

Sistematización y caracterización de las estrategias didácticas del curso de Percusión Corporal de la Universidad Pedagógica Nacional, semestre 2021 – II.

Brayan Leonardo Cabezas Martínez

Código: 2017275006

Licenciatura en Música

Departamento de Educación Musical

Facultad de Bellas Artes

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C.

Abril 2023

Sistematización y caracterización de las estrategias didácticas del curso de Percusión Corporal de la Universidad Pedagógica Nacional, semestre 2021 – II.

Brayan Leonardo Cabezas Martínez
Trabajo de Grado para optar por el título de
Licenciado en Música

Asesor
Juan Fernando Olaya

Licenciatura en Música
Departamento de Educación Musical
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá D.C.
Abril 2023

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos	3
Introducción	5
Aspectos Generales de la Investigación	7
Descripción del Problema	7
Pregunta.....	9
Antecedentes	10
Justificación.....	21
Objetivos.....	24
Objetivo General.....	24
Objetivos Específicos	24
Marco Teórico	25
Introducción	25
Didáctica	26
Definición	26
¿Qué enseñar?.....	27
¿Para qué enseñar?	28
¿Cómo enseñar?.....	29
Estrategias Didácticas	32
Ritmo	36
Percusión Corporal	40
Una Comprensión Del Origen de la Percusión Corporal.....	40
Definición de Percusión Corporal	45
Técnica de la Percusión Corporal	47
Escalas Corporales	49
Ámbito Pedagógico de la Percusión Corporal	50
Marco Metodológico	54
Enfoque Investigativo	55
Tipo de Investigación	56
Estudio de Caso	57

Población	58
Instrumentos de Indagación	59
Observación.....	59
Registro	61
Sistematización y Categorización	62
Ruta Metodológica	65
Caracterización de la Población.....	65
Observación.....	65
Registro	65
Análisis	66
Desarrollo Metodológico	67
Descripción y Caracterización de los Contenidos.....	67
Componente de iniciación	68
Percusión con Objetos	69
Escalas Corporales	70
Aplicación a la Música Colombiana	70
Actividades Alternas	71
Estrategias Didácticas	76
Referidas al Profesor.....	76
Claves de información.....	76
Estructuración	78
Demostración	79
Observación.....	80
Referidas al alumno	81
Técnicas de Estudio.....	81
Enlaces	87
Referidas al contenido	90
Conclusiones	98
Referencias Bibliográficas	107

Introducción

El presente trabajo de investigación está orientado a observar, organizar, entender y describir los componentes didácticos de una experiencia educativa concreta. Se plantea conocer las estrategias utilizadas por un profesor experto en el área de Percusión Corporal, con el fin de tener un acercamiento a los contenidos, actividades, ejercicios, objetivos, técnicas y métodos característicos de este tipo de espacios.

Se comienza con una contextualización de la investigación, donde se describe la experiencia concreta a observar, se abordan las problemáticas de esta sobre el poco conocimiento en la enseñanza de la percusión corporal, y se plantea la pregunta orientadora. Posteriormente, se hace un recuento sobre el estado del arte, los trabajos previos al respecto, las referencias útiles a nivel epistemológico y metodológico. Luego, se tejen argumentos de la pertinencia de la investigación, para definir el objetivo principal y los objetivos específicos de este documento.

Dentro del desarrollo del marco teórico, se buscar definir conceptualmente la percusión corporal, su objeto de estudio, un ensayo sobre su origen histórico, las características y recursos técnicos usados en estos contextos, y las relaciones existentes con teóricos de la pedagogía musical. Posteriormente, y para la elaboración de categorías de análisis, se realiza una delimitación conceptual de lo referente a contenidos, objetivos, métodos didácticos, para presentar finalmente las estrategias de la sistematización.

En sección metodológica se describe el paso a paso llevado a cabo para lograr los objetivos de este documento, así mismo, las referencias que guiaron este camino o ruta. Se establece el enfoque y tipo de investigación, se caracteriza la población de la experiencia concreta a observar,

se describen los instrumentos de indagación y la forma en que se aplicaron. Para terminar, se presenta un plan donde se especifica cada momento de la investigación, a saber: observación, sistematización o categorización, y caracterización o descripción.

Para terminar, se exponen los resultados analíticos, las estrategias didácticas del curso divididas en tres componentes: referidas al profesor, al alumno y al contenido. Finalmente, se redactan las conclusiones del trabajo investigativo, los aciertos, descubrimientos, las enseñanzas y potencialidades. Se espera que el documento brinde herramientas para la enseñanza, el diseño, planeación y ejecución de la percusión corporal.

Aspectos Generales de la Investigación

Descripción del Problema

El trabajo de investigación posee como contexto la asignatura de Percusión Corporal de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual surge en el primer semestre del año 2021. Este curso está dirigido y diseñado por un docente experto en el área de percusión, con formación interpretativa y pedagógica. A pesar de ser una asignatura ofrecida por el Departamento de Música, el espacio posee el carácter de libre elección, por tanto, vincula estudiantes de distintas licenciaturas de la Universidad.

La integración de la Percusión Corporal, al currículo académico de la Licenciatura en Música, resalta la importancia de este espacio a nivel pedagógico y musical. Se reconoce, desde la institucionalidad, la pertinencia de formar a los estudiantes de la UPN en habilidades propias de este campo. Así mismo, se abre el campo de posibilidades para que más adelante se incluya la Percusión Corporal en el contexto educativo escolar, al incorporar esta asignatura dentro de una universidad que se encarga de formar docentes.

Por lo anterior, surgen cuestiones como: ¿Cuál es la pertinencia de incluir la Percusión Corporal dentro del plan de estudios? ¿Qué relación existe de esta con la pedagogía, y con la música? ¿Por qué un estudiante que se forma como futuro docente, encontraría herramientas en esta área para su desarrollo profesional?

De la Percusión Corporal, como conocimiento enseñable, en el contexto universitario pedagógico y musical poco se conoce. La revisión de investigaciones sobre el tema¹, muestran la Percusión Corporal como herramienta para el desarrollo social (Infante, 2019), para las competencias ciudadanas (Morales, 2016) (Peña, 2017), la psicomotricidad (Baquero, 2018), la inclusión de discapacidades (Portillo, 2013), la sensibilización y consciencia de subjetividad (Castillo, 2021), para la interdisciplinariedad (Díaz, 2014), la atención y emocionalidad (Jurado, 2015), y como entrenamiento vocal (Roa, 2016). Sin embargo, investigaciones sobre propuestas metodológicas o herramientas didácticas, que aborden objetivos y contenidos útiles para el diseño y ejecución de un curso, no han realizado. Se tiene el caso de Melo (2016), que estructura y realiza un taller de intervención, a una población en edades comprendidas de los 15 a 28 años. No obstante, la perspectiva de este trabajo, se enfoca en el proceso de aprendizaje individual de los participantes, más no en el análisis de los contenidos, objetivos, métodos de aprendizaje y enseñanza.

A pesar de la existencia de un curso enfocado únicamente en la Percusión Corporal, la UPN no se ha preguntado por el carácter de este, por sus objetivos, métodos, contenidos y componentes didácticos. No se cuenta con investigaciones al respecto que, permitan entender la enseñanza de la Percusión Corporal, el enfoque didáctico de esta, sus posibilidades y alcances a nivel musical, sus aportes a la pedagogía musical, etc.

La revisión bibliográfica, presenta un imaginario de la Percusión Corporal que entiende esta área como mera técnica, o fuente de ejercicios, para el desarrollo de otros propósitos. Lo anterior no es irrelevante, pero deja de lado el análisis sobre el potencial didáctico de esta disciplina.

¹ La búsqueda se realizó en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de palabras clave como: Percusión, Percusión Corporal, BodyPercussion.

En este sentido, la propuesta de investigación del curso electivo de Percusión Corporal de la UPN, semestre 2021 – II, se encuentra interesante en el contexto educativo por sus componentes didácticos. Se abren los interrogantes entorno a las posibilidades educativas que ofrece la Percusión Corporal, a partir del análisis de la experiencia en la UPN. Interrogantes que, buscan dar cuenta del estado y la comprensión de las construcciones conceptuales y teóricas, desde la puesta en práctica de una visión particular de lo que es Percusión Corporal, y sus alcances. La asignatura es un escenario con variedad de aristas, que arroja una mirada distinta de la educación musical, mirada que merece ser conocida y analizada dada sus particularidades.

Pregunta

¿Cuáles fueron las Estrategias Didácticas, implementadas el semestre 2021 – II, del curso de Percusión Corporal de la Universidad Pedagógica Nacional?

Antecedentes

En el proceso de búsqueda, del estado del arte de la investigación que aquí se pretende, no fue posible encontrar trabajos previos relacionados con la observación, sistematización o caracterización de las estrategias didácticas de un curso de percusión corporal². Aunque este panorama arroja un ámbito poco explorado de la educación musical, debe tenerse en cuenta la especificidad de lo que esta investigación se plantea. Por lo anterior, los antecedentes investigativos que se tuvieron en cuenta, fueron los trabajos que pueden ofrecer herramientas metodológicas y teóricas, acerca de cómo llevar a cabo un proceso investigativo similar al que acá se plantea.

Para comenzar, el trabajo monográfico de Méndez (2016), es una caracterización de clase de la enseñanza teatral, en un colegio de educación normalista. La investigación, centra la atención en las clases de dos profesores egresados de la ASAB, en los grados octavo y undécimo. Dentro de los objetivos de la monografía está: la identificación y descripción de contenidos y actividades que realizan los profesores de los cursos mencionados, y la identificación de las propuestas didácticas de los profesores. El estado del arte de esta investigación, recorre trabajos acerca de, estudios didácticos en el aula de clase y la forma que adquieren estos en la enseñanza del teatro, estudios centrados en el profesor y las propuestas de contenidos.

Como base teórica, principalmente, se encontró una mirada conceptual de la didáctica, a partir de las definiciones de Brousseau (1990) y Medina et al. (2005). Para el análisis didáctico, se

²Cabe aclarar que, por más extensa o seria que hubiese sido la búsqueda, es arriesgado afirmar esto. Es conveniente mencionar que la búsqueda se limitó a repositorios universitarios, con trabajos en idioma castellano, que las palabras clave, usadas en la búsqueda, fueron: percusión corporal, observación, sistematización, caracterización, y estrategias didácticas.

argumentó como pertinente la Teoría de las Situaciones descrita por Brousseau (1990). Méndez (2016) realizó una mirada a los lineamientos de la educación artística, dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para recoger la definición de enseñanza teatral y las claridades, o prescripciones, de lo que se debería hacer en un taller de teatro, dentro del contexto educativo. Lo anterior como insumo para un análisis posterior, de las clases a caracterizar. Por último, se presentó la conceptualización de términos como: contenido teatral, actividades, creación colectiva y performance.

