

Educación musical universitaria inclusiva Principales problemas para su análisis

Juan Félix Pissinis e Isabel Cecilia Martínez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). Argentina.

La inclusión de estudiantes en la vida universitaria no refiere solamente a una cuestión de cantidad. La UNESCO entiende por educación inclusiva a un proceso que apunta a dar respuesta a la diversidad del estudiantado, promoviendo su participación y menguando la exclusión, en relación directa con la presencia y la consecución de los logros por parte de todos los estudiantes (Blanco Guijarro, 2008). Sin embargo, los aspectos vinculados a la participación y a los logros tienen que ver directamente con la calidad de la educación que se brinda. En el caso de la educación musical universitaria, la inclusión interpela al sistema educativo demandando una transformación capaz de atender a la diversidad en el aprendizaje de un lenguaje diferente. Para poder atender a las diversas demandas con un criterio inclusivo, la institución debería acompañar los trayectos de aprendizaje de sus estudiantes sobre una base informada acerca del estado de desarrollo actual de los mismos (Vigotsky, 1978). Se propone aquí una investigación que permita describir y catalogar las características presentadas por los estudiantes ingresantes con el fin de constituir dicha base sobre la cual revisar y rediseñar las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE

Música, educación universitaria inclusiva, ontologías de la música, prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas, estado de desarrollo actual.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Juan F. Pissinis
juanfelixpissinis@gmail.com
Isabel C. Martínez
isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

Sesión temática:

Educación musical: Perspectivas actuales

~

Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019). Educación musical universitaria inclusiva. Principales problemas para su análisis. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 101-108). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Pensar la educación universitaria como un derecho, no solo formal, nominal, o abstracto, sino, sobre todo, como un derecho efectivo, a partir de la generación de un conjunto de circunstancias de inclusión que permitan la posibilidad concreta del ejercicio real de tal derecho, es un fenómeno de reciente data en nuestro país¹. Implica concebir la inclusión no solo desde el aspecto social, sino también desde el aspecto académico. La creación de aproximadamente tres quintas partes del total actual de Universidades Nacionales del país a partir de última recuperación de la democracia, la mayoría de ellas durante el siglo XXI, abarcando una mayor extensión del territorio nacional, es parte de las políticas inclusivas de las últimas décadas que han acercado la posibilidad de acceso a la universidad a poblaciones que, por cuestiones socioeconómicas y de distancia, entre otras, prácticamente no contaban con ella. Esto resulta evidente en el dato que brinda Ramón Galeche acerca de la población estudiantil en 2012, la cual, en muchas de esas nuevas universidades, estaba constituida en más del 90% por estudiantes que representaban la primera generación universitaria dentro de sus familias (Galeche, 2012).

Sin embargo, tanto a nivel mediático como en intramuros, se ha venido suscitando un debate en torno a la inclusión educativa: el (falso) dilema cantidad vs. calidad. La UNESCO entiende por educación inclusiva a un proceso que apunta a dar respuesta a la diversidad del estudiantado, promoviendo su participación y menguando la exclusión, estableciendo una relación directa entre ésta y la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (Blanco Guijarro, 2008). Sin embargo, los aspectos vinculados a la participación y a los logros tienen que ver directamente con la calidad de la educación brindada. Según Blanco Guijarro (2008), la inclusión interpela al sistema educativo, demandando su transformación para ser capaz de atender a la diversidad de demandas en el aprendizaje. "Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un 'alumno promedio'" (Blanco Guijarro, 2008, p. 8), lo cual

implica el pasaje de una visión de la educación basada en la homogeneidad a una basada en la diversidad, en pos de estimular el mayor grado de participación de los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. En este sentido, con Rinesi, creemos que "una universidad para todos sólo lo es efectivamente si es una universidad de la más alta calidad" (2013) y que ceder ante aquel falso dilema, y elegir ampliar la población estudiantil a costa de una peor calidad educativa, implicaría reforzar un prejuicio que la universidad pública, hoy más que nunca, tiene imperiosa necesidad de combatir.

