hay que destacar que se han estudiado con el sistema educativo actual, es decir, que se adaptaron a las estrategias de enseñanza propuestas por esos diseños curriculares y, además, fueron capaces de autorregular sus formas de estudio para lograr consolidar su habilidad auditiva, es decir, gran parte de lo que son se lo deben a ellos mismos. Para lograrlo, fueron capaces de entender los procesos cognitivos propios para la adquisición de grandes habilidades de escucha.

La formación musical debe tener como norte la potenciación de los elementos básicos para construir cimientos que permitan la adquisición de habilidades complejas y esto se logra con la enseñanza de estudiantes capaces de dar grandes pasos en su educación. Para esto, es imprescindible la formación inicial de docentes de educación musical que puedan llevar a las aulas estas necesidades palpables del sistema educativo, tener la experiencia musical y las habilidades propias de escucha y de entonación, no a niveles de sujetos **oído absoluto**, pero si con un nivel desarrollado en cuanto a audiopercepción. Es decir, se necesita de un modelo de formación de profesores de música destinado a tal fin.

Esta situación lleva a plantear la siguiente interrogante: ¿Cuáles elementos del desarrollo de la memoria auditiva de sujetos poseedores de la cualidad de oído absoluto generarían aportes a la formación del docente de música? Por ello, este artículo tiene como objetivo desarrollar constructos teóricos para la formación del docente de música, centrándose en el perfeccionamiento de la memoria auditiva en sujetos que poseen la cualidad de oído absoluto.

La generación de aportes teóricos desde esta perspectiva permite demostrar que la enseñanza de la música está condicionada por el aprendizaje adecuado de las bases prácticas y conceptuales, tales como el lenguaje y la percepción musical.

Revisión de la literatura

Ausubel (1983) manifiesta que las estrategias y recursos que el docente seleccione y aplique en el aula deben relacionarse con los factores cognoscitivos, sociales y afectivos que influyen en el estudiante; es decir, no solo centrarse en impartir una información directa al alumno sino que, por el contrario, debe crear situaciones que involucren a grupos, familiares y contextos que propicien y garanticen un proceso educativo integral capaz de construir aprendizajes complejos gracias al trabajo cooperativo y el despertar de sus intereses. Este tipo de estrategias, según Hernández Rojas (2006), centran la atención en la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, pues el enseñar a pensar permite al estudiante reflexionar sobre sus procesos y así solucionar problemas.

El aprendizaje significativo debe verse entonces como una contraposición al aprendizaje memorístico y, de manera especial, en la enseñanza de la música, pues históricamente la arbitrariedad ha desempeñado un papel significativo debido, en gran parte, al enfoque académico europeo que ha prevalecido a lo largo de los años. En este enfoque, se ha insistido en que los estudiantes memoricen una serie de conceptos y adquieran habilidades establecidas por sus profesores o por métodos que surgieron en un contexto histórico específico. Sin embargo, estos métodos a menudo no abordan las necesidades cambiantes de la sociedad actual, lo que nos lleva a una profunda reflexión sobre el enfoque educativo en la música.

Estas consideraciones hacen evidentes las afirmaciones de Vygotsky (1979) al plantear que el aprendizaje se da primero en un entorno social y luego se internaliza, esto debido a que para este autor existe una relación directa entre el pensamiento y el lenguaje, así como los signos mediadores para la comprensión de los procesos sociales (Carrera y Mazzarella, 2001).

Según las autoras (*Ibid*) esta relación entre el pensamiento y el lenguaje y el aprendizaje dependerá del proceso evolutivo y el desarrollo psicológico de los seres humanos, pues es justo en este trayecto en el que emergen el desarrollo sociocognitivo, el lenguaje y la comunicación, los cuales generan una historia previa en cada estudiante aportándole un cúmulo de experiencias que le permitirán interrelacionar al aprendizaje con su experiencia de vida.

Gainza (2003) establece que todo ser humano se apropia del lenguaje musical cuando es capaz de responder a estímulos sonoros (absorción) y se expresa sonoramente (proyección). Para ello, se debe contar una gran cantidad de elementos de apropiación, expresión y aprendizaje basados en una práctica vivencial donde se integran las potencialidades humanas, su cultura y las interacciones personales que, a través del modelaje, logran crear puentes comunicacionales musicales fáciles de comprender.

Una tendencia innovadora que se centra en comprender los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes es el enfoque del Aprendizaje Estratégico. Este enfoque, como lo plantea Monereo (2007), tiene como objetivo fomentar la autonomía del estudiante, permitiéndole autorregular su propio proceso de aprendizaje a través de la adquisición y aplicación de estrategias específicas. También, el aprendizaje estratégico determina que el docente debe ser capaz de hacer ver a sus alumnos la importancia funcional de las estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo para así lograr que el estudiante tome en cuenta la temática y deje de considerarla como algo superficial.

Para alcanzar todos estos objetivos, el aprendizaje estratégico se vale de una gran cantidad de procesos y elementos que le dan fuerza, entre ellos se menciona la metacognición, la cual fue definida por Flavell (1976) como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 232). Se refiere a toda la comprensión que posee un individuo acerca de los procesos mentales que desarrolla a la hora de resolver un problema y cumplir con algunas tareas.

En este punto entra en juego un nuevo proceso llamado por Bruner (1984) “representación”, en el cual el sujeto codifica y clasifica los datos que le llegan del exterior, reduciéndolos a categorías de las que dispone para comprender el entorno (Aramburu Oyarbide, 2004). Así pues, el aprendizaje que logre el sujeto para la comprensión de la información que recibe no dependerá únicamente de un estímulo externo, sino que debe comprender y transformar esa información gracias a un sistema de codificación que, según Bruner (*ibid*) es una jerarquía de ideas o conceptos relacionados en donde en lo más alto del sistema se ubica el concepto general, mientras que los más específicos se evidencian hacia abajo.