Este trabajo se enmarcó metodológicamente en el enfoque cualitativo. Se definió el tipo de investigación como Estudio de Caso, que fue conceptualizado como la perspectiva que aborda un fenómeno desde un contexto particular, y se diferencia de un abordaje general o tendencioso. En la caracterización de clase se establecieron los contenidos, los tipos de contenidos, las actividades y los tipos de actividades desarrolladas. La caracterización se hizo con un enfoque de tipo descriptivo – hermenéutico.

El análisis de las situaciones de enseñanza – aprendizaje se realizó bajo el enfoque de Clínica Didáctica, siguiendo los planteamientos de Rickenmann (2007), que consistió en la observación instrumentada, con grabación de video o de audio, y la transcripción detallada de las secuencias didácticas de las clases. Para la observación y análisis, se definieron tres categorías de “gestos de clase”: definición – devolución – regulación. Para el registro, se colocaron los elementos de clase de cada una de las categorías, y se expuso la situación teniendo en cuenta el número de la sesión, el minuto de grabación y los personajes involucrados. La sistematización de fenómenos se realizó bajo las 3 categorías propuestas de “gestos docentes”, tomadas de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC). También se registraron hechos bajo la categoría “actividades”.

Finalmente, en las conclusiones del documento, se manifestó un resultado satisfactorio a las preguntas iniciales: ¿Cuál es el modelo de clase, los contenidos, tipos de contenidos y las actividades que desarrolla la escuela Normal con los grupos de profundización artística? ¿Qué promueve el área de teatro? ¿Los contenidos son pertinentes respecto a la edad de la población escolar? (Méndez, 2016, p. 10). Así mismo, se reconoció la importancia de la Clínica Didáctica en el análisis de las sesiones, y se resaltó la importancia de observar bajo unas categorías definidas (“gestos docentes”).

Ahora, para los fines de la investigación que aquí se pretende, este antecedente aporta un marco metodológico pertinente. La investigación cualitativa que se realiza, arroja una ruta que debe ser consultada y examinada para la propuesta propia. Así mismo, el recorrido contextual de la institución educativa, el marco normativo del MEN, y las características del espacio, hacen ver lo necesario que es incluir una contextualización, a distintos niveles, del curso de percusión corporal. Igualmente, la bibliografía usada sobre didáctica, se ajusta a los objetivos que la investigación propia se propone, por tanto, deben ser consultados Brousseau (1990) y Medina et al. (2005). Para el tipo de investigación, se debe indagar más sobre la Teoría de las Situaciones y el Estudio de Caso, dada la pertinencia de este enfoque. Finalmente, en el antecedente, el análisis y la sistematización de las observaciones arroja ideas claras, acerca de cómo llevar los registros de clase y la categorización. Se rescata la bibliografía de Rickenmann (2007), como guía de sistematización y observación, que, aunque no se ajuste totalmente a la manera que aquí pretende, ofrece una experiencia de cómo llevarla a cabo. Fuera de lo metodológico, la monografía muestra pertinente una descripción de los contenidos, como parte de la observación y caracterización.

Para continuar, acerca de la observación y sistematización de estrategias didácticas en el contexto musical, el trabajo de Salcedo (2022), plantea identificar los componentes pedagógicos

y las estrategias didácticas útiles, para la formación de trombonistas con énfasis en la docencia. La investigación recoge los saberes de dos profesores expertos, de larga trayectoria en la enseñanza del trombón, a partir de la observación, el registro de clase y un análisis comparativo con componentes de la pedagogía y la didáctica musical. El objetivo es obtener un producto escrito que guíe la construcción de contenidos en “Pedagogía del Trombón en etapas iniciales para nuevos formadores, enfocados a las necesidades del contexto musical colombiano y aplicables a una cátedra de universitaria” (Salcedo, 2022, p. 10).

Para lo anterior, se hace necesario el diseño y construcción de categorías para la sistematización de la observación, y el análisis de los métodos escritos más usados para la enseñanza del trombón.

Dentro del marco conceptual, para los intereses propios, se destacan dos grandes temas. En primer lugar, se aborda el concepto *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, desarrollado por Lee Shulman (1986), y trabajado por Bolívar (2005) bajo la traducción de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). El PCK es la relación entre, los contenidos de una disciplina, la forma en cómo los entiende el maestro y la manera en que los entrega al estudiante. En segundo lugar, Salcedo (2002), hace una mirada al concepto de CDC enfocándose en el quehacer musical. Con base en Jorquera (2008), realiza un recuento histórico de la profesión Docente en Música, expone las tres matrices que enmarcan el actuar docente dentro del aula, y describe cómo los docentes entienden la educación musical, a partir de los modelos didácticos en educación musical: tradicional, comunicativa ingenua y crítica³.

³ Para una consulta extensa sobre el conocimiento profesional del profesor se encuentran más referencias en el documento.

Como construcción metodológica, Salcedo (2022) define las tres categorías de análisis y sus correspondientes subcategorías, para sistematizar la observación de las prácticas de dos profesores expertos en la enseñanza del trombón. La primera categoría, que abarca el Conocimiento Pedagógico, es básicamente la unión de los saberes teóricos y la experiencia práctica pedagógica que posee un docente. Se divide en cuatro subcategorías que pueden ser consultadas para más detalle. La segunda categoría, referente a el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), se construye a partir de Valbuena (2007), y se define como la habilidad del profesor de “tomar los conocimientos disciplinares y transformarlos en conocimientos ‘enseñables y aprendibles’” (Salcedo, 2022, p. 47).

El CDC se compone de cinco subcategorías de análisis, donde se destacan tres de ellas. La segunda, teniendo en cuenta a Park & Oliver (2008), Valbuena (2007) y Jorquera (2008), trata de las herramientas pedagógicas del docente para alcanzar los objetivos propuestos. La tercera, se basa en las actividades que desarrolla el profesor para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta categoría de análisis⁴, entendida como el Conocimiento Disciplinar es la categoría que da razón del saber específico en cuestión, en este caso la música y el trombón. La cuarta, que indaga por el criterio para la selección, organización y secuenciación de los contenidos con respecto a la condición del estudiante, los propósitos y objetivos del currículum.

El trabajo de Salcedo (2022), se realizó bajo un enfoque cualitativo y el tipo de investigación fue Estudio de Caso. Se hizo observación no participante, de cinco clases (virtuales) de dos profesores universitarios con 15 años de experiencia en la docencia. Cada clase fue

⁴ Por tratarse de un apartado con gran énfasis en el instrumento, donde se incluye literatura especializada con respecto a la forma correcta y saludable de interpretar, se decide prescindir de una descripción de este.

transcrita y sistematizada, a partir de las categorías anteriormente descritas. Además, se realizó una entrevista estructurada, a cada profesor, de 25 preguntas.

Para el análisis categorial de las transcripciones, tanto de las entrevistas como de las clases, se utilizó el marco conceptual de la CDC. Se procedió atribuyendo resaltadores por color a las categorías, y números ordinales a las subcategorías (por ejemplo: Amarillo – 1.4 debe entenderse como Categoría: Conocimiento Pedagógico (Amarillo) – 1.4 Subcategoría: Conocimiento contextual). Así mismo, se estableció letras indicativas para facilitar el manejo de ciertas palabras repetitivas como Alumno, Profesor, etc. A partir de lo anterior, el autor construyó una tabla donde se presentaron las categorías y subcategorías, relacionadas con los elementos codificados de cada transcripción⁵. Finalmente, se construyó una matriz para cada una de las subcategorías de análisis, donde se colocó la cita textual de la codificación y un análisis del autor⁶. Como sustento bibliográfico, de la parte metodológica, se usó a Vasilachis (2006) y Sampieri (1991).

Para la investigación propia, los aspectos que se destacan en la investigación de Salcedo (2022) son, principalmente, acerca de la metodología empleada para la observación de clases, los cuadros de sistematización y las categorías planteadas. En primer lugar, la metodología es pertinente, en cuanto hace uso de las mismas herramientas de investigación cualitativa planteadas: observación de clase, registro o transcripciones, y sistematización. Específicamente la forma de codificación realizada, ilustrada en los anexos 3 y 4 del documento de Salcedo (2022), puede ser replicada para la investigación propia puesto que presenta una lógica coherente. En segundo lugar, las categorías propuestas se basan en sustentos teóricos claros. Aunque no se puede replicar el contenido teórico, se toma como ejemplo la forma en que se realizó.

⁵ Ver ejemplo en Tabla 4 de Salcedo (2022, p. 70)

⁶ Ver Anexo 4 de Salcedo (2022)

Por otra parte, el material bibliográfico referente al Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC) debe ser consultado, ya que arroja grandes pistas para el diseño de categorías propias en cuanto a las estrategias didácticas, esto es: Valbuena (2007), Jorquera (2008), Bolívar (2005) y Bolívar (1993).

Adicionalmente, la investigación de Salcedo (2022), aporta a la problematización del trabajo propio, en cuanto agrega un factor no tenido en cuenta: que en la Universidad Pedagógica Nacional no existe material sobre la construcción, diseño o ejecución de una unidad didáctica para un curso de Percusión Corporal.

El análisis o desarrollo de Salcedo (2022) se considera muy abstracto. Los resultados de lo hallado en las clases y entrevistas, no se concretan en descripciones de lo observado. Las apreciaciones se quedan en la mirada subjetiva y no derivan en un aporte preciso, de la orientación pedagógica de profesores de trombón. Lo anterior, se presenta como dilema en el diseño mismo de las categorías, puesto que no son claras las definiciones, ni delimitados los parámetros de análisis, sino que siempre se quedan en lo abstracto. Es decir, se mencionan los hallazgos, pero no se caracterizan desde una mirada profunda o descriptiva, tampoco se habla de la experiencia de manera particular (teniendo en cuenta que es un Estudio de Caso). Los resultados no se materializan en contenidos precisos, actitudes deseables o acciones pedagógicas claras.

Así, de una forma u otra, otro aporte de Salcedo (2022), se basa en generar categorías con parámetros de observación y análisis delimitados, con acciones claras y visibles. Se debe tener mucha atención a la hora de caracterizar lo sistematizado, el análisis de los registros de clase debe enfocarse en describir el caso particular, y las conclusiones deben arrojar una idea o guía de las habilidades de un profesor de percusión corporal, el tipo de contenidos y las estrategias didácticas pertinentes.