Incluir, desde esta perspectiva, implica, además de la inserción al aula de los estudiantes, su acompañamiento e incorporación a partir de sus experiencias, sus saberes y opiniones (López, Seré, Ullman, y Stranges, 2015). En el caso del ingreso a carreras de un lenguaje específico, como son las carreras de Música que ofrece la Facultad de Bellas Artes, la indagación, identificación e incorporación de los saberes y experiencias previas que poseen los estudiantes al momento de ingresar a la universidad podría redundar en modificaciones que no solo ayuden a mejorar la calidad de las asignaturas que forman parte del Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB), dictado durante el año de ingreso a la carrera universitaria y cuya meta es brindar las herramientas necesarias para el tránsito de los estudiantes hacia el primer año de las carreras y establecer una correlación entre el ciclo introductorio y la especificidad de las mismas, sino también favorecer la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes por parte de los estudiantes (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978), en base a una vinculación entre el estado actual del conocimiento de los mismos (Vigotsky, 1978) y el conocimiento a construir. Esto último, a su vez, podría implicar una reducción de los niveles de deserción durante el año de ingreso a la carrera.

FUNDAMENTACIÓN

En el estudio realizado dentro del proyecto *La kinesia de la ejecución instrumental como andamiaje para el análisis de la conducción de las voces en la música tonal*,

1 Ver Inclusión educativa (agosto, 2012). En *Bicentenario. Revista de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación*. Disponible en http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/revista_bicentenario/Bicentenario-agosto-2012-14-8.pdf

de la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas – CIN (Pissinis y Martínez, en prensa), se indagó de manera experimental con un grupo de estudiantes la puesta en práctica de un dispositivo pedagógico para mediar el estudio de la *conducción de las voces*, un contenido de amplio espectro dentro del CFMB, cuya enseñanza suele basarse en un criterio historicista restringido, utilizando para el análisis y la práctica el repertorio de música del período barroco y demandando para su resolución el uso de la lectura y la escritura de la notación de la música académica, en un estadio en que muchos de los estudiantes carecen de los conocimientos instrumentales necesarios para maniobrar con los sistemas notacionales de la música. En el dispositivo empleado se utilizaron ejemplares de repertorios de canciones cercanos a la experiencia de los jóvenes estudiantes, incorporando -mediante la práctica en el instrumento armónico- la kinesia de la conducción vocal en la ejecución musical, sobre la base del bocetado motor-mimético, estructura básica del sistema cognitivo motor que utilizamos en nuestra experiencia de acción (Cox, 2016; Martínez, en prensa). Fue una opinión unánime de los participantes del estudio, que este tipo de abordaje les había ayudado en la comprensión del contenido mencionado al proporcionarles herramientas enactivas como soporte de la construcción conceptual. Los resultados del estudio son consistentes con los de otras investigaciones de similar tenor realizadas con estudiantes del primer año de las carreras de música que requerían la realización de tareas de mimesis instrumental como soporte de la lectura y la escritura de la música. Mediante la puesta en acción del bocetado motor-mimético se favoreció el aprendizaje de la notación musical basado en el emparejamiento entre la dinámica emergente de la propia acción corporal y el código notacional. En sus transcripciones, los estudiantes se valieron del bocetado motor mimético para ajustar la correspondencia gestual entre sus acciones y los valores rítmicos de duración correspondientes a las piezas musicales analizadas. En otras palabras, se encontró que el ensamble entre el gesto corporal y la representación notacional establece una relación significativa entre los rasgos de la corporeidad, la conformación de la imagen sonoro-kinética, y el código de la escritura musical, ayudando a configurar así un complejo gestual atribuible al signo sonoro-kinético-notacional (Martínez, 2018; Valles, Martínez, Ordás, y Pissinis, 2018).

Esta evidencia constituye una base para formular la hipótesis de que la revisión de las prácticas docentes informada por el conocimiento producto de la indagación sistemática acerca de los aspectos instrumentales de la musicalidad humana cumpliría la función de armonizar los contenidos de la formación musical con las disposiciones de los ingresantes, redundando en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, al crear condiciones inclusivas que brindan un ambiente positivo para la construcción del conocimiento musical.

Teniendo en cuenta que de los ingresantes a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes en 2017 aproximadamente el 80% mencionó no haber transitado por instituciones de educación musical formal previamente a su ingreso a la carrera (según estadísticas internas del Departamento de Música basadas en encuestas realizadas durante el curso de ingreso), la indagación de ese universo de experiencias, concepciones y expectativas forjado a partir de prácticas de educación no formal adquiere mayor relevancia. Entendemos aquí como educación no formal, adoptando el criterio estructural que propone Trilla (2013), al conjunto de medios, procesos e instituciones diseñados con el objetivo específico de formación o instrucción, pero que se encuentran por fuera de la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos (la educación formal).

