

**BAILANDO EL RITMO: LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO ELEMENTO
PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE CONCEPTOS RÍTMICO
MUSICALES**

Carlos Giovanni Mora Gamboa

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015**

**BAILANDO EL RITMO: LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO ELEMENTO
PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE CONCEPTOS RÍTMICO
MUSICALES**



Carlos Giovanni Mora Gamboa

Tesis para optar por el título de Magister en Educación

Directora
Diana Margarita Abello
Mg. En Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firme del jurado

Firme del jurado

Bogotá, 2 de mayo de 2015

A Dios por todas las bendiciones brindadas,
A mis padres Jorge Eduardo Mora y María Teresa Gamboa quienes Forjaron en mi
Fortaleza y persistencia en la vida,
A mi hermano Fredy Eduardo quien con su ejemplo formo en mí
La fortaleza del guerrero,
Y a mi hija Lía Isabel quien siempre alentó mi camino en el estudio.

AGRADECIMIENTOS

A Diana Margarita Abello asesora del presente trabajo, quien siempre alentó mi camino, por su sabiduría, interés e incondicional aporte durante este proceso que hicieron posible la culminación del presente trabajo de investigación.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Bailando el ritmo: La expresión corporal como elemento pedagógico en la enseñanza – aprendizaje de conceptos rítmico musicales
Autor(es)	Mora Gamboa, Carlos Giovanni
Directores	Abello, Diana Margarita
Publicación	Bogotá 2015. Universidad Pedagógica Nacional, 119 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	Enseñanza rítmico-musical, expresión corporal, estilo de aprendizaje.

2. Descripción
El presente trabajo de investigación muestra una producción que surge de la reflexión respecto a diferentes elementos de orden pedagógico y disciplinar, en relación a la enseñanza - aprendizaje del ritmo musical y la manera en que las diferentes teorías convergen en el desarrollo de la propuesta pedagógica Bailando el Ritmo; una adaptación que permite a los estudiantes comprender y apropiarse de manera natural el lenguaje rítmico musical, presentando una propuesta de aula constituida por diferentes fases y actividades para estudiantes de grado sexto de un colegio oficial de Bogotá, con la intención de favorecer la enseñanza rítmico musical inicial en bachillerato.

3. Fuentes
Se cuenta con 20 citas bibliográficas de textos, 17 de revistas y 13 de internet. A continuación se numeran las más relevantes Bremell, M. A. (2003). <i>Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria</i>. Valencia: Universitat de València. Brunner, J. (1969). <i>Hacia una teoría de la instrucción</i>. Mexico: Uteha.

- Dalcroze, J. (1909). *El ritmo*. Paris: Editorial Sandzo.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Nº 3 - Julio 2009). Metodos Pedagogicos - Musicales para Secundaria. *Temas para la educación - Revista digital para profesionales de la enseñanza*, ISSN: 1989 - 4023.
- Gonzalez, J. (2013). *La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tómas de Torrejón y Velazco" de Albacete*. Albacete: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión Independencia - Dependencia de campo influencias culturales e implicaciones para la educación* -. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kolb, D. (1984). Experiential learnig. En D. Kolb, *Experiential learnig*. (págs. (2003) 77-97). New York: Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza.
- Megias, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Montilla, M. J. (2001). *Medición del ritmo basada en la sincornización mediante un programa informatico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moya, D. (2012). La Teoria de la integración sensorial. *Asociación española de pediatria*, 2.

4. Contenidos

En primer lugar se presenta una contextualización de los métodos musicales de enseñanza, donde se visibilizan diferentes elementos que constituyen el modelo y que más adelante se convierten en pequeñas recapitulaciones para la construcción del modelo Bailando el Ritmo, de aquellas revisiones se enmarcan aquellos puntos congruentes que fortalecen el modelo. En segundo lugar muestran el problema y los objetivos de la investigación enfocados a la construcción de la propuesta pedagógica, entorno a un elemento importante en todo ser humano como lo es la corporeidad. En tercer lugar, se estructuran referentes teóricos en cuatro aspectos fundamentales (La integración sensorial y la pertinencia del desarrollo sistémico desde diferentes ordenamientos neurológicos, el sistema VAK como parte del desarrollo multisensorial del estudiante, el modelo de aprendizaje KOLB, y elementos de las teorías de Brunner), cómo sus elementos fundamentales para la construcción de la propuesta pedagógica; y como al llevarlos a una integración construyen bases sólidas para el desarrollo del modelo, influyendo tanto en la labor del docente, como en el rol de aprendizaje del estudiante.

En cuarto lugar se encuentra el desarrollo metodológico de la investigación (ver numeral 5. metodología), desarrollado bajo el paradigma empírico analítico en diseño cuasi-experimental con grupo control. En quinto lugar se analizan los resultados cuantitativos mediante pruebas no

paramétricas de U de *Mann-Whitney* y *Kruskal & Wallis* en las variables Voz y Cuerpo, determinando la eficacia del programa pedagógico; En sexto lugar se exhiben las conclusiones obtenidas a través de todo el proceso investigativo, donde se explicita la eficacia de la propuesta pedagógica y los sustentos teóricos que fortalecieron la hipótesis, continuando con las referencias bibliográficas utilizadas durante todo el proceso y finalizando con los anexos en los cuales se visibilizan las actividades y descripción de la propuesta de aula.

5. Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma empírico analítico y presenta un diseño cuasi-experimental con grupo control en la cual se realizan medidas repetidas. Este diseño investigativo permite saber si la propuesta pedagógica de intervención musical, es mejor que las metodologías tradicionales, la cual usara como eje principal la quinesia corporal frente a la enseñanza-aprendizaje de conceptos rítmico-musicales. La investigación se desarrolla con estudiantes de grado sexto del Colegio Carlos Arturo Torres, con dos grupos intactos de 40 y 39 estudiantes de los cuales uno es el grupo control.

6. Conclusiones

- La investigación realizada y la propuesta pedagógica de intervención demostraron que a través de la aplicación de diversos elementos teóricos (Integración sensorial, sistema VAK), metodológicos (Círculo de aprendizaje Kolb), pedagógicos (Dalcroze, Paynter) y de enseñanza aprendizaje (Brunner), y la conjugación de cada uno de ellos en la construcción de la propuesta, enriqueció la enseñanza - aprendizaje del ritmo musical y así mismo da paso a la innovación de nuevas maneras de enseñar estos conceptos.
- En esta investigación, el docente fue el agente motivador y potencializador de la integración sensorial de los estudiantes, fue quien los llevó a desarrollar ejercicios y conceptualizaciones rítmicas, que dieron pie a explorar e integrar sus sentidos en la construcción y apropiación del lenguaje rítmico musical, dando soluciones a los interrogantes que a través del proceso se generaban; conllevó a querer trascender en diferentes espacios que luego le van a permitir relacionarse como lo son el cuerpo y la voz.
- En cuanto a la variable Voz, se encuentra que el grupo experimental respecto al grupo control tiene una mayor eficacia en el desarrollo de los ejercicios rítmico musicales. En este mismo sentido, se observa en el grupo experimental que la propuesta pedagógica no privilegia ninguno de los estilos, mientras que en el grupo control, se observa que privilegia a los de estilo intermedio e independiente.
- En relación a la variable Corporeidad, se observa que el grupo experimental hace mejor uso de las herramientas corporales, desarrollando los ejercicios rítmicos musicales mejor que el grupo control. En esta misma medida, se encuentra que en el grupo experimental tiende a no privilegiar ninguno de los estilos, mientras que en el grupo control se ve mucho más marcado el desfavorecimiento de aquellos con estilo sensible.
- Por su parte, se observa que la aplicación de conceptos en integración sensorial tales como la estimulación de los sentidos y el reconocimiento de su cuerpo, potencializaron la comprensión del lenguaje rítmico musical en la ejecución de la lectura rítmica,

adicional a ello, el privilegiar los canales de recepción de la información tales como el sistema VAK, propendieron en la utilización de diversas herramientas para la enseñanza aprendizaje de estos códigos.

- Se evidencia, que a partir del proceso de construcción de los concepto rítmico musicales, el grupo experimental obtuvo un acenso progresivo en las variable corporal, y en la variable voz, fue mucho más evidente la curva de aumento con respecto al primer tema; por el contrario en el grupo control, se encuentra que en la variable voz hay disminución evidente, por lo que entiende que le fue más difícil comprender el lenguaje sin las estimulaciones que tuvieron el grupo experimental. Por otro lado en la variable corporeidad, se evidencia de igual manera que hay una disminución no tan marcada, pero si significativa.
- En el ámbito de la instrucción de la clase, se atribuye a los elementos que brindan la manera más eficaz de enseñar un contenido (Brunner) y por su parte la forma más cercana en que los estudiantes se sientan a gusto escuchando musicalidades contemporáneas a ellos (Paynter).

Elaborado por:	Mora Gamboa, Carlos Giovanni
Revisado por:	Abello, Diana Margarita

Fecha de elaboración del Resumen:	2	05	2015
--	---	----	------

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	18
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
OBJETIVOS.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivo Específicos.....	26
MARCO TEÓRICO	27
Métodos de enseñanza aprendizaje musical	27
<i>Método Dalcroze.</i>	27
Método Kodaly	29
Método Martenot	29
Método Orff –Schulwerk.....	30
Método Paynter	30
La expresión corporal en el aprendizaje rítmico	31
La expresión corporal relacionada a la enseñanza de la musical	33
La perspectiva de la Integración sensorial	33
El modelo VAK y su integración	40
Desde la construcción del aprendizaje de Kolb	42
En cuanto a las teorías de J. Bruner.....	45
Estilo cognitivo	49
METODOLOGÍA.....	53

Diseño	53
Población y Muestra	54
Variables	55
Ruta metodológica	55
Primera etapa: fundamentación y profundización teórica	55
Segunda etapa: Diseño de la propuesta pedagógica.....	56
Tercera etapa: Implementación.....	56
Cuarta etapa: Análisis de resultados.....	56
Instrumentos de recolección.....	57
Prueba de figuras enmascaradas EFT	57
Escala y Códigos de Valoración rítmica	57
Criterios de evaluación	58
Procedimiento de la evaluación	59
Técnicas de Análisis de Resultados.....	60
Estadística descriptiva	60
RESULTADOS	62
Propuesta pedagógica de intervención musical: colegio Carlos Arturo Torres	62
Primer momento: Despertando el interés por el aprendizaje de códigos rítmico-musicales	64
Segundo momento: pies a la obra, figuras y células rítmicas	65
Tercer momento: comprendiendo el ritmo.....	66
Cuarto momento: juguemos con el ritmo	67
Caracterización del Estilo cognitivo en la DIC.....	69
Valoración del programa pedagógico Bailando el ritmo.....	72
Voz tempo	73

Voz Pulso.....	76
Voz Acertada	80
Corporeidad tempo	84
Corporeidad Pulso	87
Corporeidad Acertada.....	90
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
Conclusiones	94
Recomendaciones	97
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS.....	103

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Propuesta Pedagógica Bailando el Ritmo	62
Tabla 2. Indicador Voz Tempo Prueba U de Mann-Whitney	73
Tabla 3. Indicador Voz Tempo E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis.....	75
Tabla 4. Indicador Voz Tempo E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis	76
Tabla 5. Indicador Voz Pulso Prueba U de Mann-Whitney	77
Tabla 6. Indicador Voz Pulso E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis	78
Tabla 7. Indicador Voz Pulso E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis.....	79
Tabla 8. Indicador Voz Acertada Prueba U de Mann-Whitney	81
Tabla 9. Indicador Voz Acertada E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis.....	82
Tabla 10. Indicador Voz Acertada E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis	83
Tabla 11. Indicador Corporeidad Tempo Prueba U de Mann-Whitney.....	84
Tabla 12. Indicador Corporeidad Tempo E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis	86
Tabla 13. Indicador Corporeidad Tempo E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis	87
Tabla 14. Indicador Corporeidad Pulso Prueba U de Mann-Whitney	88
Tabla 15. Indicador Corporeidad Pulso E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis.....	89
Tabla 16. Indicador Corporeidad Pulso E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis.....	90
Tabla 17. Indicador Corporeidad Acertada Prueba U de Mann-Whitney	91
Tabla 18. Indicador Corporeidad Acertada E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis	92
Tabla 19. Indicador Corporeidad Acertada E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis	93

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Piramide del desarrollo.....	35
Figura 2. Modelo de estilos de aprendizaje Kolb	43
Figura 3. Diseño de investigación Bailando el Ritmo.....	53
Figura 4. Género, total de Hombres y Mujeres G. Control.....	544
Figura 5. Género, total de Hombres y Mujeres G. Experimental	555
Figura 6. Propuesta pedagógica Bailando el Ritmo.....	69
Figura 7. EFT G. Control.....	70
Figura 8. EFT G. Experimental.....	71
Figura 9. Distribución porcentual DIC	722
Figura 10. Indicador Voz Tempo para grupos	73
Figura 11. Indicador Voz Tempo Distribución de DIC en grupo Control.....	74
Figura 12. Indicador Voz Tempo Distribución de DIC en grupo experimental	75
Figura 13. Indicador Voz Pulso para grupos	77
Figura 14. Indicador Voz Pulso distribución DIC en grupo control.....	78
Figura 15. Indicador Voz Pulso distribución DIC en grupo experimental	79
Figura 16. Indicador Voz Acertada para grupos	80
Figura 17. Indicador Voz Acertada distribución DIC en grupo control	82
Figura 18. Indicador Voz Acertada distribución DIC en grupo experimental.....	83
Figura 19. Indicador Corporeidad Tempo para grupos.....	844

Figura 20. Indicador Corporeidad Tempo distribución DIC en grupo control.....	85
Figura 21. Indicador Corporeidad Tempo distribución DIC en grupo experimental	86
Figura 22. Indicador Corporeidad Pulso para grupos	877
Figura 23. Indicador Corporeidad Pulso distribución DIC en grupo control	88
Figura 24. Indicador Corporeidad Pulso distribución DIC en grupo experimental.....	89
Figura 25. Indicador Corporeidad Acertada para grupos.....	90
Figura 26. Indicador Corporeidad Acertada distribución DIC en grupo control.....	91
Figura 27. Indicador Corporeidad Acertada distribución DIC en grupo experimental	92

ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Tema 1 células rítmicas.....	103
Anexo 2. Tema 1. Ejercicios.....	104
Anexo 3. Tema 1. Duetos	105
Anexo 4. Tema 1. Ejercicio final	106
Anexo 5. Tema 2. Células rítmicas.....	107
Anexo 6. Tema 2. Ejercicios.....	108
Anexo 7. Tema 2. Duetos	1099
Anexo 8. Tema 2. Ejercicio final	110
Anexo 9. Tema 3. Células rítmicas	111
Anexo 10. Tema 3. Ejercicios.....	112
Anexo 11. Tema 3. Duetos	113
Anexo 12. Tema 3. Ejercicio final	114
Anexo 13. Ejemplificación de la figura REDONDA.....	114
Anexo 14. Ejemplificación de la figura BLANCA.....	114
Anexo 15. Ejemplificación de la figura NEGRA	114
Anexo 16. Ejemplificación de la figura CORCHEA	114
Anexo 17. Cuadro de interpretaciones rítmicas.....	119

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se enmarca en la enseñanza rítmico musical a través de la expresión corporal, centrándose en el lenguaje propio de la interpretación rítmica musical.

Se diseña y valida la propuesta pedagógica *Bailando el ritmo* contando con una muestra de 72 estudiantes divididos en grupos intactos, escogiéndose al azar uno de los dos grupos, en el que se implementó la propuesta pedagógica, en un tipo de investigación cuasi experimental de medidas repetidas analizando los datos cuantitativos mediante pruebas no paramétricas de U de *Mann-Whitney* y *Kruskal & Wallis*.

Posteriormente se encuentra como resultado que el grupo experimental respecto al grupo control tiene una mayor eficacia en el desarrollo de los ejercicios rítmico musicales, observándose que en el grupo experimental la propuesta pedagógica no privilegia ninguno de los estilos cognitivos a diferencia del grupo control.

Palabras clave: Investigación, enseñanza rítmico musical, expresión corporal, y estilos cognitivos.

ABSTRACT

This research is part of the musical rhythmic teaching through body language, focusing on the language of the musical rhythmic interpretation.

It is designed and validated pedagogical proposal *Dancing the rhythm* with a sample of 72 students divided into intact groups, choosing randomly one of the two groups, in which the pedagogical approach was implemented in a type of quasi-experimental research with repeated measures analyzing quantitative data using non-parametric tests of *Mann-Whitney* and *Kruskal & Wallis*.

Subsequently result is that the experimental group than the control group has a higher efficiency in the development of musical rhythmic exercises, noting that in the experimental group's educational proposal does not favor any of the cognitive styles unlike the control group.

Keywords: Research, teaching musical rhythm, body, experimental expression, parametric, intervention and cognitive styles.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación muestra un análisis respecto a diferentes elementos de orden pedagógico y disciplinar, en relación al ritmo musical y la manera en la que expresión corporal se torna en un elemento indispensable para el mismo; una interacción que permite al docente participar de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando una propuesta pedagógica de enseñanza rítmico-musical constituida por diferentes fases y actividades para estudiantes de grado sexto de un colegio oficial de Bogotá. Esta propuesta está constituida por diferentes elementos que transforman la enseñanza inicial (ritmo) desde la apropiación de la expresión corporal como elemento integrador de sentidos. El interés está ligado a que la enseñanza musical trascienda más allá de un método único y se vea enriquecido por diferentes elementos que conjugados brindan nuevos prospectos de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar se presenta el planteamiento del contexto problemático, del cual se hace una teórica de los métodos musicales de enseñanza donde se visibilizan diferentes elementos musicales, que más adelante se convierte en pequeñas recapitulaciones para la construcción del modelo *Bailando el Ritmo*, de aquellas revisiones se toman puntos convergentes que fortalecen la construcción de la propuesta. En segundo lugar se muestra el problema y los objetivos de la investigación enfocados a la construcción de la propuesta pedagógica, entorno a un elemento importante en todo ser humano como lo es la quinesésica corporal¹. En tercer lugar, se estructuran referentes teóricos en cuanto aspectos fundamentales de la integración sensorial y la pertinencia del desarrollo sistémico desde diferentes ordenamientos neurológicos, el sistema VAK como parte

¹ Entendiéndose como un movimiento corporal coordinado y armónico.

del desarrollo multisensorial del estudiante, algunas conceptualizaciones del círculo de aprendizaje de KOLB, y elementos de las teorías de Brunner, todo ello como elementos fundamentales para la construcción de la propuesta pedagógica; y cómo al llevarlos a una integración construyen bases sólidas para el desarrollo y construcción de la misma, influyendo tanto en la labor del docente, como en el rol de aprendizaje del estudiante.

En cuarto lugar se encuentra el desarrollo metodológico de la investigación, donde se describe en secuencia ordenada cómo despertar el interés, cómo aplicarlo prácticamente, cómo comprender lo simbólico y por último la interpretación autónoma de los ejercicios rítmicos. En quinto lugar se analizan los resultados cuantitativos, emergiendo desde la comparación de los grupos las pruebas de Mann Whitney, Kruskal & Wallis y T de medias independientes; En sexto lugar se exhiben las conclusiones obtenidas a través de todo el proceso investigativo, donde se explicita el impacto de la propuesta pedagógica a los sustentos teóricos que fortalecieron el planteamiento del problema, continuando con las referencias utilizadas durante todo el proceso y finalizando con los anexos en los cuales se visibilizan las actividades y descripción de la propuesta pedagógica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No se puede tomar la enseñanza rítmico-musical como un simple contenido de conceptos, en ella confluyen una serie de metodologías y escenarios; en la escuela, en la práctica misma nos encontramos con dificultades que se convierten en situaciones problemáticas para alcanzar su comprensión y aplicación exitosa como son: el lenguaje musical, el ritmo, la edad de iniciación de dicha formación y la manera de adaptarlo y articularlos en un contexto espacio-temporal particular (I.E.D Carlos Arturo Torres, también dentro de la caracterización del estilo cognitivo, que a continuación se presentara de forma más detallada

En primer lugar, para entender el lenguaje musical, se debe ir más allá de un código signos musicales, comprenderlo como un nuevo idioma en la interpretación de dichos códigos para la producción rítmica y melódica de una pieza musical; en cuanto al lenguaje musical, el objetivo del sistema de enseñanza musical existente en épocas pasadas, no solo de la educación musical impartida en las escuelas y colegios, sino también en la educación musical establecida en los conservatorios de música, era desarrollar una técnica instrumental perfecta, con el fin de crear grandes y virtuosos intérpretes; aquí se olvidaban de despertar el sentido musical de cada uno, lo que suponía para el músico grandes insuficiencias musicales. Gracias a Jacques-Dalcroze y a la elaboración de su método de aprendizaje musical a través del movimiento, y más tarde a los aportes de otros grandes pedagogos, se fueron moviendo las conciencias de otros educadores en el terreno de la expresión musical y del lenguaje corporal desde sus bases más profundas, psicológicas y prácticas, por la fusión de la música y del movimiento en la Pedagogía actualizada.

Por otro lado, hay que comprender que el ritmo es la base para comprensión de los códigos y signos musicales, de él parte todo un conocimiento para la interpretación musical, melódica,

armónica, de conjunto y corporal en respuesta a un producto de conocimiento adquirido; González (2013) señala que “(...) sin ritmo no habría ni melodía, ni Armonía” (p, 40), por ello se considera que el punto de partida de la presente investigación debe estar enfocada al ritmo en primera medida.

Para la comprensión e interpretación de piezas musicales de cualquier tipo se encuentra entonces que, el ritmo es la base para todas estas comprensiones, de no ser así, la interpretación de la música en general será viciada y por consiguiente no tendrá el efecto musical que se espera, la respectiva interpretación de la métrica, es entonces un problema para la adquisición de conceptualizaciones que giran en torno a la música, tales como la armonía, melodía, prácticas instrumentales entre otros.

Otro inconveniente que se visibiliza en el proceso de comprensión musical y rítmica como se ha expuesto anteriormente, concierne al proceso de estimulación que tienen los estudiantes que comienzan el aprendizaje musical.

En nuestro contexto colombiano de educación formal, el proceso de desarrollo artístico musical comienza en grado sexto, lo que suministra diferentes inconvenientes, el primero de ellos es la estimulación temprana, metodologías de enseñanza-aprendizaje como las de Dalcroze (Dalcroze, 1909), Orff (Citado por Graetzer, 1964), Kodaly (Citado por Gallardo, 1994), Montessori (Ramírez, N° 14, enero 2009) sugieren que la estimulación temprana es prioridad en el proceso de aprendizaje de la música, esta misma estimulación en edades tempranas es recompensada con el conocimiento a través de la exploración, la expresión, la imaginación, la motricidad, la creatividad y el desarrollo de las facultades humanas y por lo tanto, el crecimiento personal del individuo (González, 2013), por tanto es comprensible que bajo las características de los estudiantes, sea poco interiorizado ya que, las edades para las cuales fueron diseñados la gran

mayoría de estos métodos, no corresponde a la edad física y mental de los estudiantes que comienzan el proceso de comprensión musical, emergiendo problemáticamente la real apropiación del lenguaje rítmico - musical inicial.

