

# Propuesta de una estrategia didáctica para la enseñanza del solfeo entonado en estudiantes de música desde las teorías de percepción musical.

*GTE 11 - Educação Musical, Psicologia Cognitiva e Habilidades Musicais*

## Comunicação

*Jessica Berríos Caro  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
jessica.berrios2016@umce.cl*

**Resumo:** La siguiente investigación tiene como propósito hacer una revisión de teorías de la cognición musical sobre la percepción y aprendizaje de conceptos relativos a la altura y la tonalidad. Posteriormente, se buscará evaluar la aplicación de una estrategia didáctica para la práctica del solfeo entonado en estudiantes de música de nivel universitario, ya que esta una de las áreas que presenta mayores dificultades dentro de la actividad curricular de Educación Lectoauditiva o Lectura Musical (SALAS, 2017). Para esto se realizará un estudio longitudinal cuasiexperimental con un enfoque mixto, aplicado a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales de la UMCE, quienes asistirán a un workshop de un mes de duración, en el cual se aplicará la estrategia didáctica mencionada anteriormente. Además, al final del estudio se recogerán las opiniones y experiencias de los estudiantes que participarán en él a través de una encuesta. La estrategia didáctica se fundamentará en teorías respecto de la tonalidad y la percepción musical, aportadas desde la psicología de la música por autores como F. Lerdahl, S. Larson y, por lo tanto, un enfoque vinculado al entrenamiento auditivo contextual.

**Palavras-chave:** solfeo entonado, educación musical, percepción musical.

## Fundamentación

En Chile y otros países de Latinoamérica, los métodos de enseñanza musical utilizados tradicionalmente en las universidades provienen de los conservatorios europeos fundados entre los siglos XVIII y XIX, y apenas han cambiado hasta el día de hoy (HOLGUÍN, 2015). Estos métodos se conocen bajo el nombre de “modelo conservatorio”, heredado principalmente de países como Francia, Alemania e Italia. La base de este modelo se construye desde dos pilares fundamentales: el desarrollo de destrezas técnicas y el conocimiento teórico que “describe el funcionamiento de los elementos constituyentes de la música conforme ésta es entendida

como lenguaje” (SHIFRES, 2015, p. 114), lo que se relaciona con una tradición pedagógica clásica enfocada en “la identificación racional, formal y conceptual de los elementos musicales” (LOZANO; HERNÁNDEZ, 2011, p. 37), la lectura de partituras y la memorización. Shifres (2015) señala además que la notación musical, la partitura, pasó a ser entendida como la unión de estos elementos constituyentes, brindando un lenguaje común a ambas. Por lo tanto, dentro del modelo conservatorio, la escritura musical “se constituyó en el eje del modelo porque es el factor que cohesiona todos los conocimientos que éste articula” (SHIFRES, 2015, p. 115). Por otro lado, la escucha musicológica pasó a ser central para la pedagogía del modelo. Esta se entiende como una escucha que se hace “derivando juicios o respuestas conductuales que se ajustan a las categorías que nos proporcionan las teorías musicales” (SHIFRES; BURCET, 2013, p. 12), una escucha analítica y que depende de los conceptos teóricos propiamente musicales para poder llevarla a cabo. Estos mismos autores, parafraseando a Cook (1990) sugieren que “las experiencias musicológicas son a menudo consideradas completamente divorciadas de la música en tanto música” (SHIFRES; BURCET, 2013, p. 14), sobre todo en contextos pedagógicos donde los estudiantes se ven obligados a “adoptar una actitud analítica u orientada a la notación de la música”. Dicho lo anterior, los estudiantes aprenden a leer y escribir música, pero no a comprender su funcionamiento.