Dentro del 80% mencionado se distinguen 2 grupos claramente diferenciados: mientras el 45%, aproximadamente, declaró haber estudiado con profesores de manera particular, modalidad perteneciente a la categoría de educación no formal, el restante 35%, aproximadamente, manifestó no poseer estudios musicales específicos previos, por lo que sus experiencias quedarían excluidas de la mencionada categoría. Habida cuenta de que la música, su práctica y experiencia integran el desarrollo humano desde la infancia temprana y aún antes, atestiguando la presencia de un mundo musical antes de la academia, tal como lo demuestran las investigaciones en musicalidad comunicativa (Español, 2014; Malloch y Trevarthen, 2009; Martínez, 2014), es necesario, entonces, incorporar a nuestro análisis una tercera categoría, la de educación informal, con la cual se completa la clasificación tripartita del universo educativo. Tomando el criterio basado en la diferenciación y especificidad de la función

o del proceso educativo, postulado por Trilla (2013), estaríamos en presencia de situaciones de educación informal cuando el proceso educativo ocurre de manera indiferenciada y subordinada a otros procesos sociales, aconteciendo de manera difusa, sin contorno nítido dentro de otras realidades culturales en las que se inserta.

Las instituciones de educación musical formal describen, en líneas generales, a lo que se conoce como el modelo conservatorio, heredero del ideal iluminista europeo y parte de una matriz de poder encargada de perpetuar el conocimiento musical del denominado *período de la práctica común* de la academia musical centroeuropea (Martínez y Holguín, 2017), favoreciendo así uno de los mecanismos gracias al cual “las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial, prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI” (Holguín y Shifres, 2015, p. 45). Dicho modelo legitima a la notación musical como la vía de acceso privilegiada hacia el conocimiento musical, y establece que el dominio de la lectoescritura musical y el bagaje conceptual constituido a partir de ella constituyen la línea divisoria entre la condición de ser músico y la de no serlo (Gonnet, 2015). En el ámbito académico es usual escuchar autodefiniciones respecto de la pertenencia o no a la categoría de músico haciendo hincapié en la posesión del conocimiento proposicional por sobre el conocimiento procedimental (Stubley, 1992). Subyace así una concepción de la música como texto (Taruskin, 1995) directamente vinculada con el modelo antedicho. Estas concepciones, se asume, formarían parte, implícita o explícitamente, del imaginario colectivo de nuestra sociedad, modelando y condicionando las experiencias musicales vividas por las personas, junto a los significados y valoraciones que sobre ellas hacen.

Si bien existen trabajos que indagan sobre este tipo de concepciones, tanto las que caracterizan a los docentes de asignaturas pertenecientes a las carreras profesionales de música (Martínez y Holguín, 2017; Salazar Hakim, Castillo García, Agudelo Valencia, y Bernal Martínez, 2015a; 2015b), como las que poseen los aspirantes al momento de ingresar a dichas carreras (Holguín, 2012), debido a que las mencionadas concepciones están atadas a las relaciones sociales y a las prácticas musicales que las sustentan, esto es, son contextualmente situadas, creemos que la realización de estudios

sobre nuestro propio contexto puede aportar significado a la comprensión del problema. A ese respecto, Castro y Shifres (2018a; 2018b) han presentado resultados preliminares sobre el análisis de cuestionarios de respuesta abierta realizados en el comienzo del ciclo lectivo a los alumnos de la materia Educación Auditiva, pertenecientes al Ciclo de Formación Básica, en 6 de las 7 carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de establecer con mayor claridad el perfil del estudiantado respecto a su experiencia musical previa, la autopercepción de sus habilidades vocales, instrumentales y de lectoescritura, y sus expectativas respecto de la carrera. Ellos afirman que el sentido común musical de los estudiantes ingresantes a la universidad “ya está informado en gran medida por una colonialidad musical enraizada en una ontología de música como objeto y una epistemología parametral que concibe al conocimiento como información instrumental” (Castro y Shifres 2018b, p. 22).