Ahora hay que exaltar que los estudiantes de educación formal tienen una mínima estimulación temprana, carecen de elementos asimilativos en comprensión del ritmo musical, elementos que respetan en gran medida a la directa comprensión y apropiación de todos aquellos los elementos que circulan en la música. Dichos elementos son aquellos que facilitan la comprensión de los signos musicales, tales como la motricidad y comprensión del cuerpo en el espacio, el reconocimiento de fraseos musicales, la ejemplificación de piezas musicales respecto a la coordinación motora y, por último, pero poco entendible el sentimiento musical, el gusto por llamarlo de otra manera.

En este desarrollo de las diversas conceptualizaciones y problemáticas que circundan en la enseñanza musical y rítmica, entra en juego otro elemento que concierne al docente, y es, ¿Cómo enseñar el ritmo musical en esta población?; ya que los diversos métodos y modelos pedagógicos de enseñanza musical están enfocados a la primera infancia, se encuentra que es poco viable desarrollar estas propuestas en el aula regular de educación formal, tales como el juego, las rondas infantiles, la interpretación de instrumentos sinfónicos, entre otras, por lo que representa para el investigador un reto más en la enseñanza del ritmo musical en esta población.

Ahora, el proceso de enseñanza musical en diversas interpretaciones metodológicas sugiere que el juego debe ser parte fundamental en el perfeccionamiento del sentido musical, ya que de él, se toma gusto y perseverancia en la interpretación musical, por lo que denota de este proceso dos elementos adyacentes que son la improvisación y repetición.

Ahora, yendo más profundo en la comprensión del ritmo, se quiere conceptualizar cuáles son aquellos elementos que necesariamente son de carácter primario en la comprensión del ritmo musical, debe entenderse que el ritmo esta en todo lo que hacemos que según Ortiz de Stopello (1997):

El ritmo se halla en todo lo que tiene vida y movimiento; en todo lo que cambia y evoluciona; en lo que nace, existe y muere. Si observamos la naturaleza con cuidado, vemos que en ella hay un gran movimiento colectivo y podemos escuchar una vasta armonía de sonidos y ritmos combinados en una polirítmia de incomparable riqueza. p (89).

Actividades como correr, caminar, bailar entre otros, ritmos que a menudo se representan en la música, de igual manera existen ritmos naturales como los sonidos de los caballos a medio galope o las olas rompiendo en la playa provocan ritmos fuertes y distintivos. La música le debe mucho a estos sonidos rítmicos, sin mencionar los más inmediatos, como la respiración o el sonido de un corazón humano; el pulso musical es el latido de la música, el cual se define al escuchar continuamente un ritmo musical y es la unidad regular que marca una pieza musical.

De esta comprensión el investigador se cuestiona como la apropiación de figuras rítmicas musicales se ejecuta en la enseñanza del mismo, encontrando relaciones en el método Montessori el que propone una iniciación de la comprensión simbólica de los signos musicales, el cual demuestra que no necesariamente el estudiante debe incursionar directamente con las representaciones rítmicas tradicionales, sino que simbólicamente con elementos silábicos de carácter ordinario se puede hacer una asimilación más fácil y divertida en el proceso de aprendizaje, por lo que el investigador propone adaptar este elemento a la construcción de un nuevo e innovador modelo pedagógico.

Pasando a otro punto clave en las diferentes problemáticas de enseñanza rítmico musical en la educación formal, se encuentra que no hay los recursos y elementos necesarios para poder ejecutar rigurosamente cualquier método musical desarrollado anteriormente, por lo que entra en juego la capacidad para desarrollar diversas maneras de potenciar las habilidades que los estudiantes desde su reconocimiento corporal pueda desarrollar; el movimiento corporal o la quinesia corporal en una propuesta que sea viable y pertinente en este contexto para esto se toma a Phillips-Silver (2007; citado por Sanabria 2008) afirma que:

(...) es indudable que la música y el movimiento han ido de la mano desde tiempos inmemoriales, la costumbre de escuchar música en actitud pasiva es una tradición reciente surgida en el mundo occidental. En otras culturas la música no se entiende sin el movimiento (...) p (22).

En esta medida se vuelve más complejo aún la manera de relacionar y correlacionar elementos que conjuguen ordenadamente un modelo que le sirva al estudiante para la comprensión del ritmo y el desarrollo futuro de las conceptualizaciones que giran en torno a la música.

Otro elemento constitutivo que pretende desarrollar el investigador para desarrollar coordinadamente una propuesta dirigida a la educación formal, se encuentra en la caracterización de Estilo Cognitivo y sus aplicaciones prácticas para la presente investigación, de lo cual permitirá a los al investigador igualar, equilibrar y equiparar las diferencias del procesamiento de la información en los estudiantes.

Concretando las disertaciones expuestas anteriormente, se interpreta que no hay intentos de métodos que conjuguen los elementos rítmicos con los corporales en la música, específicamente en el contexto de educación formal, por lo que los modelos requieren de lenguaje musical previo y que la gran parte de los modelos promueven la formación musical desde la temprana edad; por

otro lado la determinación del estilo cognitivo en función del aprendizaje rítmico musical, pero en muchos casos, y en específico el contexto de la investigación que se realiza a partir de grado sexto, estos planteamientos llevan al investigador a formular el siguiente cuestionamiento *¿Cuál es el efecto del programa pedagógico BAILANDO EL RÍTMO sobre los procesos rítmico-musicales de los estudiantes de grado sexto del colegio Carlos Arturo Torres y, cuan efectiva y eficaz es su incidencia en relación a su estilo cognitivo?*

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar el efecto de aprendizaje del programa pedagógico BAILANDO EL RÍTMO en relación a su estilo cognitivo, sobre los procesos rítmico-musicales de los estudiantes de grado sexto del colegio Carlos Arturo Torres.

Objetivo Específicos

- Diseñar una propuesta pedagógica en la que se profundice en los elementos teóricos que relacionan los ámbitos corporales, auditivos, visuales y del lenguaje musical
- Determinar las diferencias de aprendizaje rítmico-musical de los estudiantes en relación a su estilo cognitivo.
- Identificar el progreso de la habilidad rítmico musical de los estudiantes a lo largo de los diferentes momentos de intervención de la propuesta pedagógica bailando el ritmo.

MARCO TEÓRICO

Las reflexiones que orientan esta investigación giran en torno a tres referentes: “El ritmo y los diferentes métodos para su enseñanza”, “La expresión corporal en función del aprendizaje rítmico” y “La expresión corporal relacionado a la enseñanza de la música”, los cuales son de gran aporte alrededor de la construcción de la propuesta seguido de ello se plantean los fundamentos teóricos, los cuales serán los pilares de la construcción de la propuesta pedagógica bailando el ritmo; comenzando por el método Dalcroze, seguido de aspectos básicos de la integración sensorial, el sistema Vak, la teoría de aprendizaje de Kolb y algunos elementos imprescindibles de Brunner.

Métodos de enseñanza aprendizaje musical

La enseñanza musical ha entrevistado a través de la pedagogía activa y pasiva diferentes metodologías de enseñanza, para la cual se toman las más pertinentes en el análisis del contexto en el cual se mueve la investigación, tomado y examinado desde la perspectiva de la autora los más relevantes. (Córdoba, 2013).

Método Dalcroze.

Émile Jaques-Dalcroze fue un estudioso de la música desde temprana edad, luego de profesionalizarse como músico e instalarse como docente en el conservatorio de Ginebra, comienza su indagación hacia la pedagogía y en especial hacia la enseñanza musical, sustenta que la corporeidad debe ir de la mano en la enseñanza musical y del lenguaje. Así, luego de años de investigación surge su propuesta de la Euritmia² que *“relaciona el movimiento corporal y la*

² Título que la autora da a su método

música” (Alsina, 2007), haciendo que la teoría musical sea comprendida más fácilmente desde la concepción del cuerpo y la concordancia con el oído.

De allí surge el primer pilar del cual se fundamenta la propuesta pedagógica, ya que pretende integrar los elementos auditivos, corporales y del lenguaje musical, llevado más allá, ya que integra un elemento muy versátil del método Paynter al fundamentar que *“su estudio está principalmente dedicado al trabajo con adolescentes desde su propia música”* (Magister, 2012).

Interrelacionado los aspectos del movimiento, el solfeo y la improvisación, y sumado a la pertinencia del contexto con piezas musicales llamativas convergen en engranaje de proporciones magnificas, en las cuales el estudiante se puede ver beneficiado en la aplicación la propuesta pedagogía, que al igual que Dalcroze, se basa en la idea de que la fuente del ritmo musical son los ritmos locomotores y naturales del cuerpo humano, asumiendo que una mayor comprensión del lenguaje musical, es mediante la estimulación sensitiva, auditiva y corporal del estudiante, por lo cual se encuentra como eje transversal los pilares que surgen desde este método. De allí encontramos que son de suma importancia las sensaciones de los niños y la manera de canalizar esas sensaciones para que se realicen y se expresen, formado por tres componentes básicos: el movimiento rítmico, el solfeo y la improvisación.

A través de este método encontramos dos elementos que van a ser parte de la construcción de la propuesta pedagógica, en primera instancia el ritmo locomotor, y por otro, el solfeo que será fuente básica de la comprensión del lenguaje musical. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la educación propuesta para este método es inicial en niños de 7 años, lo cual implica un tropiezo

en la construcción de la propuesta y la pertinencia en la aplicación de los estudiantes de grado sexto.

Método Kodaly

Según Kodaly, el material (Partituras) debe basarse en la canción popular. El encadenamiento del método Kodaly es la del desarrollo del niño, con un método global e intuitivo en la primera etapa del niño, basado en el juego. Por ellos se ve que en la parte del desarrollo rítmico musical, no aporta suficientes elementos que ayuden a complementar las experiencias musicales están dispuestas en una estructura que sigue las fases normales de crecimiento del niño; aunque sin embargo, brinda una gama de posibilidades auditivas y llamativas, ya que, en nuestro contexto colombiano surgen diversas piezas musicales que apoyen la base quinesésico corporal del desarrollo locomotor del estudiante.

Método Martenot

Martenot, en su texto "Guía didáctica del maestro"(1979), establece con relación a los actuales modelos de enseñanza, los siguientes principios:

1. Hacer amar profundamente la música.
2. Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
3. Favorecer el desarrollo del ser humano.
4. Dar medios para canalizar las energías.
5. Transmitir los conocimientos teóricos en forma viva, empleando los juegos musicales.
6. Formar auditores sensibles a la buena apreciación musical (calidad)

De lo anterior, se observan los elementos emocionales e interactivos que aportan gran parte del desarrollo del estudiante, a la construcción de la propuesta pedagógica que se pretende; ya que, los estudiantes no solo deben comprender conceptos y lenguajes musicales nuevos, sino, también deben sentirse a gusto con los retos del aprendizaje que se proyectan.

Método Orff –Schulwerk

Una de las bases de esta obra pedagógica es el desprecio por la teorización excesiva a cambio del uso de la "triunidad", compuesta por la palabra, la música y el movimiento. Es un intento por dotar a la escuela *primaria* de ideas y materiales suficientemente racionales para la educación musical inicial de los niños.

Es por ello que en el contexto el cual se maneja este modelo de construcción pedagógica, no puede apropiarse del todo, ya que compromete la “teorización excesiva” como un factor que puede complejizar la apropiación de conceptos musicales en el contexto de la escuela primaria, sin embargo, el hecho es que se pretende brindar elementos suficientes en los cuales el estudiante pueda ajustar la teoría con la práctica, sin tener un exceso de las mismas.

Método Paynter

Su estudio está principalmente dedicado al trabajo con adolescentes desde su propia música, entendiéndose como la música contemporánea en la que ellos se movilizan. Por lo cual este método brinda a la construcción de la propuesta pedagógica un gran aporte, ya que, al incursionar en piezas musicales actuales, el estudiante tendrá la posibilidad de sentirse a gusto con la enseñanza de conceptos y lenguajes musicales nuevos.

A diferencia de otros métodos que preparan al estudiante para la apreciación de música de otros siglos, Paynter da mayor importancia a la audición de música del siglo XX por ser ésta más

cercana al estudiante. De allí, surge la implementación de bases piezas musicales del siglo XXI, la cual favorece la construcción de conceptos musicales.

La expresión corporal en el aprendizaje rítmico

La expresión corporal es un conjunto de elementos que subyacen en la percepción, para Katz (2004) es:

El encuentro de la persona con su propio cuerpo, utilizando múltiples recursos a su alcance para lograr una mayor conciencia de él. Se basa en el movimiento visible o interior, en el gesto, en la actitud, nacidos de sensaciones, sentimientos e ideas, colectivas o individuales. Está apoyada en estímulos sonoros o en el silencio, que facilitan la comunicación y la creatividad humanas. p (1).

Partiendo de esta disertación se comprende que la expresión corporal transversaliza todo aspecto del ser humano, artística, educativa, social y metodológica como menciona Katz, (2004), por lo cual se comprende que desde la perspectiva de la enseñanza, brinda elementos propios del desarrollo cognitivo.

Para Bremell (2003):

(...) el movimiento procede a un procesamiento de la información que permite que estudiante realice tareas como: medir, cantar, percutir, coordinar, asociar, etc. Ahora bien, si se quiere entender la gama de posibilidades que brinda la expresión corporal, se debe ahondar en las perspectivas analíticas de diferentes autores; Para el autor la importancia de la expresión corporal va más allá de simplemente ser movimientos coordinados o sin coordinación, el

pretende con su programa desarrollar una base integradora del cerebro y sus contextualizaciones, llevando a que la expresión corporal no se limite a la danza, el teatro o diferentes expresiones artísticas, sino que se potencien diferentes aspectos cognitivos del estudiante. p (415)

Por ello (Bremell, 2003) integra la música y el movimiento en diferentes áreas del conocimiento, formando a los estudiantes y docentes en la transversalización de contenidos, para la optimización del aprendizaje en estudiantes de primaria. Sin embargo la propuesta de este autor, atiende más al desarrollo de habilidades cognitivas en el contexto educativo de educación primaria (de diferentes áreas), que a la enseñanza propia de los conceptos rítmico-musicales propios de esta área.

En otras revisiones se encuentra la tesis de Montilla (2001), la autora desarrolla un programa informático, “que parte de una necesidad de optimizar y ampliar las pruebas que hasta la actualidad se han puesto en práctica con el fin de intentar valorar la capacidad rítmica en cualquiera de muchos aspectos” Este estudio contempla el empalme entre lo rítmico, lo musical y lo corporal, abordado desde la medida del tempo espontáneo, el cual se refiere a la capacidad natural de un sujeto cuando realiza un movimiento constante, fortalecimiento del ritmo interno del individuo. De aquí es interpretado que el abordaje que se toma es pertinente en la construcción la propuesta pedagógica, como lo son las baterías y los elementos que conjugan el ritmo, pero carece de instrucción educativa en conceptos musicales (que es el fin del presente trabajo), es así, que, a pesar de la construcción de este modelo informático, no aporta los suficientes elementos para la consolidación de la propuesta pedagógica.

La expresión corporal relacionada a la enseñanza de la musical

El siguiente análisis hecho por Vicente (2009), pretende hacer una revisión de los textos para educación musical inicial que integran el movimiento en la enseñanza del mismo, por lo cual se hará una contextualización de los procesos corporales en el ámbito musical.

En primera medida el autor hace una contextualización de la música y el cuerpo en la música, dejando claro la comprensión de los fenómenos que convergen en ella, como la conciencia del tiempo, el lenguaje musical, la audición e interpretación; más allá de esto, el autor deja en claro la importancia que tiene la música en todo aspecto de la vida, llevando a un análisis teórico la incidencia del movimiento en la enseñanza musical; a medida de la lectura de esta tesis, se comprende como el cuerpo estaba subvalorado en la cultura occidental, de lo cual afirma Brikman (1975; Citado por Vicente, 2009), “Como relación a esta situación, la educación del movimiento, en general, y la expresión corporal, en particular, se proponen recuperar y desarrollar todas las posibilidades humanas que confina el movimiento corporal”(p, 37), momento en el cual el autor interrelaciona los conceptos teóricos que subyacen en la concordancia del movimiento y educación musical. De esta exploración se pretende dejar en claro que a pesar de sus revisiones teóricas, necesitan de un fortalecimiento en el marco del desarrollo del modelo Bailando El Ritmo, ya que en las diferentes revisiones, no se visibiliza la enseñanza formal de conceptos musicales y que además de ello solo están enfocadas a la educación básica primaria.

La perspectiva de la Integración sensorial

La teoría de la integración sensorial surge a mediados de los años 60' por la Dra. Jean Ayres, esta concepción nace a través de varios estudios que hace la autora a niños con problemas de desarrollo social, cognitivo, motriz entre otros. Según Jean Ayres (1989; citado por Moya, 2012) “la integración sensorial es un proceso por el que el cerebro interpreta y organiza los impulsos sensoriales, produce respuestas corporales prácticas y genera percepciones, emociones y pensamientos útiles en la vida de las personas” p (2). En cuanto al desarrollo de dicho proceso la autora plantea que para poder hacer el uso perfecto de dicha integración se debería pasar por cuatro estadios ordenados evolutivamente Lazaro (2006) menciona que:

En la base del poliedro se encuentran las tres sensaciones básicas; táctil, propioceptiva y vestibular. En el segundo escalón estas sensaciones básicas se integran con la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y estabilidad emocional. En el tercer nivel de la integración sensorial las sensaciones auditivas y visuales en el proceso (...) En el cuarto nivel, todo se junta para adquirir las funciones de un cerebro completo. p, (165)

El diagrama que se presenta a continuación es tomado de Lázaro, Cid, & Berruezo (2007) haciendo explícita la representación de la teoría de integración sensorial de Ayres.

Figura 1. Pirámide del desarrollo



Fuente: Williams & Shellenberger, 1994

Así como lo ilustra la imagen, se comprende como el proceso y el desarrollo de la integración sensorial converge grado a grado en la estructuración de apropiación al aprendizaje académico.

Partiendo de estas aclaraciones conceptuales, se ahonda un poco más acerca de cómo sucede este fenómeno sensorial en diferentes ámbitos artísticos y musicales.

El tacto, parte del sentir, palpar, tocar, rasgar, manipular etc. Es aquel que nos brinda los elementos propios de la interpretación musical instrumental, es aquel que potencia la motricidad fina y gruesa de los músicos en general. También, es utilizada por muchas personas discapacitadas, por ejemplo los invidentes, ellos desarrollan más profundamente este sentido dando de ellos el reconcomiendo en relieve de una figura o un elemento en particular; sin embargo, el tacto va más allá de

simplemente tocar un “algo”, es aquel que nos brinda los elementos suficientes para constituir una relación afectiva o social con las personas, ya que, como es claro, la música no es “única” sino que es conjunta o social, lleva a que las masas se comporten y ejecuten movimientos en los cuales se comparten con sus pares y conformen una unidad social.

Esto es llevado a que la propuesta pedagógica se contemplara en el aspecto del aula musical, ya que se pretende que el estudiante comparta sus experiencias de manera autónoma y fluidamente en un ambiente controlado de iniciación musical.

De otra parte la estimulación del sistema propioceptivo, brinda a los niños un auto reconocimiento de su cuerpo, sus acciones y sus movimientos en general, pretendiendo que con cada hacer e interpretar de la música, en un entorno de autoreconocimiento corporal y desarrollo de la motricidad propia con referencia al entorno del sujeto; este sistema es estimulado por el aprendizaje motor repetitivo o memorístico, ya que se busca que el estudiante ejecute de manera autónoma una o varias figuras rítmicas³ (sistema táctil) y de manera guiada o por repetición (sistema propioceptivo) integrando de manera coherente un sistema de lenguaje nuevo para ellos, sin embargo el entender esto, es comprensible que no es suficiente para un buen desarrollo del aprendizaje de cualquier tipo, llámese musical, analítico, teológico.

El sistema vestibular en primera instancia, está comprendido por la localización en el oído interno de la parte llamada “laberinto”, este sistema influye en el reconocimiento corporal encargado de comunicar el cerebro a las diferentes posiciones en las que se encuentre el cuerpo,

³ Entendiéndose como negra, blanca, redonda, etc.

por consiguiente es el apoderado de dirigir las partes del cuerpo para crear movimientos armónicos coordinados en determinadas situaciones. Este sistema, para el caso particular de la conformación del modelo pedagógico, habla de la influencia sobre en el desarrollo del lenguaje, ya que integra de manera enlazada la coordinación de los tres sistemas primarios (vista, audición y equilibrio), de igual manera es aquella que influencia sobre el desarrollo emocional y conductual del sujeto, otorgando en un ámbito corpóreo respuestas postulares y de equilibrio.

Por lo anterior se aborda el sistema vestibular como uno de los ejes fundamentales del modelo, ya que en él comprendemos lo que realmente se quiere aprender, entendiendo que el sistema vestibular integra el tacto y lo propioceptivo, dando como finalidad una completa noción de cualquier eventualidad de aprendizaje en la vida.

Lo que se pretende después de hacer el recorrido sobre estas contextualizaciones, es comprender aquellos elementos que pueden integrar de manera complementaria la propuesta pedagógica, y ligarlo con estas teorías al integrar de manera subyacente y adyacente todos los compendios en los cuales se basa esta propuesta pedagógica, para Edorta (2012)

(...) la música, aunque llega y penetra fundamentalmente por el oído, es una de las artes que engloba y afecta más profundamente al ser humano y a sus cinco sentidos. La música penetra por el oído, pero llega y ahonda en el corazón, en el sentimiento en el afecto del hombre y de la mujer, podríamos decir que sensorialmente afecta a todos sus sentidos.”. p (50).

Quizás estas palabras comprendan en algún grado el impacto que pretende con el desarrollo del modelo, ir más allá y comprender que la música además de generar sentimientos en el ser humano, tiene un gran número de posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

Como menciona Cuesta, (2004) “el mayor grado de integración sensorial se logra durante las respuestas adaptativas, las cuales son el resultado de experiencias sensoriales con un propósito” (p. 4), lo que lleva a concluir que el sistema que se debe potenciar mediante la estimulación libre y dirigida a la propuesta pedagógica debe ser el sistema vestibular ya que, como la misma autora lo menciona:

Los bailarines y gimnastas desarrollan una buena integración de las sensaciones del cuerpo y la gravedad para que sus movimientos sean elegantes. Los artistas y artesanos dependen de la integración de las sensaciones de sus ojos y manos. Las personas calmadas y felices, usualmente son aquellas que tienen una buena integración de su sistema nervioso central. p. (2)

De aquí se pretende que sin ser ostentosa la conclusión, el manejo corporal e integral del sistema nervioso en congruencia a la propuesta pedagógica, interviene de manera propia y concreta en el desarrollo y comprensión de conceptos rítmico musicales en el contexto estudiantil.

