

ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE FOLKLORE

José María Arguedas

Programa Académico Profesional de Segunda Especialidad en Educación Artística



IMPORTANCIA DEL MOVIMIENTO CORPORAL PARA LA ENSEÑANZA DEL RITMO A NIÑOS DE III CICLO DE NIVEL PRIMARIO

**Trabajo Académico para obtener el título profesional en
Segunda Especialidad en Educación Artística, especialidad
de Folklore, con mención en Música**

Autor:

Cristina Isabel Barreno de Paz

Asesor:

Juan Severino Rodríguez Hinostroza

Lima, julio de 2021

**IMPORTANCIA DEL MOVIMIENTO CORPORAL PARA LA
ENSEÑANZA DEL RITMO A NIÑOS DE III CICLO DE NIVEL
PRIMARIO**

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo a los maestros de vocación, siempre interesados en motivar y sorprender a sus estudiantes; a los maestros luchadores e irreverentes que buscan innovar siempre en sus clases con la noble misión de formar al hombre nuevo.

Agradecimientos

Mi sincero agradecimiento a mis maestros de la Escuela Nacional de Folklore José María Arguedas por su paciencia y sus enseñanzas, especialmente a mi asesor Juan Rodríguez, quienes me motivan a enseñar la música de una forma divertida y diferente.

“La mente de un niño solo se despierta después de ser estimulada con ejercicios o experiencias sensoriales”

Émile Jacques-Dalcroze

Índice de contenidos

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Capítulo 1: El Ritmo	5
Diversos Acercamientos al Ritmo	6
La Métrica.....	8
El Desarrollo Rítmico de los Niños.....	10
Capítulo 2: El Movimiento Corporal	11
La Expresión Corporal	12
Psicomotricidad	13
Movimiento y Emoción.....	16
Calidades del Movimiento.....	19
Capítulo 3: Principales Propuestas Metodológicas	20
Émile Jaques-Dalcroze	20
Carl Orff.....	24
Zoltan Kodály.....	29
Waldorf	35
Conclusiones.....	40
Recomendaciones.....	43
Referencias	44

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo abordar la educación musical desde la perspectiva del ritmo y señalar la importancia del movimiento para la comprensión de este en los primeros años de la educación básica regular. De igual forma, presentamos una serie de metodologías propuestas por pedagogos musicales representativos en esta disciplina, que consideraron pertinente, cada uno en su momento, poner en evidencia esta relación que existe entre educación, juego, música y movimiento. Entre estos músicos y pedagogos tenemos a Émile Jaques-Dalcroze, que integra el cuerpo completo, movimiento, emociones, espacio y tiempo en su propuesta pedagógica, y los considera fundamentales en el aprendizaje musical; Carl Orff, quien propone sensibilizar a los niños partiendo de los elementos más simples del ritmo, es decir, el pulso y el acento; Zoltan Kodály, que propone un método de enseñanza musical basado en el canto coral de la música tradicional con la cual los niños se sienten familiarizados; y, por último, Rudolf Steiner, quien, a través del método Waldorf, destaca por su propuesta de euritmia que busca descubrir la música a través del movimiento y la convierte en una sólida base que le otorga al arte un papel fundamental en la educación de los niños.

Presentamos, además, algunas definiciones sobre ritmo, desarrollo psicomotriz, expresión corporal, movimiento y las dimensiones que involucran para construir el sustento teórico de nuestro trabajo. Finalmente, se unifican dichos conceptos con la finalidad de mostrar un camino que podríamos seguir como alternativa para la enseñanza musical. De esta manera, promovemos una visión integradora de la educación musical y su práctica en las escuelas de nuestro país.

Abstract

The present work aims to address music education from the perspective of rhythm and the importance of movement for its understanding in the first years of regular basic education. In the same way, we present a series of methodologies proposed by representative music pedagogues in this discipline, which each considered pertinent, each one in its time, to highlight the relationship between education, games, music and movement. Among these musicians and pedagogues we have Émile Jaques-Dalcroze who, as will be seen in this monographic work, integrates the complete body, movement, emotions, space and time, in his pedagogical proposal and considers it fundamental in musical learning; Carl Orff who proposes to sensitize children starting from the simplest elements of rhythm, that is the pulse and accent, Zoltan Kodály who proposes a method of musical teaching based on the choral singing of traditional music with which children feel familiar and finally Waldorf, who stands out for his eurhythm proposal that seeks to discover music through movement, having a solid base in his pedagogy that gives art a fundamental role in the education of children. We present some definitions on rhythm, psychomotor development, body expression, movement and the dimensions that they involve to build the theoretical support of our work. Likewise, these concepts are unified in order to show a path that we could follow as an alternative for musical teaching. In this way, we promote an inclusive vision of music education and its practice in the schools of our country.

Introducción

Consideramos que la enseñanza musical en las escuelas de educación básica regular en nuestro país muchas veces presenta una tendencia más artística que pedagógica, y una secuencia o estructura en su enseñanza que, en algunos casos, dista de lograr las competencias esperadas en nuestros estudiantes. Muchas veces, una clase se limita a la ejecución de un instrumento de manera mecánica. Así, forma personas que solo son capaces de reproducir música de manera rutinaria e invariable, olvidándose la finalidad primordial de la educación por el arte: desarrollar capacidades y competencias para una formación integral que trascienda la disciplina musical. La enseñanza de la música puede llegar a ser tediosa si no se consideran los diversos estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

El presente trabajo tiene como objetivo principal brindar un compendio resumido de las técnicas y metodologías utilizadas por diversos maestros para la enseñanza del ritmo a través del movimiento, entendido este como un punto de partida para lograr conocimientos más complejos. Asimismo, se señalará la importancia que le asignaron a este componente de la expresión corporal. Estas metodologías se opusieron al aprendizaje mecánico de la música y optaron por ser multidisciplinarias. Para ello, involucraron principios de otras ramas artísticas, como el teatro, la danza e incluso la gimnasia, para hacer este conocimiento más significativo e integrado artísticamente.

De esta manera, estas metodologías trabajan la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo a través del movimiento corporal. El aprendizaje se realiza de manera grupal, potenciando las capacidades de adaptación, reacción, imitación, integración y socialización. Con la ayuda del movimiento, además, se adquiere una educación auditiva activa, se toma conciencia del cuerpo, y se aprende a improvisar

corporal y musicalmente. Así, a través de la motricidad global, se logra una verdadera educación musical.

Adicionalmente, el presente trabajo tiene como finalidad brindar recursos al maestro que desee aplicar una metodología dinámica, teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes, por las características propias de la edad y su desarrollo, tienen un estilo de aprendizaje que involucra el movimiento o la participación activa, lo que puede ser aprovechado para lograr un aprendizaje de calidad.

Como maestros de arte de la educación básica regular, es nuestra responsabilidad brindar al estudiante oportunidades de poder expresar, de manera libre y creativa, sus emociones y pensamientos utilizando los recursos que nos brinda el arte en general, en este caso, la música. Es nuestro deber animarlos a que ellos puedan vivenciar, a través de sus manifestaciones sensoriales, los elementos de este arte.

Importancia del Movimiento Corporal para la Enseñanza del Ritmo a Niños de III

Ciclo de Nivel Primario de la Educación Básica Regular

Para poder comprender las bases de las metodologías que se reseñan en este documento, se revisarán primero los conceptos de ritmo, rítmica y métrica, y cómo estos se desarrollan en los niños. Además, se revisará también la noción de movimiento corporal como se entiende en la pedagogía actual y cómo los conceptos de psicomotricidad, movimiento y emoción se encuentran desarrollados en el desarrollo infantil. Finalmente, se reseñarán las metodologías utilizadas por los pedagogos musicales más influyentes de este campo para enseñar estos componentes musicales.

Capítulo 1: El Ritmo

El ritmo es un elemento de la música que nos permite organizar la música por medio de una serie de pulsos continuos y generalmente regulares. Si bien existe de forma individual, se complementa con los otros elementos como la armonía y la melodía.

Para acercarnos a las definiciones de ritmo y su importancia en la educación infantil, precisaremos que este forma parte natural de las actividades en la escuela y es percibido por el niño como un pulso vital. En efecto, a través del ritmo, este logra equilibrar los procesos cognitivos que le permitirán desarrollarse a plenitud. Al poseer intuitivamente esta percepción del ritmo y al estar este involucrado en sus actividades diarias y juegos, el movimiento se convierte en un componente inherente en su relación con sus actividades. Pérez Herrera (2012) amplía esta afirmación afirmando que “el ritmo corporal promueve en el individuo interacciones perceptivas y sensibilidad de movimiento, capacidad que influye en el desarrollo de la motricidad, factor constitutivo del ‘ritmo musical’, lo cual impacta a la sensibilidad auditiva y a la percepción sonora” (p.80). Así, no cabe duda de que con la música abrimos una gama de posibilidades de exploración y

percepción, e impulsamos sus procesos mentales, donde aparecen estímulos rítmicos, melódicos y hasta armónicos.

Repasaremos algunos conceptos para darnos una idea más clara del objetivo del presente trabajo de investigación, en el cual se centra en el ritmo y su alcance en el desarrollo de las cualidades psicomotrices del niño y su imaginación.

Diversos Acercamientos al Ritmo

A través de la historia, el ritmo ha sido el componente organizador que se ha presentado en diferentes artes como un elemento vivo. Edgar Willems (1964) nos menciona que en Grecia ya se hablaba de la rítmica y en la ejecución musical se lo mencionaba como *ritmopea* (de las palabras griegas *rhythmos* 'ritmo' y *poiein* 'hacer'), la cual no tenía reglas fijas y se ejecutaba de forma libre, dejándola a la imaginación del compositor: "mientras que la rítmica solo tenía en cuenta valores de duración, la ritmopea conocía la intensidad" (p. 45). Posteriormente, con el paso del tiempo, se añadieron la intensidad y los acentos, y, con el reconocimiento de este, se creó la organización por compases. Asimismo, Willem señala cómo, recién con el paso de los siglos, la ritmopea griega fue puesta en valor otra vez y se destacó su carácter "profundamente humano" (p. 45). Desde entonces, a través de los siglos y las diferentes culturas, ha seguido desarrollándose como una de las partes más humanas y *vivas* del arte.