La ontología de la música como objeto se completa con la ontología de la música como contemplación (Bohlman, 2001), contribuyendo así a la separación entre los artistas y los públicos. Sin embargo, existen prácticas musicales que escapan a la lógica de la oposición entre artista y audiencia, en las cuales el foco del asunto está puesto en la participación, de diferentes modos y en diferente grado, de la mayor cantidad posible de los concurrentes en un rol activo e interactivo. Aquí, la música estimula los sentidos, proporciona fuerza, y construye los valores identitarios (Leman, Lesaffre, y Maes, 2017). Aunque la ontología de la música como presentación termine muchas veces casi anulando la valoración de las ontologías de la música como participación (Turino, 2008), éstas últimas también forman parte de la experiencia musical de muchos estudiantes que dicen *no tener experiencia musical previa*. E incluso se puede ir más allá y considerar todas las posibles experiencias que abarca el “musicar”, término propuesto por Christopher Small (1999), quien lo entiende como:

tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro

humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando (p. 5).

Actualmente se reconoce en el ámbito de la psicología corporeizada de la música que la experiencia musical se configura a través de las formas sonoras que se ponen en movimiento en la cultura, siendo la música ante todo un modo expresivo de conocimiento que abreva en la práctica social y cultural intersubjetiva (Martínez, 2009). La experiencia musical es multimodal, interviniendo en su desarrollo la puesta en acto de nuestros cuerpos en movimiento, y la participación de nuestros diversos sentidos (auditivo, visual, táctil, kinético) en la producción vocal e instrumental de motivos, frases y unidades sonoro-corporales que elaboran y producen las piezas musicales. Por lo tanto, la música es mucho más que los códigos representacionales de su escritura. Es ante todo oralidad sonoro-kinética temporal en comunión intersubjetiva (Martínez, 2008b; 2014). Este proceso de construcción de significados comienza muy tempranamente al calor de los intercambios intersubjetivos entre madre y bebé, dando lugar al desarrollo de estructuras cognitivas básicas, de origen sensorio-motor, que son luego utilizadas para realizar correspondencias con dominios nuevos de conocimiento. Su uso es de particular relevancia en el estudio de la música, puesto que los signos musicales son de una particular naturaleza, vinculada al desarrollo de la cognición imaginativa, que, por ejemplo, permite entender una sucesión de sonidos como un gesto ascendente (Martínez, 2008a). El empleo de metáforas conceptuales de base sensorio-motora es usual en el lenguaje utilizado para pensar y referir a la música (Martínez, 2008c). Entendemos aquí por metáfora conceptual a “una estructura básica de conocimiento mediante la cual conceptualizamos un dominio (típicamente más abstracto) que constituye el dominio-meta, en términos de otro dominio (más familiar y concreto) que constituye el dominio de origen o dominio fuente” (Johnson y Larson, 2003; Lakoff y Johnson, 1999; Martínez, 2005, p. 59), y es importante distinguir entre una metáfora conceptual, que consiste en el mapeo cognitivo entre dos dominios diferentes, y una metáfora lingüística, que consiste en la expresión de dicho mapeo mediante el lenguaje (Lakoff y Johnson, 1999). El proceso de transferencia de significados entre dominios se basa en la activación de

gestalts constituidas en el cerebro que gobiernan nuestro conocimiento básico, denominadas *esquema-imagen* (Martínez, 2005; 2008c). Dichos esquemas imaginísticos se gestan en el ambiente de comunalidad de los encuentros intersubjetivos tempranos que caracterizan a la musicalidad comunicativa; en ellos, adultos y bebés experimentan modos de estar juntos compartiendo el tiempo y el estado afectivo de la conducta (Martínez, Español, y Pérez, 2018). En los ambientes de musicalidad comunicativa característicos de la intersubjetividad temprana, la pauta temporal que se comparte, los estados afectivos entonados o emparejados entre los actores involucrados, y la concordancia y redundancia multimodal resultan de vital importancia para la configuración de las estructuras imagen-esquemáticas en la cognición sentida y “constituyen la base para la realización futura de las correspondencias entre dominios de la experiencia como los que caracterizan a la práctica de la música en la vida adulta” (Martínez, 2014, p. 95).