Los sistemas de representación se dividen, para Bruner (1984), en: a) **representación enactiva**: en donde el sujeto representa los acontecimientos por medio de la acción; b) **representación icónica**: la cual se vale de esquemas mentales complejos para representar el entorno y, c) **representación simbólica**: la cual va más allá de la acción y la imaginación ya que se vale de símbolos abstractos que no necesariamente tienen que copiar la realidad.

En relación con la educación musical y, en específico, con el desarrollo de la audiopercepción y la memoria auditiva, los sistemas de codificación de Bruner tienen un campo de estudio claro ya que, inicialmente, para que un estudiante de música esté dispuesto al trabajo es necesaria una motivación clara, la cual puede ser propiciada a través de espacios de aprendizaje poco convencionales.

Método

Dada la naturaleza versátil de la investigación, se procedió a abordar el objeto de estudio a través de la elección de un paradigma de investigación. En este contexto, y con base en la perspectiva del investigador, adoptó el paradigma interpretativo. La investigación cualitativa permite adentrarse en la constitución del fenómeno abordado de manera íntegra y comprenderlo desde todas sus partes y lograr formalizar un conjunto globalizador, donde se demuestra la riqueza de la formación del docente de música con base en el desarrollo de la memoria auditiva, así como la precisión de los eventos relacionados con los procesos pedagógicos que resulten de utilidad para el desarrollo de la memoria auditiva, en razón de ello, Martínez (2006) señala:

La investigación cualitativa trata de identificar; básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino lo que implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 66)

Debido a que la presente investigación se basa en la interpretación de las experiencias de vida de los informantes, se seleccionó como método de investigación la narrativa. Según Biglia y Bonet-Martí (2009) se constituye como un modelo de análisis discursivo al que se le atribuye una importancia relevante en la capacidad de descripciones de realidades subjetivas. La narrativa según Bruner (1991) es una forma convencional transmitida culturalmente que, a diferencia de las construcciones generadas por procedimientos lógicos que pueden ser refutados por falsabilidad, son una versión de la realidad que se rige más por la necesidad narrativa que por verificación empírica.

La selección de los sujetos de estudio se define en función de las necesidades de la investigación, razón por la cual, es preciso definir la selección intencional de tres (3) informantes con edades comprendidas entre los 38, 47 y 55 años, con una formación musical académica sólida desde los primeros años de escolaridad y se han constituido, además, como músicos profesionales ejecutantes de instrumentos y con cualidades vocales apoyadas con una condición auditiva preferencial. Estos informantes tienen como profesión la música y la docencia en diferentes modalidades educativas como, por ejemplo, universidades y conservatorios.

Para tal fin, las diferentes técnicas utilizadas para recabar la información fueron: a) la observación participante, que permitió observar a los sujetos en su entorno musical aplicando y haciendo uso de sus cualidades auditivas (ensayos, presentaciones, clases) ya que, según Silva Batatina (2010), a través de la observación se logra comprender y describir el entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan y, b) la entrevista en profundidad que, de acuerdo con la

autora, es por medio de ella cuando se alcanza la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

Los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevista y el cuaderno de notas. Para la creación del guion de entrevista se utilizaron, como base, los resultados obtenidos por Salas (2017) en la aplicación de una prueba piloto basada en la interpretación del desarrollo de la audiopercepción en tres informantes clave, poseedores de cualidades auditivas desarrolladas. Producto de este proceso de entrevistas y observaciones, se encontraron algunos nudos temáticos, los cuales se definen a continuación:

- **Desarrollo de habilidades:** Piñeros y Salazar (2008) expresan que la eficacia del aprendizaje dependerá de un mayor tiempo de práctica inteligente que propicie así los procesos sensorio-motrices, vocales y auditivos.
- **Aprendizaje colaborativo:** expresa Vigotsky (1979) que el camino a través de otra persona es la vía central de desarrollo de la inteligencia práctica. Estas afirmaciones enunciadas permiten entender que para que exista un proceso de educativo efectivo es importante crear ambientes de aprendizaje donde la interacción entre pares sea la base.
- **Aprendizaje estratégico musical:** los estudiantes deben centrar sus formas de estudio en procesos reflexivos que busquen la consolidación de experiencias significativas. Muestra de esto lo define Monereo (2007) al aclarar que el aprendizaje estratégico delimita la importancia funcional de las estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo.
- **Madurez musical:** se relaciona con el aprendizaje por recepción que, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge, de manera paradójica, ya muy avanzado el desarrollo y, en especial, en sus formas verbales más puras logradas e implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (Ausubel, 1983).
- **Conocimiento y experiencias musicales previas:** Gainza (2003) establece que la práctica desde la experiencia, centrada en la práctica musical vista desde un espacio constructivista colaborativo da como resultado que las experiencias sirvan para crear los verdaderos conocimientos previos hacia la adquisición de competencias y habilidades.
- **Necesidad de docentes mediadores y facilitadores:** se refiere a la necesidad de implantar nuevos modelos de enseñanza que potencien la formación de un estudiante crítico y reflexivo. Según Lago Castro y González Belmonte (2013), al no trabajar mirando un libro, sino desarrollando la escucha consciente y la memoria, a través de propuestas eminentemente activas y lúdicas, poco a poco, las personas van ampliando su capacidad de atención y concentración.
- **Patrones armónicos y su relación con la memoria auditiva:** a nivel auditivo es importante que los estudiantes reconozcan cada uno de los sonidos que forman parte de la escala musical y los acordes que los acompañan. Todo este proceso involucra lo que se conoce como memoria auditiva. Según Gordon (1997), es ese proceso por el que el músico

reconoce los sonidos que le son familiares, es capaz de imaginarlos y darles un significado dentro del contexto musical.