Músicos más modernos también han emitido opiniones en el mismo sentido. Según Graetzer (1961), Orff define el ritmo como "la figuración rítmica (perfectamente traducible en figuras musicales) de grupos de palabras recitadas a compás o serie de golpes o de melodías" (p. 17). Es decir, para Orff el ritmo no radica solo en la reproducción de patrones de tiempo a través de un instrumento musical, sino en un elemento mucho más humano y evidentemente corporal: el habla. Por otra parte, el compositor y pedagogo Émile Jaques-Dalcroze añade que el ritmo musical no es

simplemente, como la mayoría de personas creen, un conjunto de duraciones de diversa duración, sino que está hecho “de carne y de vida, de espacio, de tiempo y de energía” (Bachmann, 1996a, p. 8).

Entendiéndose al ritmo como parte de un sistema de medición, debemos recordar que existe música medida y no medida. Mientras que la primera no está sometida a medidas determinadas, es decir, la duración del sonido responde a lo que le sigue o antecede y se muestra de una forma integrada, la otra está pensada y ordenada de forma proporcional en toda su estructura siguiendo un patrón. Por ejemplo, en la antigua Grecia la métrica respondía a un primer tiempo y a una unidad de duración que servía de base y guía. Más adelante, este hecho nos podría explicar la necesidad occidental de ordenar y escribir la música por compases, es decir, las figuras con un determinado tiempo de duración divididas por barras verticales.

Esta forma de escribir la música fue implementada por diversos compositores desde la época barroca hasta nuestros días; sin embargo, es importante mencionar que existen comunidades que poseen música de tradición principalmente oral que no siguen estos patrones y que resultan de difícil comprensión para muchos etnomusicólogos occidentales acostumbrados a ciertas estructuras, con tiempos fuertes y débiles ordenados por compases. Simha Arom (2000) nos habla sobre la música de India y del África subsahariana: “Se trata de músicas que no están construidas a partir de ‘compases’, en el sentido en que los entiende el solfeo clásico, sino más bien sobre pulsaciones, es decir, una sucesión de unidades de tiempo isócronas y de igual intensidad que pueden materializarse mediante un gesto, palmadas o utilizando cualquier otro medio de percusión” (p. 5).

Si bien muchos teóricos afirman que no se puede describir el ritmo sin hacer referencia al compás cuando se trata de definir la palabra “métrica”, es necesario precisar

que no hay consenso en esto: algunos músicos consideran que una rítmica puede ser proporcional sin la necesidad de estar supeditada a una estructura que requiera barras divisorias y acentos tan rígidos como ocurre en la música tradicional.

La Métrica

Cuando hablamos de métrica, en la música, nos referimos al ordenamiento de las unidades de tiempo que responden a una matriz mayor llamada compás. Esta, a su vez, determina la estructura precisa y regular, la cual contiene acentos y partes átonas que dotarán de rítmica a la pieza musical.

Mientras que el ritmo es una manifestación orgánica de un instinto humano, la métrica es la organización que se le da a esta serie de pulsaciones con la finalidad de darle sentido. La función de esta es ayudar a los músicos a medir el ritmo y escribirlo. En términos formales, la métrica vendría a ser la medida que se va a utilizar en la composición de una pieza musical. A su vez, esta medida utiliza como unidad el compás, el cual es la forma en que se divide la música en el pentagrama para poder estudiarla, construirla, escribirla, analizarla, etc. Los compases se representan en el pentagrama a través de una barra vertical (barra de compás) y nos permiten dividir las figuras musicales en partes iguales o diferentes, según su duración o el lenguaje musical que se esté utilizando.

Simha Arom (2000) profundiza un poco más y nos explica la importancia de poder analizar estos conceptos por separado: la métrica se caracterizaría, según él, por la segmentación del tiempo en cantidades iguales y el ritmo se encargaría de su reagrupamiento, teniendo en cuenta que este último guarda relación con el patrón general. Ante ello señala que, dentro de esta forma temporal que compone el ritmo, existen marcas susceptibles de establecer ciertos contrastes u oposiciones. Estas son el acento, la modificación del timbre y la alternancia de las duraciones. Estas condiciones

nos permiten percibir las formas rítmicas que estarán sujetas a un marco temporal que implicará necesariamente repetición o periodicidad.

En relación a la enseñanza de la métrica y el compás a los niños, Willems (1964) menciona que los niños primero deben vivenciar el ritmo como un elemento natural para recién luego aprender el ritmo organizado en compases: “¿No es este el proceso normal? Y, sin embargo, ¡cuántos niños comienzan su educación rítmica por el estudio del compás! No resulta asombroso que haya tan pocos músicos creadores y tantos intérpretes métricos” (p. 48).

Frente a esto, los docentes tienen la obligación de preguntarse si es posible experimentar con el ritmo de manera que los estudiantes aprendan a integrarlo en el cuerpo, vivirlo y sentirlo desde sus capacidades motrices. Para poder responder esta interrogante, conviene recoger las opiniones de músicos y pedagogos musicales que han utilizado el ritmo para lograr esto. Por ejemplo, Graetzer (1961) señala que Orff consideraba al ritmo como el inicio de la educación musical: “el punto de partida para Orff es el ritmo ... Desde luego no se lo enseña teóricamente, subdividiendo redondas, contando tiempos o completando compases, sino viviéndolo en el recitado rítmico y accionado” (p. 7). A partir de este principio, se puede deducir que el ritmo no debe enseñarse de manera mecánica, sino a través de la vivencia de cada estudiante y de su experiencia corporal, las cuales le permitirán desarrollarlo naturalmente.

Al estudiar el ritmo como elemento de la música en la educación infantil, es necesario reconocer la importancia de relacionarlo con el movimiento corporal y con las actividades lúdicas en las que se desenvuelve el niño o niña, e integrarlo a su dinámica de juego. Zamacois (1982) menciona que “los acentos, las pulsaciones y la unidad métrica cumplen un papel de mucha importancia por la forma como se mueven los elementos y,

por ende, lo corporal juega un papel determinante en el aprendizaje del ritmo musical” (p. 46).

Como se ha podido observar, el ritmo corporal y el ritmo musical están estrechamente ligados en la enseñanza musical. Se alimentan uno de otro: el primero lleva al niño a procesos de percepción y sensibilidad, promoviendo el desarrollo de capacidades que serán necesarias posteriormente para tratar a profundidad el ritmo musical, con el cual podrá dominar técnicas que requieran de una sensibilidad auditiva y sonora mucho más compleja.

El Desarrollo Rítmico de los Niños

Para lograr el desarrollo del ritmo en los niños, el pulso constituye el elemento fundamental y regulador. Así, en relación al desarrollo audioperceptivo de los niños, la pedagoga musical argentina Emma Garmendia (1981) hace notar que ritmo, en el desarrollo musical infantil, es la base para construir sesiones exitosas de aprendizaje. Se debe tener en cuenta que el estudiante debe percibir y vivenciar la música para sensibilizarse, pues existe una relación natural entre el niño y la música desde sus primeros años, que se evidencia cuando observamos cómo las canciones que involucran movimiento y gestos son sus favoritas. Por todo ello, Garmendia considera que, en el fraseo de una canción, es necesario llevar el pulso de los alumnos utilizando diversos movimientos tanto a nivel individual como grupal.

Esta misma idea es apoyada por la pedagoga María Pilar Escudero (1988), para quien “la música es para el niño la forma más sencilla de manifestarse, y los elementos de trabajo, como ya hemos dicho, son el ritmo, la melodía, la palabra, el cuerpo y los instrumentos, que han de trabajarse siempre en forma de juego, en el que el niño va convertirse en creador e intérprete de la música activa” (p. 8).

Además, hay que considerar que, si bien la teoría musical constituye un elemento fundamental en la enseñanza de la música, la etapa infantil del desarrollo aún presenta una pobre capacidad de abstracción. En efecto, los elementos más desarrollados son el movimiento y la actividad permanente. Por ello, debe privilegiarse la experiencia sensorial y las vivencias personales de cada estudiante; posteriormente, la teoría servirá para sistematizar toda esta experiencia. Como señala Murcia (1992), la misión del profesor es hacer vivir al niño la música y su dramatización. Solamente después de lograr esto, se puede pasar a una etapa más racional o crítica, en la cual fomentar la creatividad aún seguirá siendo el principal objetivo de la enseñanza.

Basándonos en estos autores, se llega a la conclusión de que debemos entender el ritmo como un elemento natural e innato del hombre, equivalente al instinto del movimiento corporal; de hecho, el ser humano tiene un ritmo personal al ejecutar cada una de sus acciones. Esto debe ser aprovechado como un punto de partida para introducir al estudiante a un proceso más pedagógico: marchar, correr, saltar, y mover brazos y piernas.

Además, dentro del aula, la enseñanza del ritmo a través del juego es muy aceptada por los niños, sobre todo si no es mecánica y está orientada a lo creativo, a la libertad y expresividad. Por ello, es importante, en la pedagogía musical, dirigir al niño hacia un proceso vivencial en el cual pueda generar aprendizajes significativos mediante el descubrimiento y la exploración.

Capítulo 2: El Movimiento Corporal

En este capítulo se revisarán distintos conceptos relacionados al movimiento corporal y cómo ha sido entendido y valorado en las distintas corrientes pedagógicas musicales.

La Expresión Corporal

Entendemos como expresión corporal las maneras de exteriorizar emociones, sentimientos, e ideas a través del movimiento con el fin de comunicarnos entre los seres humanos. Entendida como disciplina, la expresión corporal consiste en la manifestación de diversos movimientos unidos de forma orgánica, a los cuales se les puede incluir sonidos hechos por el mismo cuerpo o la voz.