Por otra parte, con respecto al carácter disciplinar de la propuesta de investigación, es pertinente una mirada a Barrera (2018) para conocer escenarios prácticos del proceso enseñanza – aprendizaje, alrededor de la percusión, que utilizan la percusión corporal como herramienta pedagógica. Así mismo, esta monografía posee un componente de diseño de una propuesta didáctica, que podría ser útil para la construcción de ejercicios, que se propone al final.

La monografía estudia el diseño y aplicación de una unidad didáctica para la enseñanza de la batería, con personas en etapa de iniciación musical. La propuesta se enfoca en una población de cinco estudiantes, con edades comprendidas de 7 a 10 años. El contexto presenta problemáticas referentes a los conocimientos previos, el manejo de la lecto – escritura y la ausencia de trabajo corporal. La pregunta que guía este trabajo es: “¿Cómo lograr un mejor aprendizaje de la batería a través del rock en la etapa de iniciación con niños de 7 a 10 años de la Escuela de Música Rodrigo Leal?” (Barrera, 2018. p. 12).

Los antecedentes de Barrera (2018) se mueven dentro de temas como: alternativas didácticas para el abordaje de la grafía musical en la batería, el movimiento corporal como trabajo previo para el acercamiento a la batería, y metodologías pedagógicas para el aprendizaje rítmico.

Dentro de las referencias teóricas, Barrera (2019) busca, principalmente, limitar conceptualmente cada uno de los grandes temas de la monografía. En un primer momento, se realiza una caracterización cultural y musical del rock. Seguidamente una descripción de la batería, su naturaleza musical, la relación de esta con el rock, el agarre de las baquetas y la postura corporal adecuada. Posteriormente, teniendo como referencia a Valencia (2014), se abordan propuestas metodológicas del s. XX, con el fin de describir de las particularidades pedagógicas de los métodos de Dalcroze y Carl Orff (enfocados en el desarrollo rítmico a partir del lenguaje, el movimiento y el trabajo corporal). Finalmente, Barrera (2018) define conceptualmente la categoría de Unidad

Didáctica apoyándose en Area (1993), Corrales (2009) y MEC (1992). Describe los componentes de la Unidad Didáctica a partir de Sánchez & Valcárcel (1993) y Frega (2008), donde se destaca la importancia de los conocimientos previos del estudiante, el diseño de contenidos a partir del nivel de desarrollo, y la selección de estrategias didácticas.

El trabajo se enmarca en una perspectiva de Investigación Acción Educativa (IAE), con enfoque cualitativo. La aplicación de la propuesta se llevó a cabo en 16 sesiones de clase colectiva de una hora semanal. Para lo anterior, se hizo uso de herramientas como la observación, entrevistas estructuradas y abiertas, test con respuestas escaladas y grabación fílmica de algunas sesiones.

Para el diseño de la Unidad Didáctica, Barrera (2018) hizo un breve análisis del abordaje de musical, de cuatro métodos de batería enfocados en el Rock. En cada método observó la notación y escritura, evaluó la conveniencia didáctica de cada notación, describió las figuras rítmicas usadas, los patrones rítmicos, y expuso características como *ostinato* en el hi hat, tiempo fuertes y débiles en el redoblante y el bombo. Por tratarse de una población con un rango de edad específico, se expusieron, brevemente, conceptos como, Estadio de Operaciones Concretas de Piaget, la lateralidad y la importancia de esta para la batería, coordinación y disociación motriz, y la grafía a utilizar.

Dentro de la propuesta de unidad didáctica, como primer momento, se presentaron los objetivos, se ilustró y definió la forma en que se llevó a cabo, estructuralmente, el curso, los contenidos y las estrategias. A partir de Jorba & Sanmartí (1994), se definieron los distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica (exploración, conceptos, estructuración y aplicación). Posteriormente, se explicaron las planeaciones de cada una de las 17 sesiones del curso, donde se especificó el tipo de actividad y la descripción de esta. También, se realizó un

listado de los materiales y recursos, útiles, para llevar a cabo la unidad propuesta. Por último, se presentó la rúbrica de evaluación, los criterios y las preguntas de esta.

Para finalizar, Barrera (2018) expuso los resultados cualitativos de cada una de las cinco personas participantes, a nivel corporal (postura y ejercicios corporales), a nivel de ejecución instrumental y en la aplicación. Así mismo, se mostraron los resultados cuantitativos de la evaluación de la unidad por parte de los participantes, la retroalimentación por parte del investigador y las conclusiones. En las conclusiones se destacó la importancia del cuerpo y movimiento en el aprendizaje musical, la grafía como medio para facilitar la interpretación musical, y la pertinencia del rock como género para abordar el aprendizaje musical en batería. El documento termina con los anexos de los ejercicios para batería y las entrevistas realizadas.

Para la investigación propia, a pesar de que los objetivos no se relacionan con el diseño ni con la aplicación de una unidad didáctica, la monografía es útil por la caracterización y análisis didácticos que se realizan. La descripción que Barrera (2018) realiza de los contenidos de la unidad (la división de estos en exploratorios, aplicativos, estructurales, etc.), los métodos de batería (las particularidades rítmicas, las figuras usadas, etc.), las herramientas de grafía y trabajo corporal, sirven de referencia para la sección de caracterización de los contenidos del curso, en la investigación propia. Igualmente, se presenta una tabla con la planeación de las sesiones, que puede ser utilizada para ordenar la estructura de las clases, y así ordenar las observaciones. Por otra parte, se rescata la relación teórica de Dalcroze y Orff con elementos del ritmo en el campo pedagógico, por tanto, se deben consultar estos autores para buscar relaciones con la percusión corporal.

Del análisis del proceso, se debe decir que se aborda en términos muy generales. A pesar de que la cantidad de estudiantes permitía un mejor análisis de los resultados de la Unidad

Didáctica, esto no sucede. Así mismo, las estrategias didácticas del curso no son ampliamente expuestas, la retroalimentación del proceso no se enfoca en estos factores.

Justificación

En el escenario de la educación artística, la construcción de conocimiento está dada por la relación teoría – práctica. Se trata de un sincretismo basado en el estudio de experiencias pasadas, consignadas y analizadas dentro de un contexto específico, la puesta en práctica de categorías conceptuales en nuevos escenarios, y un posterior análisis crítico que resulte en nuevas teorías. Este sincretismo abarca en dos palabras, teoría y práctica, un sin número de posibilidades de lo que es construcción de conocimiento. Cuando se habla de teoría y práctica, se habla de investigación, observación, análisis, experimentación, hipótesis, conjeturas, problematización, contrastar ideas, etc.

La observación del curso que aquí se propone, y la posterior caracterización de este, es una investigación que aporta a la construcción de conocimiento en pedagogía musical, desde la Percusión Corporal. La reciente creación del curso, pone en evidencia que la Percusión Corporal, como parte de conocimiento musical, es una propuesta educativa de vanguardia en el ámbito artístico. No obstante, también deja ver la necesidad, ante una falta de experiencia consignada, de conocer las dinámicas educativas en estos espacios. Basta con una pequeña inmersión en la literatura especializada en pedagogía y música⁷, para notar que este escenario hace parte de los más nombrados, estudiados, trabajados, analizados, interpelados, etc. en el contexto educativo actual. Una mirada hacia este fenómeno pone a la Universidad Pedagógica Nacional, dentro de las discusiones pedagógicas del momento.

⁷ Romero (2013, 2018), Pons Terrés et al. (2014), Cremades (2009), Ortíz et al. (2017).

La investigación es una puerta a la posibilidad de indagar, estudiar, analizar y recoger nuevas herramientas didácticas para la enseñanza musical. La propuesta de este trabajo es un primer paso en la comprensión de la percusión corporal, al preguntarse por las características didácticas que se desarrollaron alrededor de un caso particular de enseñanza. Un primer estudio sobre la delimitación práctica de esta disciplina, es un camino en el estudio pedagógico de maneras de ver, hacer y entender la música. Así mismo, para el interés de la UPN, el contexto del curso rompe las barreras disciplinares y abre el conocimiento percutivo musical, al servicio de otras licenciaturas.

Por otra parte, desde la perspectiva personal como investigador, teniendo en cuenta la formación y el rol como estudiante de Percusión de la Licenciatura en Música, la propuesta de caracterización se muestra interesante a nivel técnico – musical, metodológico, personal y profesional. Dado que se propone observar y analizar un escenario educativo, donde se ponen en práctica los conocimientos disciplinares vistos en la formación universitaria, la investigación es un aporte más dentro del recorrido educativo individual. El análisis del curso electivo es, pues, una síntesis de los elementos que se han desarrollado a lo largo de la Licenciatura, para un estudiante de Percusión: Técnica, Interpretación, Movimiento, Pedagogía, Metodología, Didáctica e Investigación. Así mismo, el análisis práctico del curso, a nivel pedagógico y percutivo, y su resultado en la investigación, es un aporte para el futuro desempeño docente del investigador y de quienes consulten este trabajo.

Finalmente, la investigación beneficia a la propia comunidad académica, en tres niveles. En un primer nivel, ofrece la posibilidad de una mirada externa, consciente y ordenada de las temáticas propuestas en el curso, del desarrollo de las actividades y de las acciones docentes. Con esto, una guía para la construcción o el diseño de actividades, planes de clase, o syllabus enteros.

En segunda medida, el documento ofrece herramientas metodológicas sobre cómo investigar y de qué manera, a partir de la observación y la sistematización, para obtener conocimientos claros de fenómenos educativos no delimitados conceptualmente. Con esto, fomentar el estudio de fenómenos prácticos, reales, funcionales en la educación, en vez de teorías englobadas y supuestos metodológicos. En tercer lugar, el trabajo incluye la definición conceptual, histórica, técnica y pedagógica de la percusión corporal, lo cual es un aporte a la construcción teórica de esta disciplina.

Se aspira, entonces, mostrar las estrategias didácticas de una experiencia particular, entorno a la Percusión Corporal, haciendo visible lo oculto de las variables que conforman el hacer educativo, y que dan razón del andamiaje propositivo, de los alcances del curso, y de las herramientas útiles para un mejor provecho de esta disciplina en otras áreas del conocimiento.

Objetivos

Objetivo General

- Caracterizar las Estrategias Didácticas implementadas en la experiencia del semestre 2021 – II, del curso electivo de Percusión Corporal de la UPN.