Ibáñez (2015) realiza una descripción de las condiciones en que se desarrolla una clase de lectura musical, que va acorde a la tradición de conservatorio mencionada anteriormente. Señala que las clases son desarrolladas principalmente a través de ejercicios tocados al piano por el profesor de la asignatura, el cual, en la mayoría de los casos, no se especializa en ese instrumento dentro de su quehacer musical, y que este espacio, el de la clase, se ha convertido “en un espacio de entrenamiento sobre unidades sonoras que tienen un claro sentido más que nada dentro del mismo espacio” (IBÁÑEZ, 2015, p. 133) pues como señala más adelante en el artículo, según músicos intérpretes, el repertorio didáctico creado para los ejercicios, tanto de transcripción como de solfeo, no es musical, “aludiendo con esto a que dichos repertorios no se condicen con lo que la música real presenta” (IBÁÑEZ, 2015, p. 134). Esto conlleva a que los ejercicios utilizados en las clases sean un fin en sí mismos y que los aprendizajes difícilmente puedan ser llevados a otro contexto. Lozano y Hernández (2011) señalan en su investigación cómo estudiantes de música tienen dificultades al reconocer las mismas estructuras musicales en distintos timbres, y Holguín (2015) citando a Bouckhchtaber (2008) señala la importancia de que en la enseñanza musical no se aborden conceptos teóricos

de manera abstracta, sino que, ligados al repertorio musical occidental, por lo que se hace necesario abordar el solfeo entonado desde instrumentos diferentes al piano y en un contexto real.

Ibañez (2015) señala además que, si bien la audición se convierte en el único sentido de percepción utilizado en la clase, pues el estudiante debe permanecer en silencio y valerse de su propio oído interno para transcribir la totalidad de los ejercicios, los otros sentidos no se encuentran del todo inactivos. Esto se aparta de metodologías como la propuesta por Dalcroze, quien pretende con su método que haya una unión entre el cuerpo y la mente a la hora de comprender la música, por lo que aprehender los conceptos musicales por medio del movimiento y la propia emisión de la voz se hacen imprescindibles (LAGO; GONZÁLEZ, 2012).

Como podemos ver hasta ahora, hay tres problemas relevantes en la enseñanza musical de tipo conservatorio: en primer lugar, el modelo une el conocimiento teórico con la lectura, por lo que los estudiantes aprenden a leer partituras, pero no a comprender el funcionamiento de la música, en segundo lugar, se utiliza solo la mente para el aprendizaje, privilegiando el oído interno y separando al cuerpo de este proceso y, en tercer lugar, las condiciones de aprendizaje no permiten replicar lo aprendido en contextos nuevos, fuera del aula, lo cual no posibilita un aprendizaje significativo.

En su investigación, Salas concluye que la totalidad de los estudiantes de la muestra “utiliza como única estrategia de aprendizaje para el estudio del solfeo entonado la recirculación de la información” (SALAS, 2017, p. 149), es decir, repiten las lecciones vistas en clase para lograr memorizarlas y así presentarlas frente al profesor al momento de ser calificados, lo cual no da cuenta de un aprendizaje significativo y una real comprensión del sistema musical.

En el caso de la educación del modelo conservatorio, se ha privilegiado la “audición estructural”, paradigma que, según Subotnik (1996), concentra su atención en las relaciones formales establecidas en el transcurso de una composición. En este tipo de enseñanza se usa el reconocimiento de los intervalos, un componente estructural y teórico de la música (entendido como la distancia entre dos notas), como la base del entrenamiento auditivo, dejando de lado las relaciones que se establecen en el sistema tonal y la percepción personal y subjetiva de quién aprende. Shifres y Burcet se refieren a este desarrollo del oído

en función del intervalo como un caso en el cual “el percepto foco de la habilidad a desarrollar es una clara reificación de un concepto teórico” (SHIFRES; BURCET, 2013, p. 33).

Uno de los problemas que presenta esto radica en las diferencias de percepción del intervalo dependiendo de casos como “las nociones de salto, direccionalidad, tamaño relativo, rol temático, posición métrica, y sonoridad resultante según el cambio armónico” (SHIFRES; BURCET, 2013, p.245), es decir, que un mismo intervalo será percibido de distinta manera dependiendo del contexto en el que se encuentra en una pieza o ejercicio, lo que dificultará su correcta identificación o ejecución en cada caso. Según Telesco (1991), un programa de solfeo entonado a primera vista por intervalos refuerza la idea “interválica” de ver la música, en la cual el intervalo no tiene significado fuera del contexto tonal y dentro de este, puede sonar muy distinto, como se explicó anteriormente. Rogers (1983) citando a Wunch (1973) describe una situación bastante común en las clases de teoría y lectura, aún en la actualidad: los estudiantes utilizan estrategias como relacionar cada intervalo con alguna referencia musical (el inicio de alguna obra o canción popular), lo que ignora las propiedades de cada intervalo en relación con su contexto y, además, los hace perder la continuidad y mucho tiempo al pensar si determinado intervalo se parece o no a la referencia.