A semejanza de otras disciplinas afines que involucran el movimiento –como la gimnasia o las competencias artísticas–, la expresión corporal considera al ser como un todo (cuerpo y mente), en el cual el primero es el elemento que va reproducir el sentir del individuo. Por esta razón, es necesaria una preparación para darle posibilidades de expresión al cuerpo. Sin embargo, a diferencia de las otras disciplinas mencionadas, el disfrute del movimiento por sí mismo debe conservarse. Tal como afirma la bailarina y profesora de danza Patricia Stokoe (1967), “las enseñanzas de la expresión corporal procuran que el niño alcance un dominio físico tal que le sea cada vez más fácil manifestarse corporalmente, pero sin que, en ningún momento, el esfuerzo del progreso técnico impida el placer del aprendizaje y del movimiento en sí” (p. 11). Además, la expresión corporal está inmersa no solo en el trabajo dancístico sino también en el teatral. Por ejemplo, el trabajo de Rudolf Laban es aplicado ampliamente por diferentes técnicas de enseñanza teatral, especialmente en el teatro físico.

Stokoe (1967) nos menciona que la edad propicia para trabajar actividades de expresión corporal con los niños es después de los tres años. Pasada esta edad, los niños empiezan una etapa más social en la cual se juntan con otro niño para continuar su autodescubrimiento y la mejor manera de poder trabajar la expresión corporal es el juego. Para trabajar con los niños de esta edad, la autora, como parte de su propuesta de planificación pedagógica, distingue entre dos elementos. El primero es la *corporeización*

de *elementos de la música y la palabra*, es decir, la representación corporal de diversos estímulos exteriores. El segundo son los *juegos sociales*, o sea, las rondas, canciones infantiles, y juegos musicales y rítmicos. Entre estas últimas, el cantar es una de las actividades que más disfrutaban los niños, más aún si son canciones dramatizadas que tengan como premisa el movimiento y la gestualidad. Por esa razón, el canto se convierte en una herramienta indispensable en la pedagogía musical para interiorizar los conceptos musicales y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Por todo ello, podemos afirmar que, en la enseñanza musical, el ritmo, e incluso otros elementos como las intensidades, las formas y estilos, pueden ser trabajados por el docente a través del cuerpo y el movimiento. Asimismo, a través de la música, podemos adquirir conocimientos relacionados a la expresión corporal y trabajarlos de forma integral, utilizando todas las variantes y formas de las diversas artes y disciplinas. Todos estos logros trascienden el ámbito artístico e influyen también en el desarrollo de habilidades que le servirán al niño para mejorar su desempeño en otras áreas. Por ejemplo, en la escuela primaria, la expresión corporal no está orientada a formar bailarines, sino poder potenciar el desarrollo integral del estudiante. El objetivo es incorporar el movimiento para desarrollar la expresividad, creatividad y posibilidades motrices del estudiante.

Psicomotricidad

Se denomina psicomotricidad (del griego *fixo*, que significa 'actividad mental' o 'alma', y el latín *motus*, 'que produce movimiento') al desarrollo psíquico que se expresa en el individuo a través del movimiento. Este se encuentra relacionado íntimamente con el desarrollo de la inteligencia, la vida social y emocional. Al ser parte de la vida social de cada persona, la psicomotricidad obedece a una intencionalidad y está asociada a los significados de un determinado grupo social.

La psicomotricidad puede ser desarrollada a través de diferentes disciplinas que abordan el trabajo corporal teniendo en cuenta la mente, la intención y el movimiento. Los principales elementos que se trabajan son el esquema corporal, la ubicación y uso del espacio y tiempo, y el aspecto social.

El inicio de la psicomotricidad como disciplina se produce a finales del siglo XIX. Hasta ese momento, se consideraba que el ser humano se componía de un cuerpo y un alma, o un cuerpo y una mente, como dos dimensiones totalmente separadas y aisladas para su estudio. Sin embargo, los grandes descubrimientos de la fisiología nerviosa pusieron fin al modelo anatomo-fisiológico del cuerpo, el cual se empezó a considerar una representación limitada de la motricidad humana (Chalela y Gutiérrez, 2017, p. 20).

Desde 1905, el neurólogo Ernest Dupré estudió las relaciones que tenía la motricidad con algunos trastornos neuronales y fue el primero en utilizar el término *psicomotricidad*. Posteriormente el psicólogo Henri Wallon realiza un estudio mucho más profundo y establece una mayor relación entre lo psíquico y lo corporal.

El psicólogo Jean Piaget hace referencia también a la importancia de la motricidad en el desarrollo del niño, pues sirve como punto de partida en la construcción de su conocimiento. Durante los primeros años, los niños, a través de la actividad sensorio motriz, obtienen nuevas experiencias de aprendizaje que van asimilando y enriqueciendo cada vez con mayor complejidad, lo cual les proporcionará una mejor adaptación al medio que lo rodea (Shaffer y Kipp, 2007).

Según el trabajo de Piaget, la etapa de desarrollo que comprende nuestro trabajo de investigación está referida al llamado *periodo de las operaciones concretas* (7-11 años), en el cual el niño es capaz de realizar exitosamente operaciones lógicas con los objetos físicos de su entorno, como la conservación, la lógica relacional y la transitividad.

Asimismo, puede actuar sobre dichos objetos formando jerarquías, comparando y clasificando (Shaffer y Kipp, 2007, p. 266-267).

El desarrollo motor está referido a la conducta motora que refleja la interacción del organismo humano con el medio, según la etapa de desarrollo en el que se encuentra el individuo como parte de su proceso. La Tabla 1 resume el desarrollo psicomotriz infantil según las etapas del desarrollo motor tal como son presentadas por Escudero (1988, p.17).

Tabla 1

Motricidad según la edad del individuo

Edad	Características
0-1 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los movimientos son globales y poco coordinados. • Se activan o se inhiben por el estímulo externo. • Los movimientos más utilizados serán boca- ojos, cabeza-cuello-hombros, tronco-brazos- manos, extremidades-lengua-dedos-piernas- pies.
1-3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia con la adquisición de la marcha. • Exploración del mundo que lo rodea. • A partir de los tres años tiende a intentar proezas superiores a sus posibilidades
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> • La marcha y la carrera están perfectamente controladas. Aparecen la marcha de puntillas y el salto, que señalan los progresos del equilibrio. • Los movimientos se afinan, se diferencian, se coordinan y se lateralizan. • Salta, corre, abre y cierra cosas. Lleva, tira, empuja, lanza, juega a la pelota.
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene libertad, soltura y espontaneidad. • Mayor armonía en sus movimientos. • Imita de forma espontánea. • Mayor desarrollo de la motricidad fina

- Entre los 5 y los 6 años se puede decir que el niño (a) puede hacer físicamente lo que quiere, siempre dentro de sus fuerzas y posibilidades.
 - A los 6 años destacan en sus habilidades deportivas.
- 6-9 años
- Intensa expansión motriz, movimiento continuo más fino y diferenciado, más orientado y controlado que en las etapas precedentes.
 - La fuerza y la coordinación crecen de un modo regular.
-

Como se puede apreciar, el proceso del desarrollo de las habilidades motrices depende de los años o etapas, y del disfrute de movimientos cada vez más finos adquiridos de acuerdo a su edad. Esta constante evolución es aprovechable por la pedagogía musical, la cual puede basar los objetivos de los estudiantes en los diferentes hitos de este proceso, apoyando la interiorización y la profundización de los conceptos musicales en el desarrollo motor que ya experimenta el estudiante. Así, a mayor desarrollo motor, el estudiante también verá una continua mejora de sus habilidades musicales.

Movimiento y Emoción

El movimiento es la capacidad innata del ser humano para realizar diferentes acciones utilizando su cuerpo. A través de esta capacidad, el niño, adolescente y adulto desarrollará sus facultades a lo largo de su vida y conseguirá sus mayores logros. Por ello, concebir una educación sin considerar la importancia del movimiento en los infantes es limitar sus posibilidades, impedir su libertad y producir niños mecanizados, habituados a la inmovilidad.

Tomar conciencia de la necesidad de promover el movimiento en los niños ayudará a descubrir formas más lúdicas y apropiadas de enseñanza. Al respecto, Lení

Nista-Piccolo y Wey Moreira (2015) señalan que el juego, la corporeidad y la motricidad no solo son conceptos, sino también “principios para la adquisición de actitudes de autonomía, cooperación y participación, y otras, que se constituyen en elementos indispensables para la acción educativa de los educadores” (p. 64).

Podemos afirmar que el niño siente placer y satisfacción en el movimiento, ya que está inmerso en su desarrollo no solo psicomotriz, sino también emocional. Es necesario aprovechar ello para que el niño pueda aprender ciertos contenidos designados para su formación. Uno de los objetivos del área de Educación por el Arte es desarrollar la creatividad y la imaginación por ser estos elementos impulsores de la creación. Por ello, es importante promover actividades que despierten el interés por explorar, crear e innovar, en este caso, a través de una forma de aprender la música. Mediante el movimiento, podemos conseguir que el niño se interese por la música; identifique compases de ritmo y figuras rítmicas; y diferencie intensidades y variaciones, acentos y pulsos. Al reconocer que la música tiene influencia sobre el cuerpo y que ello se proyecta a través del movimiento, el niño irá relacionando emociones, situaciones e inclusive colores con las melodías; de esta manera, irá cultivando su apreciación musical.

Además, el cuerpo y su movimiento son medios por los cuales expresamos de forma natural nuestros estados de ánimo y emociones. Por ello, han estado muy vinculados con las artes como una herramienta de expresión en diversas sociedades; por ejemplo, algunas culturas orientales señalan que el cuerpo es “sentimiento, emoción, intuición y espiritualidad y que vale la pena intentar acercarse a él desde la esencia del ser o de sus distintos niveles de energía y la forma en que esta fluye” (Selfovich y Wasburn, 1996, p. 15). Así, se puede afirmar que, dado que el cuerpo es un canal para mostrar nuestra energía y nuestro mundo interior, también puede resultar un medio para el aprendizaje, creatividad y liberación.