Ahondando un poco más en la disertación que refiere al desarrollo del lenguaje, Cuesta (2004) también afirma que:

Antes de aprender a leer el niño debe haber logrado una adecuada maduración de los sistemas sensoriales básicos y de las áreas de integración sensorial, debido a que esta acción requiere de un complejo procesamiento de sensaciones provenientes de los ojos,

los músculos oculares, del cuello y del sistema vestibular que se encuentran en el oído interno, es una necesidad someter a los niños a largas sesiones de ejercicios de pre-lectura con la esperanza de que aprendan a leer, o a llenar hojas con planas de escritura, para enseñarle a escribir(...) p,(5)

Analógicamente hablando esto pretende que el desarrollo del lenguaje rítmico musical, no debe ser propiamente integrado desde la lectura en un principio, sino que se debe integrar una serie de sensaciones para que el niño pueda comprender los símbolos, figuras y duraciones del sistema musical.

Por último, es pertinente considerar la integración sensorial en el ámbito musical, ya que ésta, está desarrollada para niños en edades no mayores a los 8 años pero que sin embargo no difiere de la edad para ser estimulada; claramente se ha definido este pilar, ya que brinda los elementos básicos del aprendizaje de un nuevo lenguaje (independiente de su edad corporal), y puede ofrecer la interpretación de códigos nuevos en el campo musical, llevando a que los estudiantes no solo aprendan, sino que también desarrollen sensaciones afectivas adicionales que pueden favorecer las respuestas adaptativas y desarrollar en ellos el cariño y aprecio por la aprehensión del lenguaje musical.

Por consiguiente aquí se haya la meca que deja entrelazar los constructos de la teoría de Dalcroze (cuerpo, lenguaje e improvisación) en el marco de la propuesta pedagógica, ya que deja en perspectiva los entretejidos que surgen entre cada uno de los sistemas sensoriales, con el desarrollo rítmico musical propuesto por Dalcroze, visibilizando las conjugaciones entre la

integración sensorial y la Euritmia, haciendo más evidente la comprensión y desarrollo del lenguaje rítmico en educación inicial musical de grado sexto.

De lo anterior se puede afirmar que la integración de los sentidos en el marco del desarrollo de la propuesta pedagógica, podría ir más allá de solo enfocarse a estudiantes de aula regular, sino que, podría ser utilizado en diferentes contextos y con diferencias cognitivas, motrices y actitudinales de diferentes sujetos, lo que llevaría a entender que la propuesta podría (bajo modificaciones contextuales) aplicarse en diferentes ámbitos de la educación, no solo musical, sino en general al arte. Así mismo, la integración sensorial permea entre todos los constructos teóricos de los cuales se fundamenta la propuesta el más grande e importante pilar, ya que es éste, el que permitirá entrelazar todos los elementos anteriormente mencionados, y próximos a abordar.

El modelo VAK y su integración

Valdivia (2011), afirma que “el modelo de estilo de aprendizaje de la programación neurolingüística describe como trabaja y estructura la mente humana y toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo)” (p. 89). De aquí, surge el interés del investigador de integrar el modelo VAK en la propuesta pedagógica como parte integral de esta construcción.

Sin embargo, hablar del procesamiento de la información desde esta puesta, indica que posiblemente hayan relaciones en el manejo y contextualización de las diferentes teorías y metodologías; en el caso de la propuesta de Dalcroze privilegiando el lenguaje y cuerpo, llegando a la Integración sensorial que abre una gama de posibilidades de estimulación sensitiva más

amplia, hacia el reconocimiento y la apropiación clara de la *información*. Si bien, anteriormente se hizo el llamado de diferentes aspectos que convergen en el modelo, no se destacó enfáticamente porque utilizarlos en conjunto.

A través de la indagación del método Dalcroze se comprende cómo enunciar la información que quisiera el docente impartir en el estudiante, desde la improvisación en el desarrollo del oído interno, el reconocimiento de cuerpo en el espacio y la lectura propia del sistema musical, pero no es claro como adquiere la información y llega correctamente a su cerebro; esto lleva a que el investigador se viabilice en presentar y de alguna manera poder controlar como los estudiantes reciben la información que se les quiere enseñar.

Basado en esta teoría, se quiso vislumbrar si el estudiante estaba apropiando claramente la información dependiendo de su estilo de aprendizaje, sin embargo aquí viene a complementar el modelo lo descrito por Ayres en su propuesta, privilegiado los sistemas neurológicos compuesto por el tacto, vestibular y propioceptivo en un orden jerárquico que lleva a la aprehensión de un concepto en general, pero que es esta particularidad se comprende como la rítmica-musical.

A través del modelo VAK, se complementara la construcción de la propuesta pedagógica, enfocando la enunciación de la información desde estos tres aspectos primarios para la comprensión del ritmo musical

Visual: Al enunciar la información visualmente con los códigos lingüísticos propios de la lectura musical, motivando visualmente los conceptos teóricos del lenguaje musical y reforzando

la apropiación simbólica con la ejecución, esto llevado a la estimulación sensorial del sistema propioceptivo.

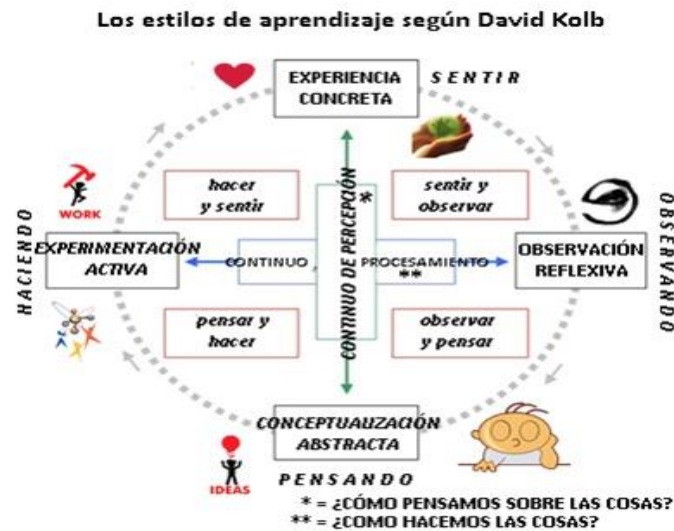
Auditivo: Al ejemplificar la información de manera hablada de tal manera que los estudiantes puedan repetirla, motivando sonoramente el oído del estudiante y reforzándolo mediante el estímulo visual, esto conjugado con el sistema vestibular.

Kinestésico: Al desarrollar mediante ejercicios corporales el afianzamiento de lateralidad y espacialidad, auditivo y lingüístico, interpretando coherentemente los códigos del lenguaje musical sincronizado con lo que veo y oído, esto ligado al sistema táctil y en congruencia a la estimulación del sistema vestibular. Así pues, el modelo VAK brinda elementos constituyentes en la formación y estructuración del modelo Bailando el ritmo, comprendiendo y esclareciendo los modos de inferir la información concretamente y más específicamente, los canales que neurológicamente están acorde con la integración de los sentidos.

Desde la construcción del aprendizaje de Kolb

El modelo de aprendizaje de kolb es el que finalmente complementa e integra los aspectos teóricos que se presentan en la construcción de la propuesta pedagógica bailando el ritmo. Kolb D. (1984), afirma que se “establecen cuatro modos o preferencias básicas del aprendizaje. Los modos son contrarios a dos polos, en uno está la percepción y en el otro está el procesamiento como se muestra en la imagen”.

Figura 2. Modelo de estilos de aprendizaje Kolb



Fuente: sykamura.blogspot.com/2011/03/estilos-de-aprendizaje.html

De la figura compete aclarar cada uno de los aspectos que integran la propuesta de Kolb (1984; Citado por Salcido, De la Torre, & Piñon, 2011) lo plantea de la siguiente manera:

En la dimensión percepción, se tienen dos formas o modos de aprender o captar la información: Una es la experiencia concreta (EC), desarrollada mediante la motivación, los sentimientos y las emociones y la otra la capacidad abstracta (CA) o comprensión, que se da cuando la información recibida la encuadra en una teoría aprendida o en los conocimientos previos que tiene almacenados. (...) Por otro lado en la dimensión proceso o transformación de la información los polos opuestos son activo-reflexivo. En la observación reflexiva (OR) se da cuando se asimila la información dentro de una teoría y la experimentación activa (EA), donde pone en práctica los conocimientos o información recibida. De la práctica que sé que tenga, se obtiene la destreza en el manejo de la

información y la aplicación a otros campos (disciplinas) del saber. Volviendo a iniciar el ciclo con una nueva experiencia concreta. p. (9).

La característica de modelo presenta un ciclo ordenado de información en el cual precede un acto anterior, sin embargo no es camisa de fuerza empezar por un lugar específico según la propuesta del Kolb; para ello la propuesta pedagógica bailando el ritmo, tiene como finalidad entregar a sus estudiantes diferentes momentos en los que el mismo pueda comprender el lenguaje musical propio del ritmo, resaltando que la apropiación de este modelo estaría relacionada de forma ordenada en la propuesta pedagógica en así:

Observación reflexiva: este proceso se lleva mediante el desarrollo improvisatorio de ejercicios rítmicos corporales (sin lenguaje musical) en el cual el estudiante va a explorar y ejecutar el mayor número de instrucciones coordinadas y rítmicas con musicalidades actuales (como lo refiere Paynter⁴) para llamar la atención del estudiante y generar en él una automotivación en el aprendizaje del lenguaje musical, que lo lleve a integrar la música de manera propia.

Conceptualización abstracta: este paso debe ir ligado a una estimulación sensorial previa, de la que el estudiante autónomamente comprendió algunos aspectos rítmico dirigidos por el docente, en el que claramente potencie el desarrollo del lenguaje rítmico musical; en este momento el estudiante (bajo la dirección del docente) replica de manera repetitiva corporal y vocalmente, una serie de células rítmicas que generan un preconcepto de lo que en un futuro se impartirá.

⁴ El método Paynter depende del contexto en el que se encuentre, para el caso concreto de la propuesta, se utilizó musicalidades de Rap, Reggae y Electrónica.

Experiencia concreta: En este momento al estudiante se le presenta la información visual, enunciando pequeños ejercicios que previamente se han desarrollado de manera implícita y que denota de manera práctica el ejercicio del lenguaje rítmico, ejecutándolo alternamente con el cuerpo para un afianzamiento de la información presentada, de manera tal que el estudiante en este punto haya recepcionado y comprendido la información de manera acertada.

Experimentación activa: En este momento es puesta a prueba la comprensión total o parcial de la información presentada anteriormente; Kinestésico, con el movimiento corporal autónomo o dirigido; Auditivo, con la repetición oral del lenguaje musical; Visual, con la comprensión de los símbolos del lenguaje musical.

En cuanto a las teorías de J. Bruner

Para entender la producción que puede surgir desde la construcción de la propuesta pedagógica, las teorías que J. Bruner ofrecen un aporte muy importante a la complementación estricta de cómo ejecutar el modelo, la manera en que puede ser retroalimentada y los enlaces que surgen a través de la elaboración del mimo.

Al comenzar el proceso de investigación teórica y fundamentación de dicha propuesta, se encontraba que todas las teorías, métodos y modelos, cumplían un fin, sin especificar el rol que el docente podía cumplir, y el aporte motivacional que se debía generar en el estudiante; Bruner plantea entre sus teorías, un elemento que se retomaran de forma implícita para dar el toque final a la construcción del modelo.

La primera de ellas compete a la teoría del andamiaje, lo expone Medina (2007) “el andamiaje es un tipo de apoyo dirigido que familiares, maestros o expertos realizan con el propósito de encauzar y enriquecer el comportamiento de un aprendiz” (p. 8), de ello, el potencial que brinda en específico la propuesta pedagógica bailando el ritmo dentro del aula, emprende un viaje al proceso de conexiones sensoriales, mediante el docente apoya y construye, desde su experiencia, y desde la apropiación de los contenidos que se imparte, una guía completa que beneficia al estudiante en momentos de dificultad sensorial; es aquí cuando el docente no solo es parte teórico y práctico, sino también sensitivo y afectivo, por el cual pueden sumar elementos constituyentes que propicien y potencien las habilidades naturales del estudiante, haciendo que él, se sienta en confianza y motivado en comprender y esforzarse por comprender los contenidos lingüísticos, motrices, auditivos y visuales. Lo que hace realmente este proceso, en el marco de la propuesta pedagógica que el investigador propicio, es delimitar los posibles causas y efectos colaterales que pueden sumarse al comportamiento disciplinar y afectivo en el aula.

En segundo lugar, especificar, los partes activas que se deben tener en cuenta para la enseñanza de un contenido en la instrucción del mismo, desde la visión de (Bruner, 1969), plantea que se debe tener 3 aspectos en cuenta para la correcta apropiación de un contenido enseñado:

1. Activación: En esta etapa, el docente debe de integrar una serie de elementos, para que el estudiante despierte su interés en el aprendizaje de un tema o contenido en específico, entendiendo que en el caso concreto de la construcción de la propuesta , se refiere a la ejecución por repetición de un ejercicio coordinado de motricidad y acoplamiento a musicalidades llamativas para ellos estimulando los sistemas sensoriales, ya que el

estudiante aparte de seguir una serie de guías corporales, podrá improvisar su propio ritmo y ejecutarlo de manera coordinada.

2. Mantenimiento del interés: En esta etapa, se produce las correlaciones que pueden coexistir entre lo que se quiere enseñar y lo que ha aprendido, entendiéndose como que el contenido es apropiado e interiorizado en el estudiante, en el caso específico del modelo, se contempla como la relación que pretende la improvisación y guía de movimiento coordinados, a la comprensión del lenguaje mismo que interpreta los diferentes sistemas sensoriales y que a su vez estimula el conocimiento mediante puentes entre lo que puedo hacer, lo que debo hacer y lo que puedo llegar a hacer.
3. La dirección del aprendizaje: Luego de haber motivado y activado al estudiante al aprendizaje de un nuevo conocimiento, se requiere de contemplar como direccionar la manera en que ellos aprenden y lo que deben aprender, mediante diferentes herramientas en general, pero que en el caso específico, se presenta como un reto a superar, asimismo “Hipotéticamente” que el estudiante está plenamente a gusto con la temática y que pretende superarse a sí mismo para gusto y satisfacción cognitiva.

De esta manera, contemplando desde la perspectiva del investigador, hay una nueva y mejorada forma de enseñar la rítmica musical, que con los ingredientes perfectos y su perfecta proporción en la utilización de cada uno de ellos, integran una propuesta pedagógica propia de la enseñanza inicial rítmica, así como lo plantea Guilar (2009):

En esta nueva visión de la educación no se acentúa el trabajo en solitario de la representación y categorización cognitiva. Al contrario, la educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios o,

sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad (...) p.

Por ello, que las ideas que plantea Bruner, son el clímax de la construcción pedagógica de dicho modelo, y que propiciaran una efectiva manera de aplicar la formula en diferentes contextos y temáticas.

Por último, cabe hacer explícito, la solidificación de algunos momentos que la propuesta de investigación pedagógica pretende, apoyado desde la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner; en primer lugar, comprender que la relación que tiene cualquier ser humano con la realidad, es lo que hace que comprenda más rápidamente y fácilmente un concepto, ejemplificando, no es lo mismo un niño que vive en la parte norte de Canadá y comprende a plenitud el concepto de “nieve”, a un niño Colombiano que vive en las costas pacificas del litoral; para el niño Colombiano es muy difícil comprender a cabalidad un concepto así, aunque, los elementos informáticos que brinda la actualidad presentan una serie de características descriptivas que pueden generar un concepto como tal, no apropian significativamente este concepto, para tal fin Bruner lo encamina así: *a) el modo “enactivo” (representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella, por ejemplo, montando en bici uno se representa la bici). b) “Icónico” (en este caso se utilizan imágenes o esquemas para representar, por ejemplo, un dibujo puede representar una bici). Y, finalmente, c) el modo “simbólico” (representar una cosa mediante un símbolo arbitrario por ejemplo, representar una bici mediante la palabra “bici”.* Guilar (2009). Puesto en contexto, lo Enactivo estaría dispuesta en la “experiencia corporal”; lo Icónico enmarcado en el “lenguaje rítmico”; y lo Simbólico en la representación corporal y vocal de dicho lenguaje. Es así, como a través de este maravilloso viaje por la senda de la construcción

de la propuesta pedagógica, vemos como se integran diferentes elementos que conllevan a la reconstrucción y emancipación de la propuesta “Bailando el Ritmo”.

Estilo cognitivo

El estilo cognitivo ha sido estudiado por diferentes autores en diferentes representaciones, para lo cual se hará de manera concreta, una revisión teórica que integre de manera completa la definición que se tomara en el estudio de la propuesta.

Para comenzar a comprender el significado del EC cabe mencionar la definición que (Riding, 1998) propuso, es “El enfoque preferido de un individuo para organizar y representar información”, sin embargo el referirse al estilo cognitivo de esta manera, contemplaba una gama de posibilidades contextuales; por su parte (Saracho, 1997) lo contemplaba así: “Una forma de identificar diferencias y definir consistencias en los recursos de los que los individuos echan mano mientras operan cognitivamente”, por último, se retomara la definición de Lewin (1935: citado por Hederich, 2004) menciona: “una expresión de la personalidad, consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas”, en estas definiciones es visible que los parámetros y discusiones pueden ser amplián en retrospectiva, sin embargo Witkin (1981) (citado por Castro, 2012) afirma que:

(...)parecería haber acuerdo entre los autores al considerar que el concepto de EC se refiere básicamente al constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo-dinámico del individuo. p.(31)

Continuando con este analisis, de Zhang & Stemberg (2006) se ha retomado la importancia de los modelos integradores desarrollados a través del tiempo; Comenzando con el modelo de

Curry, este se establece en tres capas, una externa, una media y una interna. La capa externa atiende a las *estrategias de aprendizaje*, refiriéndose a la elección del individuo del ambiente en el que va a aprender (muy influenciado y poco estable). La capa media atiende a los *estilos de aprendizaje* que en este momento es considerado como la aproximación intelectual para asimilar la información (son modificables por el estilo de aprendizaje, pero son mas estables). Por ultimo la capa interna interpretada como el *estilo cognitivo* que es atribuido por los rasgos de personalidad de un individuo y sus preferencias instructivas (Es muy estable).

El Modelo de estilos y procesos cognitivos de **Miller**, es fraccionado en tres ambitos, el primero concerniente a la *persepción* que hace énfasis en el reconocimiento de patrones que a su vez se subdividen en los niveladores que ignoran las diferencias y los agudizadores que resaltan las diferencias. En un segundo lugar la *memoria* que hace mención a la representación (códigos de memoria analítico y analógico), la organización (redes conceptuales), la recuperación (estrategias de búsqueda Convergente & Divergente) y la atención (atención selectiva). En último lugar el *pensamiento* que es interpretado en el razonamiento analógico (Estrecho y libre) y el juicio de valoración (Actuarial e Intuitivo).

El modelo de estilos cognitivos de **Ridding y Chemma** se integra en dos dimensiones, la primera *global-analitica*; los globales son aquellos que procesan la información como un todo, estableciendo fuertes relaciones de orden y los analíticos procesan información de manera encadenada, relaciones simples y concretas. La segunda dimensión *verbal-visual*, ésta está relacionada mas con el estilo de aprendizaje y refiriéndose si el individuo comprende mas fácilmente la información de manera escrita u oral, que por el contrario de manera visual con imágenes u otros.

El modelo de tradiciones de estilo **Grigorenko y sternberg**, es integrado desde tres aspectos, el primero de ellos la *cognición* esta ofrece modos auto–conscientes de funcionamiento característicos, es decir, proporciona un enlace entre la personalidad y la cognición. El segundo la *personalidad* que se refiere a las diferencias individuales arraigadas que ejercen control sobre la cognición y personalidad. En último lugar la *actividad*, que se centra en la ejecución de un acción como tal, relacionada con su procesamiento cognitivo y personal.

Witkin y Asch (1948; citado por Hederich, 2007) indican que el “*estilo cognitivo en la dimensión de dependencia - independencia de campo (DIC) tiene su origen en la observación de diferencias individuales presentes en tareas de percepción de la verticalidad*”, lo que mostraba claramente dos predisposiciones en la percepción de la verticalidad, uno relacionado con el sistema propioceptivo - visual y el otro guiado por el sistema vestibular relacionado con la fuerza de gravedad. Estas dos dimensiones con el tiempo se fueron perfeccionando, llevando a la construcción de la dimensión de Dependencia – Independencia.

En esta medida los dependientes de campo son aquellos que privilegian la información visual, estableciéndose más fácilmente en el sistema vestibular ya que propenden por una información global, favoreciendo las estructuras de la información y siendo más sociable con respecto al trabajo en equipo; de ello se podría interpretar que los sujetos dependientes, favorecen la apropiación de lenguaje rítmico musical mediante la adaptación de la información visual (simbólico) y orgánico (estructuras rítmica). A su vez, los llamados independientes de campo son aquellos individuos que privilegian la información verbal, son más analíticos y desarrollan más fácilmente la parte corporal haciéndolos más autónomos en la recepción de la información; de ello se podría interpretar en relación al lenguaje rítmico musical, que serían individuos fácilmente susceptibles a un estímulo

auditivo (repetición del lenguaje rítmico) y con mayor agilidad en la interpretación corporal (Improvisación rítmica)

Por ello el estilo cognitivo en sus diferentes interpretaciones, se enmarca de manera global al procesamiento de la información, teniendo en cuenta sus métodos y preferencias para la apropiación de la misma, de aquí, la contemplación del EC en la investigación, se vera dispuesta desde la dimension de dependecia independecia de campo, Hederich y Camargo (2001) lo definen como:

(...)la tendencia de una persona a asignarle una organización y una estructura propias a la información disponible para realizar una tarea o resolver un problema, con independecia de la forma como tal información ha sido presentada o, en contraste, la tendencia a resolver la tarea o el problema, manejando la información disponible sin desprenderla del contexto en que ha sido presentada y sin cambiarle su estructura y organización iniciales”

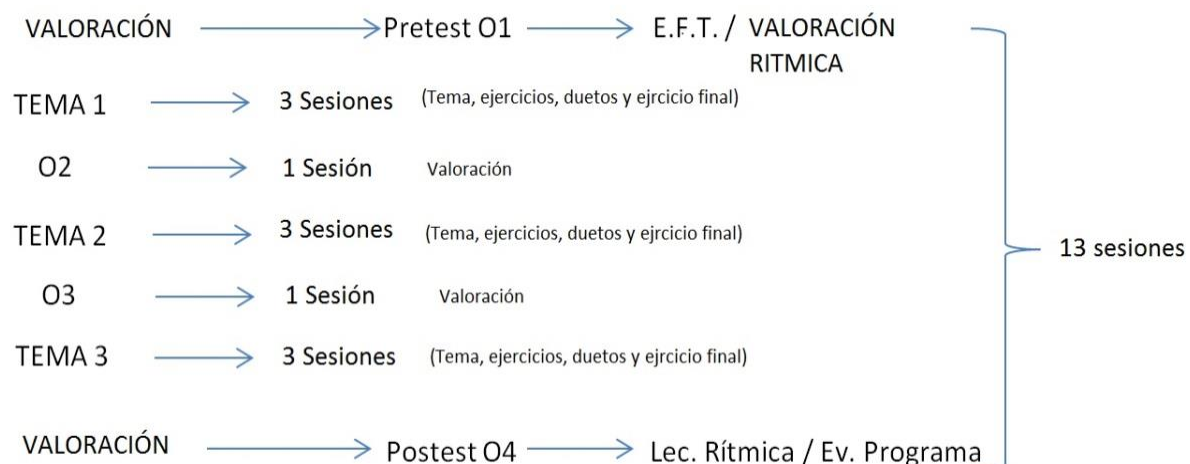
De esta manera se tiene como variable interviniente la revisión de resultados en la dimensión cognitiva que desarrollan los estudiantes en la propuesta pedagogica, pudiendo identificar a que estilo favorece y en que medida.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación se enmarca en el paradigma empírico analítico y presenta un diseño cuasi-experimental con grupo control en la cual se realizan medidas repetidas. Este diseño investigativo permite saber si la propuesta pedagógica de intervención musical tiene el impacto esperado, el cual usa como eje principal la quinesésica corporal frente a la enseñanza-aprendizaje de conceptos rítmico-musicales. La investigación se desarrolla con estudiantes de grado sexto del Colegio Carlos Arturo Torres, con dos grupos intactos de 40 y 39 estudiantes de los cuales uno es el grupo control.