Para el análisis se utilizó la codificación como una forma de asumir la organización de la información. Al respecto, Bruner (1984) define a los sistemas de codificación como una jerarquía de ideas o conceptos relacionados por la vía de identificación o definición de atributos y a través de un proceso estratégico inductivo.

En este estudio se realizó un análisis narrativo desde una perspectiva hermenéutica que se basó en describir los hechos para luego interpretarlos. Bolívar Botía (2002) asume este tipo de análisis, en casos particulares, cuyo estudio produce la narración de una trama mediante un relato de un actor poseedor de información significativa.

Resultados

Para la obtención de los resultados fue necesario interpretar inicialmente las razones del éxito del músico con un desarrollo óptimo de la audiopercepción, para lo cual se determinaron los nudos incidenciales relevantes que emergieron de las lecturas de las comparaciones de los relatos obtenidos durante la entrevista. Para ello, se diseñaron cuadros matrices, en los cuales se evidenciaron las respuestas obtenidas a los fines de poder comparar e interpretar las experiencias de vida de los actores. Luego, a través de la revisión y ubicación de los sustentos teóricos, se logró respaldar cada uno de los nudos incidenciales surgidos del proceso de comparación de relatos, lo cual se describe a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Estrategias de Aprendizaje Músico A

Actividad	Proceso	Tipo de Estrategia	Finalidad	Técnica	Sistemas de Representación
<i>“escuchábamos las comiquitas y el hacia el bajo y yo cantaba y yo le hacía armonía”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Imágenes Mentales	Enactiva e Icónica
<i>“comencé con los esquemas rítmicos, la corchea, la semicorchea la redonda. Después de eso empecé a ver a fondo lo que era la cuestión de las notas musicales”</i>	Aprendizaje Significativo	Organización	Clasificación de la Información	Uso de Categorías	Icónica
<i>“yo cantaba las frases antes de que terminaran”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Imágenes Mentales	Enactiva
<i>“yo veía una propaganda y lo cantaba, o veía la televisión y lo solfeaba”</i>	Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la Información	Repaso Simple	Repetición Simple	Enactiva e Icónica
<i>“yo escuchaba el carro y yo decía bueno es un re pero va como subiendo y después baja otra vez al re. O escuchaba la ambulancia sol-do”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Complejo	Analogías	Simbólica

El primer informante, como se puede ver en la Tabla 1, a través de las actividades desarrolladas para el cumplimiento de los objetivos, se centró en procesos que no solo potenciaban la recirculación de la información, sino que lograban potenciar diferentes modelos de aprendizaje estratégico que le permitían desarrollar habilidades musicales de audiopercepción, apegado a un modelo previamente establecido o a un método específico de solfeo o rítmica transfiriendo, de esta manera, el uso de la técnica hasta un escenario no convencional que le generaba seguridad y motivación.

Tabla 2
Estrategias de Aprendizaje Música B

Actividad	Proceso	Tipo de Estrategia	Finalidad	Técnica	Sistemas de Representación
<i>“Estudiaba mucho el solfeo de los solfeos”</i>	Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la Información	Repaso Simple	Repetición Simple	Enactiva
<i>“Sacaba las canciones con los instrumentos pues... se me facilitó porque tenía un instrumento melódico”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Imágenes Mentales	Enactiva e Icónica
<i>“Estudio en mi casa con mi hermano. Nosotros nos sentábamos a estudiar juntos y hacer ejercicios propios para avanzar”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Complejo	Elaboración Conceptual	Icónica
<i>“Ver las notas y poder predecir las estructuras dentro de las tonalidades”</i>	Aprendizaje Significativo	Organización	Jerarquización y Organización de la Información	Uso de Estructuras	Enactiva e Icónica

Como se evidencia en la Tabla 2, los procesos de aprendizaje del segundo entrevistado estuvieron, de igual manera, centrados en la integración de diferentes estilos de aprendizaje, incluida la recirculación de la información, sin embargo, en esa variedad hubo un factor determinante y constante: el trabajo cooperativo y el aprendizaje colaborativo. En cada una de sus estrategias existió una mediación tanto social como instrumental.

Tabla 3
Estrategias de Aprendizaje Músico C

Actividad	Proceso	Tipo de Estrategia	Finalidad	Técnica	Sistemas de Representación
<i>“Creo que yo me vi en la necesidad de escribir... me vi obligado a escuchar y escribir”</i>	Aprendizaje Significativo	Organización	Jerarquización y Organización de la Información	Uso de Estructuras	Icónica
<i>“El profesor lo tocaba y yo lo repetía en seguida... llegué a tener profesores que me ponían más retos”</i>	Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la Información	Repaso Simple	Repetición Simple	Enactiva
<i>“Yo sacaba las piezas con el órgano”</i>	Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la Información	Repaso Simple	Repetición Simple	Enactiva e Icónica
<i>“Hacer cosas que no estaban en el método y había que escribirlas porque tampoco existían”</i>	Aprendizaje Significativo	Organización	Jerarquización y Organización de la Información	Uso de Estructuras	Icónica
<i>“Con el piano, muy al piano también, de tocar el acorde y coye será?”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Imágenes Mentales	Enactiva e Icónica
<i>“Yo rayaba casete, antes en los walkman, yo hacía dos casete, uno de reserva y uno de trabajo”</i>	Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Complejo	Analogías	Simbólica

En la Tabla 3 se puede evidenciar que el centro del trabajo de nuestro informante radica en realizar una comprensión del fenómeno sonoro antes de su ejecución, ya que a través del conocimiento de las estructuras o formas se puede lograr una mejor transferencia del aprendizaje. De esta manera, le brinda cabida a las representaciones icónicas antes que a las enactivas.