Objetivos Específicos

- Realizar un registro escrito de 12 sesiones del curso de percusión corporal de la UPN, del semestre 2021 - II.
- Diseñar categorías de análisis para la sistematización de las estrategias didácticas.
- Generar una descripción de los contenidos del curso y de las estrategias didácticas, a partir del análisis de la información sistematizada, con base en las categorías propuestas.
- Crear tres ejercicios corporales usando la lógica de los contenidos observados en el curso.
- Establecer los fundamentos históricos, conceptuales y técnicos de la Percusión Corporal.
(este objetivo podría ser que lo investigado, surge a raíz de la observación de la clase)

Palabras clave

Observación – Didáctica – Caracterización – Sistematización – Percusión Corporal –
BodyPercussion - Educación Musical – Estudio de Caso – Estrategias Didácticas

Marco Teórico

Introducción

Es indispensable precisar qué se entiende por cada uno de los términos que permiten limitar o enmarcar cada uno de los conceptos útiles, con los cuales analizar la experiencia del curso. Para comenzar, y teniendo en cuenta el objetivo central de esta investigación, el análisis o descripción de las Estrategias Didácticas del curso requiere de la observación, en primer lugar, y de la sistematización, en segundo lugar, como momentos previos. La observación se tratará en el marco metodológico. Para la sistematización de las estrategias didácticas, es preciso definir conceptos generales como Didáctica, y aquellos que encaminan el recorrido hacia el propósito investigativo como Método, Conocimiento Didáctico y finalmente Estrategias Didácticas. Con este último, se establecen las categorías de análisis pertinentes para la aplicación, enmarcadas en sus relaciones didácticas con los demás términos.

Así que un primer momento del marco teórico, está enfocado en la construcción conceptual de las estrategias, partiendo de la definición de Didáctica, los componentes de esta a nivel de contenidos, objetivos y métodos.

Un segundo momento del marco teórico, está destinado a contextualizar la percusión corporal de forma disciplinar. Se comienza con la definición del concepto de Ritmo, para llegar a la Percusión Corporal, y sus componente históricos, conceptuales, técnicos y pedagógicos.

Didáctica

El objetivo principal de esta investigación se centra en la observación de las Estrategias Didácticas, por consiguiente, es necesario un recorrido conceptual de los términos que atraviesan y construyen lo referente a estas. Para comenzar esta sección, lo primero es conceptualizar lo que se ha entendido en educación por Didáctica. Lo segundo es examinar Contenidos, Objetivos y Método como los tres componentes principales de la Didáctica. A partir del Método se desprende el término PCK (Pedagogical Content Knowledge), tomado de Salcedo (2022), que engloba el interés central acerca de las Estrategias Didácticas. Finalmente, se definen cada una de las categorías sobre Estrategias Didácticas para el análisis del curso de Percusión Corporal.

Definición

Didáctica es una disciplina pedagógica que estudia la acción, enmarcada por la relación bidireccional, de enseñar y aprender (Medina & Salvador, 2009). Como disciplina que se encuentra dentro del campo de la pedagogía, busca “la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos” (p. 7). La didáctica estudia el rol docente y sus dinámicas de enseñanza, en clave a comprender cómo se dan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Lucio (1989), la didáctica es la ciencia prospectiva⁸ que recoge los saberes de la instrucción, los ordena, analiza, y crea métodos y estrategias para el mejoramiento de la enseñanza. Para este autor, la didáctica es teoría de la enseñanza y hace parte de la pedagogía. Con

⁸ Prospectiva refiere a la previsión de problemas para el mejoramiento y la evolución de un fenómeno. (V.gr. la economía, la salud, la tecnología, la educación, el deporte, etc.)

esto, se puede intuir que, existen procesos educativos de enseñanza empíricos, sin orientación teórica, y existen procesos racionalizados o derivados de la didáctica.

Para la investigación que aquí se lleva a cabo, se entenderá la didáctica como rama de la pedagogía que estudia las prácticas educativas o los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ahora, si el carácter riguroso de esta disciplina la aleja de la enseñanza artesanal, poco científica o empírica, es necesario entenderla como una educación que se planea. Por tanto, la enseñanza didáctica posee un diseño de trabajo: establece contenidos, plantea objetivos, y guía su accionar por métodos.

¿Qué enseñar?

La pregunta acerca de las habilidades o saberes concretos dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, es la cuestión de qué contenidos enseñar. Según Navarra & Torre (2002), los contenidos didácticos son “los conocimientos, habilidades y actitudes de cualquier tipo con los cuales entran en contacto los alumnos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 2). Para el caso específico, se trata de los saberes destacados, útiles y necesarios de acuerdo con el área de Percusión Corporal.

De acuerdo con Feldman (2010), el contenido hace referencia a todo lo que se enseña. Es decir, en la práctica educativa, además de saberes y habilidades, lo que se enseña también está dado por “actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene” (p. 49) .

En este sentido, Feldman (2010) plantea tres tipos de contenido: como biblioteca, como herramienta y como práctica. De forma similar, Navarra & Torre (2002) proponen una clasificación de acuerdo con los conocimientos que se buscan desarrollar: contenidos

conceptuales, procedimentales, actitudinales y socioafectivos. Estas tipologías hacen referencia a formas o maneras en que pueden ser entendidos los contenidos. Es decir, en un primer nivel, el contenido corresponde a información o conceptos, también denominado “saber que”. Un segundo grupo que abarca las habilidades técnicas y prácticas, o “saber hacer”, que refiere conocimientos específicos de áreas disciplinares. Por último, existe el componente de las disposiciones o actitudes, o sea, que una temática propuesta desarrolle o estimule maneras éticas o “saber ser” (Feldman, 2010, p. 49 - 50).

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de contenido pertinente para esta investigación va a estar más cerca de *lo que se enseña* que de lo que se tiene la *intención* de enseñar. Para esto, la observación y sistematización, que aquí se plantea, permite una mirada más real de los contenidos visibles en la práctica. La propuesta no busca tener en cuenta los contenidos manifiestos o planteados, sino los que se dieron en la práctica real⁹.

¿Para qué enseñar?

Las habilidades, saberes, valores, actitudes, etc. que se obtendrán o aprenderán, hacen parte de las metas, logros o finalidades observables de una práctica educativa. *¿Para qué enseñar?* es una cuestión que indaga, principalmente, por los conocimientos que los/las estudiantes obtendrán al finalizar un proceso educativo. Pensar los logros, dentro de una propuesta didáctica, supone especificar en qué nivel los/las estudiantes deben saber los contenidos; es decir, cuál es el alcance de los conocimientos, saberes o habilidades: que los identifiquen, que los comprendan y expongan, que los apliquen, etc. Los objetivos están estrechamente relacionados con el contenido. (Feldman, 2010).

⁹ Parte del componente de análisis contempla una reconstrucción de los contenidos generales del curso.

Los objetivos en un proceso educativo son observables debido a que marcan un logro específico, por ejemplo: sabrán las características de un compás de 4/4, serán capaces de interpretar un ritmo caribeño, etc. Igualmente, dentro de las dinámicas institucionales, los objetivos se redactan comenzando con un verbo en infinitivo (v. gr. identificar, dominar, utilizar, diseñar, etc.), y se plantean con actividades puntuales (v. gr. Elaborar un patrón rítmico sobre la pista musical de Funk). Finalmente, es importante tener presente que, en el desarrollo de la clase, los fines pueden ser presentados explícitamente por el profesor, o estar presentes de manera tácita. (Feldman, 2010).

¿Cómo enseñar?

En la teoría pedagógica, inmediatamente después de precisar los contenidos y objetivos, la didáctica se pregunta por la relación entre estos dos. El componente faltante, que cohesiona, es el método. Se construye entonces una relación de tres elementos que permite precisar o definir el proceso de enseñanza – aprendizaje. De forma metafórica, en esta relación los *contenidos* son el punto de partida, los *objetivos* el punto de llegada, y el *método* el camino que lleva del uno al otro.

Para Medina & Salvador (2009), el método es la ruta o la vía que conduce al fin didáctico, enseñar o aprender. El método está directamente relacionado con pasos, fases o procedimientos ordenados dentro de una secuencia lógica. En la práctica educativa, el *cómo se enseña* se materializa en actividades, técnicas, tareas y estrategias. Parte de los factores a tener en cuenta, en la preparación del método, es que debe ser adecuado a los objetivos, al contenido disciplinar, a los alumnos, a sus conocimientos y habilidades, y al contexto educativo. De la relación de método con el contenido derivan las estrategias didácticas. Es decir, de cada campo disciplinar se desprenden unas formas, de enseñar y aprender, particularidades y especificidades.

Los métodos se constituyen como estructuras generales, de acuerdo con intenciones educativas específicas, para facilitar los procesos de enseñanza – aprendizaje (Davini, 2008, p. 73). Son construcciones teórico – prácticas que ofrecen marcos para la acción docente, o sea, herramientas para mediar entre los conocimientos abstractos y la ejecución práctica. El docente selecciona, analiza, adecúa y combina métodos para la elaboración de actividades y estrategias específicas. Así mismo, según Felman (2010), para el diseño o elección de actividades es necesario “relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores” (p. 56).

Teniendo en cuenta el trabajo de Salcedo (2022), el método es observable, básicamente, por la capacidad del profesor de entender el contenido y traducirlo enseñable para sus estudiantes. Esta capacidad se condensa en el concepto de Pedagogical Content Knowledge¹⁰ (PCK), definido por “las maneras en que un docente representa y formula los contenidos de un área para que sean comprensibles por otras personas ” (Shulman, 1986, p. 9)¹¹.

En el PCK, se tiene en cuenta las analogías, ejemplos, ilustraciones, demostraciones y explicaciones que un docente utiliza, para hacer más comprensivo el aprendizaje. Este concepto posee tres componentes de análisis, desde la perspectiva de interés. El primero es el conocimiento que el docente posee de los objetivos; el segundo, acerca de las concepciones previas, dificultades, formas de aprendizaje, motivaciones, habilidades e intereses de sus estudiantes; el tercero, que supone las dos anteriores, es el conocimiento acerca de las estrategias instruccionales. Este último

¹⁰ Concepto original de Shulman (1986). Teniendo en cuenta que se traduce al castellano como Conocimiento Didáctico del Contenido, o como Conocimiento Pedagógico del Contenido, para evitar confusiones se toma el concepto en el idioma original con las iniciales de PCK.

¹¹ Traducción propia del original: “the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others”

componente es visible en las analogías, modelos, ilustraciones, ejemplos y actividades de aprendizaje empleadas (Verdugo-Perona et al., 2017).

El método se concreta entonces en actividades y estrategias que, corresponden a formulaciones específicas, por parte del docente, aplicadas a contextos y situaciones particulares. Para Felman (2010), las actividades y estrategias son acciones que guían, ayudan y generan situaciones de aprendizaje. Para Medina & Salvador (2009), el docente elabora estrategias a partir del método, teniendo presente la naturaleza del contexto cultural e individual, la mejora continua de los procesos, y la construcción de mejores caminos o puentes para relacionar realidades complejas con conocimientos definidos.