Figura 3. Diseño de Investigación Bailando el Ritmo



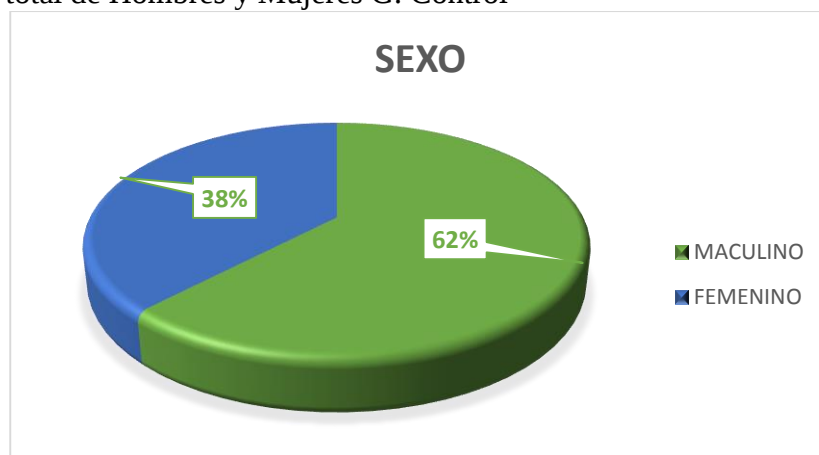
Fuente: El autor

Población y Muestra

Se contó con estudiantes de grado sexto, del Colegio Carlos Arturo Torres de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, tomando dos grupos intactos de 40 y 39 estudiantes del colegio Carlos Arturo Torres. Entre los dos grupos se realizó una selección al azar determinándose que el grado 601 se tomaría como grupo control y el grado 602 será el grupo experimental en el cual se aplica el modelo de intervención “bailando el ritmo”.

Estos grupos son: 601 que cuenta con 13 mujeres y 27 hombres, con edades entre los 10,4 a los 15,4 años y una media de 12,11 años.

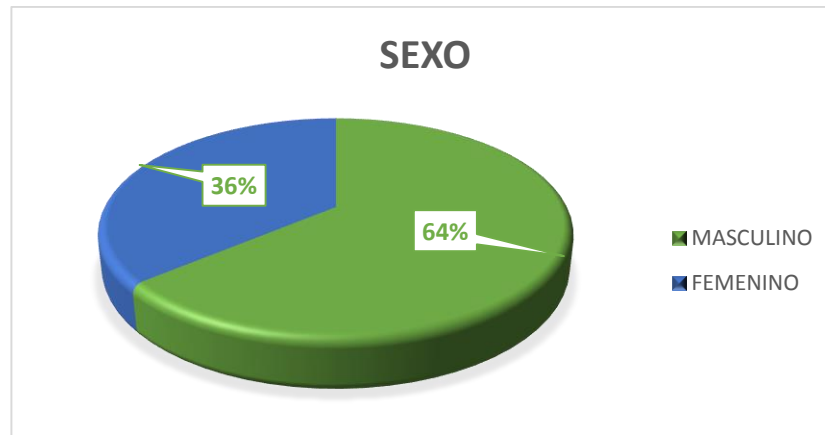
Figura 4. Género, total de Hombres y Mujeres G. Control



Fuente: El autor

602 que cuenta con 13 mujeres y 25 hombres con edades de los dos grupos con edades entre los 10,2 a los 14,7 años y una media de 12,06 años.

Figura 5. Género, total de Hombres y Mujeres G. Experimental



Fuente: El autor

Variables

Se cuenta con tres variables organizadas de la siguiente manera:

- **Variable dependiente:** Desarrollo de la lectura rítmico-musical
- **Variable independiente:** Programa pedagógico de intervención “Bailando el ritmo”
- **Variable interviniente:** Estilo cognitivo

Se dispuso una organización en el procedimiento y construcción de la propuesta pedagógica de intervención de la siguiente manera:

Ruta metodológica

Primera etapa: fundamentación y profundización teórica

Esta etapa es a la vez transversal a las demás etapas, teniendo en cuenta el problema a trabajar, el contexto y los objetivos propuestos, se procede a la selección, lectura e interpretación de varios

autores que van enriqueciendo y modificando la visión y la formulación del problema, así como el diseño de una propuesta de aula que permitiera ganar elaboraciones y profundizaciones frente al problema, avanzar en ellos, teniendo en cuenta aspectos referidos a la enseñanza de la educación musical, el ritmo y la corporeidad; los elementos extraídos de estos van dando argumentos y claridad, y de esta forma nos ayudan a la interpretación y defensa de la tesis.

Segunda etapa: Diseño de la propuesta pedagógica

Como se mencionó anteriormente, la propuesta pedagógica surgió debido a las inquietudes como docente de música en la labor diaria, la dificultad del aprendizaje de un nuevo lenguaje y cómo va evolucionando o mejorando con la implementación de diferentes actividades; para lo cual se realizó un diseño, implementación y sistematización de la misma.

Tercera etapa: Implementación

En el desarrollo de esta propuesta se presentó la oportunidad de entrar en diferentes contextos, creando así unos ambientes de aprendizaje controlados que potenciaron la construcción de conocimiento de los estudiantes, en él se aplicó un pretest seguido de 3 medidas repetidas, que, a su vez estaban integradas por 4 momentos del aprendizaje de Kolb, lo cual implicó la apertura de espacios que posibilitaron la construcción y apropiación del lenguaje rítmico musical. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo durante 13 sesiones, cada una de 110 minutos.

Cuarta etapa: Análisis de resultados

Los datos fueron organizados, etiquetados y analizados en base a la fundamentación teórica que dicta la estadística descriptiva, mediante ellos, se corrieron pruebas no paramétricas como las de *U de Mann-Whitney* y *Kruskal & Wallis* en el software SPSS, los cuales dejaron evidenciar los

contrastes en la DIC y eficacia entre los grupos; estas pruebas fueron escogidas por la características ordinales que brindaban los datos.

Instrumentos de recolección

Prueba de figuras enmascaradas EFT

Desarrollada originalmente por H. Witkin y sus colaboradores en 1950. La versión utilizada fue desarrollada por Sawa en 1966. La prueba EFT determina el estilo cognitivo en su dimensión independencia-sensibilidad de campo. La prueba consta de 50 figuras complejas distribuidas en cinco páginas, cada una de las cuales presenta una figura simple y 10 figuras complejas. La prueba consiste en encontrar y trazar la figura simple dentro (resaltando los bordes) de cada una de las figuras complejas; todo esto, en un tiempo limitado. Esta versión del instrumento tiene la ventaja, frente a la versión clásica GEFT de Witkin de 1971 de minimizar el efecto de la capacidad de memoria de corto plazo en la resolución de la tarea. (Sawa, 1966). La versión del instrumento ha sido aplicada en repetidas ocasiones sobre estudiantes colombianos, mostrando altos niveles de confiabilidad (un alfa de Cronbach entre el 0.91 y 0.97). (Hederich 2004, Hederich y Camargo, 1999).

Escala y Códigos de Valoración rítmica

Esta escala se despliega mediante la experiencia del docente investigador como profesional en la enseñanza musical, este es el primer producto de la investigación luego del recuento teórico que se hizo, determina el grado de comprensión y apropiación del estudiante frente a una acción rítmico musical y está determinada de 1 a 4, donde 1 es la puntuación más baja y 4 es la puntuación más alta, concluyendo de la siguiente manera:

1. No lo hizo; el estudiante no realizó el ejercicio correctamente luego de dos explicaciones del docente, se asume que el estudiante tiene una dificultad marcada para la comprensión del ejercicio rítmico.

2. Lo hace luego de dos intervenciones; el estudiante realizó el ejercicio correctamente luego de dos explicaciones con el docente, asumiendo que hay un mayor grado de dificultad para comprender el ejercicio rítmico.

3. Lo hace luego de una intervención; el estudiante realizó el ejercicio correctamente luego de una explicación con el docente, comprendiendo que no asume de manera perfecta el ejercicio rítmico.

4. Lo hizo; el estudiante realizó el ejercicio correctamente y sin la intervención del docente, por lo que se entiende que ha comprendido el ejercicio rítmico correctamente.

Criterios de evaluación

Se establece tres ítems para calificar en los ámbitos vocales y quinestésico corporales:

1. TEMPO: El tempo es la velocidad con que la música es ejecutada. El tempo está determinado por cuán rápido o cuan lento la música es interpretada; algunos de los términos utilizados en el lenguaje musical para referirse al tempo son: Lento, Largo (muy despacio), Adagio (despacio pero algo menos que los anteriores), Moderato, Andante (pausado pero sin exageración), Allegro (alegre, aprisa), Vivo, vivace, presto (vivo, algo más aprisa).

2. PULSO: El pulso es la unidad de medida de la música, es una unidad temporal. Cuando un músico utiliza el metrónomo, lo que está escuchando son sonidos regulares y constantes entre ellos

para mantener la velocidad o tempo en forma constante. Esos sonidos son los pulsos de la música; como ya se menciona, el pulso es la unidad de medida, y esta unidad la podemos mantener utilizando diferentes figuras (redonda, blanca, negra, corchea, etc.)

3. **CERTEZA RÍTMICA:** La asertividad rítmica es la capacidad que posee el estudiante de desarrollar con éxito el ejercicio rítmico. Cuando el estudiante lee e interpreta las figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corchea, etc.) con un alto grado de certeza a través de un proceso dinámico que posibilita el ajuste constante de la comprensión rítmica.

Procedimiento de la evaluación

La evaluación comienza luego de haber preparado previamente el material con los estudiantes, el grupo se fragmenta y se aíslan en conjuntos de 3 estudiantes, ya que el tiempo de aplicación que posee la clase de música, es muy corto, adicional a ello los estudiantes previamente han visto las temáticas con las cuales se evaluarán y por lo tanto será más ágil teniendo en cuenta el tiempo.

En cada ocasión se da a los estudiantes un ejercicio y posteriormente si estos no comprenden se muestra la forma correcta de realizarlo hasta 2 veces. La evaluación termina cuando el estudiante realiza correctamente el ejercicio o el estudiante ha realizado el ejercicio por tercera vez.

Características de los ejercicios: Son materiales que previamente se han estudiado en la clase, mediante la aplicación de diferentes técnicas y teniendo en cuenta la variable de dispersión del tiempo con un metrónomo a 80 pulsaciones por minuto (andante), haciendo que el ejercicio conste de un tiempo aproximado de entre 1:30 seg y 1:45 seg. Estos ejercicios son ejecutados

corporalmente con los pies, acentuando cada pisada con el valor o duración de cada una de las figuras rítmicas.

Interpretación de los ejercicios: Los ejercicios constan de diferentes figuras rítmicas que son ejecutadas con el cuerpo y la voz, se acentúa la marcación de la figura rítmica con los pies, y por otro lado simultáneamente se verbaliza la duración de la figura. (Ver anexos)

Duración de la evaluación: La evaluación tendrá un máximo de 10 minutos, teniendo en cuenta que el ejercicio evaluativo, lo cual hace que la valoración proceda a repeticiones e instrucciones de hacer dos veces para evaluar el ejercicio.

La evaluación: El docente realiza la valoración del rendimiento académico de cada estudiante según la escala, y se hace de forma inmediata en los tiempos establecidos.

Técnicas de Análisis de Resultados

Estadística descriptiva

La estadística descriptiva (Wayne, 1994) la define como “*conceptos y técnicas que se emplean en la recopilación, organización, resumen, análisis, interpretación y comunicación de la información*” de aquí parte la propuesta de hacer un análisis cuantitativo en el marco del programa pedagógico bailando el ritmo, ya que provee con certeza la interpretación clara y concisa de los datos obtenidos a través de la implementación y tabulación de dichas variables, con el fin de

conocer a un nivel profundo las características singulares de los datos, su posterior interpretación y análisis de los mismos López (s.f.) lo expone de la siguiente manera:

Este análisis permite controlar la representación de posibles errores en el período de introducción de los datos, es decir, detecta los valores fuera de rango y la presencia de valores perdidos...también proporciona una idea de la forma que tenían los datos: su posible distribución de probabilidad con sus parámetros de centralización; media, mediana y moda; así como sus parámetros de dispersión; varianza y desviación típica”

En esta investigación también se hace uso de la estadística inferencial, para obtener conclusiones y generalidades respecto a la incidencia, eficacia y pertinencia de la propuesta pedagógica, enriqueciendo los conocimientos que emergen de los datos. Se plantea que a través del software SPSS el investigador correrá pruebas no paramétricas de U de *Mann-Whitney* debido a las características ordinales de los datos, la cual se aplica a dos muestras independientes para comprobar la heterogeneidad de los mismos; de igual manera se correrá la prueba de *Kruskal & Wallis* que es un complemento de la prueba anterior, ya que no asume normalidad en los datos, otorgando los resultados para ser analizados posteriormente en contraste de la fundamentación teórica de la cual se basa el programa pedagógico bailando el ritmo.

RESULTADOS

Propuesta pedagógica de intervención musical: colegio Carlos Arturo Torres

La propuesta pedagógica “bailando el ritmo”, consta de 13 sesiones, con una metodología integradora de varios modelos pedagógicos, en los cuales se integran el desarrollo del lenguaje musical, la estimulación sensorial, los procesos de aprendizaje y metodologías adyacentes, y, por último, el contorno motivacional que está enmarcando en un proceso musical inician en el ámbito específico de la rítmica. Para este desarrollo se plantea la siguiente propuesta:

Tabla 1. Propuesta Pedagógica Bailando el Ritmo

MOMENTOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD	FINALIDAD
1. Observación reflexiva DESPERTANDO EL INTERÉS POR EL APRENDIZAJE DE CODIGOS RÍTMICO-MUSICALES	Mostrar o enunciar de una manera implícita y diferente, el aprendizaje de códigos rítmico-musicales	BAILANDO EL RITMO Ejecución de movimientos corporales acorde con el tema (módulo), con el fin de apropiar y despertar el interés en el aprendizaje de figuras rítmicas.	Despertar y apropiar el interés de conceptos rítmico-musicales Reconocer y analizar corporalmente las células rítmicas propias del tema. Realizar una apropiación reflexiva sobre las células rítmicas ⁵ propias del tema
2. Conceptualización abstracta	Establecer vínculos entre lo experiencial y	LAS FIGURAS Y CÉLULAS RÍTMICAS	Plasmar experiencias las cuales les permitan a los

⁵ Las células rítmicas están compuestas por 2 o más figuras rítmicas en un compás de 4/4

PIES A LA OBRA: ¿POR QUÉ APRENDER LA LECTURA DE FIGURAS RÍTMICAS Y QUÉ APORTA A MI DESARROLLO MUSICAL?	lo teórico, buscando una mayor comprensión de los temas de conocimiento (códigos rítmico-musicales) que conlleven a modificar algunas perspectivas de las prácticas rítmico musicales	• Observación del video introductorio propio del tema (módulo) • Observando los códigos rítmico-musicales e identificando sus partes. • Apropiación de figuras rítmicas • Identificación de células rítmico-musicales • Preparación para prácticas futuras	estudiantes desarrollar procesos de apropiación e interiorización de figuras y células rítmicas
3. Experimentación concreta: COMPRENDIENDO EL RITMO	Estimular y Comprender las figuras propias de cada tema	ENSAYEMOS Y PRACTIQUEMOS EJERCICIOS: Bajo direccionamiento se hará la ejecución de 6 ejercicios rítmico-musicales de 8 compases	Hacer uso de las herramientas informáticas para propender el mejor aprendizaje audiovisual del ritmo Fomentar en los estudiantes iniciativas para la comprensión de las figuras rítmicas propias del tema (modulo)
4. Experimentación Activa: JUGEMOS CON EL RITMO	Promocionar comunidades de aprendizaje y estimular la apropiación de las figuras rítmico-musicales	DUETOS: Mediante grupos los estudiantes ejecutan de manera propia 1 ejercicio de 8 compases a 2 partes. EJERCICIO FINAL: Se ejecuta de manera grupal las figuras aprendidas en el temario en 1 ejercicio de 32 compases	Preparar y exponer diversas formas de interpretación rítmico-musical y rítmico-corporal de los estudiantes

Fuente: El autor

La propuesta de aula (modelo de intervención) se desarrolla con una población de 37 estudiantes, semanalmente se cuenta con 1 sesión de clase de 2 horas.

Primer momento: Despertando el interés por el aprendizaje de códigos rítmico-musicales

En este momento se busca que los estudiantes de manera controlada tengan un contacto implícito jugando con las figuras rítmico-musicales propios del tema (modulo)⁶, como un escenario en el cual se da desarrollo de componentes pedagógicos, donde los estudiantes escuchan, apropian, interiorizan e interpretan figuras rítmico-musicales, pero también se concientizan de la invitación por parte del docente al desarrollo rítmico, realizando acciones conjuntas con el grupo. En una segunda perspectiva los estudiantes escuchan y ven la interpretación de cada figura rítmica acercándose a otra visión de la enseñanza del ritmo-musical, lo cual les permite visualizar dichas formas de conocer, utilizar, apropiar y reproducir el ritmo musical.

Actividades

- 1. Bailando el Ritmo:** Esta actividad consiste en que los estudiantes ejecutan de manera corporal y explícita las figuras rítmicas propias de cada tema (módulo) interpretando corporalmente con las piernas, y pies, los símbolos rítmico musicales, en torno musicalidades modernas (escogidas previamente⁷) y llamativas que despierten el interés en el aprendizaje del ritmo musical, de esta manera el docente ejemplifica las figuras corporalmente con lo cual se busca que los estudiantes desarrollen habilidades rítmico-corporales, pero que también despierten la curiosidad del aprendizaje rítmico-musical, generando implícitamente habilidades propias de este tema (módulo) y sobre todo que sean significativas para los estudiantes, sin embargo en este momento los estudiantes hace

⁶ Para una mayor ilustración del movimiento corporal ver anexos

⁷ Se refiere a las musicalidades Rap, Reggae y electrónica.

repetitivamente las indicaciones que presenta el maestro, sin hacer explícitas visualmente las figuras rítmicas.

Segundo momento: pies a la obra, figuras y células rítmicas

Luego de apropiación rítmico-corporal libre y de conjunto se generan una serie de habilidades rítmicas por parte de los estudiantes, el interés por el conocimiento de este tema se incrementa lo cual hace necesario realizar actividades que propicien la construcción de dicho conocimiento y logre en ellos un verdadero aprendizaje del ritmo musical, desarrollando o fortaleciendo en ellos capacidades y las habilidades que forman parte de la música como la apropiación, ejecución, Interpretación y composición.

Actividades

- 1. Las figuras rítmicas:** En este apartado se explica teórica y prácticamente el valor y la interpretación musical de cada una de las figuras y células rítmicas, se tomara nota de las mismas y posterior a esto, harán una interpretación corporal en la cual los estudiantes presenten similitudes con el desarrollo previo a esta actividad, lo cual se ejemplifica haciendo explícito el reconocimiento corporal de las figuras del módulo.
- 2. Las células rítmicas:** Pasando de apropiar las figuras rítmicas individuales, se propone de manera grupal componer células rítmicas de 4 compases, con el fin de apropiar y motivar el aprendizaje de dichas figuras rítmicas propias del tema (módulo)⁸

⁸ Ver anexos de células rítmicas

3. **Preparación para las practicas futuras:** Por último, se les facilita a los estudiantes en el blog de la clase de música el material (texto y audio) el cual se trabaja la siguiente sesión, con el fin de estimular y apropiar en ellos un aprendizaje significativo del tema (modulo).

Tiempo: 1 sesión (Momentos 1 y 2)

Tercer momento: comprendiendo el ritmo

El material que se les brindo previamente a los estudiantes (texto y audio) es compartido en el blog de la clase de música previamente creado por el docente, el cual contiene el temario (módulos) clase a clase. Este temario está enmarcado en un aumento de dificultad (6 ejercicios rítmicos de 8 compases), integrando diferentes figuras rítmicas para la comprensión musical.

La utilización del blog permite integrar las Tic a la clase de música, ahorro de recursos, e interdisciplinariedad especialmente auditiva, también referente a la parte ambiental (al no realizar tantas impresiones) compartir ideas y experiencias que enriquezcan las concepciones y prácticas de los estudiantes.

Como se va a trabajar bastante en grupos, las siguientes actividades propician la responsabilidad y el trabajo en equipo (que es evidenciado en las prácticas musicales populares y clásicas), ya que se construye ensambles rítmico-musicales de forma colectiva.

Actividades:

1. **Ensayemos y practiquemos:** Los estudiantes mediante la dirección del docente, integran la lectura rítmico-musical y la ejecución rítmica-corporal de los 6 ejercicios de 8 compases. Estos ejercicios pueden estar inmersos o implícitos dentro de diferentes piezas musicales

modernas que llamen la atención de los estudiantes, con el fin de que ellos ejecuten con sus pies, las figuras rítmicas propias del tema.

Cuarto momento: juguemos con el ritmo

A medida que se va avanzando los estudiantes apropian e integran el ritmo y el cuerpo como expresión, hacen propuestas que aportan al desarrollo rítmico de sus compañeros, y por último se busca en ellos que tengan un aprendizaje significativo por medio de propuestas coreográficas.