La preferencia por este tipo de metodología en el entrenamiento auditivo de los estudiantes radicaría en la idea de que, al ser el intervalo el componente mínimo de la música sería útil para poder leer cualquier estilo y periodo creativo (tonal, modal, pantonal, atonal o sus combinaciones) (ADLER, 1979 apud ROGERS, 1983).

Burcet sugiere que el sistema tonal, utilizado por siglos en occidente, podría definirse como un “estilo musical” según la definición que proporciona Meyer (1956), un “sistema de relaciones de probabilidad y limitación, impuestas sobre la combinación de sonidos” (apud BURCET, 2008, p. 25). Este sistema y sus probabilidades afectarían la expectativa del oyente, el cual adquiere intuitivamente, a través de la cultura, el conocimiento sobre los cursos en los que podría desarrollarse la música tonal. Meyer además señala que “[...] las relaciones que existen entre los tonos mismos o los que existen entre los tonos y las cosas que designan o connotan, aunque sean producto de la experiencia cultural, son conexiones reales que existen objetivamente en la cultura” (1956, p. 34, traducción propia). Nuevamente aparece el contexto cultural como una variable a considerar en el aprendizaje musical. El músico aprende en su propio contexto cuáles son los patrones y las probabilidades más comunes en la música tonal, pero requiere entrenamiento y práctica para aprender a

distinguirlos, comprenderlos y utilizarlos. En el cómo estos procesos son aprendidos, la psicología de la música tiene mucho que decir. Rehding (2003) indica la importancia de la psicología empírica como un sustituto en el cual basar teorías musicales cuando la ciencia acústica no puede hacerlo. Pone el caso de Riemann, un musicólogo que basó muchas de sus teorías en la psicología, muchas de las cuales no tenían una base científicamente comprobable, y señala “en psicología, [...] la experiencia puede reemplazar un hecho científico -es tan buena como uno- y una vez que esta noción es aceptada, la psicología es incluso más útil que la física a la hora de fundar una teoría musical” (REHDING, 2003, p. 90, traducción propia). Meyer (1956) también hace referencia a la importancia de la percepción humana y la psicología en la música, cuando remarca los numerosos intentos de la ciencia de explicar el fenómeno de los sonidos consonantes y disonantes, sin éxito. Según este autor, tales fenómenos pertenecen principalmente a la percepción de la mente humana y, por lo tanto, están sujetos a las leyes de la psicología, el contexto en el cual surge y los patrones de respuesta contextuales ante dicha percepción. En otro ámbito, el aprendizaje significativo, aun en la música, tiene un gran componente psicológico. Como menciona Spencer, “la respuesta de la mente a los estímulos auditivos (musicales) es la esencia del entrenamiento auditivo, y como lidia con procesos mentales se convierte en un fenómeno psicológico” (1947, p. 44, traducción propia).

Considerando todo lo anterior, se podría inferir que un método de enseñanza basado en la psicología y en la percepción musical sería mucho más favorable a la hora de conseguir un aprendizaje significativo en los estudiantes de música, que una basada únicamente en las propiedades acústicas del sonido. Numerosos autores han diseñado variadas teorías que intentan explicar la percepción de la música, las cuales pueden ser útiles para diseñar una estrategia didáctica que ayude, en el caso de esta investigación, al aprendizaje del solfeo entonado, ya que según Salas (2017), actualmente sigue en tema de discusión el aprendizaje del solfeo cantado y el entrenamiento auditivo por las debilidades que presentan los estudiantes en la ejecución individual de los ejercicios y la dificultad de lograr una afinación exacta, lo que muchas veces se convierte en motivo de frustración y puede llevar a la deserción.