Así, las estrategias didácticas derivan de los *objetivos*, en relación con los *contenidos*, y los modos de aprendizajes pertinentes a estos, teniendo en cuenta la particularidad de lo que se enseña. Particularmente, las estrategias observables, de esta investigación, van a estar definidas como las actividades usadas y pensadas para ayudar a los alumnos, en el proceso de construir conocimiento y habilidades sobre Percusión Corporal.

Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas son los elementos prácticos y observables del método. Básicamente se definen como una actividad, o acción, orientada a perseguir un fin. En el marco de un contexto educativo, se llaman estrategias de enseñanza a las acciones útiles para mejorar la explicación, o retroalimentación, por parte del docente; por otra parte, son estrategias de aprendizaje las acciones que ayudan a la comprensión por parte de los estudiantes. (Medina & Salvador, 2009).

Para el interés investigativo específico, la propuesta se centra en las actividades planteadas por el profesor, o sea, los elementos que hicieron posible el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en el área de Percusión Corporal. Para esta investigación, las estrategias didácticas serán entendidas como las acciones, dentro de una secuencia de actividades, que el profesor usó como pauta de intervención en el aula.

A continuación, se describen cada una de las estrategias didácticas propuestas¹², ordenadas en 6 categorías de análisis, y clasificadas en 3 niveles de referencia. Se detalla la naturaleza de cada uno de estos tres grupos, y se especifica, a partir de un ejemplo, el tipo de acciones que hacen parte de la categoría. Por último, como ayuda al lector, se presenta una tabla al final de esta sección que, sintetiza cada una de las estrategias dentro del orden establecido (ver Tabla 1).

¹²Se toma como principal referencia, la lista de estrategias didácticas de la sección de Metodología en la Acción Didáctica de Medina & Salvador (2009, p. 180 - 193). Se realizan modificaciones de acuerdo a los intereses de la investigación, agrupando estrategias, obviando otras y agregando nuevas.

1. Estrategias referidas al profesor

Teóricas

- Claves de Información: acciones donde, a partir de una exposición, se sugiera organización del curso o la relación entre temáticas que, permita tener una certeza del proceso (v. gr. mencionar que la actividad anterior posibilita el desarrollo rítmico). Así mismo, acciones que indiquen el objetivo de lo que se va a trabajar, o se ofrezcan guías de la información (v. gr. mencionar qué se hará en la sesión)

Prácticas

Estructuración: acciones donde sea visible una enseñanza, o el abordaje de actividades, en pasos, de acuerdo con las capacidades individuales (v. gr. práctica de fragmentos musicales de una pieza mayor)

- Demostración: acciones donde se clarifique a partir de ejemplos, o donde se presenten ayudas visuales o auditivas para aclarar una explicación de múltiples maneras (v. gr. realización de un ejercicio por parte del profesor)
- Observación: acción donde el docente pide, o ve al alumno ejecutando un ejercicio, corrige errores, abre espacio de preguntas o escucha comentarios (v. gr. cuando se abre el espacio de observar la ejecución de alguien específicamente)

Expositivas

- Definición: acción donde se explican o definen conceptos nuevos, se hace énfasis en una definición teórica, o acciones donde el profesor realiza una explicación general (v. gr. menciona qué se debe entender por pulso).

2. Estrategias referidas al

alumno Cognitivas y Metacognitivas

- Técnicas de estudio: acciones donde se incentive un plan de trabajo, por ejemplo, cuándo estudiar y cuánto. Así mismo, acciones donde se sugieran maneras de cómo estudiar, las herramientas que se deben usar y por qué usarlas. También acciones donde se elaboren claves para comprender el contenido, ordenar la práctica (v. gr. explicación sobre cómo estudiar un pasaje o fragmento rítmico).
- Enlaces: acciones donde se generen, incentiven, lazos o referencias para relacionar un nuevo conocimiento con uno previo, no necesariamente disciplinar (v. gr. la estructura de una canción como la estructura de un texto literario). También se refiere a las acciones que ofrezcan herramientas para memorizar, por ejemplo, a partir de la asociación con objetos familiares, de la repetición consciente, del repaso lo aprendido luego de cierto tiempo. Acciones donde se relacionan conceptos con ejemplos, palabras, metáforas, anécdotas, videos, material audiovisual, etc.; en respuesta a las dudas de los estudiantes (v. gr. creación de un ejercicio puntual para ilustrar parte de un concepto).

3. Estrategias referidas al contenido

Tipos de Actividades

- Introducción: actividades que sirvieron de iniciación. Contenidos que dieron introducción a un bloque o unidad didáctica. Actividades que se utilizaron para evaluar el nivel

disciplinar de los participantes, antes de abordar un ejercicio o unidad temática (v. gr. experimentación tímbrica de las partes del cuerpo para abordar sonidos graves y agudos)

- Desarrollo: actividades propias de conocimientos, contenidos o bloques temáticos centrales (v. gr. el trabajo de escalas corporales durante varias sesiones)
- Puente: actividades sintéticas que vinculan un contenido con otro. También actividades que sirvieron de apoyo para las temáticas centrales (v. gr. ejercicio de escucha para entender la estructura de una canción)

Procedimentales

- Analítico: acciones que dividen un contenido complejo en partes simples para una mejor comprensión (v. gr. trabajar por secciones una frase musical). También las actividades que surgen de manera espontánea para corregir o aclarar situaciones (v. gr. hacer un ejercicio no planeado para lograr cierta habilidad específica).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		
Referidas al Profesor	Teóricas	Claves de Información
	Prácticas	Estructuración
		Demostración
		Observación
Expositivas	Focalización	
Referidas al Alumno	Cognitivas Metacognitivas	Técnicas de Estudio
Referidas al Contenido	Tipos de Actividades	Introducción
		Desarrollo
		Puente
	Procedimentales	Analítico

Tabla 1. Diagrama de Estrategias Didácticas, categorías y niveles de referencia

Ritmo

Ritmo es un término complejo de definir puesto que comprende múltiples características y es usado en diversas disciplinas bajo diversas concepciones. Es común que las definiciones teóricas refieran al Ritmo en cuanto a sus formas, a cómo es evidente, pero no a su esencia. Teniendo en cuenta que se trata de categorizar un fenómeno inmenso con una naturaleza inmaterial, al llevarlo a la consciencia humana a partir de una definición formal se corre el riesgo de disminuirlo en su complejidad.

Sin embargo, para los fines que aquí se proponen no hace falta ahondar demasiado en la esencia de eso que llamamos Ritmo, sino que basta destacar las principales características del término y luego aplicarlas al contexto artístico y musical.

Willems (1954) hace un recorrido bibliográfico por distintas definiciones de Ritmo para postular su propio análisis del tema a nivel musical. Para este autor el término desprende dos tipos de conceptos, el primero entendido como el creado por la naturaleza y el segundo que es creado por nosotros: “La palabra ritmo sólo puede designar, pues, una relación entre un hecho viviente, que a menudo se nos escapa, y un concepto que nos formamos de él” (Willems, 1954. p. 21).

En la primera perspectiva el ritmo es un hecho natural, presente en las cosas cotidianas y visible concretamente en la respiración, el latido cardíaco, el galopar de un caballo, el movimiento de los planetas, las estaciones del año, etc. En este ámbito cualquier concepto que busque describir la esencia de este hecho natural, queda corto para abarcar la complejidad del fenómeno puesto que este trasciende el propio entendimiento humano. En la segunda perspectiva la palabra Ritmo es una construcción de la inteligencia humana que describe lo que entendemos del fenómeno. Es

decir, a partir de ciertas experiencias con el fenómeno se han desarrollado esquemas de conocimiento para caracterizarlo. Es pues, esta última perspectiva la más conveniente para los fines aquí propuestos.

Gran parte del conocimiento construido alrededor del término corresponde a las ideas de los filósofos griegos, quienes analizaron el fenómeno desde un lugar cercano al ámbito artístico: la oratoria.

Etimológicamente, Ritmo deriva de la raíz griega *rheo*, que hace referencia a “movimiento”. Teniendo en cuenta que para la existencia de movimiento, como cualquier otro fenómeno, es necesario el espacio y el tiempo, entonces el Ritmo es algo que “se da en el tiempo y en el espacio a través del movimiento” (Schmidt, 1977. p. 77).

Entonces, en un primer momento, se entiende que el fenómeno no es propio de entidades estáticas o permanentes, no está asociado a objetos inamovibles. Así mismo, la condición del movimiento se relaciona con la acción, y esta a su vez es resultado de la intervención bien sea natural o humana. Por ejemplo, una pelota de basquetbol comienza a ser un objeto rítmico hasta que alguien la rebota contra el suelo, o los ciclos de la luna alrededor de la tierra no serían rítmicos si la gravedad no hiciese su trabajo.

Ahora, aunque el Ritmo se da en el movimiento, no cualquier movimiento es rítmico. Se sabe que también está asociado a la concepción platónica de “orden”: “el ritmo es el ordenamiento del movimiento” (Fraisse, 1976, p. 10).

Teniendo en cuenta que el orden es una concepción creada por la racionalización humana: ¿qué significa un movimiento ordenado?

Para ilustrar se toma el siguiente ejemplo. Un automóvil que se mueve a una velocidad constante de 25km/h es un caso concreto de Ritmo en el ámbito de la física mecánica¹³: posee un movimiento espacial ordenado, igual y homogéneo con respecto al tiempo. El concepto de orden, derivado del ejemplo, tiene que ver entonces con la organización del movimiento en unidades de medida. Ordenar es medir, comparar.

Es decir, para que el ritmo se percibido o “para que realmente tenga existencia para el hombre, debe ser percibido por él o creado por su propia existencia” (Schmidt, 1977. p. 78). Por tanto, la inteligencia humana ha creado categorías de medida para entender y lograr percibir este tipo de fenómenos: al definir metro, pie, milla como unidad espacial, minuto, día, año como unidad de tiempo. Si el ritmo se da en el movimiento ordenado y el movimiento necesita del espacio y del tiempo, tiene mucho sentido que el orden creado para percibir el ritmo en el movimiento esté dado por unidades de medida espaciales y temporales¹⁴.

Sin embargo, la medida del movimiento no hace ordenado el movimiento en sí. Existe otra arista de la palabra orden, para que el movimiento ordenado tenga que ver con el Ritmo.

Para Schmidt (1977) el orden entendido como medida nace de la concepción de lo cíclico. El automóvil del ejemplo realizaba un desplazamiento rítmico y ordenado porque en cada hora recorría siempre 25 kilómetros. El movimiento además de estar dado por el espacio y el tiempo es cíclico, homogéneo, de igual duración. El Ritmo entonces es también repetición, periodicidad y regularidad.

¹³El ejemplo es totalmente pertinente teniendo en cuenta que la velocidad, como orden de medida, es semejante en el ámbito musical a los *beats* por minuto en un metrónomo. Ambas son tasas de cambio entre dos variables: distancia o *beats* en el tiempo.