La música, dentro del proceso de aprendizaje, desarrolla ambos hemisferios cerebrales, tanto el izquierdo, encargado de procesar la información de manera concreta y analítica, como el derecho, que está gobernado por la intuición, nuestros afectos y la imaginación. Los docentes de música pueden dar impulso a ambos hemisferios proponiendo, en sus clases de música, actividades que no solo desarrollen el tecnicismo musical, sino también la imaginación y la expresividad como parte del desarrollo integral del ser humano. Como señalan Selfovich y Wasburn (1996), el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de la expresión creativa, puesto que la creatividad es un recurso y herramienta valiosa con la que todos nacemos.

Para lograr esto, los pedagogos musicales deben notar que la música puede generar diversos estados de ánimo al estudiante durante la sesión, ya que esta interviene en nuestro estado psicológico y percepción sensorial, y tiene repercusiones profundas no solo en nuestro inconsciente, sino que también va formando nuestra memoria auditiva (Selfovich y Wasburn, 1996, p. 28).

Por ello, es función del maestro brindar al estudiante espacios en los cuales pueda expresarse y vivir su corporeidad. De esta manera, se promoverá una formación integral que considere las diferentes dimensiones del ser humano. Asimismo, se estará desarrollando también su capacidad de relacionarse con los demás, expresar sus emociones, y dominar su propio cuerpo, todo lo cual repercutirá en su desarrollo personal.

Por las características del niño de III ciclo de primaria, el aspecto lúdico y el movimiento debe prevalecer en nuestra didáctica musical. No queremos que el niño aprenda los lenguajes artísticos separados o disgregados, sino que pueda vivenciar e interiorizar el arte de manera holística y pueda manejar dichos lenguajes de forma integrada. Con esto, podremos ampliar su expresión artística y su capacidad creadora. La danza, el teatro y las artes plásticas presentan elementos que pueden ayudar al niño a

comprender, interiorizar y vivenciar el lenguaje musical. Como se ha visto hasta el momento, el movimiento no es un concepto alejado de la música, sino totalmente complementario; por ello, resulta útil para la enseñanza de elementos musicales tan importantes como el ritmo. Como afirma Murcia (1992), el movimiento, al permitir que el niño pueda moverse con soltura, flexibilidad y gracia, constituye un primer acercamiento a la danza, además de estimular el trabajo en grupo. En ese sentido, el movimiento se convierte en un “poderoso auxiliar en la educación del sentido del ritmo” (p. 7).

Calidades del Movimiento

Tal como ha sido descrito en los apartados anteriores, los docentes pueden recurrir a diversos juegos para desarrollar la motricidad de sus estudiantes. Para ello, una herramienta como las calidades de movimiento propuestas por Rudolf Laban resulta muy útil, pues permite clasificar los movimientos en una gran matriz con la que los niños pueden empezar a desarrollar una consciencia sobre la velocidad, intensidad, ritmo, direccionalidad, entre otras con las que pueden mover su cuerpo. A su vez, muchas de estas calidades son extrapolables al ámbito de la enseñanza musical, como la intensidad, la velocidad, la continuidad y la tensión. A continuación, se listan las calidades de movimiento de Laban tal como son mencionadas por Porstein y Origlio (2001).

1. Velocidad: rápido-lento
2. Intensidad: suave-fuerte
3. Dirección en el espacio: directo-indirecto
4. Continuidad: cortada-iterado-fluido-continuado
5. Tipos de líneas que diseñamos al movernos: redondas-rectilíneas-angulares-ondulantes
6. Nivel de tensión neuromuscular: tenso-relajado-mecánico-natural

Capítulo 3: Principales Propuestas Metodológicas

En este capítulo, se resumen las principales propuestas metodológicas que han incorporado el ritmo, movimiento y emociones como estrategias para asegurar el aprendizaje musical de los estudiantes. Como se podrá observar en todas estas propuestas, el movimiento corporal y el ritmo no solamente promueven una mejor enseñanza musical, sino que presentan profundos efectos positivos en todo ámbito de la vida de los estudiantes.

Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) fue un compositor, maestro de solfeo y armonía, que mantuvo relación estrecha con el teatro. Este autor propuso un nuevo método para la enseñanza de la rítmica basado en una concepción orgánica de la música. Esta metodología, conocida como el método Dalcroze, se origina en su percepción sobre los estudiantes de música de la época:

Demasiados alumnos no querían, ni comprendían, o no sentían suficientemente la música que debían leer, escribir, cantar o realizar en el instrumento. Para algunos, no era más que un juego intelectual (la aplicación de reglas) y para otros, no se trataba más que de una demostración de motricidad (el virtuosismo instrumental). Muy pocos la escuchaban realmente, muy pocos vibraban al escucharla, muy pocos eran realmente habitados interiormente por ella, muy pocos llegaban a poder utilizarla como un medio de expresión personal. (Bachmann, 1999b)

Por ello, su propuesta pretende impulsar una educación psicomotriz a través de sensaciones multimodales que nos permitan conectar los dos hemisferios del cerebro. Para ello, Dalcroze distinguía entre dos tipos de alumnos. El primero era el tipo *métrico*, formado por alumnos “capaces de medir armoniosamente sus movimientos, atentos, controlados, pero a menudo poco contrastados, sin espíritu de fantasía y sin gustarles el

desorden o el ser molestados en sus costumbres” (Bachmann 199b, p. 4). Los segundos eran los *rítmicos*, quienes eran “vivos, curiosos de todo, reaccionando con rapidez, pero teniendo a menudo dificultades en mantener la atención y en poner orden tanto en sus ideas como en sus acciones” (Bachmann 199b, p. 4). Dalcroze proponía que cada grupo debía trabajar en superar sus propias limitaciones: los métricos deberían aprender a *vibrar más*, a improvisar, reaccionar espontáneamente y a evitar automatizar sus movimientos; los rítmicos, a controlar, enfocar y medir sus movimientos (Bachmann, 1999b). Para lograr esto, el método Dalcroze proponía ejercicios enfocados en lograr uno o varios de los siguientes objetivos, según las necesidades de cada grupo:

- estimular o interrumpir el movimiento súbitamente, haciendo variar el tiempo de reacción
- automatizar una serie de movimientos en diferentes velocidades, utilizando diferentes partes del cuerpo
- desarrollar la independencia de los miembros y la coordinación de sus movimientos
- sentir los diferentes matices de la fuerza muscular o de la duración del movimiento para llegar poco a poco a graduar los gestos a voluntad (Bachmann, 1999b, p. 4)

Jaques-Dalcroze afirma que su método consistía en la estructuración de un espacio, el desarrollo de gestos adecuadamente orientados y adaptados inmediatamente a las necesidades expresivas, la coordinación y disociación de movimientos, la interiorización de un tiempo propio y su sentido de continuidad, y la adaptación al cambio, a la calma y al silencio (Bachmann, 1996a, p.8). Para lograr todo esto, su propuesta básicamente consiste en entender el sentido del ritmo como producto del instinto y la espontaneidad, mientras que el compás es el ordenador que necesita de un control

consciente. Ambos deben complementarse y enriquecerse para lograr el desarrollo del estudiante. Así, según Jaques-Dalcroze:

Todos estos ejercicios tienen por objetivo [...] un aumento de la concentración psíquica, una organización clara del ahorro físico, un incremento de la personalidad y, además, gracias a una educación progresiva del sistema nervioso, un desarrollo de la sensibilidad en los individuos insensibles [...] y, al contrario, una regulación de las reacciones nerviosas en los individuos hipersensibles o desordenados. (Bachmann, 1996a, p.12).

Cabe señalar, además, que el valor que puede tener este método no se limita a la enseñanza musical, sino que repercute en el bienestar físico, mental y emocional del estudiante, y en su desempeño escolar. Existen registros de la influencia positiva de la enseñanza de la rítmica en diversos centros educativos. Por ejemplo, Gertrude (1926) señala que, en Moira House, una escuela de Inglaterra, no solamente se obtuvieron mejores resultados en la comprensión y ejecución musical de los estudiantes al aplicar el método Dalcroze, sino que, a través de la rítmica, los estudiantes consiguieron equilibrar sus caracteres, mejorar su personalidad y fortalecer su manera de enfrentar los retos académicos de la escuela, por lo cual el método se convirtió en una materia obligatoria durante más de una década. Al respecto de este efecto del método Dalcroze, Bachmann afirma que es posible encontrar aún más beneficios y menciona cómo la rítmica ayuda a la iniciación de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua materna, la geografía, las matemáticas e incluso las lenguas extranjeras, para lo cual se apoya en experiencias propias y de otros investigadores (Bachmann, 199b).

En Latinoamérica, el método de Jaques-Dalcroze se encuentra difundido a través de iniciativas como la Asociación Jaques Dalcroze Argentina, que se encarga de formar docentes e implementar programas de estudio de este método en diferentes escuelas.