Constructos teóricos

Las escuelas de música, año tras año, reciben un número significativo de aspirantes cuyo propósito es formarse como músicos profesionales o, incluso, como profesores de educación musical en las universidades que ofrecen esta especialidad. Estos aspirantes asisten a estas convocatorias llenos de expectativas, en ocasiones, con un alto grado de confianza, producto de la experiencia que algunos poseen y la gran motivación que tienen por demostrar sus aptitudes innatas.

Dentro de estos grupos, algunos poseen formación previa y otros, simplemente, no poseen la experiencia necesaria o grandes conocimientos. No obstante, aun cuando en muchas ocasiones se escucha decir que la música solo es para algunos privilegiados o para aquellos que poseen ciertas condiciones, la experiencia dentro de los centros de formación cuenta una historia distinta, pues, grandes concertistas o músicos profesionales han sido formados desde cero. Esto quiere decir que las potencialidades musicales las poseemos todos y cada uno de nosotros, solo debemos desarrollarlas y potenciarlas. Por tal motivo, la condición innata no debe ser un requisito para la

formación musical y, mucho menos, un impedimento para el correcto desarrollo auditivo ya que solo basta con una conexión consciente entre el individuo y su entorno.

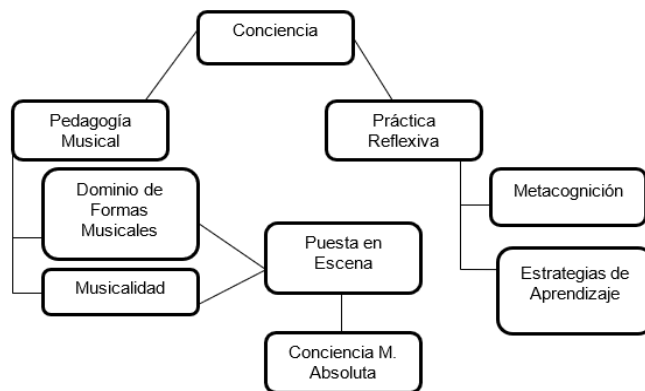
A través de nuestra vida vamos adquiriendo una serie de increíbles habilidades para diferenciar sonidos. ¿Quién no es capaz de distinguir el sonido de unas llaves? o ¿cuántas personas no son capaces de reconocer el sonido de un motor de un automóvil? Esta condición está vinculada con la discriminación auditiva, aspecto esencial para la adquisición de cualidades a nivel musical, pues el elemento principal para la creación musical es el sonido.

Ahora bien, existen algunas personas que desarrollan competencias en un grado mayor que otras, por ello existen sujetos con una audición increíblemente desarrollada, quienes pueden distinguir y entender cualquier tipo de sonido que llegue a sus oídos sin necesidad de referencia alguna. De estas personas tienen la cualidad del oído absoluto.

Sin embargo, la finalidad de la presente investigación no es precisar quienes poseen o no una cualidad de oído absoluto, sino que se busca integrar las formas de aprendizaje asumidas por estos sujetos para el desarrollo de la memoria melódica, con el propósito de brindar un abanico de posibilidades para el desarrollo de potencialidades y habilidades de escucha. De acuerdo con lo anterior, es necesario manifestar que de este proceso de reflexión se generan los siguientes aportes teóricos (ver figura 1).

Figura 1

Procesos para potenciar el desarrollo de la conciencia musical absoluta



Nota: elaboración propia.

En atención a la Figura 1, es necesario destacar que luego de un trabajo de reflexión, las experiencias nos ofrecen elementos que se logran convertir en aportes teóricos. A pesar de que en múltiples ocasiones las cualidades auditivas desarrolladas son una habilidad innata del ser humano, no quiere decir que no pueda ser adquirida por un porcentaje importante de individuos que no la posean o que no sean conscientes de ella, ya que a través de la disciplina se puede potenciar y fortalecer. Allí se manifiesta la importancia de la conciencia musical absoluta, que se define en relación con el equilibrio que debe existir entre el oído y la musicalidad, situación que demanda la autorregulación para permear la metacognición de los sujetos como base para la resolución de problemas.

Es de esta manera cómo se demanda de la formación, con énfasis en la práctica reflexiva, un enfoque de integralidad para concatenar diversos elementos en el desarrollo auditivo y, por ende, la memoria melódica. Para ello es necesario atender a los siguientes escenarios:

Primer escenario

Cuando un sujeto se vincula, de manera profesional, con el ámbito musical y su proceso de formación, inicialmente, debe existir un hecho consciente en relación con las potencialidades o alcances de cada uno de ellos y las habilidades necesarias para su escolarización musical efectiva. Como el principal recurso para hacer música es el sonido, es fundamental poseer ciertas condiciones auditivas mínimas que le permitan realizar procesos de discriminación auditiva, los cuales le facilitarán comprender, en un primer momento, las cualidades del sonido.