Algunos autores como Telesco (1991) sugieren una metodología conocida como “entrenamiento auditivo contextual o funcional” para abordar el aprendizaje musical. Ella señala que se debería enseñar a los estudiantes a escuchar las relaciones más grandes como

los grados de la escala, la armonía y las afinidades entre las notas. En este tipo de entrenamiento auditivo, la tonalidad es muy importante, pues es en este contexto donde interactuarán las distintas relaciones entre las notas. Según Krumhansl:

la tonalidad establece una jerarquía de significancia estructural para alturas y acordes[...]. Se puede argumentar que este tipo de orden jerárquico es un punto de contacto esencial entre la manera en que la música armónico-tonal es construida y el sistema psicológico que organiza, interpreta y recuerda a la música de este estilo (1990, p. 10, traducción propia)

Así, entender la tonalidad y, por lo tanto, la escala, desde la percepción musical, sería entonces una de las claves a la hora de enfrentarse al solfeo entonado.

Shifres y Burcet se refieren a algunas teorías que se enmarcan en el entrenamiento auditivo contextual y que podrían ser útiles para lograr una mayor comprensión de la tonalidad en los estudiantes y así lograr un mejor aprendizaje, pues estas ayudan a “reflexionar sobre el modo en que las relaciones de estabilidad e inestabilidad guían nuestra audición” (SHIFRES; BURCET, 2013, p. 297). Estos autores, además, explican que el sistema tonal se construye básicamente de una serie de combinaciones y patrones que producen expectativas que conformarían unos buenos recursos para pensar la melodía. Las teorías a las que se refieren son la Teoría del Espacio Tonal de Lerdahl y la Teoría de las fuerzas musicales de Larson. La primera se basa en que la tonalidad puede entenderse como una organización jerárquica de los sonidos que la conforman, en lo que se denomina espacio tonal. Así, en este espacio, los sonidos se organizan en niveles donde la tónica sería la altura más estable, seguida del 5to grado, el 3ero y luego el resto de los grados, finalizando con los de la escala cromática. Según esta teoría, una melodía sería más fácil de procesar y comprender “en tanto más directamente pueda ser explicada en términos de esos niveles” (SHIFRES; BURCET, 2013, p. 276). La segunda teoría postula que la expectativa melódica emerge de dos metáforas: la música como movimiento (saltos melódicos, subidas y bajadas) y como propósito (la disonancia “quiere” resolver), y que también son usadas al pensar la música. También comprende la música tonal como la suma de estos movimientos y propósitos en acción en un campo donde intervienen las fuerzas musicales de gravedad, magnetismo e inercia, lo cual generaría una serie de patrones que aparecen recurrentemente en la música tonal, los cuales se inician en un tono estable (1°, 3° y 5° grado de la escala), se mueven hacia un tono inestable y acaban en uno estable. Así, patrones como 1-2-1 o 3-2-1 serían encontrados ampliamente

en la literatura musical (los números se refieren a grados de la escala). Según la teoría de Larson, el escuchar una altura como inestable dentro del sistema tonal implica que hay una altura que es considerada como estable, hacia la cual la inestable quiere dirigirse, y quien escucha puede imaginar el recorrido que realiza hacia allí (SHIFRES; BURCET, 2013). Un estudio realizado por Burcet (2009) en el cual se analizaron transcripciones de estudiantes de formación inicial sobre un dictado melódico, se encontró que las transformaciones hechas a patrones inestables de la melodía original se correspondían, en la mayoría de los casos, con estos patrones. Según Meyer, esto ocurre porque “la mente organiza y agrupa los estímulos que percibe en las formas más simples o en las figuras más satisfactorias y completas posibles” (1956, apud BURCET, 2009, p. 6), es decir, al ser los patrones propuestos por Larson más estables y comunes en la literatura musical, los estudiantes tenderían a cambiar los inestables por estos al momento de transcribir las melodías. Lo anterior se considerará en la aplicación de la estrategia didáctica, seleccionando un tipo de repertorio que gradualmente rompa estos patrones melódicos y priorice, inicialmente, los saltos hacia los grados estables de la tonalidad.