Actividades

- 1. Duetos:** En grupos conformados de máximo 6 personas (escogidas aleatoriamente), se desarrollara un ejercicio a dos partes, con el fin de integrar la lectura y disociación rítmico-musical.
- 2. Ejercicio final:** En este momento se integran todas las figuras rítmicas vistas en el temario (módulos) con un grado de dificultad más alto (32 compases) buscando en los estudiantes un mayor apropiación y comprensión del tema (modulo)

Tiempo: 2 sesiones (Momentos 3 y 4)

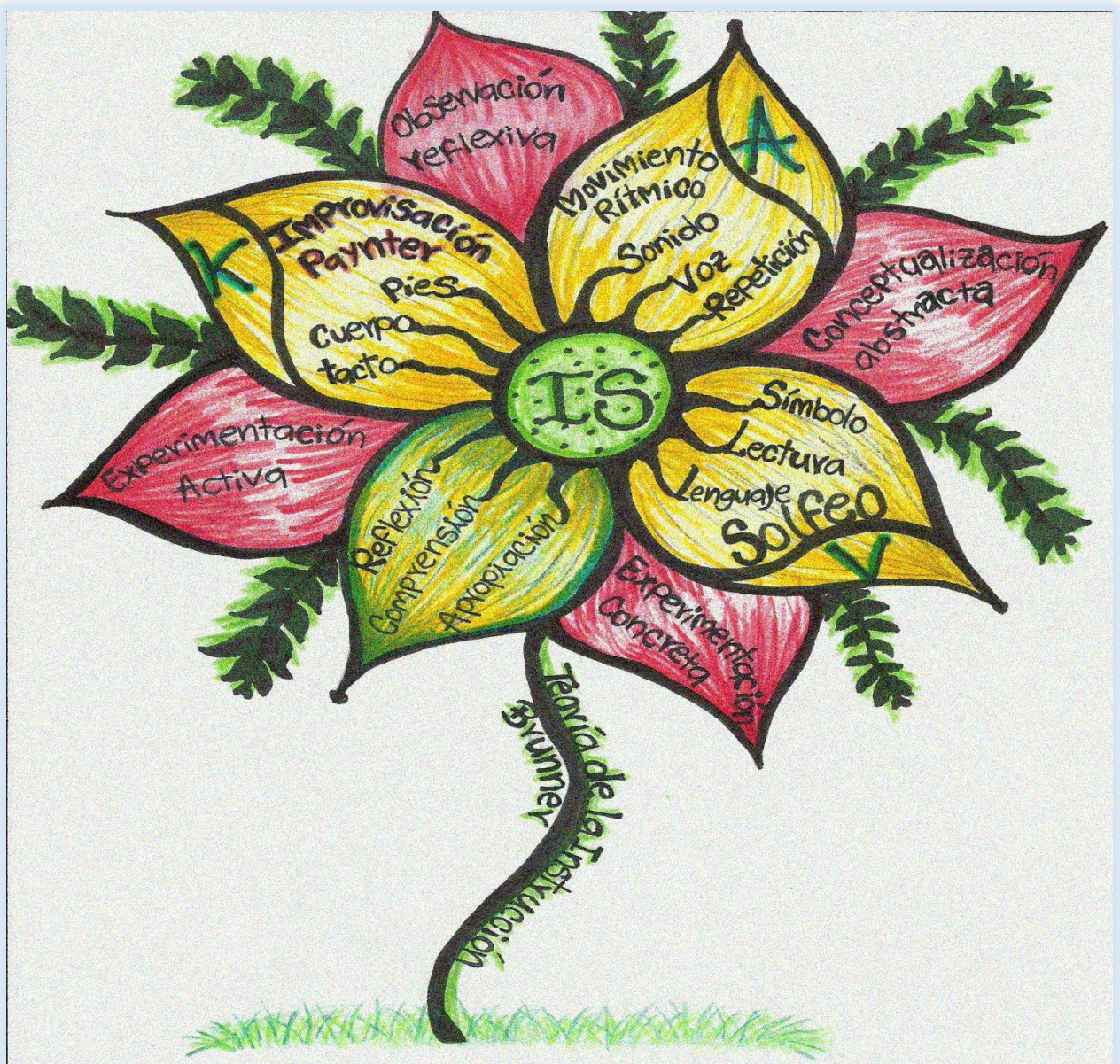
Estas sesiones son repetidas en cada una de las temáticas propuestas (ver anexos), dejando como intersección entre cada una de las tematicas 1 sesión completa para la valoración progresiva de la propuesta pedagógica.

Es así como la teorización de los conceptos que reúnen y convergen en la propuesta pedagógica bailando el ritmo, se integran en un solo compendio de experiencias, teorías, modelos y procesos, que al final se constituyen en la siguiente ilustración, pretendiendo de manera sencilla

ejemplificar mediante la representación de una flor, las relaciones que convergen en la propuesta pedagógica bailando el ritmo, en color verde y como el centro de la propuesta la expresión corporal entendida desde la integración sensorial (IS), ya que en todos los momentos, está presente los sentidos en la ejecución de la expresión corporal; en color azul el modelo VAK en la recepción de la información; en color purpura y entrando en materia la metodología dalcrosiana que permite conjugar los tres elementos en concreción del lenguaje rítmico musical; en color rojo, la participación de uno de los elementos de la metodología Paynter (música actual); en los sépalos de color rojo y como resultado del entretejido de la apropiación rítmica musical, el círculo de aprendizaje de Kolb; y por último el tallo de la flor, entendiéndose como elemento inicial de cada una de estas etapas del círculo de Kolb, la teoría de la instrucción de Brunner.

Para el investigador la propuesta pedagógica generó habilidades sensoriales, pedagógicas y cognitivas, en cuanto a la planificación, organización y comunicación del lenguaje rítmico musical; así mismo, el análisis, síntesis e interpretación de los diferentes datos que proporcionaron los estudiantes, sus estilos desde la DIC, y, su manera de apropiar y explorar el lenguaje musical, pasando por las diferentes perspectivas sensoriales, que transformaban sus percepciones en la apropiación del lenguaje rítmico musical.

Figura 6. Propuesta pedagógica Bailando El Ritmo



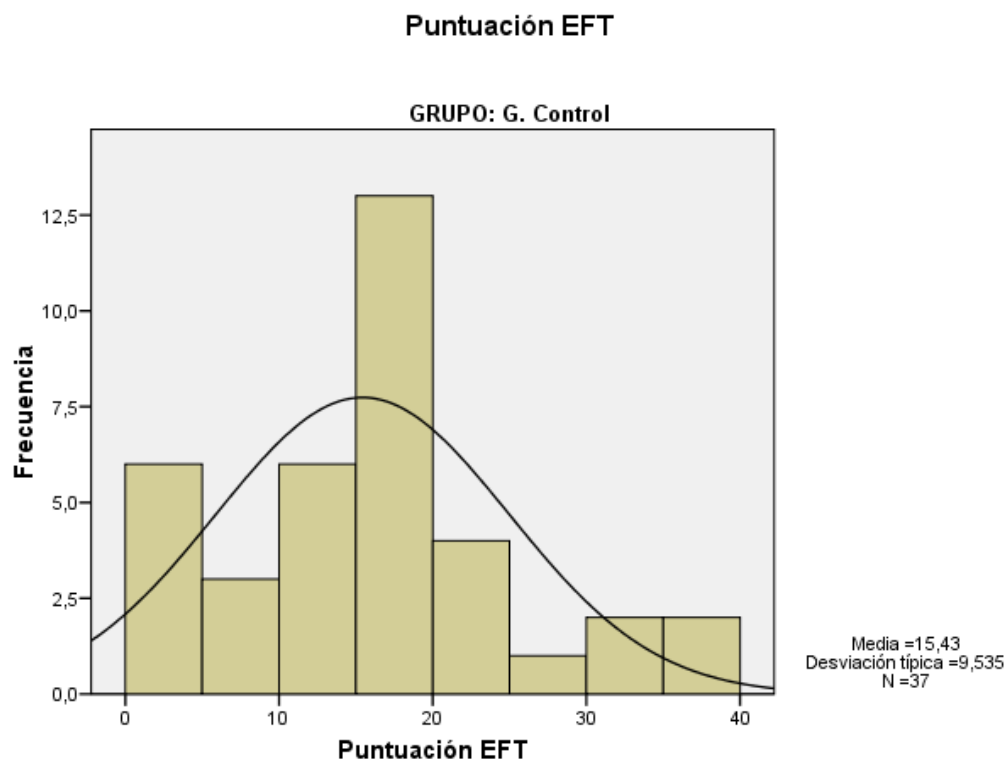
Fuente: El autor

Caracterización del Estilo cognitivo en la DIC

El instrumento de recolección Eft (Embedded Figures Test) que determina el estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo (Sawa, 1966), es aplicado en el formato propuesto para el total de la población participante de la investigación.

La media de la prueba EFT para el grupo control fue de 15,43; Desviación típica de 9,53. Sobre un puntaje máximo de 50, el valor mínimo fue de 2 y el máximo de 40.

Figura 7. EFT G. Control



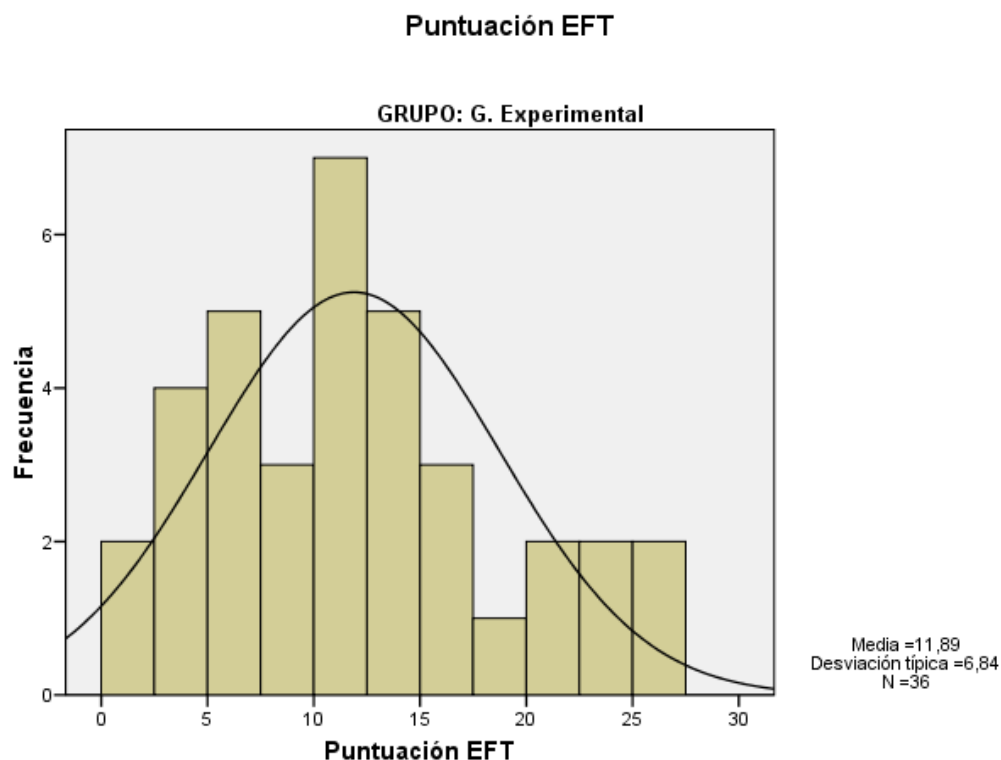
Fuente: El autor

Como se puede apreciar en la figura, la distribución de los puntajes tiene una desviación de curva a la izquierda, lo que indica que el grupo tiene una mayor frecuencia en el puntaje

dependiente, y unas frecuencias en los puntajes externos, teniendo casos que se aproximan a la dependencia de campo.

Para la media en la prueba EFT del grupo experimental, fue de 11,89; con una Desviación típica de 6,84 Sobre un puntaje máximo de 50, el valor mínimo fue de 1 y el máximo de 27.

Figura 8. EFT G. Experimental



Fuente: El autor

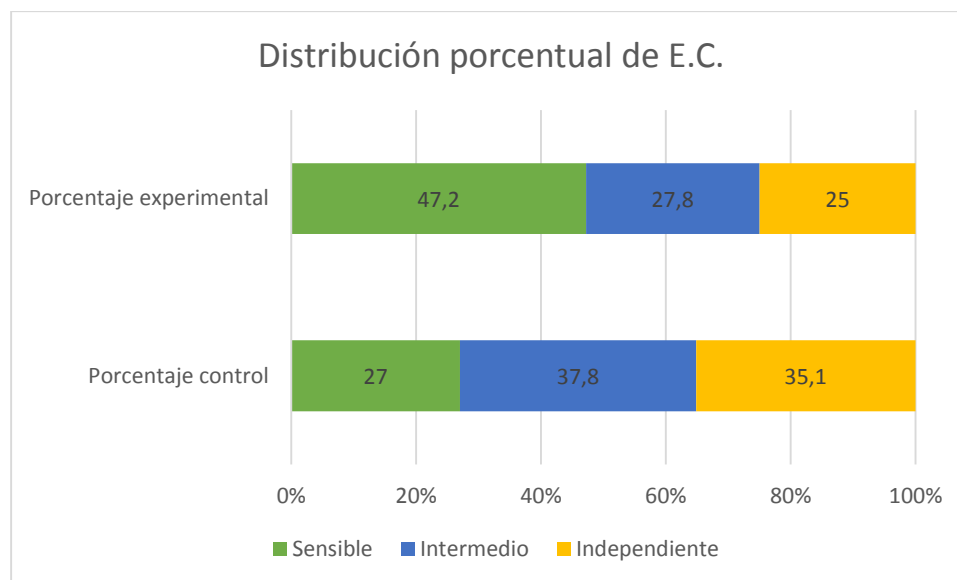
De esta manera se puede apreciar en la figura, la distribución de los puntajes tiene una desviación de curva a la izquierda, lo que indica que el grupo tiene una mayor tendencia hacia el estilo sensible e intermedio, y unas frecuencias en los puntajes externos. En esta disposición se corren una prueba T para igualdad de medidas la cual arroja un nivel de significancia del 0,73 indicando que en los grupos no hay diferentes significativas en su estilo cognitivo.

Para la definición de los rangos de estilo se procede a segmentar el total de sujetos participantes por terciles, y de acuerdo a esto se identificaron tres rangos en los dos grupos:

- Estilo cognitivo sensible 1 a 10,
- Estilo cognitivo intermedio 11 a 16
- Estilo cognitivo independiente de 17 a 40.

A partir de estos rangos, la distribución se estableció como se muestra en la figura.

Figura 9. Distribución porcentual DIC



Fuente: El autor

Valoración del programa pedagógico Bailando el ritmo

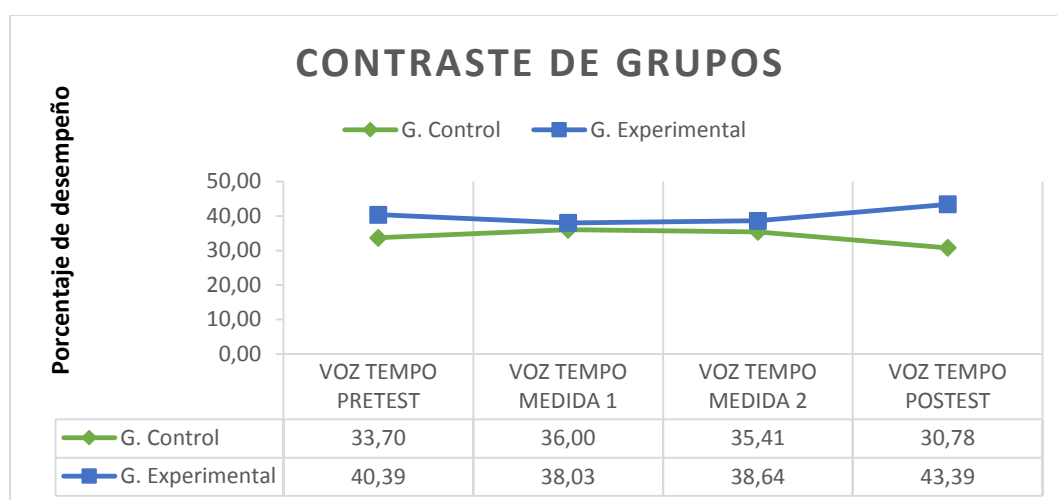
El instrumento de recolección que emerge del programa Bailando el Ritmo surge en seis puntos evaluativos, cada uno como elemento fundamental de la enseñanza rítmico – musical,

para lo cual se hace un análisis, en el que se presentara un gráfico de líneas y seguido de ello una tabla de significancia de la cual se extraen los respectivos análisis; en este apartado se tendrá en cuenta mayormente la incidencia concerniente que tiene el postes, ya que es la medida que da la interpretación máxima del impacto y la eficacia que denota el programa de intervención pedagógica.

Voz tempo

Es el indicador con el que se mide la velocidad constante en la interpretación vocal de un ejercicio rítmico.

Figura 10. Indicador Voz Tempo para grupos



Fuente: El autor

Tabla 2. Indicador Voz Tempo Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

	VOZ TEMPO PRETEST	VOZ TEMPO MEDIDA 1	VOZ TEMPO MEDIDA 2	VOZ TEMPO POSTEST
U de Mann-Whitney	544	629	607	436
W de Wilcoxon	1247	1332	1310	1139
Z	-1,439	-0,43	-0,703	-2,71
Sig. asintót. (bilateral)	0,15	0,667	0,482	0,007

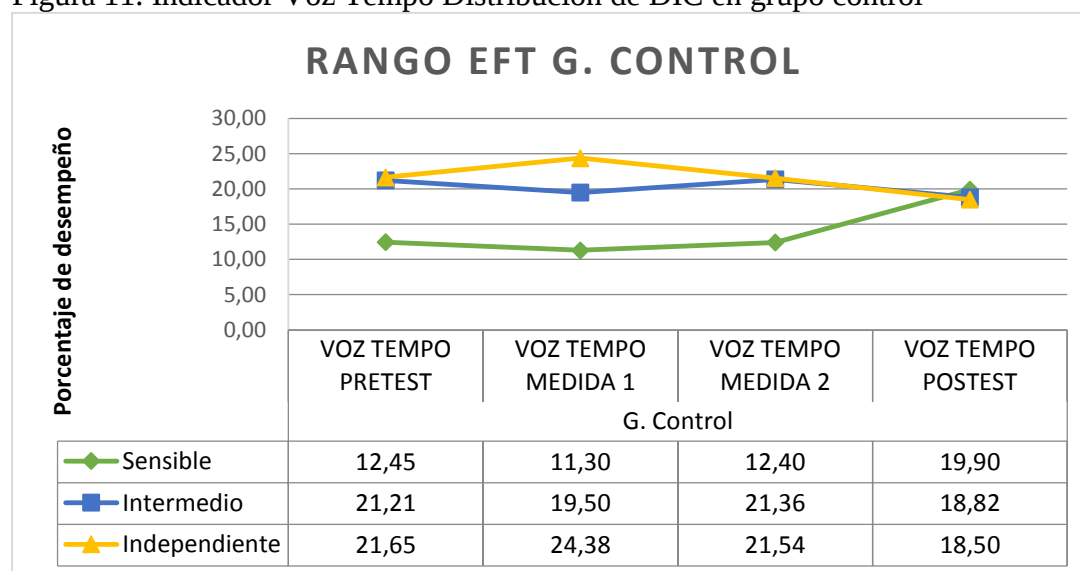
Fuente: El autor

En la variable **Voz Tempo** se encuentra que en las diferentes mediciones se relaciona de manera singular la distinción entre los dos grupos, tomando fuerza en el postest a un nivel de significancia de 0,0007, teniendo en cuenta que el grupo experimental presenta un incremento desde la medida 1.

Se interpreta que el grupo experimental tuvo un proceso de incremento en la comprensión de la variable **Voz Tempo** en un 5,36%, a diferencia del grupo control que presentó una baja comprensión del proceso en la misma variable.

En esta medida es visible que la estimulación auditiva en el grupo experimental presentó una mayor apropiación del indicador, ya que mediante la repetición de ejercicios a un tempo regular (andante) mostró mejoras en la interpretación correcta de este indicador.

Figura 11. Indicador Voz Tempo Distribución de DIC en grupo control



Fuente: El autor

Tabla 3. Indicador Voz Tempo E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis

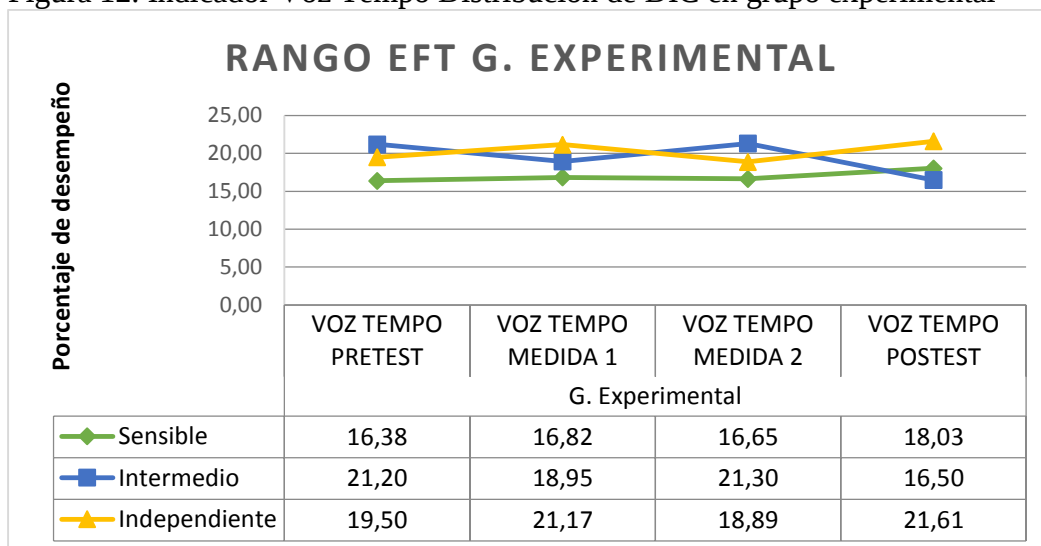
Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ TEMPO PRETEST	VOZ TEMPO MEDIDA 1	VOZ TEMPO MEDIDA 2	VOZ TEMPO POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	6,061	9,509	6,46	0,112
	Gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,048	0,009	0,04	0,945

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Voz Tempo** en el E.C. presenta que en el grupo control las diferentes medidas obtuvieron niveles de significancia al 0,048 (Pretest), 0,009 (Medida 1) y 0,04 (Medida 2), de lo cual se puede deducir que hay diferencias en los E.C. privilegiando en las tres primeras medidas al Independiente de Campo e Intermedio, entendiendo que el Sensible de campo fue el menos favorecido; por último es de interpretar que en el posttest los E.C. no tiene diferencia significativa entre los tres grupos de estilo cognitivo por lo que no pareciera haberse privilegiado alguno de ellos.