Si bien la teoría musical occidental se ha valido de un sinfín de metáforas para constituirse, lo cierto es que este tipo de estructuras cognitivas, junto a la capacidad para sincronizar acciones en el tiempo, forman parte de las capacidades tanto de músicos sin educación musical formal, como de personas sin formación musical específica, por lo que constituyen indicadores de valor acerca del modo en el cual significar la propia experiencia musical tanto de unos como de otros (Martínez y Holguín Tovar, 2011).

Uno de los problemas que enfrentamos al considerar las implicancias de esta caracterización de la experiencia musical corporeizada en la cognición para una pedagogía de la formación musical, estriba en que al seleccionar las unidades de análisis para su enseñanza nos encontramos con que los constructos de la teoría musical surgen más de una consideración de la música que está contenida en la notación de la escritura musical que en su misma práctica. Y, en consecuencia, dichos constructos no son necesariamente isomorfos con las unidades de la experiencia musical, dando lugar a conflictos epistemológicos y tensiones pedagógicas de larga data (Martínez y Valles, 2016; Martínez, en prensa).

Un posible camino para resolver dicha conflictividad consistiría en la elaboración de una ontología de la música más inclusiva, que contemple las variables

emergentes del complejo mente-cuerpo-entorno de los estudiantes ingresantes en las prácticas de significado musical que se les brindan. Y para ello es necesario que el modelo pedagógico se informe con una indagación en profundidad de la ontología y el estado de desarrollo actual de los aspirantes al ingreso a las carreras de música, lo que constituye el motivo de la realización de la investigación que se propone a continuación.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de conceptualizar acerca del estado de desarrollo actual de los estudiantes al momento de su ingreso a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes, se propone la indagación sobre los antecedentes musicales de los estudiantes ingresantes, realizada a través de cuestionarios (aplicados a toda la población de inscriptos, al momento de la inscripción), entrevistas en profundidad y observaciones directas en situaciones de prácticas de ensayo y presentaciones en vivo (aplicado a subpoblaciones de inscriptos, con anterioridad y simultaneidad a los primeros meses de cursada). Esta permitirá desarrollar métodos de análisis de dichas prácticas y sus significados informados por la psicología corporeizada de la música, la psicología social y la pedagogía musical, y obtener información para describir y catalogar las particularidades que los ingresantes presentan en cuanto a concepciones, saberes, deseos, gustos, expectativas, habilidades corporales, instrumentales, vocales, de interacción con otros. La sistematización de dicha información constituirá la base sobre la cual revisar las intervenciones pedagógicas buscando establecer una mayor vinculación entre el estado actual del conocimiento de los estudiantes y el conocimiento a construir, con el fin de promover la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes (Ausubel et al., 1978) por parte de los estudiantes ingresantes.

REFLEXIÓN

Una educación con criterio de inclusividad implica superar la invisibilización epistémica del otro. Se necesita ver a ese otro, reconocer a los destinatarios de esa educación con sus características individuales y colectivas, y ponerlos en el centro de la escena, para poder, a partir de allí, trabajar conjuntamente en la construcción de un sistema que amplíe el campo de posibilidades del

estudiantado, en lugar de reducirlo. Creemos que futuras investigaciones acerca de las características de éstos últimos pueden ser de gran aporte en esa dirección.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, 48º Reunión* (pp. 5-14). Ginebra: UNESCO.
- Bohman, P.V. (2001). Ontologies of Music. En, N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking Music*, (pp 17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Castro, S. y Shifres, F. (2018a). Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales. En N. Alessandrini y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 134-142). Buenos Aires: SACCoM.
- Castro, S. y Shifres, F. (2018b). Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Átemus*, 3(5), 19-26.
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition. Listening, Moving, Feeling, and Thinking*. Bloomington: Indiana University Press.
- Español, S. (Ed.) (2014). *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós
- Galeche, R. (2012). Red Bien: El desafío de la inclusión social y educativa. En L.V. Alonso (Ed.) *Dossier inclusión educativa, Bicentenario*, (pp. 30-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/revista_bicentenario/Bicentenario-agosto-2012-14-8.pdf
- Gonnet, D. (2015). La educación musical desde la práctica Enseñanza y el aprendizaje desde los sistemas de actividad. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds.) *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Esenario de Nuestra Mente. Actas del 12º ECCoM, Vol. 2, Nº 2*, (pp. 53-60). Buenos Aires: SACCoM.
- Holguín, P. (2012). Perspectivas de los Ingresantes de los Programas Profesionales. Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva. En F.