En el caso del solfeo cantado se considera el sistema del “do movable” o “do móvil” como uno de los mejores para abordar su práctica, en el cual “el do siempre representa la tónica de la escala, indiferentemente de la tonalidad” (BERKOWITZ; FRONTIER; KRAFT, 1997, p. 1, traducción propia), tanto en el modo mayor como en el menor. Un método similar sustituye el nombre de las notas por los números de los grados de la escala, donde la tónica sería siempre representada por el número 1. El sistema del “do semi movable”, donde el “la” representaría la tónica en el modo menor, ha sido considerado tanto por Telesco (1991) como por Rogers (1983) como un sistema que pone mucho énfasis en los intervalos de la escala y la distancia de las sílabas, por lo que sería menos recomendable. Si bien dentro de esta investigación no se utilizará el sistema del “do móvil”, sino que el de “do fijo”, sí se considerará el sistema que identifica a las notas con los grados de la escala para poder explicar las relaciones entre las alturas. La razón de esta decisión se sustenta por lo difícil que sería cambiar el sistema de do fijo, arraigado en toda Latinoamérica desde los tiempos de la colonia (ZULETA, 2004). Sin embargo, Zuleta (2004) propone el uso del do fijo combinado con los signos manuales que diseñó John Curwen, adoptado después por Kodaly, los que representarían visualmente los grados de la escala y no el nombre de las notas, como ocurre en el sistema de do móvil. El autor también propone cantar los grados de la escala por medio de monosílabos como “un, dos, tres, cua, cin, seis, sie” y señala que esa metodología ha dado

buenos resultados en coros juveniles de Colombia. La aplicación de la estrategia didáctica de esta investigación seguirá esa propuesta, como una forma de vincular el cuerpo a la práctica del solfeo entonado.

## **Metodología**

La realización de este estudio se hará en base a un diseño longitudinal cuasiexperimental pre-post. Se justifica el uso de un estudio cuasiexperimental porque se trabajará con estudiantes de grupos ya conformados, es decir, una muestra no aleatoria. Se aplicará el diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza del solfeo entonado en un contexto tonal mayor en estudiantes de música. Esta aplicación tendrá la duración de 1 mes (4 semanas) con una sesión a la semana de una hora y media. Las clases serán desarrolladas por un/a profesor/a especializado en lectura y teoría musical. Los ejercicios presentados, tanto para el diagnóstico como para la evaluación final, estarán acorde al nivel de dificultad de los contenidos de la actividad curricular de Educación Lectoauditiva II, la cual los estudiantes estarán cursando. Estos contenidos incluyen tonalidades hasta 4 alteraciones, figuras con puntillo, ritmos regulares, silencios y compases simples.

## **Muestra**

La muestra la conformarán los estudiantes del segundo semestre de primer año de Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales que se encuentren en los cursos de la actividad curricular de Educación Lectoauditiva II, ya que así tendrán los conocimientos básicos sobre alfabetización musical que se requieren para realizar las pruebas propuestas por esta investigación (de 30 a 40 estudiantes aprox.). Se seleccionará el mismo número de estudiantes de ambos cursos, que no tuvieran conocimientos previos de lectura musical antes de entrar a la universidad. El género no será de relevancia para el estudio y las edades de los participantes variará de los 18 a los 20 años. Uno de estos grupos corresponderá de control y el otro se someterá a un tratamiento semanal en el cual se aplicará la estrategia didáctica diseñada. Ambos grupos serán evaluados en una prueba diagnóstica inicial para determinar los cambios que se produzcan al finalizar el estudio. Para el puntaje se asignará un punto a cada nota de la melodía y otro a cada célula rítmica, lo que permitirá analizar los resultados solo en función de la altura (el enfoque de este estudio) o junto con el ritmo.