Existe también registro de experiencias de implementaciones exitosas, como el de Arévalo (2017), quien desarrolla un estudio sobre la implementación del método Dalcroze en la enseñanza musical de la banda marcial de la Escuela General Santander, en Colombia. Como parte del enfoque rítmico de esta enseñanza, a los cadetes se les enseñó a comprender a profundidad el concepto de tiempo musical:

Para el proceso de la rítmica Dalcroze, se hizo transcendental realizar ejercicios que interiorizaran el concepto de marcar el pulso. Se realizaron marchas observando el entorno que nos rodea, analizando que el ritmo siempre está presente, en el tictac de un reloj, en los latidos del corazón, en la respiración y demás ritmos naturales que están en la base de nuestra vida fisiológica [...] A medida que avanzaron los talleres, los cadetes marcharon libremente acomodándose a los tiempos ejecutados y posteriormente se cambió la marcha (figuras de negras, corcheas y semicorcheas); la respuesta fueron pasos lentos, más rápidos y saltos a ritmo de lo escuchado. (Arévalo, 2017, p. 83)

Los efectos de esta experiencia, según el autor, son diversos y generaron un gran impacto en los músicos. A nivel de práctica musical, se logró evitar diversas lesiones musculares propias de los movimientos repetidos durante ensayos y presentaciones; además, los miembros de la banda interiorizaron la importancia de cuidar su estado físico a través del calentamiento previo, el cual aumentó su flexibilidad, agilidad muscular y mental, concentración y memoria muscular, lo cual optimizó su ejecución musical. También se alentó el uso de los miembros no dominantes (manos y piernas), lo cual mejoró su ejecución musical. A nivel de su performance, se mejoró la coordinación entre los músicos y su sentido rítmico, lo cual ayudó a reducir tensiones e inseguridades durante las presentaciones. El estudio concluye con lo siguiente:

La aplicación de la metodología Dalcroze direccionada desde un enfoque de aprendizaje significativo, logra poner en práctica y vivenciar el presente proyecto especialmente pedagógico e interdisciplinar; el cual arrojó como resultado un mejor desempeño de los cadetes de la Banda Marcial. (Arévalo, 2017, p. 82)

Asimismo, existen modelos de aplicaciones exitosas en los coros infantiles de Venezuela, donde, a través del método Dalcroze, se mejoró la calidad de vida de los niños (Morales, 2009), y en Colombia, donde Erazo e Ibarra (2016) implementaron la euritmia Dalcroze con el fin de mejorar los problemas de baja atención voluntaria en los niños de 5 y 6 años en la Institución Educativa Técnico Industrial Sede Jardín Piloto. En esta última experiencia, a partir del trabajo del movimiento corporal y rítmico, se logró no solo una mejor coordinación corporal y musical, sino que también se mejoró la concentración y la atención que se presentaban los alumnos en sus clases de otros cursos, lo cual reafirma la idea que el método Dalcroze no solamente brinda beneficios en el ámbito musical, sino en el desarrollo infantil y humano en general.

Carl Orff

Carl Orff (Munich, 1895 - 1982) fue un compositor alemán y pedagogo musical que, en 1924, creó su escuela de gimnasia, música y danza con la profesora de gimnasia y artista gráfica Dorothee Günther. En ella, impartió clases utilizando un método que ha gozado de gran difusión gracias a su libro titulado *Orff Schulwerk* (1930), obra que recoge sus enseñanzas.

Este método surgió como una necesidad de satisfacer la reforma de la educación musical en un contexto en el cual las enseñanzas musicales ya no se adaptaban a las nuevas generaciones. Como sustento de este método, Orff afirma que, desde un punto de vista pedagógico, existe una gran diferencia entre la enseñanza musical y la educación musical, conceptos que cree necesario delimitar porque reducir todo a la enseñanza

musical, es decir, solamente a aprender teoría y ejecución musical, equivaldría a “enseñar sin educar” (Graetzer, 1961, p. 4).

La enseñanza del método Orff a niños de siete años de edad se basa en la pentafonía (melodías compuestas por solo cinco notas) porque consideraba que, al igual que ocurría con el canto gregoriano, era más adecuado trabajar con tonos enteros, e insiste en tratar a la melodía y al ritmo como elementos principales de la educación musical (Graetzer, 1961). Asimismo, se basa en la enseñanza gradual de la música, aumentando poco a poco el grado de dificultad a través de diversos ejercicios. Según este método, el plan para una clase elemental es el siguiente (Graetzer, 1961):

1. Canto de una canción aprendida
2. Ejercicios de imitación con palmadas
3. Rima recitada
4. Ejercicios de bordones y/o acompañamientos rítmicos con o sin instrumentos
5. Invención de un acompañamiento rítmico para la rima o para la canción
6. Ejercicios de eco con instrumentos de placa o flauta (solo en caso de que no se disponga de un instrumento de placa)

En la Figura 1 podemos ver un ejemplo de ejercicios de acompañamiento rítmico según el método Orff.

Figura 1

Ejercicio de ritmo del método Orff

Nota. Adaptado de *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk* (p. 23), por G. Graetzer, 1961, Barry Editorial.

En el método Orff, los estudiantes junto a sus profesores podían componer piezas, teniendo de esta manera la posibilidad de crear. Off combina una serie de textos, danzas y música en su práctica pedagógica, utilizando al ritmo como un elemento integrador y brindando a la palabra o lenguaje un papel importante. Asimismo, este método desarrolló la creación de instrumentos de percusión, los cuales llevan su propio nombre.

La propuesta de Orff parte del principio de hacer que el niño sienta o perciba la música de forma vocal y corporal antes de aprenderla técnicamente; es decir, se vale de movimientos corporales o de percusión corporal como palmas, zapateos, etc. También considera importante utilizar palabras y frases, y representarlas con el cuerpo, como si se tratara de un instrumento de percusión. Todo esto conlleva a la sensibilización y aprestamiento para el dominio posterior de otros instrumentos musicales. Tal como explica Lahoza (2012), el principio pedagógico de la propuesta de Orff se puede resumir en que “el texto, música y movimiento actúan conjuntamente y conducen a una vivencia integral de la música, la improvisación es un camino para la creación musical propia, la creatividad aporta un contrapeso al simple imitar y reproducir” (p. 31).

Es común ver dentro de esta metodología la utilización de obstinatos rítmicos que ayudarán a promover la creatividad del estudiante al crear sus propias secuencias corporales, siguiendo patrones rítmicos que ayudarán también en su concentración y ejecución minuciosa, dándole un valor especial al proceso que posteriormente llevarán a una práctica instrumental mucho más compleja.

La didáctica implementada por Orff nos permite cuestionarnos el camino que debemos tomar para la enseñanza instrumental. Son muchos los maestros de música que optan por una enseñanza más deductiva; es decir, muestran al niño todas las posibilidades que tiene y “cómo se debería hacer”, y el estudiante debe imitarlo lo mejor posible. Si bien de esta manera el niño tendrá progresos más acelerados, estos no serán reproductivos. En cambio, en la propuesta *Schulwerk* de Orff, se enfatiza en que el estudiante pueda descubrir estas posibilidades, jugar con los sonidos y con el movimiento; es decir, el método está orientado a la práctica misma, el producto es resultado de una experimentación. Consideramos que esto permitirá desarrollar mayores habilidades y competencias en el estudiante, teniendo en cuenta que es condición primordial en el arte la creatividad antes que la imitación.

A continuación, la Figura 2 describe un ejemplo de procedimiento de trabajo según la propuesta *Schulwerk* para empezar la enseñanza en la flauta dulce:

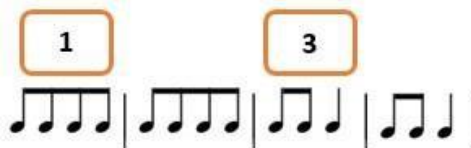
Figura 2

Ejemplo de procedimiento de trabajo según la propuesta Schulwerk

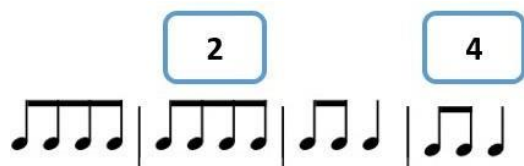
1. Se propone una frase rítmica de 8 compases que nos servirá de base para el ejercicio.



2. Marcamos con las palmas los compases 1 y 3. Los estudiantes repiten a modo de eco.



3. Luego, cuando los niños han interiorizado los compases reproducidos, mostramos los compases 2 y 4.



4. Para ayudar a interiorizar la estructura rítmica podemos jugar con diversos movimientos o palmadas con los compañeros, siempre marcando el pulso.



5. Para pasar a la práctica instrumental, el maestro puede tocar con la flauta los compases 1,3, 5 y 7 (siempre de la misma forma) y el estudiante puede improvisar en los compases 2,4,6 y 8. Solo se utilizarán las notas si, do y re.



Nota. Adaptado de *El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental*

(p.32), por L. Lahoza, 2012.

Este método, menos difundido en Latinoamérica que el Dalcroze, es estudiado e implementado por la Asociación Orff-Schulwerk Argentina y la Asociación Orff Colombia.

Al igual que el caso Dalcroze, podemos encontrar experiencias exitosas de su implementación en Venezuela en Morales (2009) y en Rodríguez (2007). En este último caso, dicha profesora de la especialidad de Educación Musical del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, en Caracas, presenta un caso exitoso de aplicación de este método en dicho centro educativo.

En el Perú, se puede observar la aplicación de este método en diversos centros educativos como el colegio Max Uhle de Arequipa y en la institución educativa inicial Nuevo Perú, en Juliaca. Este último caso, estudiado por Pineda y Turpo (2016), es especialmente importante, pues, según esta investigación realizada con una muestra de 29 niños, la aplicación del método Orff como estrategia pedagógica resulta eficaz para el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en los niños de cuatro años de edad, 73% de los cuales obtuvieron cumplieron el logro pedagógico previsto. Además, 80% de estos niños cumplió los logros de desarrollo de lateralidad corporal y de percepción, y 63%, los logros ligados a la construcción de un esquema corporal, es decir, las habilidades motrices relacionadas con la representación mental de su propio cuerpo (Pineda y Turpo, 2016, p. 97). Estos resultados comprueban la efectividad de este método no solo en el ámbito musical, sino también en el desarrollo psicomotriz de los estudiantes que reciben enseñanza en este método.

Zoltan Kodály

Zoltan Kodály fue un compositor, etnomusicólogo, pedagogo, lingüista y filósofo húngaro que creó uno de los métodos de enseñanza musical más completos y usados actualmente en todo el mundo. Para este pedagogo musical de principios de siglo, era importante poder promover una cultura musical, un mayor nivel de apreciación en las personas, condición necesaria para poder acercarse de manera más formal a la música. Según Kodály, para comprender el significado de la música y tener un nivel de conciencia

de su composición no basta con desarrollar metodologías tradicionales o tocar mecánicamente instrumentos musicales, razón por la cual su propuesta metodológica adquirió muchos adeptos.