Este paso inicial dependerá, en gran medida, de la conciencia auditiva de cada estudiante. Entiéndase a la conciencia como un proceso mental en el que un sujeto se percata del “yo” y de su entorno y sobre el cual genera una representación flexible y dinámica de algo (Quijano, 2009). Es decir, por medio de la conciencia, una persona interpreta y reflexiona sobre hechos o acontecimientos a través de una experiencia vivencial privada y subjetiva. Esta concepción permite inferir que antes de que un sujeto inicie sus estudios musicales deben existir, gracias a la conciencia, ciertos protocolos orales que activen algunos procesos metacognitivos reflexivos acerca del reconocimiento de habilidades y debilidades, pues estudiar música no depende de asistir a un aula a recibir una cantidad de información que lo dotará de potencialidades.

Este paso inicial puede darse de forma individual o a través de la orientación de un facilitador, el cual tendrá que, como primera tarea, crear espacios de reflexión dirigidos a la individualidad, para permitirle a cada sujeto una experiencia vivida en la que todos los acontecimientos deben empezar a ser sentidos y experimentados desde la sensorialidad, de esta manera, se logra un proceso activo y reflexivo del mundo y la relación consigo.

Cuando se percibe, se disfruta y se comprende un fenómeno sonoro, se puede estar en un nivel de desarrollo de audiopercepción que puede ser evidenciado por un docente capacitado para tal fin, o por el mismo sujeto, si su conciencia le permite comprender qué tanto percibe y qué cosas le faltan por comprender. La conciencia auditiva, entonces, sería ese estado reflexivo inicial que otorgará a la persona una verdadera experiencia pura que, según Montero Anzola (2007), develará un ámbito de claridad por medio de mecanismos de atención y claras zonas de objetividad.

Segundo escenario

Ya inmerso en el sistema, el sujeto formará parte de un modelo educativo que definirá su formación y sus potencialidades. Esta escolarización, para que sea efectiva en el alcance de objetivos y en la potenciación de la audiopercepción, debe estar direccionada bajo un modelo pedagógico fundamentado en métodos de enseñanza de la música que permitan al estudiante ser partícipe de su propio aprendizaje a través de actividades lúdicas y cooperativas.

En relación con estos procesos, no se debe satanizar ni desvincular a la recirculación de la información de los espacios de construcción de saberes en el ámbito musical, ya que la correcta integración de cada una de las estrategias de aprendizaje puede lograr alcances significativos, el detalle está, en la efectiva vinculación con los intereses de los estudiantes y de que existan en cada actividad procesos de representación mental tanto enactivas, como icónicas y simbólicas.

Para entender esta concepción es necesario redimensionar la enseñanza de la música, pues no debe ser implementada desde un modelo academicista europeo, en el que solo se imparte el conocimiento de manera unidireccional, sino que debe verse como un modelo bidireccional en el que el docente sea un verdadero facilitador de los aprendizajes.

Esta formación del docente de música debe ser atendida, en primer momento, por las universidades que egresan a profesionales de la educación en el área específica y debe brindar una formación sólida desde ambos escenarios, a través de programas educativos centrados en el desarrollo de competencias y habilidades en donde no solo se cuantifique un producto final, sino que se dé cabida a los procesos y a las formas de procesamiento de la información a nivel cognitivo.

Otro factor determinante en la formación del profesor de música es la importancia de la conexión que pueda existir entre la música que se haga y su vinculación con la emocionalidad, ya que el comportamiento de una persona puede ser influenciado por ella a través de la evocación de recuerdos o algún evento específico, viéndose entonces a la música como productora de sentimientos que despierten los sentidos (Mosquera Cabrera, 2013). De esta manera, se puede lograr una mejor conexión con los estudiantes y, por ende, una mayor motivación.

Puede entenderse, entonces, que la formación del docente de música debe concebirse como un modelo de formación holística que no solo conlleva a la preparación personal del individuo, sino que, además, capacita a sus profesionales para el trabajo docente y la facilitación de conocimientos a través del propio sujeto que aprende como principal canal de comunicación, tomando como prioridades los intereses, la motivación, la cultura y el pensamiento crítico y reflexivo.

Tercer escenario

Las principales habilidades para el desarrollo de potencialidades musicales son la audiopercepción y la memoria auditiva ya que a través de ellas se consolidan, a nivel cognitivo, una serie de referencias sonoras que servirán de cimientos para la adquisición de conocimientos y destrezas más complejas. Sin embargo, no existen métodos que expliquen de manera detallada el cómo apropiarse de una referencia tonal y de cómo esta se ancle a un área afectiva o emocional del estudiante, ya que los modelos existentes solo son propuestas para que, a través de la repetición constante, se logre su memorización.

De acuerdo con los resultados obtenidos durante las observaciones y las entrevistas, pueden vislumbrarse algunos modelos de aprendizaje dirigidos al desarrollo de la memoria melódica, la audiopercepción y la entonación. Estos son de gran importancia debido a la inexistencia de propuestas pedagógicas a nivel musical para el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de habilidades de escucha y son, además, la base para la construcción de propuestas teóricas.

Estos constructos teóricos centran su importancia en la práctica reflexiva del estudiante, entendiéndose esta como un proceso de aprendizaje fundamentado en actividades autónomas que persiguen el desarrollo de potencialidades musicales a través de la reflexión y del pensamiento crítico, en relación con sus alcances, logros y necesidades. Por tales motivos, cobra importancia vital el asumir al aula y a los espacios no convencionales como generadores de recursos para el aprendizaje musical.

Como punto de partida, debe existir una conciencia acerca de la relación existente entre el individuo y el entorno sonoro que le rodea, ya que el ser humano logra el reconocimiento de los espacios que ocupa no solo a nivel visual, sino también a nivel sonoro apropiándose, de esta manera, de vivencias y experiencias las cuales puede relacionar con imágenes y sonidos, pues en términos de campo de percepción, es posible referirse al paisaje sonoro como el espacio portador de diálogos.