¹⁴Válido para la definición de Ritmo que se pretende para este trabajo, puesto que existen más fenómenos rítmicos para los cuales este orden no aplica.

Con lo anterior, se tiene un concepto pertinente de Ritmo. Ahora, para que esta definición sea funcional dentro del ámbito musical deben hacerse unas breves delimitaciones. Para comenzar, el Ritmo Musical se mide y ordena de acuerdo con el tiempo en *beats* por minuto, que se define como pulso. Así mismo, es característico por ser sonoro y por poseer un contraste de elementos. Aunque esta no sea su esencia, se mueve bajo la idea musical de Arsis y Tesis (Schmidt, 1977).

Es decir, dentro de sus elementos existe un contraste semejante a la tensión y la distensión, aunque de una forma más dada por el sonido y el silencio. El Ritmo además de un carácter de homogeneidad en cuanto al espacio y el tiempo, posee un carácter de heterogeneidad en cuanto al contraste de elementos, como sonido – silencio.

Para Willems (1954) el Ritmo Musical se distingue del Ritmo en general por poseer un sistema ordenado de elementos musicales. Dichos elementos son divididos en aspectos cualitativos: como los matices dinámicos y los acentos métricos; y en aspectos cuantitativos: la duración y subdivisión.

Se entiende entonces el Ritmo Musical como medida ordenada del movimiento a través del tiempo, donde el pulso es el concepto que permite percibir la regularidad y homogeneidad de dicho movimiento dentro de una naturaleza contrastante de sonido – silencio.

Cabe resaltar que esta definición choca de manera histórica con otras ideas de Ritmo Musical, puesto que destaca aspectos como la regularidad, la constancia, igualdad, orden, homogeneidad, etc., que son parte de lo que se conoce como Ritmo, pero dejan de lado otras manifestaciones. No obstante, debido a la generalidad del fenómeno y la imposibilidad de ser abarcado completamente, es esta la mejor concepción para el desarrollo analítico que este trabajo propone.

Percusión Corporal

Una Comprensión Del Origen de la Percusión Corporal

Percusión Corporal (PC) debe ser entendida como una categoría en constante construcción. Los diálogos del campo musical y no musical han dotado a la PC de una naturaleza propia que enmarca una lógica particular y única, pero que históricamente debe ser estudiada como un fenómeno que surge de múltiples contextos. Por lo anterior, es complejo describir un recorrido histórico exacto de la PC, que arroje un origen preciso, unos desarrollos concretos y unos objetivos claros. No obstante, si bien es imposible una descripción exacta del nacimiento de la PC, es factible una indagación del contexto histórico y social que presente un panorama aproximado. Para esto, es conveniente una mirada a la bibliografía referente al tema.

Según Romero (2008) los primeros atisbos de musicalidad en el cuerpo estuvieron presentes en las tribus o clanes de los proto – humanos. La necesidad de defender un espacio como propio llevó a estas comunidades a expresiones donde batir las palmas, golpear con los pies y moverse juntamente con otros individuos pudo ser entendido como una forma primitiva de hacer música con el cuerpo. El hecho que grupos de personas coordinaran cantos, sonidos y movimientos hace evidente la existencia de uno de los elementos fundamentales de la música: el ritmo.

Entonces, desde una visión antropológica y sociológica se formula que la aparición de la música en el cuerpo está ligada a la aparición de comunidades cohesionadas socialmente. Es decir,

el componente rítmico como fundamento de lo musical en el cuerpo, y una base social como fundamento de lo rítmico.

Por lo tanto, si se plantea que el cuerpo hace parte de los elementos primarios que constituyen lo musical, pensar el nacimiento de la PC debe relacionarse con el nacimiento mismo de la música. Y así mismo, si la consciencia de comunidad¹⁵ en los habitantes primitivos dio pie al desarrollo del sentido rítmico, se podría pensar que el nacimiento de la música, expresada en la corporalidad individual, estuvo ligada al sentido de colectividad.

Sin embargo, considerar al cuerpo como primer elemento de lo musical es una afirmación arriesgada. Para una mejor comprensión del fenómeno es preciso analizar otras formas de comprensión de lo musical.

Mendívil (s. f.) en su texto hace un recorrido por las hipótesis acerca del origen de la música. Comienza su exposición tratando la música como derivada del habla y propiamente de la poesía. Luego expone la idea de la música como resultado de la mimesis del canto de las aves, para posteriormente mencionar el protagonismo del ritmo como elemento fundamental. No obstante, ninguna de estas propuestas posee base científica en hechos concretos sino en creencias ideológicas.

Para mediados del siglo XX, desde la arqueología y la antropología, la importancia deja de estar en hallar una serie unilineal de sucesos que demuestren un origen específico, puesto que tal propósito era imposible. Se decide entonces centrar la mirada en la evolución de las facultades musicales y lingüísticas del cerebro (Mendívil, s. f.).

¹⁵ Resulta bastante llamativo que se haga alusión a la comunidad, puesto que esta implica movimientos rítmicos: distribución del trabajo, división del día, rituales periódicos, etc. Incluso caminar conjuntamente.

Es decir, a partir de un giro en la búsqueda de conocimiento, se entiende la música no como un concepto consolidado o un hecho concreto, sino como una categoría que se resignifica con el avance histórico. O sea, si Romero (2008) considera que una manifestación musical es el batir las palmas y los pies para defender el territorio, es porque va más allá de la música como concepto estático, y comienza a entenderla como categoría dinámica.

Entender la música como categoría es tomar una posición contextual de la misma y verla como parte de la evolución humana. Es decir, tal vez los hombres y mujeres primitivos no sabían que al batir las manos y los pies hacían música, y es probable que esta manifestación no se considere música hoy día, pero se trata de una expresión cultural. En ese estado primitivo aún las diferencias artísticas no estaban consolidadas: la danza se mezclaba con la música, con el rito, la religión, las prácticas de cacería, de defensa territorial, etc.

Se trataba de expresiones musicales de acuerdo con las condiciones del contexto. Además, teniendo en cuenta que la evolución misma iba acompañada de un desarrollo del cerebro y por tanto de la comprensión de estos fenómenos.

Entonces, la concepción de música está ligada a la defensa territorial, pero también al rito en cuanto a su carácter simbólico y social. Rito semejante a lo que más adelante sería la ceremonia religiosa, el festejo en la corte, la fiesta familiar o el encuentro en la discoteca. Comprender la música como categoría es abstraerse a su función ritual.

No obstante, queda sin resolver la cuestión del origen de la música con objetos.

Los descubrimientos arqueológicos de instrumentos musicales son para Mendívil (s. f.) el camino a seguir en la búsqueda de los anales de la música. Los hallazgos de materiales sonoros

con aproximadamente 50.000 años de antigüedad han llevado a pensar que la música ha acompañado la misma evolución humana.

Sin embargo, la evidencia de objetos sonoros no habla de un origen musical propiamente. ¿Qué sucedía con la música antes que la humanidad adquiriera la capacidad de crear instrumentos y de manipular materiales? Probablemente una respuesta rápida sería el uso del cuerpo como primera experiencia musical, y esto llevaría fácilmente a afirmar lo corporal como antes de lo instrumental. Pero hay que tener en cuenta que antes que la humanidad tuviera capacidades creativas y manipulativas, es posible que tampoco tuviera consciencia de su propia corporalidad. Por tanto, sería más coherente postular la idea que afirma a estos dos procesos musicales, el instrumental y el corporal, como en desarrollo conjunto o dialéctico.

Ahora, en un primer momento se expuso que lo rítmico viene de lo colectivo y fundamenta lo musical. La organización en tribus o clanes supuso una coherencia común en todos y cada uno de los integrantes de la comunidad, y esta coherencia debe ser entendida como rítmica.

El trabajo antropológico de Romero (2008) recoge manifestaciones corporales, enmarcadas en lo musical, de culturas africanas y de la huella de estas en América. Se resalta la indivisibilidad práctica entre los cantos, el baile y los gestos corporales de la música africana: “habitualmente todo crea música” (p. 58). Así mismo, se resalta la necesidad de marcar el ritmo en los movimientos colectivos por medio de “el procedimiento más simple y ordenado para las traducciones rítmicas o sea el de la percusión” (p. 59).

Se entiende que la percusión es el recurso más asequible, más “a la mano” en términos musicales, para hacer evidente el ritmo y lograr homogeneidad grupal. Si el ritmo tiene

fundamento social, comunitario, asociativo, y la percusión es la manifestación sonora más simple de este... ¿qué pasa con la PC?

Lindholm (2015) es un estudio de la personalidad carismática en los líderes sociales. En el texto se pone en evidencia el alcance emocional que logra la coordinación de elementos culturales e identitarios en rituales modernos, como congregaciones en la plaza pública o discursos políticos.

Contrastando lo anterior con las ideas acerca del origen de la PC se puede pensar que: luego de alcanzar un grado de éxtasis gracias a la asociación grupal en un rito o ceremonia, la expresión individual que lleva a “los golpes de las manos y pies en las manifestaciones musicales responde a una exigencia del ambiente propio de las grandes expresiones colectivas, de los cantos corales y de los bailes mágico religioso de las tribus” (Romero, 2008, p. 59).

Las primeras agrupaciones primitivas se expresaban culturalmente haciendo uso de los elementos más a la mano que tenían para producir sonido: la “voz como melodía, el movimiento de sus extremidades, con variedad de sonidos o timbres, como ritmo. La expresión de sus cantos fue acompañada por el movimiento rítmico de sus manos y pies” (J. F. Romero, 2013, p. 443).

La PC surge entonces como una de tantas expresiones del ambiente social, conectada con el fluir colectivo y la emocionalidad del momento cultural.

Puede caerse en la confusión que hoy día siga cumpliendo el mismo rol. Debe tener en cuenta las transformaciones que ha tenido desde su origen hasta nuestros días. No obstante, en ciertas reuniones o rituales sociales, se sigue acompañando el canto con las palmas y la danza de los pies como claro ejemplo de lo anterior.

Ahora, luego de este ensayo sobre un origen verosímil, veamos entonces qué particularidades posee la PC hoy en día y cómo se define de acuerdo con el pensamiento de las personas expertas.

Definición de Percusión Corporal

A partir de un recorrido bibliográfico por las principales fuentes sobre PC¹⁶ se encuentra que, en general, esta se define como el golpeteo de las extremidades contra el cuerpo y el suelo.