Figura 12. Indicador Voz Tempo Distribución de DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 4. Indicador Voz Tempo E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ TEMPO PRETEST	VOZ TEMPO MEDIDA 1	VOZ TEMPO MEDIDA 2	VOZ TEMPO POSTEST
G. Experimental	Chi-cuadrado	1,587	1,151	1,401	1,491
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,452	0,563	0,496	0,474

Fuente: El autor

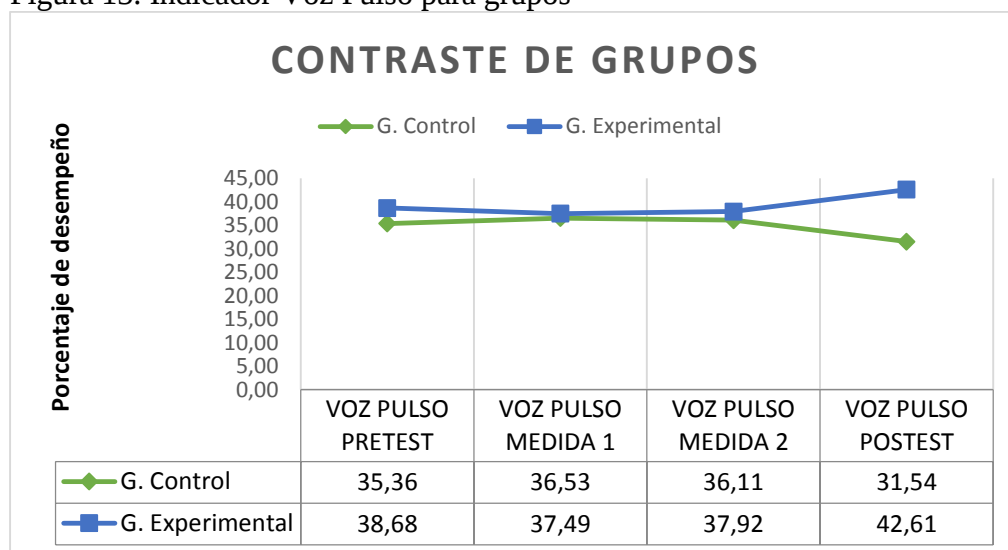
La incidencia de la variable **Voz Tempo** en el grupo experimental, muestra que no hay un nivel significancia representativo en el E.C. por lo que se comprende que no privilegia ninguno de ellos en específico.

Es evidente que en el proceso de atender a los cuatro momentos del aprendizaje de kolb, el grupo presenta pocas diferencias en relación a su estilo cognitivo y por tanto no se ve privilegiado ninguno de ellos.

Voz Pulso

Es el indicador por el cual se mide la interpretación ininterrumpida de un ejercicio rítmico-vocal.

Figura 13. Indicador Voz Pulso para grupos



Fuente: El autor

Tabla 5. Indicador Voz Pulso Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

	VOZ PULSO PRETEST	VOZ PULSO MEDIDA 1	VOZ PULSO MEDIDA 2	VOZ PULSO POSTEST
U de Mann-Whitney	605,5	648,5	633	464
W de Wilcoxon	1308,5	1351,5	1336	1167
Z	-0,706	-0,204	-0,397	-2,354
Sig. asintót. (bilateral)	0,48	0,838	0,691	0,019

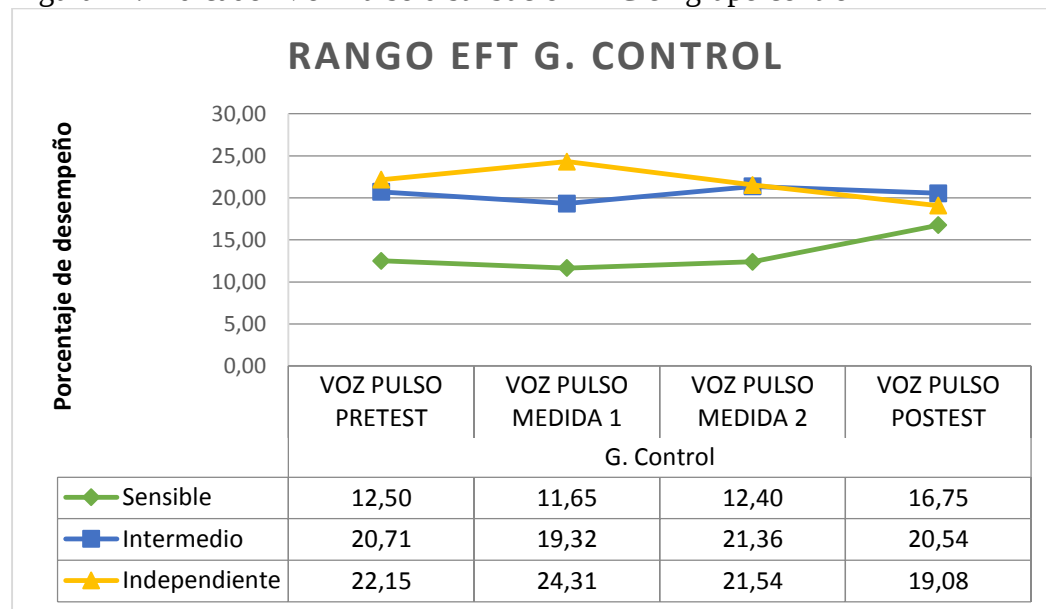
Fuente: El autor

En la variable **Voz Pulso** se encuentra que en las diferentes mediciones, relaciona de manera singular la distinción entre los dos grupos, tomando fuerza en el postest, relacionándolo a un nivel de significancia de 0,019 en el postes, tenido en cuenta que el grupo experimental presenta un incremento de comprensión en la variable, comenzando en la medida 1 con 37,48%, a un postest de 42,61%.

Se interpreta que, el grupo experimental tuvo un proceso de incremento en la comprensión de la variable **Voz Pulso** en un 5,13%, a diferencia del grupo control el presente un baja comprensión del proceso en la misma variable.

Aunque aparentemente muestra que al comienzo no representa diferencias significativas, en el posttest se puede evidenciar que en este indicador el grupo experimental se vio privilegiado por la estimulación corporal en relación al mantenimiento correcto del pulso.

Figura 14. Indicador Voz Pulso distribución DIC en grupo control



Fuente: El autor

Tabla 6. Indicador Voz Pulso E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis

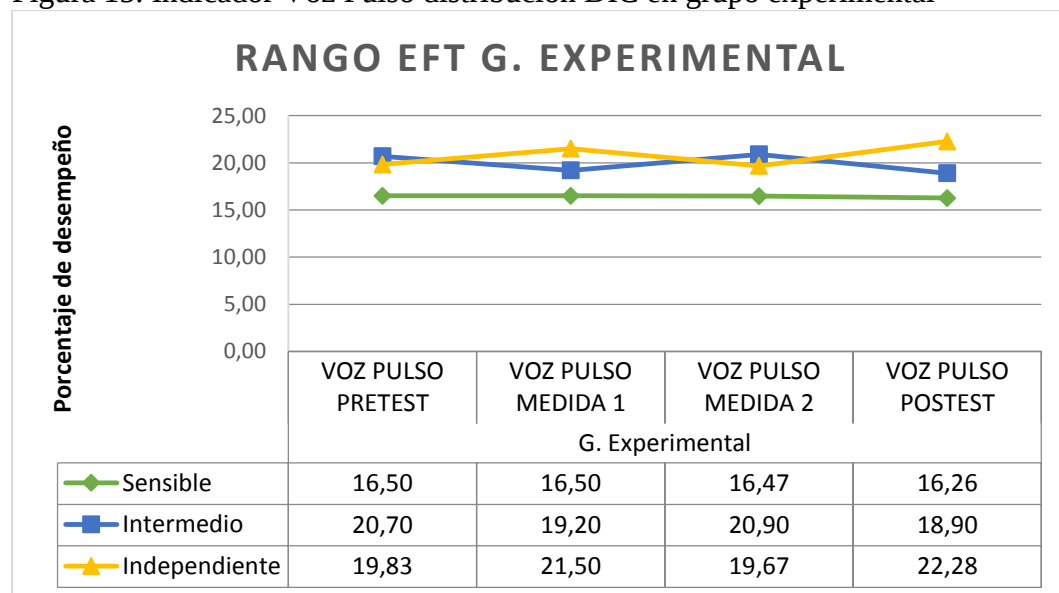
Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ PULSO PRETEST	VOZ PULSO MEDIDA 1	VOZ PULSO MEDIDA 2	VOZ PULSO POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	5,957	8,942	6,46	0,79
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,051	0,011	0,04	0,674

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Voz Pulso** en el E.C. presenta que en el grupo control las diferentes medidas obtuvieron niveles de significancia al 0,051 (Pretest), 0,011 (Medida 1) y 0,04 (Medida 2), de lo cual se puede deducir que hay diferencias en los E.C. privilegiando en las tres primeras medidas al Independiente de Campo e Intermedio, conceptuando que el Sensible de campo fue el menos favorecido; por último es de interpretar que en el posttest los E.C. no tiene diferencia significativa que los privilegie en alguno de ellos.

Figura 15. Indicador Voz Pulso distribución DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 7. Indicador Voz Pulso E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ PULSO PRETEST	VOZ PULSO MEDIDA 1	VOZ PULSO MEDIDA 2	VOZ PULSO POSTEST
G. Experimental	Chi-cuadrado	1,306	1,556	1,439	2,445
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,52	0,459	0,487	0,294

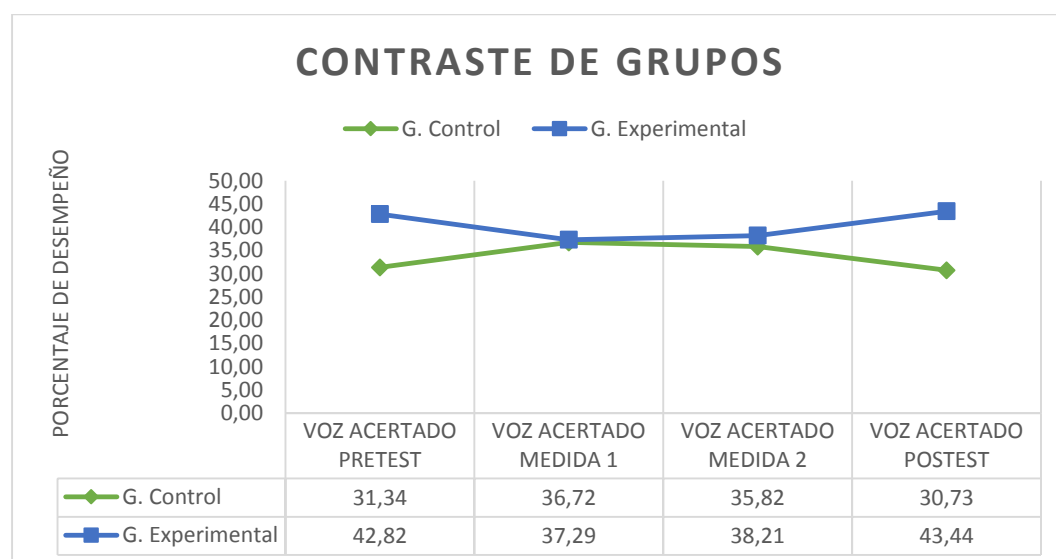
Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Voz Pulso** en el grupo experimental, muestra que no hay un nivel significancia representativo en el E.C. por lo que se comprende que no privilegia ninguno de los estilos en específico, sino que a diferencia del grupo control, se interrelacionan en el proceso de comprensión de la variable. De igual manera se evidencia que al pasar por el círculo de kolb, no muestra diferencias en el EC y que por consiguiente no privilegia un estilo en particular.

Voz Acertada

Es el indicador con el cual se mide la correcta interpretación simbólica de un ejercicio rítmico-vocal.

Figura 16. Indicador Voz Acertada para grupos



Fuente: El autor

Tabla 8. Indicador Voz Acertada Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

	VOZ ACERTADO PRETEST	VOZ ACERTADO MEDIDA 1	VOZ ACERTADO MEDIDA 2	VOZ ACERTADO POSTEST
U de Mann-Whitney	456,5	655,5	622,5	434
W de Wilcoxon	1159,5	1358,5	1325,5	1137
Z	-2,397	-0,121	-0,521	-2,703
Sig. asintót. (bilateral)	0,017	0,904	0,602	0,007

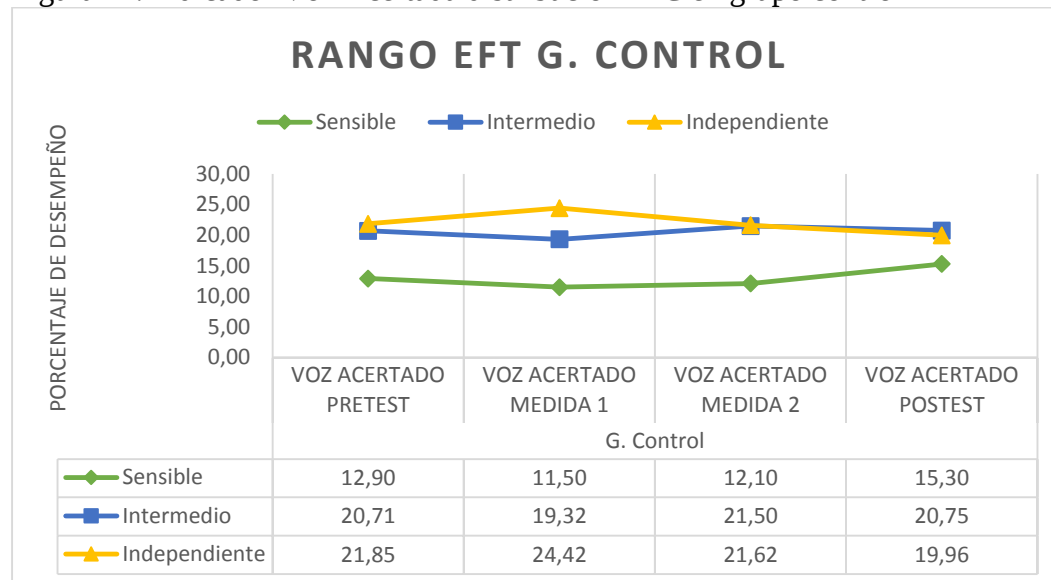
Fuente: El autor

En la variable **Voz Acertada** se encuentra que en las diferentes mediciones, relaciona de manera singular la distinción entre los dos grupos, tomando fuerza en el postest, relacionándolo a un nivel de significancia de 0,007 en el postes, tenido en cuenta que el grupo experimental presenta un incremento de comprensión de la variable, comenzando en la medida 2 con 37,29%, a un postest de 43,44%.

Se puede interpretar que, el grupo experimental tuvo un proceso de incremento en la comprensión de la variable **Voz Acertada** en un 6,15%, a diferencia del grupo control el presento un baja comprensión del proceso en la misma variable.

De lo anterior se interpreta que al comprender fielmente las dos variables anteriores, la interpretación acertada ponderara un valor más alto que en las dos primeras variables, al igual se visibiliza que la propuesta muestra diferencias en el aprendizaje y ejecución del grupo experimental sobre el grupo control, atribuido a la construcción de los diferentes elementos de la propuesta pedagógica.

Figura 17. Indicador Voz Acertada distribución DIC en grupo control



Fuente: El autor

Tabla 9. Indicador Voz Acertada E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis

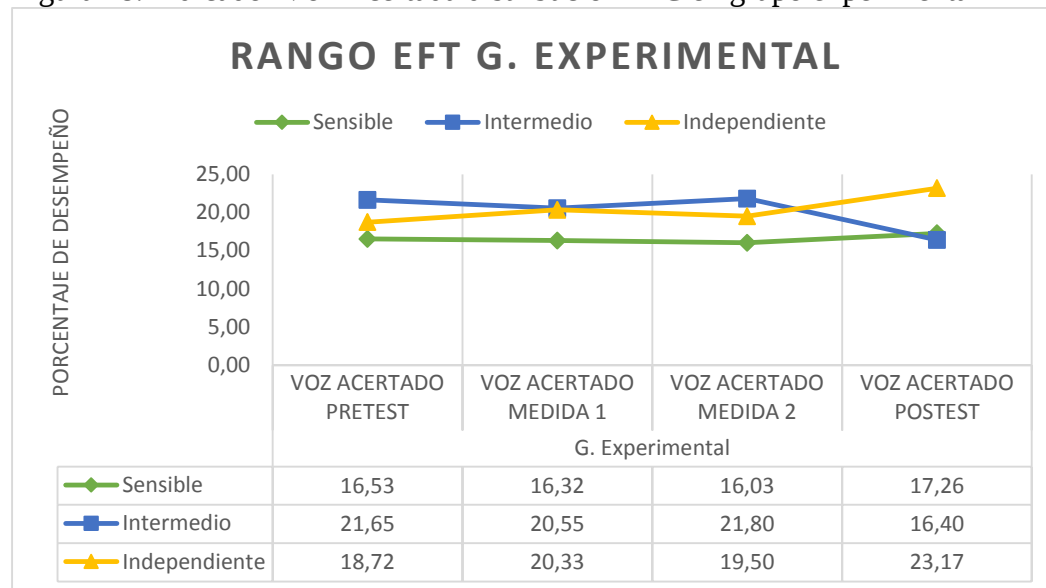
Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ ACERTADA PRETEST	VOZ ACERTADA MEDIDA 1	VOZ ACERTADA MEDIDA 2	VOZ ACERTADA POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	4,835	8,945	6,973	1,773
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,089	0,011	0,031	0,412

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Voz Acertada** en el E.C. presenta que en el grupo control las diferentes medidas obtuvieron niveles de significancia al 0,011 (Medida 1) y 0,03 (Medida 2), de lo cual se puede deducir que hay diferencias en los E.C. privilegiando en las tres primeras medidas al Independiente de Campo e Intermedio, conceptuando que el Sensible de campo fue el menos favorecido

Figura 18. Indicador Voz Acertada distribución DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 10. Indicador Voz Acertada E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		VOZ ACERTADA PRETEST	VOZ ACERTADA MEDIDA 1	VOZ ACERTADA MEDIDA 2	VOZ ACERTADA POSTEST
G. Experimental	Chi-cuadrado	1,631	1,522	2,254	2,906
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,442	0,467	0,324	0,234

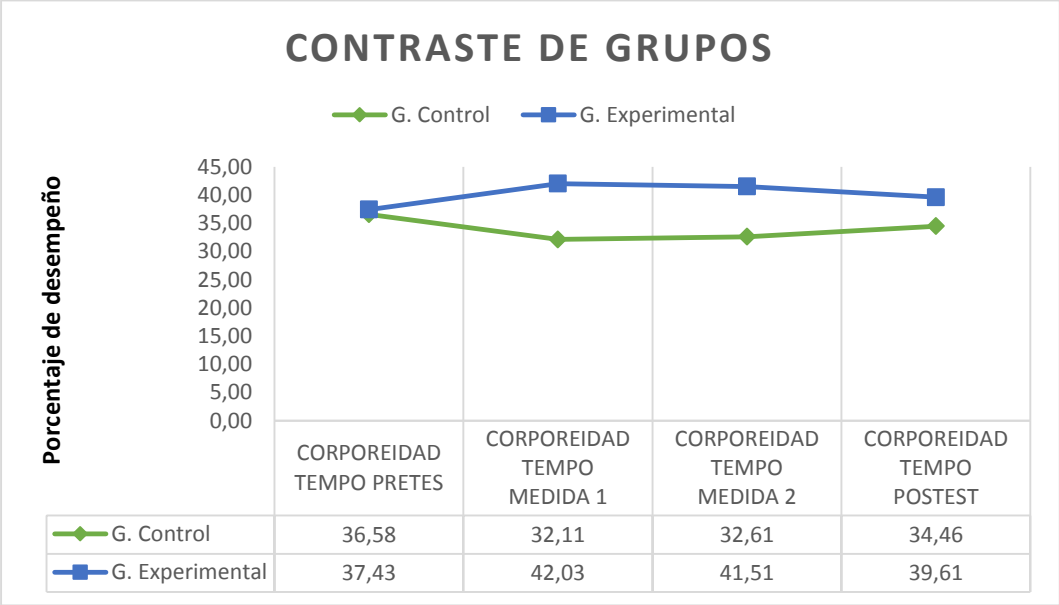
Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Voz Acertada** en el E.C. presenta que en el grupo experimental las diferentes medidas no obtuvieron niveles de significancia representativos, por lo que se asume que los E.C. interaccionan sin privilegiar ninguno de ellos, una vez más atribuido a la construcción de los momentos de kolb.

Corporeidad tiempo

Es el indicador con el que se mide la velocidad constante en la interpretación corporal de un ejercicio rítmico.

Figura 19. Indicador Corporeidad Tempo para grupos



Fuente: El autor

Tabla 11. Indicador Corporeidad Tempo Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

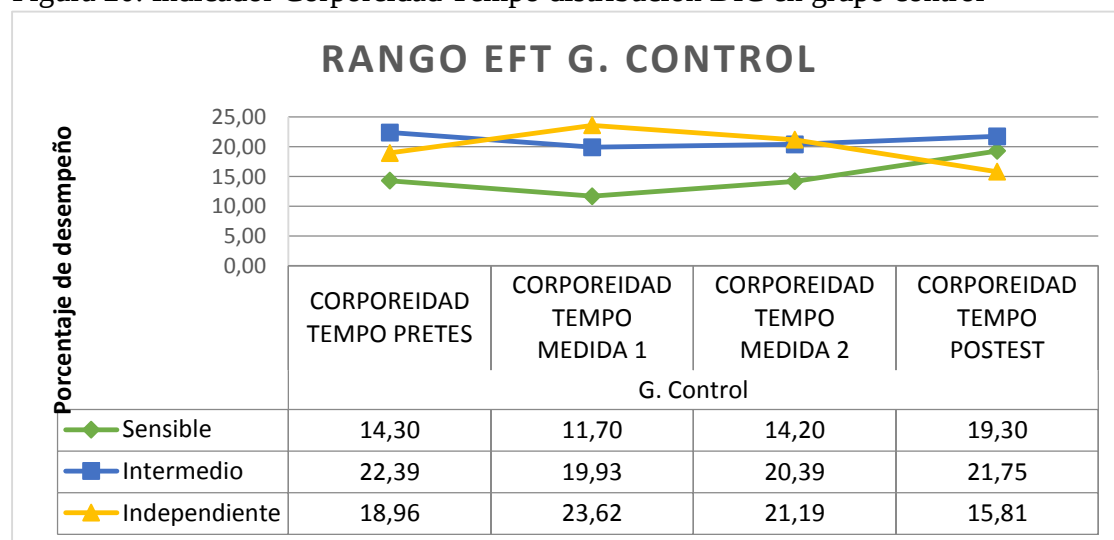
	CORPOREIDAD TEMPO PRETEST	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 1	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 2	CORPOREIDAD TEMPO POSTEST
U de Mann-Whitney	650,5	485	503,5	572
W de Wilcoxon	1353,5	1188	1206,5	1275
Z	-0,179	-2,113	-1,923	-1,101
Sig. asintót. (bilateral)	0,858	0,035	0,054	0,271

Fuente: El autor

En la variable **Corporeidad Tempo** se encuentra que en las diferentes mediciones se relaciona de manera singular la distinción entre los dos grupos, tomando fuerza en las medidas 1 y 2, afín a un nivel de significancia de 0,0007 en el postes, tenido en cuenta que el grupo experimental presenta un incremento desde la medida 1 con 38,02% a una medida de finalización de 43,38%.

Se interpreta que el grupo experimental tuvo un proceso de incremento en la comprensión de la variable **Voz Tempo** en un 5,36%, a diferencia del grupo control que presentó una baja comprensión del proceso en la misma variable, esto puede ser atribuido a que el grupo experimental tubo un contacto mayor con su sistema vestibular, y que por consiguiente la estimulación del mismo llevo a que se mostraran estas diferencias entre los dos grupos.