## Tratamiento

-Semana 1: La primera semana de la aplicación de la estrategia didáctica se enfocará en la presentación y explicación de las teorías que sustentarán las actividades a realizar. También sobre el funcionamiento de la jerarquía tonal en el contexto de la escala mayor y la identificación de los distintos grados de la escala. Mediante ejemplos de música real grabada, el profesor guiará a los estudiantes hacia la identificación de la tónica. Posteriormente se identificará cada uno de los grados de la escala con uno de los signos manuales diseñados por John Curwen. Mientras no haya uso de partitura, se cantarán las notas por abreviaciones de los grados de la escala, independiente de la tonalidad. Se reconocerán los grados de manera gradual, partiendo por el tetracorde inferior, luego el superior y finalmente ambos, cantando la resolución de cada nota hasta la tónica y hasta los grados más estables. También se buscará que los estudiantes puedan cantar la escala mayor completa desde cualquiera de los grados. Esto permitirá formar un patrón interno de la escala, flexible, accesible y fácilmente recuperable (Shifres; Burcet, 2013).

-Semana 2: La segunda sesión se enfocará en ejecutar vocalmente, y de memoria, distintas melodías que el profesor cantará. Se identificará la tónica y luego se memorizarán las melodías por frase, haciendo un análisis previo de los grados utilizados. Junto con cantar, los estudiantes y el profesor utilizarán los signos manuales para identificar los grados de la escala.

El repertorio utilizado para estas actividades será de carácter folclórico, tanto de Latinoamérica y Chile como de otras partes del mundo, y también docto tradicional. Este deberá cumplir con algunos requisitos de la teoría de las fuerzas musicales y, por lo tanto, los saltos que realice la melodía deberán estar dirigidos a las notas estables de la tonalidad (1er, 3er o 5to grado), mientras que los grados inestables serán alcanzados de manera gradual (2do, 4to, 6to y 7mo grado).

Hasta este punto los estudiantes no leerán las partituras, sino que reconocerán los grados de la escala utilizados en las melodías y los memorizarán por frase, para luego cantarlos ellos mismos.

-Semana 3: Esta sesión será similar a la anterior, pero el repertorio utilizado se enfocará en los saltos hacia las notas más inestables de la escala. También se dará un espacio

para que algunos estudiantes ejecuten en su propio instrumento algunas melodías y que el resto de los participantes puedan identificar las notas y cantarlas.

-Semana 4: En esta última sesión, los estudiantes podrán poner a prueba lo aprendido en las sesiones anteriores y aplicarlo a repertorio escrito en partituras de características similares a las melodías trabajadas anteriormente.

Una vez terminada la aplicación de la estrategia didáctica, se realizará una prueba a ambos grupos del estudio que consistirá en la ejecución vocal individual de un ejercicio al azar, con características similares al del diagnóstico. El profesor les ayudará a establecer la tonalidad del ejercicio en el piano antes de comenzar. Para el puntaje, al igual que en la prueba de diagnóstico, se asignará un punto a cada nota de la melodía y otro a cada célula rítmica. Los puntajes totales de ambas pruebas serán iguales. Posteriormente se compararán los resultados obtenidos.

Finalmente se pedirá a los estudiantes que participaron de la aplicación de la estrategia didáctica que contesten una encuesta que recopilará sus impresiones y experiencias. Las preguntas se detallan a continuación:

- 1.- ¿Cómo ha sido su experiencia de aprendizaje del solfeo entonado mediante este método?
- 2.- ¿Qué opina de las actividades y estrategias utilizadas en las sesiones?, ¿cambiaría alguna?
- 3.- ¿Considera que esta estrategia ha ayudado a desarrollar su habilidad en el solfeo entonado?
- 4.- ¿Cree usted que esta estrategia ha ayudado a comprender de mejor manera la tonalidad y la escala mayor?
- 5.- ¿Qué desventajas ha encontrado en la aplicación de esta estrategia?

## Conclusiones

El modelo pedagógico musical vigente continúa con la tradición del modelo conservatorio, el cual tiene sus bases en la audición estructural y la escritura musical. Esto ha dificultado el que los estudiantes puedan extrapolar sus conocimientos musicales, específicamente en lo relacionado al entrenamiento auditivo, fuera de las aulas de clases, y que no tengan una buena comprensión del funcionamiento del sistema tonal.