Uno de sus principios fue la utilización del canto como punto de partida por ser un instrumento que goza de gran versatilidad. Por ello, dedicó gran parte de su vida a la recopilación de piezas de música popular y folklórica que utilizó posteriormente en su metodología. Kodály reconoce la importancia de recuperar estas canciones aprendidas por los niños desde muy pequeños, que pasan de generación en generación y son significativas por considerarlas de su entorno más cercano. Así, promueve el reconocimiento de su propio patrimonio cultural, y le brinda atención a lo colectivo y social.

Los componentes de este método son el canto coral, las sílabas de solfeo rítmico, los signos manuales y el repertorio de canciones rondas y juegos tradicionales. De esto se desprende que el pedagogo musical debe conocer el instrumento vocal y desarrollar su afinación, entonación y dicción. No obstante, recomienda que debemos seleccionar pertinentemente el repertorio musical que esté en concordancia con la edad o tesitura de nuestros estudiantes. Este repertorio debe considerar canciones de nuestro folklore y, en caso no hubiere canciones que puedan servirnos para las clases, podemos tomar composiciones de otras culturas. En las escuelas de Hungría donde se ejecuta la metodología Kodály, los niños aprenden entre 300 a 400 canciones y retahílas como parte de su repertorio infantil.

En este método, es importante, en primer lugar, que los niños sean conscientes del ritmo como una noción básica de la música que los ayudará a aprenderla de manera lúdica. El ritmo es movimiento y lo más conveniente para los niños es que puedan percibirlo con todo el cuerpo, tal como propone el método. Cuando se inicia un proceso de

enseñanza del ritmo, se empieza partiendo de la figura negra para que el estudiante pueda identificar el pulso; posteriormente, enseñaremos la corchea, divididas en grupos de dos. De esta manera, el niño podrá diferenciar dichas figuras musicales, las reconocerá y reproducirá para después experimentar con patrones rítmicos mucho más complejos.

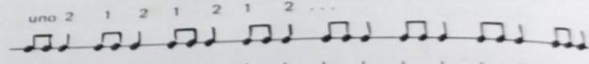
Un ejemplo de los ejercicios que desarrollan esta aproximación se encuentra en la Figura 2. Como se observa, en este ejercicio no solo se busca relacionar el ritmo con el movimiento, sino que, al desarrollarse con el cuerpo y no con un instrumento musical, también desarrolla la coordinación y disociación corporal.

Figura 3

Ejercicio de ritmo del método Kodály

b) Los niños marchan al ritmo, palmeando el ritmo de la melodía, después en silencio, otra vez palmeando y de nuevo en silencio:

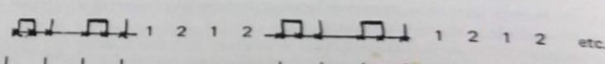
uno 2 1 2 1 2 1 2 ...

Palmear: 

Caminar: | | | | | | | | | | | | | | | | | |

c) A la voz de mando "mar" caminan en ritmo, palmeando el motivo, después enseguida hay "canto mudo", ni palmean ni marchan, sólo en sí mismos escuchan el ritmo del motivo.

Al principio el maestro puede tocar con el triángulo o con el tambor, o también puede contar: un-dos, un-dos. . . Después ni estos suenan. Podemos dejar que los niños muevan la mano derecha a la izquierda y a la derecha.

Palmear: 

Caminar: | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Nota. Adaptado de *Método Kodály (enseñanza musical en las escuelas primarias)* (p. 17), por P. L. Domonkos, 1969, Litografía Musical Bermejo Fucci.

Otro de los pilares rítmicos del método Kodály es el lenguaje, el cual nos ayuda a descifrar el sonido del ritmo y a familiarizarnos con él, asociando figuras de duración agrupadas, con las cuales, el niño al inicio no distingue de valores sino de sonoridades. Una de las herramientas más importantes para lograr un mejor entendimiento y aprendizaje de la lectura musical fueron las sílabas rítmicas. Podemos encontrar un ejemplo simple de esta herramienta en la Figura 4.

Figura 4

Ejemplo de sílaba rítmica de Kodály



En cuanto a la entonación, el método Kodály introduce a los niños en ella a través de las canciones infantiles y/o rondas, que utilizan, por lo general, grados 3, 5 y 6. Para ello, una vez que el niño haya interiorizado las primeras figuras de duración anteriormente señaladas en el aprendizaje del ritmo, podremos empezar con el solfeo melódico de estos grados por estar más cercano a sus experiencias cotidianas y juegos. Para complementar la escala pentatónica mayor, agregaremos posteriormente los grados 1 y 2. Estas melodías continúan familiarizadas con las rondas o canciones infantiles, como bien lo ejemplifica Alejandro Zuleta (2008):

Figura 5

Ejemplo de ejercicio del método Kodály



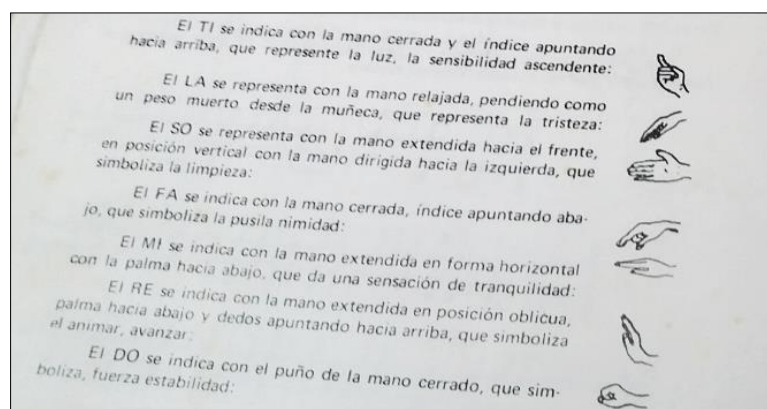
Nota. Adaptado de *El método Kodaly en Colombia* (p. 19), por A. Zuleta, 2008, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Otro de los recursos utilizados por Kodály que involucra movimiento y representaciones son las señales manuales para reconocer la altura del sonido, como se observa en la Figura 6. En esta parte de la metodología, en la cual se utiliza el solfeo melódico, Kodaly introduce el do movable o solfeo relativo, a través del cual las sílabas utilizadas para el solfeo corresponden a los grados de la escala y no obedecen a la

tonalidad a la que pertenece realmente. Para lograr un mejor entendimiento, Kodaly utiliza signos manuales dentro del sistema de do movable, donde cada grado de la escala (1, 2, 3, etc.) es representado por un signo manual que, a su vez, es representado por una sílaba (do, re, mi, etc.).

Figura 6

Ejercicio de movimiento del método Kodály



Nota. Adaptado de *Método Kodály (enseñanza musical en las escuelas primarias)* (p. 64), por P. L. Domonkos, 1969, Litografía Musical Bermejo Fucci.

Kodály recomienda ampliamente este uso de gestos manuales para señalar las notas, acordes, y alteraciones, ya que, al ser la melodía mucho más abstracta y difícil de enseñar que el ritmo, la gesticulación manual permite que el estudiante vea las melodías como una unidad. Ello responde a los niveles de desarrollo cognitivo de los niños a esa edad; por ello, es necesario poder partir de esta premisa para enseñar la música y posteriormente promover la identificación de las notas de acuerdo a su altura o particularidad.

Para la enseñanza de distancias o intervalos musicales cortos, Kodály recomienda utilizar la consciencia espacial. El autor señala que, después de que el niño desarrolle esta consciencia, es más sencillo enseñarle las características del sonido. Así, los

conceptos de grave/agudo se relacionan con las posiciones en el espacio: arriba/abajo, primer piso/sótano, encima/debajo, etc. Dentro de su trabajo también propone representar los sonidos por movimientos. Por ejemplo, se puede indicar que los niños se levanten escuchando el sonido agudo y se sienten escuchando el sonido grave, o que levanten las manos o las bajen según el mismo criterio.

Con respecto a la enseñanza de los tonos de la escala, Kodály sugiere que el maestro aproveche las posiciones de Chevais que presentan el tipo tonal de los sonidos de la escala: los sonidos se pueden indicar con la mano derecha en posición horizontal, como se observa en la Figura 7.

Figura 7

Ejercicios tonales del método Kodály



Nota. Adaptado de *Método Kodály (enseñanza musical en las escuelas primarias)* (p. 65), por P. L. Domonkos, 1969, Litografía Musical Bermejo Fucci.

Con respecto a su difusión en Latinoamérica, el método Kodály es difundido a través de diversas instituciones como la Asociación Kodály Argentina y la Asociación Kodály Perú, el coro Kodály Chile o el Grupo Kodály Colombia. Asimismo, siguiendo los preceptos de este método, se han realizado importantes antologías de canciones tradicionales en Ecuador (Gabor, 1981) y en Colombia, donde se ha publicado *El método*

Kodály en Colombia (2008) y *Antología Kodály Colombiana I* (2009) y *II* (2014) a cargo de Alejandro Zuleta Jaramillo, de la Pontificia Universidad Javeriana.

En Argentina, por otra parte, se cuenta con registros de la implementación exitosa y de los resultados obtenidos a través de este método. Wagner (2014) describe el caso de la implementación del método Kodály en el primer grado de la Escuela Rudolf Steiner, en Buenos Aires, Argentina, en el año 2010. En esta institución, el método Kodály fue adaptado al contexto cultural local e implementado como parte de la educación regular de 28 niños durante tres años. Así, se trabajó con los estudiantes el desarrollo rítmico a través de ejercicios silábicos y corporales. Como resultado en el aspecto rítmico, estos estudiantes consiguieron interiorizar los valores rítmicos de negra, corchea, blanca, y silencio de negra; realizar una correcta lectura rítmica; resolver con suficiencia dictados rítmicos de imitación, escritos y orales; e improvisar rítmicamente. Además, se consiguieron otros logros en el ámbito vocal, auditivo e instrumental, además de mejorar su apreciación de música de diversas partes del mundo. La autora, al observar este resultado, señala que “la concepción Kodály merece atención, estudio y aceptación en todas partes, siendo una herramienta pedagógica fruto de años de estudio y observación de la historia de la humanidad y de un profundo conocimiento del hombre y sus procesos de aprendizaje” (Wagner, 2014, p. 62).