Figura 20. Indicador Corporeidad Tempo distribución DIC en grupo control



Fuente: El autor

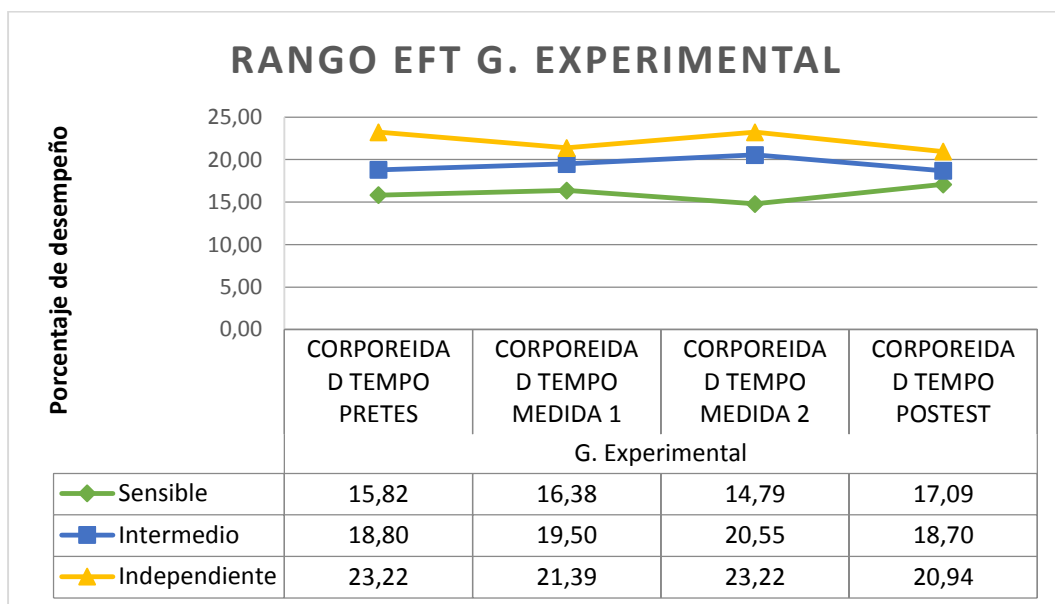
Tabla 12. Indicador Corporeidad Tempo E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis
Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD TEMPO PRETEST	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 1	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 2	CORPOREIDAD TEMPO POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	3,674	8,012	3,387	2,447
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,159	0,018	0,184	0,294

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Tempo** en el E.C. presenta que en el grupo control las diferentes medidas no presentan un nivel de significancia alto, por lo que se asume que no privilegia ningún estilo en esta variable.

Figura 21. Indicador Corporeidad Tempo distribución DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 13. Indicador Corporeidad Tempo E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD TEMPO PRETEST	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 1	CORPOREIDAD TEMPO MEDIDA 2	CORPOREIDAD TEMPO POSTEST
G. Experimental	Chi- cuadrado	3,155	1,617	4,777	0,868
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,206	0,445	0,092	0,648

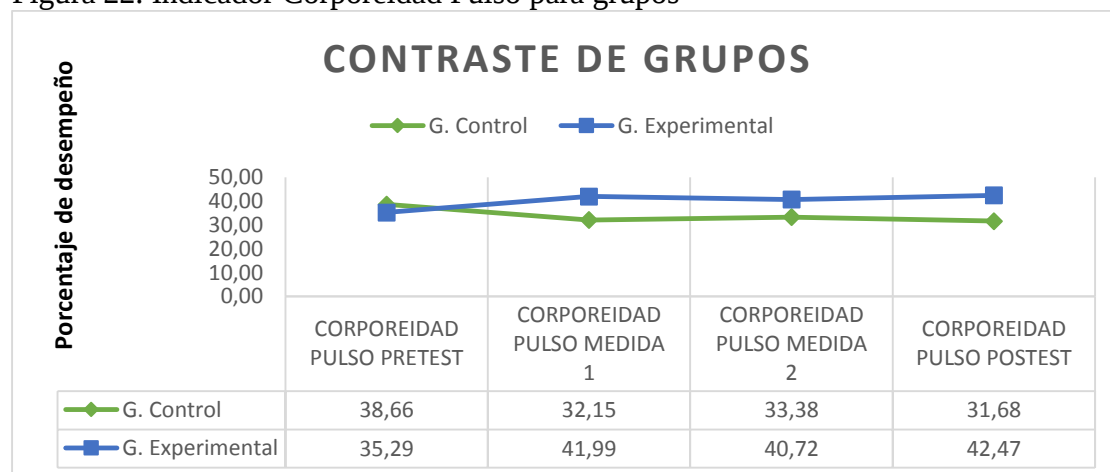
Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Tempo** en el E.C. presenta que en el grupo experimenta las diferentes medidas no presentan un nivel de significancia alto, por lo que se asume que no privilegia ningún estilo en esta variable, aunque es de resaltar que para el dependiente de campo es más difícil completar una tarea corporal, se muestra que la estimulación quinesésica corporal que se le dio en la propuesta, no lo aleja de correcta interpretación del indicador.

Corporeidad Pulso

Es el indicador por el cual se mide la interpretación ininterrumpida de un ejercicio rítmico-corporal.

Figura 22. Indicador Corporeidad Pulso para grupos



Fuente: El autor

Tabla 14. Indicador Corporeidad Pulso Prueba U de Mann-Whitney

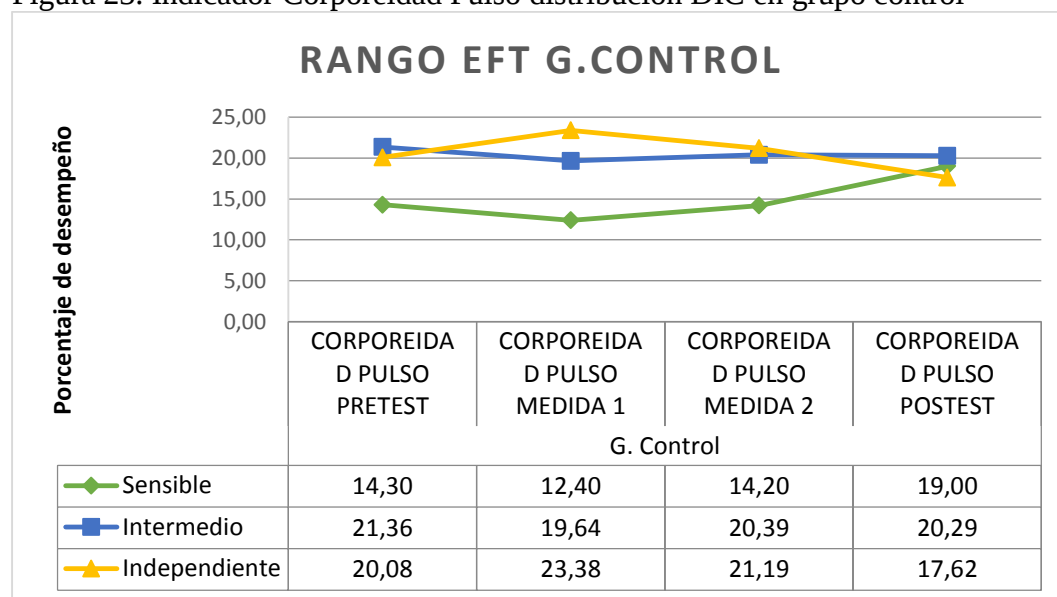
Estadísticos de contraste(a)

	CORPOREIDAD PULSO PRETEST	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 1	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 2	CORPOREIDAD PULSO POSTEST
U de Mann-Whitney	604,5	486,5	532	469
W de Wilcoxon	1270,5	1189,5	1235	1172
Z	-0,71	-2,096	-1,603	-2,278
Sig. asintót. (bilateral)	0,478	0,036	0,109	0,023

Fuente: El autor

En la variable **Corporeidad Pulso** se encuentra que en las diferentes mediciones, se relaciona de manera paralela entre los dos grupos, sin embargo y aunque no presenta significancia, se puede ver en la gráfica anterior que en el transcurso de las intervenciones hay un movimiento inversamente proporcional entre los grupos.

Figura 23. Indicador Corporeidad Pulso distribución DIC en grupo control



Fuente: El autor

Tabla 15. Indicador Corporeidad Pulso E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis

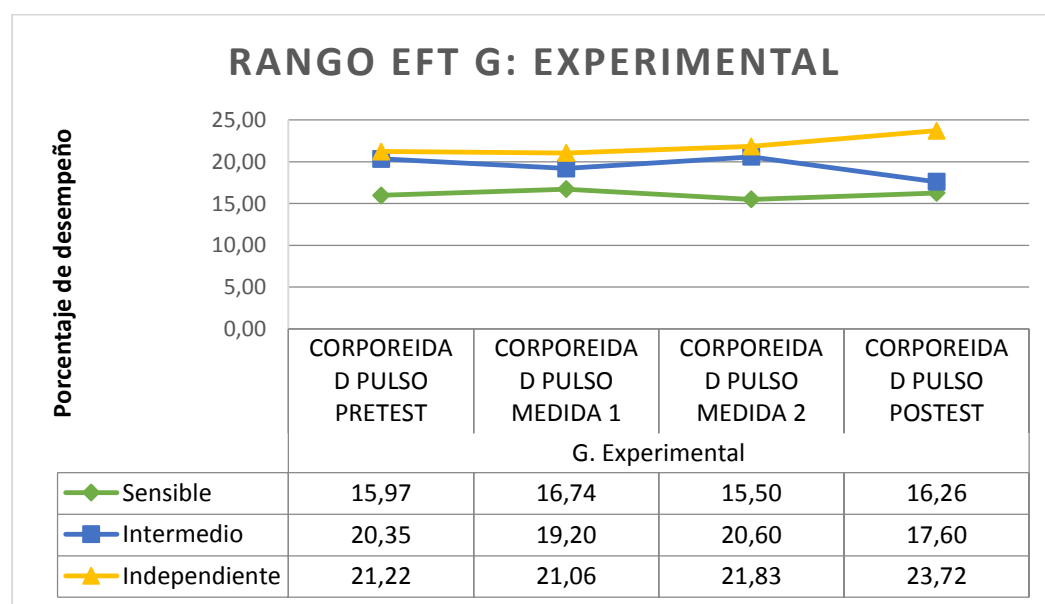
Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD PULSO PRETEST	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 1	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 2	CORPOREIDAD PULSO POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	2,994	6,839	3,387	0,466
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,224	0,033	0,184	0,792

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Pulso** en el E.C. presenta que en el grupo control las diferentes medidas no obtuvieron niveles de significancia alto, sin embargo al observar la figura anterior, se asume que los independientes e intermedios de campo se ven privilegiados hasta la medida 2, y en el postest, hay una unificación en materia de DIC.

Figura 14. Indicador Corporeidad Pulso distribución DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 16. Indicador Corporeidad Pulso E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD PULSO PRETEST	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 1	CORPOREIDAD PULSO MEDIDA 2	CORPOREIDAD PULSO POSTEST
G. Experimental	Chi-cuadrado	2,053	1,157	3,04	3,412
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,358	0,561	0,219	0,182

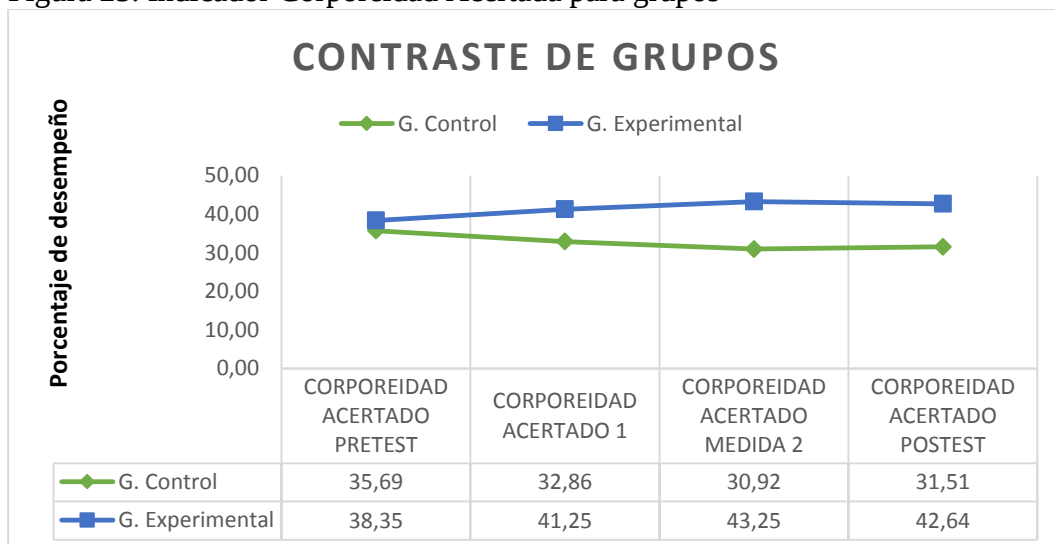
Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Pulso** en el E.C. presenta que en el grupo experimental las diferentes medidas no obtuvieron niveles de significancia alto, por lo que se asume que los E.C. interaccionan en el proceso sin privilegiar uno en específico..

Corporeidad Acertada

Es el indicador con el cual se mide la correcta interpretación simbólica de un ejercicio rítmico-vocal.

Figura 25. Indicador Corporeidad Acertada para grupos



Fuente: El autor

Tabla 37. Indicador Corporeidad Acertada Prueba U de Mann-Whitney

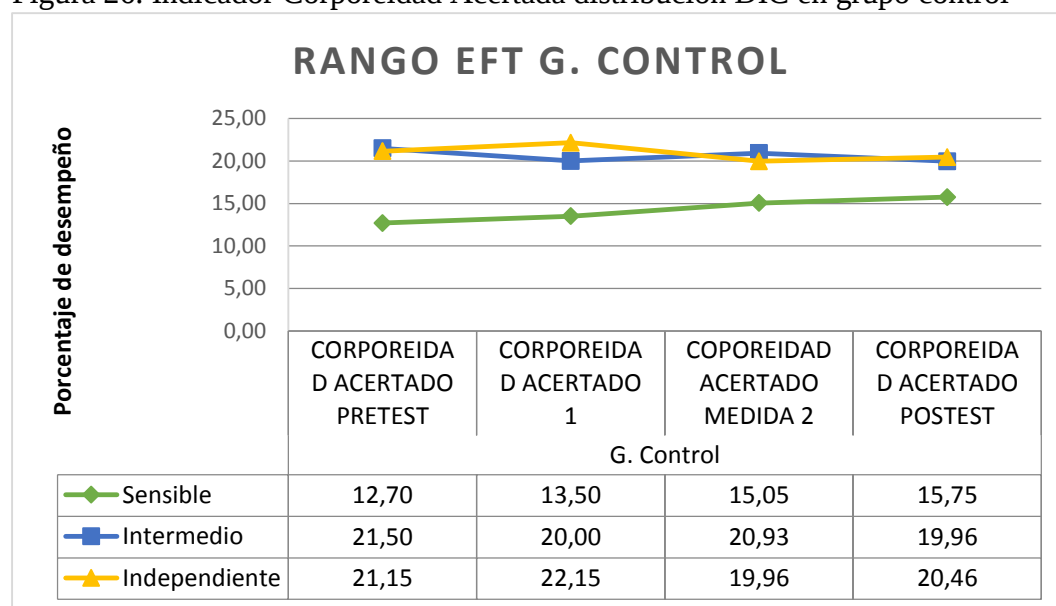
Estadísticos de contraste(a)

	CORPOREIDAD ACERTADA PRETEST	CORPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 1	CORPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 2	CORPOREIDAD ACERTADA POSTEST
U de Mann-Whitney	617,5	513	441	463
W de Wilcoxon	1320,5	1216	1144	1166
Z	-0,558	-1,784	-2,637	-2,327
Sig. asintót. (bilateral)	0,577	0,074	0,008	0,02

Fuente: El autor

En la variable **Corporeidad Acertada** se encuentra que en las diferentes mediciones, relaciona de manera singular la distinción entre los dos grupos, tomando fuerza en el posttest, relacionándolo a un nivel de significancia de 0,02, tenido en cuenta que los grupos, tienen movimientos inversamente proporcionales en el recorrido de la intervención. Es de resaltar que la interpretación correcta de los ejercicios rítmicos en el grupo experimental es atribuida al desarrollo motor memorístico y de repetición, generando una mayor comprensión del indicador.

Figura 26. Indicador Corporeidad Acertada distribución DIC en grupo control



Fuente: El autor

Tabla 48. Indicador Corporeidad Acertada E.C., G. Control prueba Kruskal & Wallis

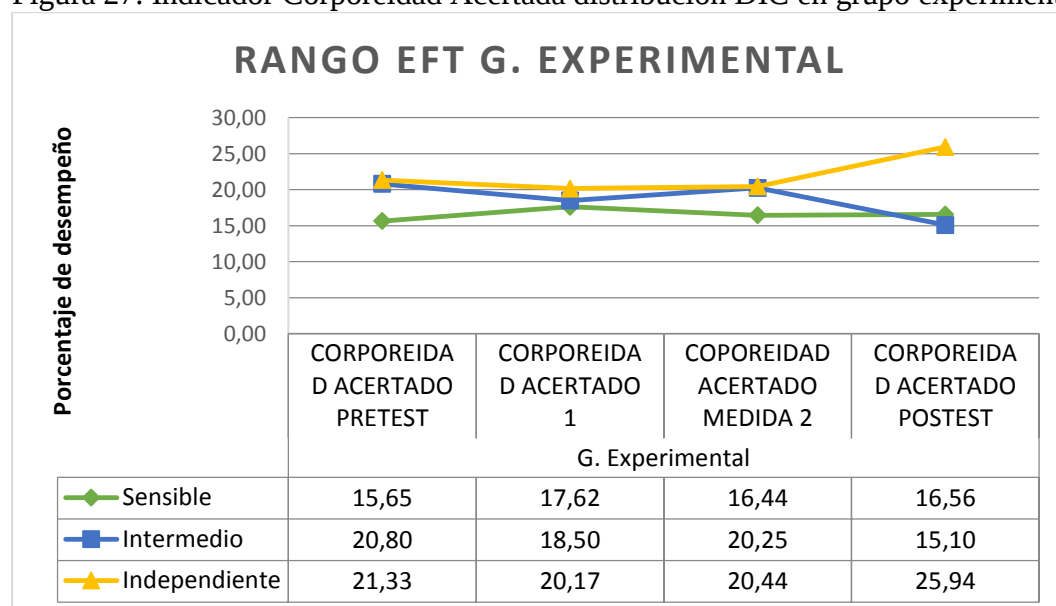
Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD ACERTADA PRETEST	CORPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 1	COPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 2	CORPOREIDAD ACERTADA POSTEST
G. Control	Chi-cuadrado	5,104640615	4,445112013	2,746677205	1,342716893
	gl	2	2	2	2
	Sig. asintót.	0,077900703	0,108331858	0,253260012	0,511013921

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Acertada** en el E.C. no presenta en el grupo control niveles de significancia altos, por lo que se asume que no hay privilegio en algún E.C. determinando que por el grafico anterior, los sensibles de campo son los menos favorecidos en el recorrido del programa.

Figura 27. Indicador Corporeidad Acertada distribución DIC en grupo experimental



Fuente: El autor

Tabla 19. Indicador Corporeidad Acertada E.C., G. Experimental prueba Kruskal & Wallis

Estadísticos de contraste(a,b)

		CORPOREIDAD ACERTADA PRETEST	CORPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 1	COPOREIDAD ACERTADA MEDIDA 2	CORPOREIDAD ACERTADA POSTEST
G. Experimental	Chi-	2,559488732	0,378353207	1,380925266	6,826298993
	cuadrado	2	2	2	2
	gl	0,278108385	0,827640329	0,501344077	0,032937301
	Sig. asintót.				

Fuente: El autor

La incidencia de la variable **Corporeidad Acertada** en el E.C. no presenta en el grupo experimental niveles de significancia altos, por lo que se asume que no hay privilegio en algún E.C. sin embargo, se puede ver en el grafico anterior que el independiente de campo es privilegiado en el posttest, y que pareciera tener un movimiento inversamente proporcional entre sensible e independiente de campo, ya que para el independiente es más sencillo ejecutar movimientos corporales, sin embargo el dependiente de campo no se aleja de esta situación ya que fue estimulado sensorialmente en diferentes momentos del aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El trabajo de investigación y la implementación de la propuesta pedagógica como agente innovador en los procesos de enseñanza aprendizaje del ritmo inicial en bachillerato, permitió obtener resultados que nutren la inquietud de que la expresión corporal potencializa mayores aprendizajes y nociones en los estudiantes de grado sexto del colegio IED Carlos Arturo Torres, por medio del cual apropiaron conceptos rítmicos con mayor facilidad en el ejercicio de la comprensión del lenguaje musical. Las conclusiones están descritas desde la expresión corporal, la integración sensorial, el sistema VAK, el círculo de aprendizaje de Kolb y la interpretación de conceptos rítmicos musicales, de la siguiente manera:

- La investigación realizada y la propuesta pedagógica de intervención demostraron que a través de la aplicación de diversos elementos teóricos (Integración sensorial, sistema VAK), metodológicos (Círculo de aprendizaje Kolb), disciplinares (Dalcroze, Paynter) y de enseñanza aprendizaje (Brunner), y la conjugación de cada uno de ellos en la construcción de la propuesta, enriqueció la enseñanza - aprendizaje del ritmo musical y así mismo da paso a la innovación de nuevas maneras de enseñar estos conceptos.
- En esta investigación, el docente fue el agente motivador y potencializador de la integración sensitiva de los estudiantes, fue quien los llevó a desarrollar ejercicios y conceptualizaciones rítmicas, que dieron pie a explorar e integrar sus sentidos en la construcción y apropiación del lenguaje rítmico musical, dando soluciones a los

interrogantes que a través del proceso se generaban; conllevó a querer trascender en diferentes espacios que luego le van a permitir relacionarse como lo son el cuerpo y la voz.

- En cuanto al criterio evaluativo Voz, se encuentra que el grupo experimental respecto al grupo control tiene una mayor respuesta positiva en el desarrollo de los ejercicios rítmico musicales. En este mismo sentido, se observa generalizadamente que en la DIC el grupo experimental tiende a no privilegiar ninguno de los estilos, mientras que en el grupo control, se observa que privilegia a los de estilo intermedio e independiente.
- En cuanto al criterio evaluativo Corporeidad, se observa en mayormente que el grupo experimental hace mejor uso de las herramientas corporales por la respectiva estimulación senso-motora que se les brindó a los estudiantes, desarrollando los ejercicios rítmico musicales con mucha más certeza que el grupo control. En esta misma medida, se interpreta que en el grupo experimental tiende a no privilegiar ninguno de los estilos, mientras que en el grupo control se ve mucho más marcado el desfavorecimiento de aquellos con estilo sensible.
- El círculo de aprendizaje de Kolb permitió controlar en cierta medida la diferenciación en el estilo de aprendizaje del grupo experimental, ya que es atribuido al desarrollo progresivo de los cuatro elementos que integran el aprendizaje y por tanto brindan recapitulaciones constitutivas de la apropiación del lenguaje rítmico musical.
- Por su parte, se observa que la aplicación de conceptos en integración sensorial tales como la estimulación de los sentidos y el reconocimiento motor en el sentido vestibular de su cuerpo, potencializaron la comprensión del lenguaje rítmico musical en la ejecución de la lectura rítmica, adicional a ello, el privilegiar los canales de recepción de la información

tales como el visual, auditivo y kinestésico, propendieron en la utilización de diversas herramientas para la enseñanza aprendizaje del lenguaje rítmico.