Estos sonidos pueden relacionarse directamente con elementos musicales, ya que la música no es más que la correcta combinación de los sonidos y sus cualidades. Por ello, la utilización de los sonidos no musicales para la comprensión de la música tiene gran importancia. Es necesaria la práctica de los intervalos a través de, por ejemplo, los sonidos de la sirena de una ambulancia, el canto de las aves para determinar la altura de los sonidos o comprender fórmulas rítmicas a través de la marcha de un motor de un auto.

Todos estos procesos dependerán del grado de autonomía y pensamiento crítico que posea cada estudiante, pues deben estar capacitados para identificar cuál es la mediación ideal para lograr avances y las formas o técnicas de estudio en casa o fuera de ella. Para esto, deben valerse de los procesos metacognitivos, los cuales pueden darse antes, durante o después de una tarea y pueden aportar una retroalimentación interna sobre el progreso actual, expectativas futuras de progreso, grado de comprensión, conexión de información nueva con la previa y muchos otros acontecimientos (García Martínez, 2011).

El estudiante al realizar tareas como estas, en su labor de desarrollo de las habilidades de escucha, se inserta en el camino hacia el desarrollo de una verdadera inteligencia auditiva la cual, según Willems (1985), permite tomar conciencia de la sensorialidad y de la sensibilidad afectivo-auditiva, elementos que se utilizan en la interpretación como en la creación, pues este tipo de inteligencia, como humana, conlleva fenómenos de comparación, juicio, asociación, análisis, síntesis, memoria e imaginación creadora.

Cuarto escenario

Es justo en la puesta en escena cuando un músico demuestra todas y cada una de las habilidades o destrezas adquiridas durante su proceso de formación. Sin embargo, ese momento será el reflejo de cómo este artista consolidó su aprendizaje, ya que un músico formado a partir de modelos academicistas, en donde la recirculación de la información es el centro de atención, demostrará públicamente habilidades musicales mecánicas o aprendidas de memoria, lo que trae consigo una ejecución carente de musicalidad, ya que en la misma no existirán afectividades, emociones, ni libertad interpretativa.

Sin embargo, cuando la conciencia auditiva está consolidada en el individuo y ha formado parte de un proceso de aprendizaje escolarizado bajo un modelo educativo constructivista, apegado a las nuevas tendencias y con los métodos de la enseñanza musical que, además, lleva, en paralelo, un proceso de práctica reflexiva, la cual puede ser establecida desde la actividad musical profesional o desde un aula de clase, puede generar aportes o propuestas en escena.

En una puesta en escena, según Sánchez Medina (2002), el artista tiene la posibilidad de ser, a través del acto creativo, el develador de todo aquello que el espectador no puede percibir en su cotidianidad, es decir, se presenta una realidad develada que atraviesa el cuerpo y la mente del actor, en este caso, del músico.

Esta actividad develada, en el ámbito musical, no es más que la ejecución de una obra musical, pero, para que tenga un impacto emocional o afectivo en la sala donde se presente, el mensaje debe ser contentivo de matices y expresiones en cada discurso, evitando la ejecución mecánica de esos compases. Para tal fin, el artista se valdrá de su memoria melódica y su desarrollo auditivo para ejecutar las obras de una forma libre y con interpretaciones, con un amplio sentido de musicalidad y coherencia. Esto, además es el resultado de un proceso cognitivo con representaciones mentales simbólicas en donde la comunicación sonora es la base.

Este proceso de comunicación, en el que el mensaje propiamente dicho es la música, puede entenderse desde un punto de vista semiótico, ya que la comunicación, desde esta perspectiva, aparece como un elemento constructivo y generador de estructuralidad en diferentes niveles, bien sea biológico o social (Vidales, 2011). Este proceso de comunicación se fundamenta en la identificación de signos, los cuales, desde la mirada musical, están sustentados por las representaciones sonoras que antes de ser identificados visualmente en una partitura, son percibidos por el oído y comprendidos a nivel cognitivo luego de un proceso de discriminación y análisis.

Quinto escenario

En este nivel, el profesional -en formación o consolidado- debe poseer una conciencia acerca de los fenómenos musicales, sonoros y pedagógicos, ya que debe reconocer, a través del pensamiento crítico, cuáles son sus potencialidades, examinar y discriminar todos y cada uno de los elementos sonoros que perciba y comprender su alcance a nivel musical y su utilización dentro de diferentes contextos, haciendo uso de formas, estilos y reglas musicales en cuanto a percepción, composición, arreglo e interpretación.

Ya en este punto deben ser aplicados y desarrollados con soltura y libertad todos y cada uno de estos elementos, sobre los cuales el profesional tiene dominio y conocimiento, y añadiendo un toque de personalidad para así demostrar amplios niveles de **musicalidad**, pues a través de ella, según Deckert (2015), se conocen las leyes musicales, así como se perciben los fenómenos musicales, es decir, es una capacidad de correlación o de relacionar los tonos unos con otros y lograr coherencia entre los sonidos, claro está, aportando a esto una vinculación afectiva y emocional.

Sin embargo, la “musicalidad” es el fin último de un proceso cognitivo, el cual tiene base en la conciencia del ser humano, pero en una conciencia musical la cual, para Deckert (2015), surge de la apreciación consciente de los fenómenos musicales. Este proceso es, precisamente, una etapa intermedia que traza un camino de descubrimiento y de identificación a las claras leyes de la música.

Estas concepciones demuestran que el desarrollo de la musicalidad depende entonces del desarrollo de una conciencia musical absoluta que (Deckert, 2015) significa la resurrección del arte musical, como realidad espiritual, contenido de un mensaje sin manipulaciones, sin sugestión que conlleva al despertar de la libertad, asumiendo, además, a todos y cada uno de los elementos de la vida como fuente primaria.