Para Ortíz et al. (2007) el término percusión refiere el fenómeno físico de producir sonido debido al “choque entre un percutor y una superficie (percusión). Al añadir el calificativo corporal, deducimos que (...) se refiere a los sonidos producidos con el propio cuerpo (por ejemplo, aplaudiendo con las manos, dando golpes en los muslos, chasqueando los dedos...)” (p. 233). Para Cremades (2009), además de lo anterior, la PC incluye la voz como elemento corporal y sonoro.

Ahora, más allá de la simple acción de producir sonido la PC debe enmarcar lo musical y, por tanto, como se vio anteriormente, lo rítmico.

Keith Terry, uno de los exponentes prácticos de la PC más nombrados, menciona que la importancia está en “interiorizar el ritmo”. Para este personaje la práctica de hacer sonidos con el cuerpo se funda en el acercamiento al ritmo.

Desde un punto de vista musical, no hay nada novedoso, puesto que la interpretación instrumental o lírica exige una interiorización igual. Sin embargo, Keith Terry, no dice hacer sonidos rítmicos sino ser rítmico. Plantea pues que la PC “se trata de una excelente manera de

¹⁶Para una investigación apropiada, teniendo en cuenta la poca información disponible en idioma castellano, el término de búsqueda fue Body Percussion.

acercarse al ritmo, de encarnar el ritmo. Es decir, una cosa es cuando tú lo entiendes de manera general, y otra cosa es cuando tú eres el ritmo” (Locklear, 2006, p. 69)¹⁷.

Por otro lado, dentro del recorrido bibliográfico, también es común que la PC esté relacionada con investigaciones acerca de aprestamiento musical, herramientas aprendizaje, coordinación motriz, didáctica, etc. Y es que, si el ritmo está “dentro tuyo” es coherente que la interpretación instrumental, la coordinación, la disociación o el proceso cognitivo tengan mejores posibilidades de desarrollo.

Entonces, en primera medida para la PC existe un vínculo inseparable con lo musical, lo sonoro, lo rítmico, pero también el término está ligado conceptualmente a intereses más allá de lo musical. Es decir, la PC es una herramienta “en la participación de procesos de aprendizaje, estimulación cognitiva, habilidades psicomotoras, socio- emocionales” (Ortíz et al., 2017, p. 233), “trabaja la coordinación motriz, la precisión rítmica y las habilidades comunicativas y sociales” (Cremades, 2009, p.162).

Así, una de las definiciones más acertadas, con todo lo anterior, dice que la “Percusión Corporal es el arte de golpear el cuerpo para producir diferentes sonidos para propósitos didácticos, terapéuticos, antropológicos y sociales“ (J. F. Romero, 2013, p. 443)¹⁸

Para continuar, veamos algunas particularidades o apreciaciones técnicas de la PC según los grandes exponentes.

¹⁷Traducción propia del texto original

¹⁸ Traducción propia del texto original.

Técnica de la Percusión Corporal

Según Locklear (2006) las partes del cuerpo que se usan para un acercamiento básico a la PC incluyen las palmas, el pecho o tórax, los muslos, las nalgas y los pies. Cada una de estas zonas del cuerpo están pensadas para recrear un juego de voces musical. Desde las palmas hasta los pies se hace alusión a un *set* de tambores que van desde lo agudo hasta lo grave, respectivamente. Para este ejemplo específico se usa la semejanza de cada parte del cuerpo con una batería.

Para comenzar, las palmas es uno de los golpes más usados en la práctica musical y percutiva. En la PC es un elemento sonoro muy distintivo, comúnmente llamado *Clap* o *Handclap*, y se relaciona con los sonidos agudos de la batería: platillos. En la zona del tórax la producción de sonido es resultado de un golpeteo de la mano abierta (derecha o izquierda) contra el pecho. Por la profundidad y las características sonoras, el tórax se relaciona con los *toms* agudos de la batería. Los muslos deben ser percutivos con cada una de las manos según corresponda, al igual que cada una de las nalgas. El sonido de estas dos partes del cuerpo está asociado a los *toms* graves. Por último, los pies realizan un zapateo contra el suelo para producir un sonido similar al de un bombo o *bass drum* (Locklear, 2006).

Así como existe un grupo de sonidos básicos, también existe un grupo de sonidos avanzados. Básicamente, se trata de jugar con los distintos timbres de cada una de las partes del cuerpo. Es decir, golpear más con los dedos de la mano que con la palma, encocar ambas manos, barrer una mano con la otra, golpear con el talón de los pies, con la punta, barrer el suelo con la planta de los pies, etc.

Para Mantilla (2014) existen 8 áreas corporales sonoras: la cabeza, pecho, brazos, estómago, nalgas, manos, piernas y pies. Dentro de estas existen diferentes timbres o sonidos específicos. Por ejemplo, en la cabeza se encuentra la voz, que se incluye como elemento rítmico de la PC. Así mismo, es importante entender que las manos y la boca son las únicas partes que logran producir sonido por sí mismas, los pies por medio del contacto logran cierta independencia, pero el resto necesitan de las manos para lograr sonoridad.

Ahora, dentro de esta sección acerca de la técnica, se quiso hacer una aclaración sobre la notación escrita que existe para PC.

Para comenzar, en la mayoría del material consultado se hace evidente una similitud en la forma de escribir música para percusión y para PC.

Gran parte de la escritura para percusión no está estandarizada. Es común encontrar al inicio de cada método o de cada obra una aclaración de las convenciones en la partitura. Por ejemplo, incluso para batería, que es uno de los instrumentos más comunes, no existe una forma de escritura establecida. Algunos autores escriben en tres líneas, otros en un tetragrama o en un pentagrama. La ubicación de cada tambor es especificada y hay gran variedad en la forma de los neumas, signos, aclaraciones del uso de los baqueteos y digitaciones. Lo único que parece permanecer a todas estas formas es la figuración rítmica: negra, corchea, semicorchea, las dinámicas: *f* – *ff* – *p* – *mp*, etc., las barras de repetición, y demás signos y símbolos de carácter universal.

Así mismo, para PC la notación es muy variable y normalmente se aclara al inicio de la partitura. La cabeza de las figuras rítmicas cambia de acuerdo con la intención de cada escritor: se suelen usar distintas formas geométricas para notar distintos golpes o timbres. Es común que se use el pentagrama para escribir los ejercicios rítmicos, y con respecto a la ubicación dentro de este,

se suelen ordenar cada una de las partes del cuerpo de agudo a grave, o de la cabeza a los pies. Finalmente, dentro de las especificaciones se suele aclarar la digitación respectiva (derecha o izquierda).

Escalas Corporales.

Al igual que las escalas melódicas que preparan al intérprete, o los enlaces armónicos que guían la estructura musical, las escalas corporales son una propuesta para el desarrollo técnico entorno a la PC creada por Mantilla (2014).

Se trata de combinaciones definidas de sonidos corporales para la iniciación en el trabajo rítmico y motriz. La propuesta comienza con la escala de tres sonidos, hasta la escala de 16 sonidos, agregando una parte del cuerpo o sonido por cada escala, donde la duración rítmica es idéntica en cada sonido. Es decir, la escala de tres sonidos (palma, pie derecho, pie izquierdo) debe ser interpretada repetidamente buscando mantener la uniformidad en la duración, en el movimiento y en cada una de las repeticiones. Así mismo, la escala de cuatro sonidos (chasquido mano derecha, chasquido mano izquierda, pie derecho, pie izquierdo) debe ser interpretada de la misma manera.

Lo anterior con el propósito de explorar las partes del cuerpo, las distintas combinaciones, y la fluidez progresiva de cada escala. Se hace notar, además, que al tratarse de escalas con cantidad de sonidos impares o pares, la práctica de estas “son de mucha utilidad para aproximarse de una forma natural hacia los compases de amalgama” (Mantilla, 2014, p. 29).

Ámbito Pedagógico de la Percusión Corporal

“Para el conocimiento del ritmo no basta elaborar sabías teorías; el ritmo necesita ser vivido, sobre todo como ritmo musical” (Willems, 1954, p. 34)

La pedagogía ha sido uno de los campos de estudio que ha visto en la PC, una herramienta de interés. Teniendo presente que, la práctica como experiencia sensitiva genera mejores aprendizajes en las personas, esta disciplina educativa ha puesto énfasis en la vivencia corporal, para el desarrollo de múltiples habilidades. Este apartado propone una revisión breve, de la relación entre PC y pedagogía, comenzando por investigaciones fuera del ámbito musical, y luego por las de carácter musical.

Cremades (2009) plantea una propuesta investigativa partiendo de una serie de ejercicios para PC, donde se desarrolla el sentido rítmico como elemento base, para el aprendizaje musical en educación primaria. Este autor entiende que, potenciar las capacidades motrices, expresivas y comunicativas desde la PC, favorece los procesos cognitivos y sociales en la primera infancia. Por su parte, Ortíz et al. (2017) realizan una investigación empírico – analítica, con la participación de 88 estudiantes de 5° de primaria, para observar cómo la PC mejora la agilidad motriz en el ámbito de la Educación Física. En Schmidt (1977), se expone la relación entre Pedagogía Musical y Musicoterapia, enfatizando en la herramienta de la rítmica corporal, como estímulo para un desarrollo integral del individuo a nivel pedagógico.

Para el caso de Pedagogía Musical, a nivel investigativo, se han explorado distintas utilidades de la PC. Romero (2013), expone un estado del arte en distintas disciplinas, donde la

PC posee usos diversos, dentro de estas se destaca la pedagogía musical, principalmente por los aportes de Jacques Dalcroze y Carl Orff. Así mismo, se entrega una lista de autores posteriores que han seguido investigando en la misma dirección pedagógica¹⁹. Veamos una revisión de los planteamientos de estos teóricos para mayor detalle.

El pensamiento pedagógico de estos dos autores debe ser entendido contextualmente. Teniendo en cuenta que, sus vidas transcurrieron desde finales del siglo XIX a principios del XX, sus obras están orientadas por el interés hacia el individuo, pues “al convertirse en polo de interés filosófico, el ser humano con sus problemas concretos contribuiría al auge de la pedagogía, la psicología y la sociología” (Bachmann, 1998, p. 21). Se trata de un período donde la educación integral es un concepto cotidiano, y, por tanto, el interés del conocimiento estaba centrado en la cuestión de cómo llegar a esa integralidad. El camino de la integralidad y la importancia del individuo, tanto Dalcroze como Orff, lo encuentran en la música.

Dalcroze, hijo de las ideas filosóficas del siglo XIX, entiende a la persona como espíritu (intelecto) y como cuerpo (materia). La música, entonces, es el camino a la integralidad del ser, porque relaciona el sonido y el movimiento con estos ámbitos, respectivamente: el espíritu o alma se estimulan por el sonido y el cuerpo tiene músculos que le permiten movimiento. Igualmente, Dalcroze entiende el ritmo como manifestación concreta del movimiento, y también como el componente que teje puentes entre esta dicotomía, mente – cuerpo, presente en todas las cosas (Bachmann, 1998).