- Shifres (Ed.), *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*, (pp. 43-52). Buenos Aires: SACCoM.
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40-53.
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18(2), 63-84.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Leman, M., Lesaffre, M., y Maes, P. (2017). What is embodied music-interaction? En M. Lesaffre, M. Leman, y P. Maes (Eds.), *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction* (pp 1-10). New York: Routledge.
- López, Y., Seré, M. F., Ullman, A. L., y Stranges, A. (2015). Pensando la educación: Inclusión y políticas públicas. En *Actas de Periodismo y Comunicación*; 1(1), s/p.
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University.
- Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En *Tras Jornadas de Educación Auditiva*, (pp 47-72). La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Martínez, I. C. (2007). *The Cognitive Reality of Prolongational Structures in Tonal Music* (Doctoral Thesis, Roehampton University). Recuperado de [https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentthesis/the-cognitive-reality-of-prolongational-structures-in-tonal-music\(-f2243f60-a91a-4a18-9839-3d46c20b0267\).html](https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentthesis/the-cognitive-reality-of-prolongational-structures-in-tonal-music(-f2243f60-a91a-4a18-9839-3d46c20b0267).html)
- Martínez, I. C. (2008a). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 31-48.
- Martínez, I. C. (2008b). La composición temporal del habla, el canto y el movimiento en la musicalidad de las interacciones tempranas adulto - infante. En *Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM*, (pp 73-82). Rosario: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2009). Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada de conocimiento musical. *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. Villa María: SACCoM.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Ed.) *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad comunicativa*, (pp 71-110). Buenos Aires: Paidós
- Martínez, I. C. (en prensa). *El Significado de Nuestra Experiencia con la Música. Bases Corporeizadas y Sociocognitivas para la Construcción del Significado Musical*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán.
- Martínez, I. C. y Holguín Tovar, P. (2011). Pensamiento imaginativo del docente durante la planeación de la enseñanza musical. Modelos cognitivos idealizados para su análisis. En A. Pereira Ghiena; P. Jacquier, M. Valles, y M. Martínez (Eds) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X ECCoM*, (pp. 531-541). Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. y Holguín Tovar, P. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 18, 6-15.
- Martínez, I. C. y Valles, M. L. (Coords.) (2016). *Audición musical en acción y pensamiento*. La Plata: EDULP.
- Martínez, I. C., Español, S. A., y Pérez, D. I. (2018). The Interactive Origin and the Aesthetic Modelling of Image-Schemas and Primary Metaphors. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52(4), 646-671. doi: 10.1007/s12124-018-9432-z.
- Martínez, I.C. (2018). Music attending to linear constituent structures in tonal music. *Music & Science*, 1, 1-17. doi: 10.1177/2059204318787763
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2018). La kinesis instrumental y la conducción de las voces: Construcción de conceptos musicales corporeizados. En N. Alessandrini, y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, (pp. 361-376). Buenos Aires: SACCoM.
- Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (en prensa). La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental. *Memorias de las 2º Jornadas sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos*. La Plata: UNLP.
- Rinesi, E. (28 de mayo de 2013). Ecos de una tradición. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html>
- Salazar Hakim, G., Castillo García, F., Agudelo Valencia, M. d. P., y Bernal Martínez, M. (2015a). *Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de interpretación instrumental y de composición y arreglos*. Bogotá: Editorial UD.

- Salazar Hakim, G., Castillo García, F., Agudelo Valencia, M. d. P., y Bernal Martínez, M. (2015b). *La audición musical. Concepciones, propuestas y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes - ASAB*. Bogotá: Editorial UD.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4(1), s/p.
- Stubley, E. V. (1992). Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*, (pp. 3-20). Reston: MENC – Shirmer Books.
- Taruskin, R. (1995). *Text and Act. Essays on Music and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valles, M. L., Martínez, I. C., Ordás, M. A., y Pissinis, J. F. (2018). Correspondence between the body modality of music students during the listening to a melodic fragment and its subsequent sung interpretation. En R. Parncutt y S. Sattmann (Eds.) *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book*, (p. 308). Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.