- Se evidencia, que a partir del proceso de construcción de los concepto rítmico musicales, el grupo experimental obtuvo un acenso progresivo en el indicador corporal, y en el indicador voz, fue mucho más evidente la curva de ascenso con respecto al primer tema; por el contrario en el grupo control, se encuentra que en el indicador voz hay disminución evidente, por lo que entiende que le fue más difícil comprender el lenguaje sin las estimulaciones que tuvieron el grupo experimental. Por otro lado en el indicador corporeidad, se evidencia de igual manera que hay una disminución no tan marcada, pero si significativa.
- En el ámbito de la participación y motivación de los estudiantes, se atribuye a los elementos que brindan la manera más eficaz de instruir un contenido (Brunner) y por su parte la forma más cercana en que los estudiantes se sientan a gusto escuchando musicalidades contemporáneas a ellos (Paynter), es evidente que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un mejor desempeño y que por tanto la configuración de estos postulados fueron claves en el desarrollo y comprensión del lenguaje rítmico.
- Emitir un ejercicio rítmico (vocal o corporal) no es solo ejecutar correctamente una serie de códigos musicales, es estar integralmente convencido de lo que piensa con lo que dice y de lo que hace con lo que interpreta, conocer sus elementos de manera lógica, haciendo continuo un movimiento armónico que integra los sentidos en la interpretación musical, por tanto es demostrable que la conjugación de los elementos teóricos, pedagógicos y disciplinares que componen la propuesta bailando el ritmo, fueron efectivos en el desarrollo del lenguaje rítmico e indiscriminados con el EC.

- Por último, se concluye que la propuesta pedagógica bailando el ritmo, podría utilizarse en diferentes contextos poblacionales, y, que dependiendo de esas características, se podría hacer una adecuación que permita aplicarlo siempre y cuando manteniendo las bases de integración sensorial y desarrollo corporal de ellas.

Recomendaciones

- Atendiendo al análisis de resultados y específicamente en congruencia con el posttest, el programa de intervención pedagógica tuvo el efecto esperado por el investigador ya que los estudiantes interpretan de manera natural y con mayor efectividad los elementos que conjugan el ritmo musical. Esto indica que el programa si cumple con las expectativas esperadas en la concepción y ejecución de elementos rítmico-musicales.
- Se hace explícito que para una mejor comprensión de los conceptos rítmicos, es importante integrar sensorialmente el cuerpo y la mente, y no solamente limitarse a una estimulación visual (lectura), por tanto se sugiere que la utilización de estos elementos no se enmarque a esta disciplina en específico, sino que sea tranverzalizado en diferentes áreas del conocimiento.
- Queda como proyección, la ampliación de hasta aproximadamente 10 temas y aplicación de esta propuesta a un término de 6 a 12 meses, lo cual permitiría evidenciar los alcances de la propuesta en términos de comprensión del lenguaje rítmico, adicional a ello, se podría conformar en determinado momento, pequeños interludios en la entonación y afinación yendo más allá de las concepciones rítmicas.
- En cuanto los profesores de música se recomienda para futuras investigaciones, hacer uso de diferentes herramientas que posibiliten adecuaciones y adaptaciones en metodologías

de enseñanza, ya que el proceso musical es un arte de nunca acabar, y por consiguiente los modos de pensamiento de los seres humanos están en constante evolución y cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, P. (2007). *Metodos de Enseñanza musical. Algunos puntos de contacto*. Barcelona: Grao.
- Bremell, M. A. (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria*. Valencia: Universitat de València.
- Brikman, L. (1975). *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- Castro, G. (2012). *La perspectiva temporal futura y estilo cognitivo desde la dimensión Idependencia*. En: Sensibilidad al medio. Propuesta pedagógica para ampliar la perspectiva temporal de los estudiantes de grado noveno. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cooper, G., & Meyer, L. B. (2000). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago: University of Chicago. *Estructura Rítmica de la Música*. Barcelona: Publicaciones Silles, trad. Idea Books, S. A.
- Córdoba, M. (2013). *Los métodos y técnicas utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación musical con las estudiantes de octavo, noveno y décimo años de educación básica de la unidad educativa. "La Inmaculada" de la ciudad de machala*. Loja: Universidad Nacional De Loja.
- Cuesta, A. (s.f.). *Integración sensorial. Integración sensorial*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Dalcroze, J. (1909). *El ritmo*. Paris: Editorial Sandzo.
- Deschauseés, M. (2002). *El intérprete y la música*. España: Ediciones Rialp. S.A.
- Diaz, M. (Octubre de 2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Disponible en http://books.google.es/books?id=5nXXGRMkYqQC&pg=PA161&dq=biografia+de+howard+gardner&hl=es&ei=NIk_TLGAEcP68AaVwPyCCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Edorta, K. (2012). La música y los cinco sentidos. En : *Paseo Mundaiz* (p.50) BIBLID [1138-8552 (1998), 10; 131-137]. Donosia: Universidad Deusto.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Julio 2009). *Metodos Pedagogicos - Musicales para Secundaria. Temas para la educación - Revista digital para profesionales de la enseñanza* (3), ISSN: 1989 - 4023.
- Gallardo, C. (1994). *Educación musical, método Kodaly*. Valladolid: Castilla Ediciones.

- Ghiso, A. (2004). Sistematización de Experiencias. *Dimensión educativa*. Propuestas y Debates, ISSN: 0122-8773.
- Gonzalez, J. (2013). *La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tómas de Torrejón y Velazco" de Albacete*. Albacete: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Graetzer, G. (1964). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos aires: Barry.
- Guilar, M. (2009). La idea de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere: Ideas y personajes*, (44), 235-241. ISSN: 1316 - 4910
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión Independencia*. Dependencia de campo influencias culturales e implicaciones para la educación. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hederich, M. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión dependencia - independencia de campo*. Influencias culturales para la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibernon, F. (2005). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Jeaques-Dalcroze, É. (2000). *Rhythm, Music and Education*. Surrey: The Dalcroze Society (inc).
- Katz, R. (2004). *Crece jugando*. Quito: Santillana.
- Kerlinger. (1975). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Publidisa.
- Kolb, D. (1984). Experiential learnig. En: D. Kolb, *Experiential learnig*. (2003:77-97). New York: Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza.
- Kolb, D. (31 de Mayo de 2006). *Englewood Cliffs, NJ*: Prentice Hall. Recuperado de <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Lazaro, A. (2006). Estimulación vestibular en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, Número 21. Vol. 6(2), 165-172. ISSN: 1577-0788.
- Lázaro, A., Cid, M. J., & Berruezo, P. P. (2007). Valoración de datos en aulas multisensoriales: propuesta a partir de las experiencias desarrolladas en el colegio <Gloria Fuertes>. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y Técnicas corporales*, número 27, vol 7(3), 69-92. ISSN: 1557-0788
- López, J. (s.f.). Aula virtual de bioestadística. Obtenido de <http://e-estadistica.bio.ucm.es/index.html>
- M., W., & S., S. (1994). *The alert Program for self-regulation*. American Occupational Therapy association sensori Integration Special Interest, pp. 1-3.

- Magister. (2012). *Educación secundaria*. Recuperado de <http://www.academiamagister.es/temas/temamu-mus.pdf>
- Medina, A. (2007). Vygotsky y Bruner: *De La Mente Semiótica al Pensamiento Narrativo*. Encuentro Universitario de Diseño Curricular “Minerva”. México: Minerva, pp. 8-17
- Megias, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Messik, S. (1984). *The nature of cognitive style; Problems and promise in educational practice*. Educational Psychologist, pp. 19, 59 - 74.
- Montilla, M. J. (2001). *Medición del ritmo basada en la sincronización mediante un programa informático*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moya, D. (2012). *La Teoría de la integración sensorial*. Asociación española de pediatría, p. 2.
- Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X., & Pardo, R. (Abril de 2002). *¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia*. Universidad de los Andes. Recuperado de http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos_cede/2002/cuales_colegios_ofrecen_mejor_educacion_en_colombia
- Ortiz de Stopello, M. (1997). *La Rítmica Dalcroze: un método inapreciable de autoexpresión, equilibrio psicomotor y desarrollo de habilidades musicales*. Caracas: Editores Latinoamericana Monte Avila .
- Perez, M. (Diciembre, 2012). Ritmo y orientación musical. *Revista electrónica El artista*, No. (9). ISSN: 1794 - 8614.
- Phillips-Silver, J. &. (2007). *Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic*. PubMed - indexed for MEDLINE, PMID: 17196580
- Ramirez, P. (Enero 2009). Una maestra especial, María Montessori. *Innovación y experiencias educativas*, No. (14), ISSN 1988 - 6947 .
- Riding, R. &. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton.
- Salcido, D., De la Torre, A., & Piñón, O. (2011). *Estilos de Aprendizaje utilizados por los Alumnos de los primeros semestres de la FCA de la UACH*. Chihuahua: Universidad De Lasalle Bajío, León Guanajuato.
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers and Students’ Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Sawa, H. (1966). *Analytic thinking and sinthetic thinking*. *Bulletin of Faculty of Education*. Nagasaki: Nagasaki University, pp. 13, 1-16.
- Universidad de Murcia. (2007). *Guía SPSS 15.0 para Windows*. Recuperado de http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/spss_1.pdf

- Valdivia, J. (2011). *El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil*. En: Enfoques Educativos, pp, 85-95, ISSN: 1988-5830
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y Danza en Educación Musical: Un análisis de los libros de texto de educación primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Wayne, W. D. (1994). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. U.S.A.: McGraw Hill.
- Zhang, L.-F., & Sternberg. (2006). *The nature of intellectual styles*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ANEXOS

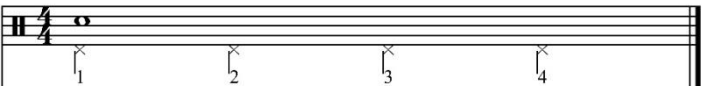
Anexo 1. Tema 1 células rítmicas

TEMA N° 1

Giovanni Mora
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción a los siguientes valores

A



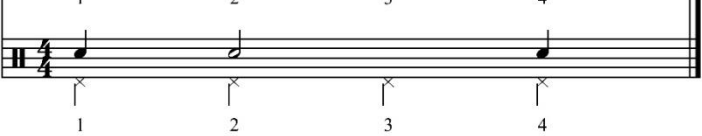
B



C



D



Anexo 2. Tema 1. Ejercicios

TEMA N° 1
EJERCICIOS

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

EJERCICIO N° 1



Two staves of music for Ejercicio N° 1. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures of whole notes: C4, D4, E4, and F#4. The second staff continues the melody with four measures: G4, A4, B4, and C5, ending with a double bar line and repeat dots.

EJERCICIO N° 2



Two staves of music for Ejercicio N° 2. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures: C4 (half note), D4 (quarter note), E4 (quarter note), and F#4 (quarter note). The second staff continues the melody with four measures: G4 (quarter note), A4 (quarter note), B4 (quarter note), and C5 (quarter note), ending with a double bar line and repeat dots.

EJERCICIO N° 3



Two staves of music for Ejercicio N° 3. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures: C4 (half note), D4 (quarter note), E4 (quarter note), and F#4 (quarter note). The second staff continues the melody with four measures: G4 (quarter note), A4 (quarter note), B4 (quarter note), and C5 (quarter note), ending with a double bar line and repeat dots.

EJERCICIO N° 4



Two staves of music for Ejercicio N° 4. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures: C4 (half note), D4 (quarter note), E4 (quarter note), and F#4 (quarter note). The second staff continues the melody with four measures: G4 (quarter note), A4 (quarter note), B4 (quarter note), and C5 (quarter note), ending with a double bar line and repeat dots.

EJERCICIO N° 5



Two staves of music for Ejercicio N° 5. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures: C4 (half note), D4 (quarter note), E4 (quarter note), and F#4 (quarter note). The second staff continues the melody with four measures: G4 (quarter note), A4 (quarter note), B4 (quarter note), and C5 (quarter note), ending with a double bar line and repeat dots.

EJERCICIO N° 6



Two staves of music for Ejercicio N° 6. The first staff is in 4/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains four measures: C4 (half note), D4 (quarter note), E4 (quarter note), and F#4 (quarter note). The second staff continues the melody with four measures: G4 (quarter note), A4 (quarter note), B4 (quarter note), and C5 (quarter note), ending with a double bar line and repeat dots.

Anexo 3. Tema 1. Duetos

TEMA N° 1
DUETO

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

Voiz 1

Voiz 2

5

V1

V2

9

V1

V2

The musical score is written for two voices, labeled 'Voiz 1' and 'Voiz 2'. It is in 4/4 time, indicated by the '4' over the '4' in the key signature. The first system shows the beginning of the piece, with both voices starting on a whole note. The second system, marked with a '5' above the first measure, shows a more active melody for both voices, with eighth and sixteenth notes. The third system, marked with a '9' above the first measure, continues the melodic development, ending with a double bar line. The notation is clean and professional, using standard musical symbols for notes, rests, and bar lines.

Anexo 4. Tema 1. Ejercicio final

TEMA N° 1 EJERCICIO FINAL

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

5

9

13

17

21

The musical score is written on a single staff in 4/4 time. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The score consists of a sequence of rhythmic exercises, each marked with a measure number (5, 9, 13, 17, 21). The exercises involve various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes) and rests, designed to develop rhythmic skills. The final exercise ends with a double bar line.

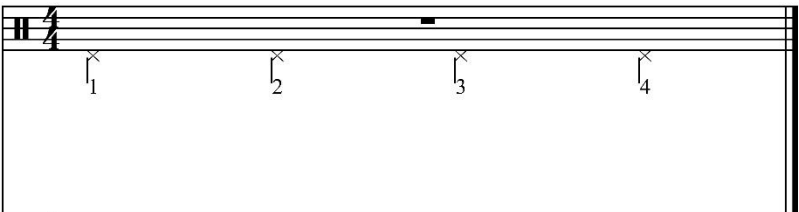
Anexo 5. Tema 2. Células rítmicas

TEMA N° 2

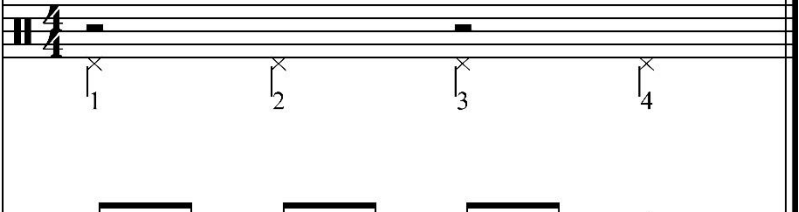
Giovanni Mora
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción a los siguientes valores

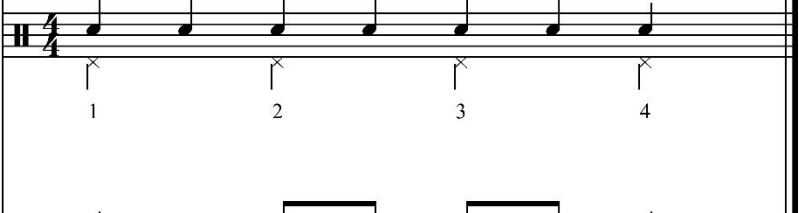
A



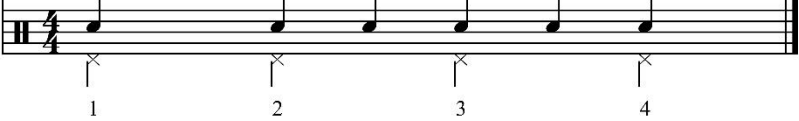
B



C



D



Anexo 6. Tema 2. Ejercicios

TEMA N° 2

EJERCICIOS

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

EJERCICIO N° 1



EJERCICIO N° 2



EJERCICIO N° 3



EJERCICIO N° 4



EJERCICIO N° 5



EJERCICIO N° 6



Anexo 7. Tema 2. Duetos

TEMA N° 2

DUETO

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

Score for TEMA N° 2 DUETO, featuring two vocal parts (Voz 1, Voz 2) and two instrumental parts (V1, V2) in 4/4 time.

Measures 1-4:

- Voz 1:** Starts with a half rest, then plays eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Voz 2:** Starts with a half rest, then plays eighth notes: E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5.
- V1:** Starts with a half rest, then plays eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- V2:** Starts with a half rest, then plays eighth notes: E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5.

Measures 5-8:

- Voz 1:** Continues with eighth notes: G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.
- Voz 2:** Continues with eighth notes: D5, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4.
- V1:** Continues with eighth notes: G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.
- V2:** Continues with eighth notes: D5, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4.

Measures 9-12:

- Voz 1:** Continues with eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Voz 2:** Continues with eighth notes: E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5.
- V1:** Continues with eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- V2:** Continues with eighth notes: E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5.

Anexo 8. Tema 2. Ejercicio final

TEMA N° 2
EJERCICIO FINAL

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

5

9

13

17

21

The musical notation is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The time signature is 4/4. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some measures containing rests. The piece ends with a double bar line at measure 24.

Anexo 9. Tema 3. Células rítmicas

TEMA N° 3

Giovanni Mora
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción a los siguientes valores

A

B

C

D

Anexo 10. Tema 3. Ejercicios

TEMA N° 3

EJERCICIOS

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

EJERCICIO N° 1



EJERCICIO N° 2



EJERCICIO N° 3



EJERCICIO N° 4



EJERCICIO N° 5



EJERCICIO N° 6



Anexo 11. Tema 3. Duetos

TEMA N° 3

DUETO

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

Voz 1

Voz 2

V1

V2

V1

V2

V1

V2

Anexo 12. Tema 3. Ejercicio final

TEMA N° 3 EJERCICIO FINAL

Giovanni Mora Gamboa
Universidad Pedagógica Nacional

The musical score is written on a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. It consists of 17 measures, divided into five groups by measure numbers 5, 9, 13, and 17. The melody is composed of eighth and sixteenth notes, with many triplets indicated by a '3' below the notes. The piece concludes with a double bar line at the end of the 17th measure.

Anexo 13. Ejemplificación de la figura REDONDA



Ejecución manteniendo los 4 tiempo con la voz



Preparación

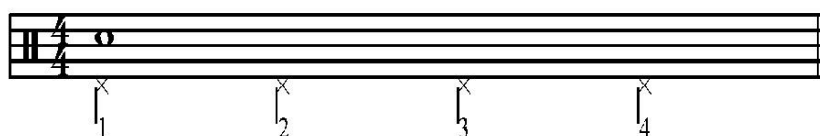


Figura rítmica Redonda > consta de 4 tiempos

Anexo 14. Ejemplificación de la figura BLANCA

Preparación

Ejecución mantenido 2 tiempos

Ejecución mantenido 2 tiempos

1 2 3 4

Figura rítmica blanca > consta de 2 tiempo cada una

Anexo 15. Ejemplificación de la figura NEGRA

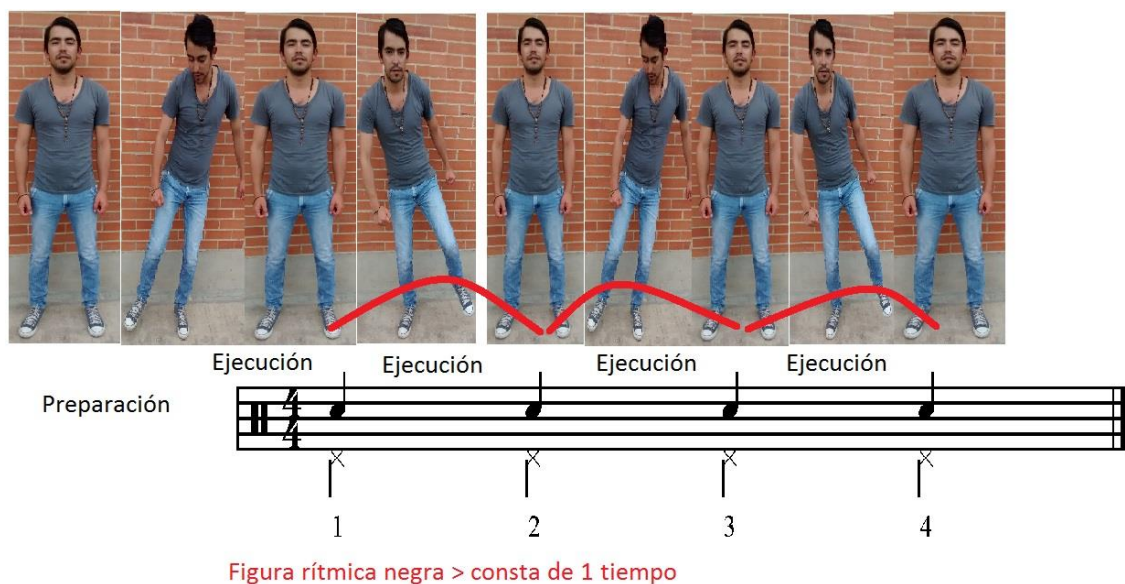


Diagram illustrating the execution of the 'NEGRA' rhythmic figure. The figure consists of 10 sequential photographs showing a man performing a dance move. A red line connects the bottom of the photographs, indicating the flow of the movement. Below the photographs is a musical staff in 4/4 time, showing four quarter notes, each labeled 'Ejecución'. The first note is preceded by a 'Preparación' (preparation) measure. The notes are numbered 1, 2, 3, and 4.

Figura rítmica negra > consta de 1 tiempo

Anexo 16. Ejemplificación de la figura CORCHEA

Preparación

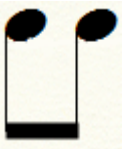
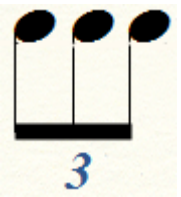


Ejecución Ejecución Ejecución Ejecución Ejecución Ejecución Ejecución Ejecución

1 2 3 4

Figura rítmica corchea > consta de 1/2 tiempo

Anexo 17. Cuadro de interpretaciones rítmicas

FIGURA RÍTMICA	NOMBRE	DURACIÓN	LECTURA SIMBOLICA
	REDONDA	4 tiempos	SOL (sosteniendo la vocal por la duración de la figura)
	BLANCA	2 tiempos	BUS (sosteniendo la vocal por la duración de la figura)
	NEGRA	1 tiempo	FLOR
	CORCHEAS	1 tiempo subdividido	CASA (subdividiendo el tiempo en las sílabas)
	TRESILLO	1 tiempo subdividido	PÁJARO (subdividiendo el tiempo en las sílabas)