El uso del reconocimiento de intervalos se encuentra bastante difundido dentro de este modelo, el cual presenta distintas complicaciones en su aplicación, como el que dicha distancia entre dos notas pueda percibirse de manera diferente dependiendo del contexto musical en el que se produzca.

Por lo tanto, se vuelve necesario hacer una crítica acerca de la manera en que se está enseñando música y las consecuencias que eso tendrá en la formación de los futuros músicos. Esta investigación considera que la inclusión de teorías pertenecientes a la cognición musical (en este caso concreto, la teoría de fuerzas musicales de Larson y la de espacio tonal de Lerdahl) pueden ser un aporte en la enseñanza musical y que deben ser consideradas en ella.

Futuras investigaciones respecto al tema podrían enfocarse en la aplicación de estas u otras teorías de la cognición musical a contextos tonales modulantes, así como modales o atonales, para así abarcar un mayor número de estilos musicales.

## Referências

BERKOWITZ, Sol; FRONTIER, Gabriel; KRAFT, Leo. *A new approach to sight singing*. 4 ed. Nova York y Londres: W.W. Norton & Company, 1997.

BURCET, María Inés. Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía. In: REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 2009, Villa María. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2008. p. 25-31.

BURCET, María Inés. La teoría de las fuerzas musicales como dispositivo didáctico. In: MÚSICOS EN CONGRESO. SIGLO XXI: ESCENARIOS MUSICALES EN LA EDUCACIÓN, 2009, Santa Fe. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2009. p. 51-57.

HOLGUÍN, Pilar J. Ideología e influencias sobre la educación auditiva y el solfeo: Un caso en la formación superior en Colombia. In: SHIFRES, Favio; HOLGUÍN, Pilar J. (Ed.). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata: Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015. p. 69-102.

IBÁÑEZ, Tania. El dictado musical en formato ejercicio o el relato de una práctica que escinde al cuerpo. In: ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 12., 2015, Bons Ares. Bons Ares: SACCoM, 2015. p. 131-137.

KRUMHANSL, Carol L. *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Nova York: Oxford University Press, 1990.

LAGO, Pilar; GONZÁLEZ, Julia. El pensamiento del solfeo Dalcroziano, mucho más que rítmica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.27, p. 89-100, 2012.

LOZANO, Paola; HERNÁNDEZ, Andrea. Factores didácticos que inciden en la educación auditiva de los estudiantes de tercer semestre del Programa Maestro en Música del Conservatorio de Tolima. Tese (Maestría en docência) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Bogotá, 140 p., 2011.

MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1956.

REHDING, Alexander. *Hugo Riemann and the Birth of the Modern Musical Thought*. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

ROGERS, Michael R. Beyond intervals: The teaching of tonal hearing. *Indiana Theory Review*, v.6, n.3, p. 18-34, 1983.

SALAS, Julio. Estrategias de aprendizaje en el estudio del solfeo entonado en el curso de lenguaje y percepción musical. *Investigación y Postgrado*, v.33, n.1, p. 131-151, 2017.

SHIFRES, Favio; BURCET, María Inés. *Escuchar y pensar la música: Bases teóricas y metodológicas*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2013.

SHIFRES, Favio. Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In: CELEDÓN, Gustavo; GRAU, Olga; ORTEGA, Fernanda; OYARZÚN, Esteban. *La instancia de la música*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2015. p. 113-142.

SPENCER, Herbert S. Ear training in music education. *Music Educators Journal*, v.33, n.4, p. 44+46+69, 1947.

SUBOTNIK, Rose R. *Deconstructive variations: Music and Reason in Western Society*. Londres: University of Minnesota Press, 1996.

TELESCO, Paula. Contextual ear training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, v.5, n.2, p. 179-190, 1991.

VERGARA, Juan Sebastián. El desarrollo de la lectura melódica a través del sistema de grados tonales. Tese (Mestre da educação) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, 105 p., 2005.

ZULETA, Alejandro. El método Kodaly y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, Bogotá, v.1, n.1, p. 66-95, 2004.