Con respecto al ámbito nacional, no se cuenta con investigación académica acerca de la implementación de este método, incluso por la Asociación Kodály Perú.

Waldorf

La pedagogía Waldorf está basada en el trabajo de Rudolf Steiner y mantiene como principio el respeto absoluto al ritmo evolutivo propio de cada niño, a su individualidad, sus necesidades y sus capacidades. Está basada en la antroposofía, movimiento espiritual también creado por Steiner que centra su estudio en el ser humano

y su relación con la espiritualidad y el universo. Sin embargo, no está desligado del conocimiento; por el contrario, fundamenta sus ideas en él, buscando el mejor camino para conseguir estados de conciencia elevados al avivar las facultades y órganos que, según Steiner, permanecen dormidos en el ser humano.

Esta pedagogía se inicia cuando uno de los miembros de la sociedad antroposófica, Emil Molt, crea un programa para trabajadores de una empresa tabacalera. Durante el proceso, se da cuenta de que hubiera tenido mejores resultados de haber empezado antes la preparación de estas personas. Por ello, Molt decide proponer a Steiner encargarse de la dirección y planificación de una escuela con los principios ya mencionados; de esta manera, se crea la primera escuela de pedagogía Waldorf, en la cual Steiner prepara anticipadamente al equipo de maestros que impartirían las clases.

Por su parte, el trabajo del docente se basaba en la metodología y la didáctica adecuada para cada estudiante, considerando las etapas y ritmos de aprendizaje, pues estas desempeñan un importante papel en todos los procesos cognoscitivos y vitales.

Cabe resaltar que la pedagogía Waldorf cuenta con una estructura fundamentada en los procesos de desarrollo según Steiner, los cuales se dividen en septenios, como figura en la siguiente tabla.

Tabla 2

Procesos de desarrollo según Steiner

Etapas	Edad	Descripción
1°	De los 0 a los 7 años	Esta etapa se caracteriza por la imitación y el ejemplo.
2°	De los 7 a los 14 años	En esta etapa prima la cualidad anímica del estudiante. Steiner menciona que debe tomar relevancia el concepto del ritmo en esta etapa.
3°	De los 14 a los 21 años	En esta etapa nace el cuerpo astral, también llamado sensitivo o de la conciencia.

En la segunda etapa, la que compete a nuestro trabajo, el individuo sufre una serie de cambios fisiológicos y el maestro debe despertar el sentir de los niños. Steiner también menciona la identificación en esta etapa, y la necesidad que tiene el estudiante de sentirse involucrado o implicado en el tema que se trate. Por esta razón, es necesario generar interés con recursos propios para este momento. “La cualidad anímica del sentir que predomina en esta etapa hace que se incluyan contenidos escolares donde abundan imágenes e historias, así como el propio concepto de ritmo tan característico de la pedagogía Waldorf.” (Quiroga e Igelmo, 2013, p. 84).

Para este método, el desarrollo del ritmo es un elemento fundamental. El ritmo es vida, pues, al igual que esta, es un estado de contrastes. Según la pedagogía Waldorf, el pensamiento y la memoria se enmarcan en unos ciclos rítmicos. Cada cambio rítmico nos ofrece, al mismo tiempo, un proceso de transformación personal. El desarrollo de este aspecto está cubierto por ejercicios de euritmia: desde los 4 años, los estudiantes llevan una hora semanal a través de ejercicios de ronda y movimientos simples, los cuales se hacen más complejos y retadores con el crecimiento del estudiante. Estos tienen el objetivo de estimular y desarrollar la coordinación, motricidad y orientación espacial; la concentración; la creatividad; la estética; la capacidad de expresión; e incluso la sensibilidad social (Ferreira, 2016).

Este método parte del descubrimiento que los niños poseen una conciencia del tiempo muy diferente a la del adulto. Por ello, la manera en la que se introduce el concepto de tiempo, sea en un sentido musical o cronológico, es secuencial y progresiva mediante la aparición de distintos *ritmos*. Por ejemplo, para un niño, *ir a dormir* tiene un ritmo, que puede ser baño-cuento-dormir. Estos ritmos deben desarrollarse basándose en el contraste. Los ritmos claramente diferenciados crean vitalidad y fortaleza para el niño, mientras que los ritmos inconstantes o vagos generan lo contrario. Se puede decir que en

el método Waldorf no hay *horarios* sino ritmos diarios, semanales, mensuales y anuales. Sin embargo, el ritmo no equivale a rutina, pues esta es siempre igual cada día. Al contrario, el ritmo es una estructura básica que siempre presenta pequeños cambios. Lo mismo ocurre con los ritmos más grandes: el ritmo semanal y el ritmo anual.

El juego libre resulta fundamental para la enseñanza del ritmo. A través de este, el niño puede aprender a expresar sus sentimientos, desarrollar su creatividad, y aceptar el complejo mundo con el que empieza a interactuar. Así, al ser el juego un elemento central del proceso educativo, en vez de buscar cómo se puede adaptar el juego al proceso educativo, se busca integrar la educación al juego, es decir, “el lugar que le corresponde a la educación dentro de la actividad natural del ser humano, que no es otra, según Steiner, que el propio juego” (Quiroga e Igelmo, 2013, p. 80).

En la propuesta, el juego toma relevancia y el movimiento corporal lo acompaña, ambos como pilares de una pedagogía que busca alcanzar un ser humano integral, una espiritualidad e intelectualidad que vayan de la mano. De esta manera, estas actividades lúdicas se convierten en una base sólida para su formación en todas las etapas de la vida, impulsando a un individuo capaz de lograr su independencia y un mejor entendimiento para evaluar sus propias experiencias.

Con respecto a su implementación, se tiene registro de que esta ocurrió por primera vez a nivel escolar en Alemania, en 1919. Con respecto a Latinoamérica, el método Waldorf ha sido considerado, con mucha justicia, no solo como un método de enseñanza musical, sino como una corriente pedagógica mucho más amplia que involucra todas las actividades escolares de los alumnos. Por ejemplo, se pueden encontrar numerosas escuelas basadas en esta pedagogía en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Uruguay (Sociedade Antroposófica, 2013). En el Perú, es particularmente conocido el caso de los colegios Waldorf.

En nuestro país, la implementación de este método en la enseñanza musical ha sido registrada académicamente en el trabajo de Hocks (2016), quien, en su tesis de maestría, describe cómo se ha aplicado en el Colegio Waldorf Lima esta concepción más existencial del ritmo. En su investigación, Hocks describe cómo, a través de los años de aprendizaje del alumno, los movimientos corporales son incorporados en el kíndergarten para desarrollar los elementos rítmicos del lenguaje. Asimismo, en la primaria baja, la eurytmia, además de desarrollar “ubicación en el espacio, desplazamiento en rectas y curvas, movimientos coordinados con acompañamiento de música pentatónica” (Hocks, 2016, p. 97), es implementada con el propósito de “relacionar el movimiento corporal con los intervalos musicales y melodías diatónicas” y hacer que los alumnos puedan expresar intervalos a través de movimientos (Hocks, 2016, p. 98); además, se favorece el aprendizaje de ritmos complejos en la interpretación musical. En la secundaria, el método aprovecha el movimiento corporal para que los estudiantes aprendan el ritmo de forma libre, experimentando el piano-forte y el agudo-grave, y para que puedan desarrollar “movimiento de quietud” y una “eurytmia tonal, desde el movimiento corporal y espacial a varias voces”. (Hocks, 2016, p. 102).

Adicionalmente, esta investigación, al igual que otros ejemplos ya presentados, llega a la conclusión de que el uso del ritmo y la eurytmia no solamente favorece el desarrollo musical, sino que resulta una herramienta vital para la comprensión de conceptos astronómicos (se usa la eurytmia para aprender los movimientos planetarios), lingüísticos (la eurytmia tonal ayuda a aprender las funciones tonales del lenguaje, tanto en español como en alemán), dramáticos (ayuda a interiorizar las diferentes posturas y acciones dramáticas de personajes), literarios (mejora la comprensión de la evolución de los argumentos de obras literarias y su posterior análisis), entre muchos otros.

Basada en el estudio de esta profunda comprensión y uso del ritmo y la euritmia en los estudiantes de este colegio, y los resultados obtenidos, la autora concluye que esta metodología no solamente resulta útil para la comprensión de los contenidos escolares, sino que favorece el crecimiento interno del alumno, permitiendo mejorar su autoconocimiento y su percepción, lo cual mejora su rendimiento intelectual, su estabilidad emocional y su involucramiento con la sociedad que lo rodea. Por tal motivo, la autora afirma:

El método Waldorf [es] una propuesta Pedagógica en el Perú que contribuye a mejorar la calidad educativa en nuestro país y abordar una enseñanza mirada desde la parte interna del estudiante, reforzar la parte anímica y formarlo con la finalidad de afrontar diversas situaciones que se le presentan en cualquier momento de su etapa de vida. (Hocks, 2016, p. 162)

Conclusiones

Después de investigar sobre los antecedentes de la importancia del movimiento corporal para la enseñanza del ritmo a niños de III ciclo de la educación básica regular, se puede concluir lo siguiente:

1. El movimiento corporal es un elemento que recibe una gran importancia en las principales corrientes pedagógicas del siglo XX, no solamente en la enseñanza musical, sino en un sentido mucho más amplio. La investigación sobre la teoría e implementación de los cuatro métodos revisados (Dalcroze, Orff, Kodály y Waldorf), así lo demuestran.
2. El movimiento corporal resulta ser facilitador y enriquecedor para el aprendizaje del ritmo como elemento musical en los niños del III ciclo del nivel primario. Como demuestran las metodologías reseñadas en el presente trabajo, a través del ritmo, estos pueden vivenciar y experimentar con su

cuerpo las figuras de duración, tomando conciencia de estas de una forma mucho más integral que en la educación tradicional, y comprendiéndolas e interiorizándolas de una manera efectiva, lo cual mejora no solo su ejecución musical, sino su apreciación artística y su rendimiento intelectual en general.