Conclusiones

La formación del docente de música

Los constructos teóricos antes desarrollados concluyen en que la formación del docente de música, que atienda las necesidades actuales y que además sea un facilitador para la potenciación del desarrollo de la memoria melódica, debe sustentarse en los siguientes criterios:

Su formación pedagógica

1. Un sistema educativo sustentado en un modelo bidireccional en donde la vivencialidad y el trabajo mediado sean elementos esenciales.
2. Una formación profesional específica que desarrolle elementos del lenguaje musical, la composición, la interpretación, la armonía, la música popular y tradicional y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
3. La potenciación de la audiopercepción, direccionada bajo un modelo pedagógico fundamentado en métodos de enseñanza de la música, en especial, los Métodos de Willems y de Schafer.
4. Estrategias de enseñanza que se sustenten en actividades que potencien y desarrollen procesos de representación mental tanto enactivas, como icónicas y simbólicas.

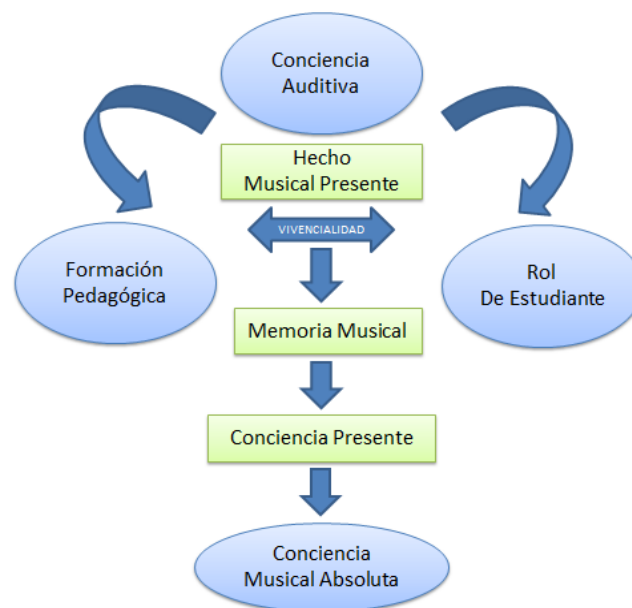
5. Formación en Neurociencia y Neuromúsica, siendo su estudio y comprensión las bases necesarias para el desarrollo de la musicalidad, la cual depende de la vivencialidad y la percepción.
6. Una formación desde la perspectiva psicológica en la que el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural, el constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento sean claves.
7. Una formación pedagógica centrada en la correcta planificación de actividades, sus recursos, así como los alcances u objetivos perseguidos, sin dejar de lado la evaluación como un proceso continuo, donde la modalidad formativa cobra mayor importancia.
8. Una formación apuntada al conocimiento de las estrategias de aprendizaje e instruccionales, así como al aprendizaje estratégico y los procesos metacognitivos.
9. Un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias y habilidades, tanto interpretativas como de percepción y análisis.
10. Asumir al lenguaje musical desde un punto de vista semiótico, ya que la comunicación desde esta perspectiva aparece como un elemento constructivo y generador de estructuralidad.

Su papel como estudiante durante su proceso de formación

Ya inmerso en el sistema educativo, este estudiante deberá asumir algunas acciones que le permitirán adquirir habilidades y desarrollar potencialidades con el apoyo en los procesos de aula y en atención a los siguientes criterios:

1. Asumir un papel estratégico por medio de la autonomía y sus procesos metacognitivos durante la realización de actividades.
2. Asumir a la práctica reflexiva como base de su aprendizaje, puesto que se persigue el desarrollo de potencialidades musicales a través de la reflexión y el pensamiento crítico.
3. Crear una conciencia activa sobre el entorno sonoro que le rodea, ya que el ser humano logra el reconocimiento de los espacios que ocupa no solo a nivel visual, sino también sonoro.
4. Utilización de esquemas o formas musicales que tuvieron o tienen relación afectiva con él.
5. Asumir a la mediación, bien sea social o instrumental, como pieza fundamental en su formación.
6. Integración de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, no dando solo la principal responsabilidad a la recirculación de la información y al aprendizaje memorístico.

7. Tomar conciencia de la sensorialidad y de la sensibilidad afectivo-auditiva, como elementos claves para la interpretación y la creación.
8. Contemplarse como un medio o puente transmisor de información a través del modelaje, sirviendo de esta manera como andamiaje para otros.
9. Asumir al hecho musical desde la comprensión de lo que se escucha antes de la comprensión de lo que está escrito.

Figura 2*Gráfico de construcción de conciencia*

Elaboración propia

Tomando como base el gráfico de Construcción de conciencia (Figura 2), se puede interpretar que con el desarrollo y la aplicación de estos criterios, se permitirá el abordaje del modelo educativo musical desde una perspectiva protagónica por parte del sujeto, lo que contribuirá al progreso de su memoria musical por medio del conocimiento de él mismo y de la consolidación de su conciencia musical absoluta, como producto de la comprensión de lo que percibe y consolida en su memoria gracias a sus vivencialidades y experiencias. Siguiendo estos constructos teóricos, previamente desarrollados, se podrá dar pie a una verdadera memoria auditiva, la cual, desde la perspectiva de esta investigación, se puede definir como la formación de estructuras cognitivas complejas sobre las cuales se anclan experiencias sonoras que luego, a través de una conciencia presente, se manifiestan mediante elementos musicales, bajo las premisas de la conciencia musical absoluta.

Implicaciones pedagógicas

La enseñanza de la música desde una perspectiva didáctica, lúdica y protagónica, debe concebirse como un proceso en el que la práctica desde la experiencia, centrada además en la práctica musical, desde un espacio constructivista y colaborativo, dé como resultado una consolidación de experiencias que servirán de base para la adquisición de verdaderos conocimientos previos hacia la adquisición de competencias y habilidades, sin embargo, aunque no exista relación directa entre los conocimientos previos y la adquisición de habilidades musicales, servirán de ayuda a quienes las posean y se inserten en el sistema educativo musical.

La música puede ser para todos y no es necesaria una condición previa para su estudio aparte de la propia motivación. Domínguez Cruz (2018) plantea que el interés de cada estudiante es lo que hará de él un gran músico, pues dedicarse a ella depende de la inteligencia, la perseverancia y la dedicación por buscar la información y acercarse. Este proceso es, evidentemente, intrínseco, es decir, es el propio estudiante quien decide si se motiva o no ante una tarea específica, pero pueden existir facilitadores o mediadores que construyan situaciones de aprendizaje para que sus estudiantes logren motivarse y así desarrollar destrezas e intereses.

Para ello es necesario que se implanten nuevos modelos de enseñanza que potencien un estudiante crítico y reflexivo, capaz de comprender de qué manera se apropia fácilmente de los contenidos, alejándose de métodos de estudio que buscan el aprendizaje mecánico. Con un nuevo enfoque, la enseñanza de la música se convierte en un proceso educativo impulsado por actividades que prioricen a la audición antes que a la ejecución musical pues, a través de un proceso de escucha consciente se logra la comprensión de un mensaje y cada uno de sus elementos para traducirlo en un mensaje final, lo que sugiere un modelo de transferencia de aprendizaje dentro del aula de música.

Es evidente, entonces, que no puede existir un sistema educativo musical basado en la vivencialidad a través de actividades o modelos educativos centrados en la repetición y memorización, ya que de esta manera solo se consolidan experiencias musicales propuestas por otras personas que pueden o no tener significado para los estudiantes, lo que puede resultar en un sistema educativo de ensayo y error, que bloquea las capacidades interpretativas y el desarrollo del pensamiento creativo. Es necesaria la consolidación de un sistema basado en la creación de ambientes de aprendizaje.

En este contexto, la audiopercepción adquiere un papel protagónico junto con las experiencias vivenciales, porque permite percibir a la música como un todo y no como un simple papel contentivo de figuras y signos musicales que, para muchos, puede no tener sentido si no responde a sus intereses, gustos y emociones.

Referencias

Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista iberoamericana de educación*, 34(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3412902>

-
- Ausubel, D. (1983). *Psicología de la Educación*. Trillas.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2008). Narrative Construction as a Psychosocial Research Method: Sharing Writing Practices. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. University of Chicago.
- Bruner, J. (1984). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky enfoque sociocultural. *Educere, revista venezolana de educación*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Deckert, H. (2015). *Conciencia musical*. [Documento en línea] https://www.researchgate.net/publication/280445705_Conciencia_musical
- Domínguez Cruz, A. M. (2018). Dedicación y perseverancia, claves en el estudio musical. *La Jiribilla. Revista de cultura cubana*, 16(842). <https://www.lajiribilla.cu/dedicacion-y-perseverancia-claves-en-el-estudio-musical/>
- Fernández, D. y Martínez, A. (1999). *Manuel básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Paidós.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Gainza, V. (23 de agosto de 2003). *La educación musical entre dos siglos. Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Universidad de San Andrés, Buenos Aires. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/773?mode=full>
- García Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universitat de València. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. <https://roderic.uv.es/items/fe333ab0-3189-4d7a-ab50-cec21eb2b776/full>
- Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns- A Music Learning Theory*. GIA Publications Inc.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
-

-
- Lago Castro, P. y González Belmonte, J. (2013). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica [The thinking of sol-fa by Dalcroze, much more than eurhythmics]. *ENSAYOS. Revista de la facultad de educación de Albacete*, 27, 89-100. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/241>
- Luria, A. (1984). *Atención y memoria*. Planeta.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>
- Montero Anzola, J. (2007). La fenomenología de la conciencia de Husserl. *Universitas Philosophica*, 24(48). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11271>
- Mosquera Cabrera, I. (2013). *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766791>
- Peñín, J. (1991). Rhazes Hernández López un músico del siglo XX. Papel Musical. *Revista de Juventudes Musicales de Venezuela*, 7, 9-12.
- Piñeros, M. O. y Salazar, G. (2008). Taller de pedagogía vocal: propuesta de estrategias para resolver dificultades, de entonación. *Calle 14, revista de investigación en el campo del arte*, 2(2), 112-129. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.2919>
- Quijano, M. (2009). La conciencia [Editorial]. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM (RFM)*, 52(6), 241-242. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2009/un096a.pdf>
- Salas, J. (2017). *El desarrollo de la memoria auditiva desde la narrativa de sus actores. Aplicación prueba piloto en la asignatura de construcción de teoría*. Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Sánchez Medina, E. (2002). Proceso de puesta en escena de la obra Cruzando la frontera. *Artes la Revista*, 2(3), 42-47. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2237>
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi Americana S.A.
- Silva Batatina, M. (2010). *La cultura de la informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Vidales, C. (2011). *Semiótica y teórica de la comunicación*. Colección altos estudios e Investigación Pedagógica.
-

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Ward, W. y Burns, E. (1982). Absolute pitch. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*. Academic Press.

Willems, E. (1985). *El oído musical*. Paidós Ibérica S.A.