3. La expresión corporal, como disciplina en la escuela, desarrolla la motricidad, la expresividad y el dominio corporal del estudiante. Así, la enseñanza de la expresión corporal sirve como una base adecuada para la enseñanza del ritmo. Sin embargo, para evitar repetir los errores de la enseñanza musical tradicional, se debe recordar que la expresión corporal no solamente consiste en ejecutar una danza o movimientos repetitivos, sino que busca la imaginación, la libertad y la creatividad a través del movimiento. Estos valores deben ser trasladados también a la ejecución musical a través de la enseñanza del ritmo como un elemento vivo, emocional y cambiante que forma parte natural de la vida de los niños.
4. En la música, el ritmo es un elemento primordial, pues sirve como organizador y nos ayuda a calcular la métrica de una composición. En la enseñanza musical, nos sirve como punto de partida para el aprendizaje de elementos más complejos. Por ello, su enseñanza no debe ser realizada de forma teórica, como se ha venido haciendo muchas veces, sino de manera vivencial, utilizando un enfoque pedagógico que nos permita acceder a recursos didácticos y lúdicos para su comprensión en los niños.
5. Se concluye que el movimiento o desarrollo psicomotriz está estrechamente ligado a la construcción de conocimiento no solamente musical, sino de todo tipo; a la expresión de las emociones; la capacidad del niño para relacionarse con su entorno; y al desarrollo de su inteligencia y destrezas físicas y

mentales. Por tanto, los métodos revisados y las conclusiones presentadas no revisten importancia únicamente para la pedagogía musical, sino para cualquier docente que quiera crear una relación más natural y viva al entre sus estudiantes y las competencias que desee desarrollar en ellos.

6. Existen suficientes casos de implementación exitosa de los métodos Dalcroze, Orff, Kodály y Waldorf en diversos países de Latinoamérica, e inclusive en nuestro país, que demuestran la adaptabilidad de estas pedagogías de origen europeo a un contexto cultural peruano. Quizá la mejor muestra de ello es el caso colombiano, en el cual se ha adaptado el folklor local al método Kodály, con excelentes resultados, o la incorporación total del ritmo y la euritmia en el Colegio Waldorf Lima. Por este motivo este estudio concluye que es posible y recomendable aplicar y/o incorporar estos métodos para la enseñanza del ritmo en las escuelas de nuestro país.
7. La labor docente no debe limitarse a la repetición o adaptación de estos métodos en el aula, sino que debe ser creativa y ecléctica en la creación de un método particular para cada uno de sus grupos de estudio, pues cada una de las metodologías propuestas brinda una aproximación distinta de la enseñanza. Tal como señala el maestro peruano Armando Sánchez Málaga, Ccmenzando el siglo XXI, tendría que optarse por una pedagogía abierta, que [...] incluya lo mejor de cada una de las corrientes pedagógicas musicales que se han desarrollado en el siglo XX [...] por ejemplo, el método Dalcroze para la formación rítmica; la concepción de la improvisación del método Orff; la utilización del acervo nacional como repertorio básico, que propone el método Kodály. (Sánchez Málaga, 2017, p.7)

Recomendaciones

1. Se debe aplicar los métodos propuestos por los pedagogos musicales presentados en este trabajo como una alternativa de enseñanza musical en nuestra práctica pedagógica diaria, brindándoles a nuestros estudiantes el espacio y la oportunidad de vivir y sentir la música de manera diferente y creativa, involucrando el movimiento y la expresión corporal. De esta manera, tanto el maestro como el estudiante obtendrán una visión mucho más completa del arte y podrán experimentarlo utilizando sus sentidos y emociones.
2. Se recomienda ampliar el presente trabajo monográfico y enriquecer el repositorio de nuestra Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas con proyectos de investigación o trabajos de tesis de tipo experimental que nos permitan demostrar que es posible enseñar música en nuestras escuelas de EBR utilizando los métodos presentados aquí, teniendo en cuenta su adaptación de acuerdo a nuestro contexto local y las condiciones de nuestras instituciones educativas, y respetando la diversidad cultural de nuestros estudiantes.
3. La enseñanza de la música debe considerar también beneficiarse de otros recursos o lenguajes artísticos, como el teatro, la danza u otras actividades que involucren movimiento, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de nuestros estudiantes según su edad y sus estilos de aprendizaje. De esta manera, impulsamos su desarrollo y el logro de competencias, y promovemos un aprendizaje significativo y motivador.

Referencias

- Arévalo, E. (2017). *La metodología Dalcroze en los procesos musicales de la banda marcial, de la Escuela de Cadetes de Policía General Santander* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. Repositorio Institucional UPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7844/TE-20091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arom, S. (2000). En busca del tiempo perdido: la métrica y el ritmo en la música. *Quodlibet. Revista de especialización musical*, 16, 3-14.
- Bachmann, M. (1996a). La rítmica Jaques-Dalcroze. *Revista Eufonía*, 3.
- Bachmann, M. (1996b). *La rítmica Jaques-Dalcroze: su aplicación a los niños de edad preescolar (y escolar)* [Conferencia]. Congreso Internacional de la Educación Preescolar, Atenas, Grecia. <https://jaquesdalcroze.com/wp-content/uploads/2015/05/articulo-MarieLaureBachmann.pdf>
- Chalela, M. y Gutiérrez, A. G. (2017). *Vivencia Corporal. Lenguajes expresivos en la infancia*. Alfaomega Colombiana.
- Domonkos, P. L. (1969). *Método Kodaly (enseñanza musical en las escuelas primarias)*. Litografía Musical Bermejo Fucci.
- Erazo, E. e Ibarra, E. (2016). *Euritmia Dalcroze, en los presentes ausentes, una mirada a la inquietud emocional en el aula* [Ponencia]. VII coloquio internacional de educación, Popayán, Colombia.
<http://unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/48/251>
- Escudero, M. (1988). *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Real Musical.
- Ferreira, M. (2016). Aportes para un diseño curricular para nivel inicial basado en la pedagogía Waldorf. *Numinous*, 2(2), 16-23.

<https://asociacionkodalyargentina.org/lehefub/2020/05/Numinous-Aportes-desde-la-Concepci%C3%B3n-Kod%C3%A1ly-en-la.pdf>

Gabor, Ch. (1981). *Antología. Introducción a la música folklórica del Ecuador*.

PNUD/UNESCO. <https://es.scribd.com/document/361063987/Antologia-Kodaly-Ecuador>

Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva*. Ricordi Americana.

Gertrude, I. (1926). *The Place of Dalcroze Eurhythmics in the school curriculum* [Ponencia].
Premier Congr s du Rythme, Génova, Italia.

Graetzer, G. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Shulwerk*. Barry Editorial.

Hocks, S. (2018). *Las emociones en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la pedagogía Waldorf en los estudiantes de Educación Básica Regular del Colegio Waldorf Lima, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1906/TM%20CE-Pse%203690%20H1%20-%20Hocks%20Franco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lahoza, L. (2012). El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental.
Arista Digital, 24, 29-34.

http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2012_septiembre_0.pdf#page=31

Len  Nista-Piccolo, V. y WEY Moreira, W. (2015). *Movimiento y Expresión Corporal*. Narcea Ediciones.

Morales, P.J. (2009). *La euritmia como herramienta pedagógica en la formación coral en niños y jóvenes* [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional.

Murcia, M. (1992). *Formación musical. Didáctica*. Editorial Real Musical S.A.

- Pérez Herrera, M. (2012). Ritmo y orientación musical. *El Artista*, (9), 78-100.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873005>
- Pineda, I. y Turpo, R. (2016). *Aplicación del método Orff para desarrollar la psicomotricidad gruesa en niños y niñas de cuatro años de edad en la IEI Nuevo Perú de la ciudad de Juliaca, 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNA.
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/2997/Pineda_Gutierrez_Ivan_Omar_Turpo_Sucari_Rene_Agusto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Porstein, A. M. y Origlio, F. L. (2001). *La Expresión corporal y la música en el ámbito escolar*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Quiroga, P. e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular. *Bordón*, 65(1), 79-92.
- Rodríguez, Z. (2007, 15 de enero). Aplicación del Método Orff. *Música, Músicos y Educación Musical en Venezuela*.
<https://venezuelamusicaeducacion.blogspot.com/2007/01/aplicacin-del-mtodo-orff.html>
- Sánchez Málaga, A. (2017). *La educación musical en el Perú* [Ponencia]. Primer Seminario y Taller Internacional de Educación Musical, Lima, Perú.
https://issuu.com/musicaclasicaenelperu/docs/la_educaci_n_musical_en_el_per_.d/2
- Selfovich, G. y Wasburn, G. (1996). *Expresión corporal y creatividad*. Trillas.
- Shaffer, D. R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Thomson.

- Sociedade Antroposófica (2013, 1 de agosto). *Directorio de pedagogía Waldorf en Latinoamérica*. <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/193-escolas-waldorf-na-america-latina>
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Ricordi Americana.
- Wagner, C. (2014). Aportes desde el uso de la concepción Kodály en el primer año de primaria/2010. *Enseñar música*, 2(1), 47-63.
<https://asociacionkodalyargentina.org/lehefub/2020/05/APORTES-DESDE-EL-USO-DE-LA-CONCEPCI%C3%93N-KOD%C3%81LY-EN-EL-PRIMER.pdf>
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Eudeba.
- Zamacois, J. (1982). *Tratado de Armonía. Libro III*. Labor.
- Zuleta, A. (2008). *El método Kodaly en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
https://books.google.com.pe/books/about/El_m%C3%A9todo_Kod%C3%A1ly_en_Colombia.html?id=FRNjOUQToVsC&redir_esc=y
- Zuleta, A. (2009). *Antología Kodály Colombiana I*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://es.scribd.com/doc/216701222/ANTOLOGIA-Kodaly-Colombiana>
- Zuleta, A. (2014). *Antología Kodály Colombiana II*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41202>