Dentro de los rasgos de la corporalidad, en los planteamientos de Dalcroze, que tienen que ver con PC, se encuentra la *Euritmia*. Este concepto hace alusión a la preparación, introducción y

¹⁹ Además, de la Pedagogía se encuentra un estado del arte de la PC en Etnografía, Historia, Danza, Didáctica y Neurología. Para más información ver Romero (2013, p. 445).

desarrollo de las capacidades necesarias para el trabajo musical. Dentro de este método se encuentra, la marcha con los pies para el seguimiento del pulso, la diferenciación entre tiempos fuertes y débiles de una melodía, el sentido de velocidad en la música, la percepción de dinámicas, etc. (Valencia et al., 2014).

A pesar de que el trabajo de Dalcroze no menciona, de manera literal, la PC, se resaltan componentes sobre el movimiento corporal, el aprestamiento musical, la consciencia del pulso y el manejo de habilidades básicas como elementos característicos, de un saber sobre del cuerpo en relación al ritmo.

En segundo lugar, Carl Orff planteó su método desde el concepto de “música elemental”, que entiende el aprendizaje a partir del “juego como elemento motivador, con lo cual buscó solucionar los problemas de coordinación rítmica de los estudiantes” (Valencia et al., 2014, p. 100). A partir de la recitación de rimas, textos o combinaciones de palabras, Orff propuso el uso de la voz de una manera rítmica. Por esta razón, la descomposición de palabras en elementos musicales, desprovistos o no de melodía, posee una relación indirecta con la PC, al usar la sonoridad vocal desde un enfoque meramente rítmico.

Así como Dalcroze, Orff entendía el ritmo como base fundamental para el aprendizaje musical, y aunque no centró su atención sólo a la parte percutiva, si tuvo un desarrollo más amplio, en este sentido, comparado con Dalcroze. Aunque la metodología Orff tuvo un mayor énfasis en el instrumental percutivo, la corporalidad también estuvo presente, como puente, en el acercamiento a los instrumentos. El trabajo con el movimiento corporal, la alusión al texto hablado, y el uso de timbres corporales hacen parte de estos planteamientos metodológicos. Con el uso de las palmas y el zapateo, principalmente, Orff logró sintetizar la palabra recitada y el golpeteo en el cuerpo. Y, aunque el trabajo corporal está al servicio del trabajo vocal, existe una aproximación

considerable de esta metodología a la PC, por tal razón, es destacable su propuesta dentro del ámbito pedagógico de la PC.

Marco Metodológico

Un fundamento del conocimiento científico es la veracidad de la información que se capta o propone. Teniendo en cuenta que, el razonamiento humano puede no ser claro e intervenir en este camino a la científicidad, los procesos de investigación utilizan instrumentos metodológicos para evitar cualquier tipo de sesgos. El método, básicamente, permite dar tránsito al logro de los objetivos, sistematizar y ordenar el proceso de investigación. (Nateras 2005).

De acuerdo con Bonilla & Rodríguez (1997), el método, visto desde un recorrido histórico, es la herramienta que, junto a un marco conceptual, permiten al investigador indagar, analizar e interpretar una situación problema. El método no es un fin en sí mismo, ni sustituye la capacidad reflexiva, analítica o crítica del investigador. El objetivo de este, no es ajustarse fielmente a las reglas o prescripciones, dejando de lado la realidad que se estudia. Tampoco se trata del camino garantizado para llegar a conclusiones válidas y aceptadas por una comunidad científica, obviando la formación y capacidad del investigador de pensar e interpretar.

El método es entonces un conjunto de técnicas lógicas que, deben ser usadas racionalmente para el análisis científico de un problema de estudio. El uso de la herramienta metodológica, además, debe considerar las particularidades de la investigación o el tipo de fenómeno a estudiar, los objetivos planteados, y la perspectiva de análisis.

Existen principalmente dos enfoques metodológicos, o perspectivas de análisis claramente delimitadas, para la comprensión y explicación de la realidad a investigar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (Bonilla & Rodríguez, 1997; Nateras, 2005).

Enfoque Investigativo

La propuesta investigativa planteada para este trabajo se ajusta al enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo con Monje (2011), la investigación cualitativa, a grandes rasgos, parte de tres pilares: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Desde la hermenéutica se entiende a los actores de un contexto no como sujetos pasivos, sino como significantes, reflexivos y decisivos. La fenomenología afirma que no hay una realidad externa cognoscible, que no sea partiendo de la subjetiva, pues esta depende de la manera cómo se percibe, de los intereses y gustos de quienes la experimentan, etc. Por su parte, el interaccionismo simbólico plantea la comprensión de una realidad, o un objeto de estudio, desde los significados y perspectivas construidas por los actores involucrados.

Por lo anterior, el carácter cualitativo, como enfoque investigativo, capta un objeto de estudio desde las experiencias individuales de quienes están siendo atravesados por dicho objeto; es decir, desde la percepción que tienen los sujetos de un fenómeno externo particular. A partir de los saberes, actitudes y valores de las personas estudiadas, el investigador identifica e induce las propiedades del objeto de estudio (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Así mismo, Hernández et al. (2014), caracterizan el enfoque cualitativo por preocuparse de realidades específicas no teorizadas o no conceptualizadas. Se parte de una aproximación al mundo empírico, a los hechos en sí, desde una observación sistemática del contexto determinado. Luego, se construyen descripciones detalladas para inducir una teoría pertinente a lo observado. Es decir, desde la vivencia hacía la teorización.

Para el caso específico, las dinámicas educativas del curso, que se proponen identificar, se logran rastrear a partir de una mirada subjetiva de la situación general. Teniendo en cuenta que la realidad del curso es una experiencia específica y única, la metodología cualitativa ofrece la posibilidad de aproximarse al hecho concreto, en este caso, a partir de la observación individual del investigador. Igualmente, se trata de una observación sistemática, por tanto, organiza y guía lo observado en las categorías construidas, sobre Estrategias Didácticas, en el Marco Teórico. Finalmente, a partir de esta “abstracción” del curso, con base en las categorías, se realiza un análisis inductivo que permita formular resultados teóricos sobre la didáctica de la percusión corporal.

Por último, en el enfoque cualitativo no hay comprobación de hipótesis, pues los casos no son detalladamente conocidos, sino hasta el final del proceso de investigación. Dado que las fuentes de información provienen de saberes subjetivos, o por la observación de interacciones entre individuos, grupos, etc., el investigador utiliza técnicas, de acuerdo con los requerimientos de la situación, para generar descripciones detalladas del contexto o la situación problema específica (Hernández et al., 2014).

Tipo de Investigación

Sabiendo que la propuesta investigativa se centra en un contexto delimitado, como lo es la asignatura de Percusión Corporal de la Universidad Pedagógica Nacional, y teniendo en cuenta que, se busca indagar acerca de las Estrategias Didácticas de la experiencia del semestre 2021 – II, el tipo de investigación más pertinente es el Estudio de Caso.

Estudio de Caso

Para Monje (2011), este tipo de investigación centra su atención en fenómenos específicos que, por sus características relevantes, presentan la necesidad de una comprensión profunda e intensiva. El objetivo del Estudio de Caso es conocer la variedad de componentes que conforman un contexto particular, así como, el ensamblaje de cada uno de estos dentro del todo.

El proceso metodológico de este tipo de investigación es similar a los tres niveles de comprensión, planteados por Ander-Egg (2011). A saber, las investigaciones empíricas comienzan con un trabajo descriptivo o diagnóstico, que consiste en “caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Ander-Egg, 2011, p. 30). Posteriormente, siguiendo un modelo inductivo, se teoriza el contexto categorizándolo en conceptos de análisis. Finalmente, se procede a evaluar de forma crítica la situación del caso, donde se da sentido a la información organizada y se responden las preguntas planteadas inicialmente.

La descripción de un fenómeno, de acuerdo con Monje (2011), busca responder interrogantes como: ¿qué es? ¿cómo es? ¿dónde está? ¿de qué está hecho? ¿cómo están sus partes interrelacionadas? Tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, la descripción debe hacerse a partir de formulación de variables medibles. Para el caso de la investigación cualitativa, estas variables están dadas por definiciones más no por frecuencia de hechos.

Con lo anterior, es claro que un primer momento del desarrollo de la investigación consiste en describir el curso, las condiciones del proceso, características generales de los participantes y, principalmente, los contenidos distribuidos a lo largo de las sesiones. Así mismo, el nivel descriptivo de los contenidos debe ofrecer información sobre los elementos musicales, la

distribución de las sesiones, la organización de las actividades, los objetivos observables y la configuración de cada una de las temáticas.

Posteriormente, con ayuda de las categorías construidas en el marco teórico, se sistematiza y organiza la información a la luz de las estrategias didácticas implementadas. Luego de esta clasificación, se procede al análisis del proceso metodológico y didáctico de la asignatura de la experiencia. Se proyecta que, la investigación sea una guía para futuras experiencias en la enseñanza de la Percusión Corporal, haga visibles las lógicas presentes en este tipo de espacios, y ofrezca herramientas didácticas para su desarrollo.

Población

Para la experiencia de interés, el semestre 2021 – II del curso electivo de Percusión Corporal, realizado por medio virtuales, contó con la participación de 23 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque 11 de los 23 participantes eran estudiantes de música, un número considerable, sólo dos personas tenían enfoque de Percusión, las 9 personas restantes interpretaban diversos instrumentos. Más de la mitad de los participantes eran estudiantes de diferentes licenciaturas. Se contó con la presencia de cinco estudiantes de Artes Escénicas, dos estudiantes de Educación Infantil, una persona de Educación Especial, una persona de Diseño Tecnológico, una persona estudiante de Licenciatura en Matemáticas, una persona de Artes Visuales y una persona de Educación Comunitaria.

Con respecto a lo anterior, debe aclararse que además de ser de diversos programas académicos de la Universidad, las personas participantes provenían de diversos semestres de formación, incluso quienes se dedicaban a la música. Por tanto, sería válido decir que el curso estuvo marcado por la heterogeneidad de sus estudiantes.

El docente a cargo de la dirección del curso, es Percusionista Sinfónico egresado del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional De Colombia, sede Bogotá. Posee conocimientos y estudios en Percusión Latina, Teatro, Percusión Corporal, Batería y Jazz. Ha realizado trabajos de acompañamiento y participación en la “Banda Sinfónica de la Universidad Industrial de Santander, en la Banda Sinfónica de la Universidad Pedagógica Nacional, la Banda Salesiana del Niño Jesús, la Banda Sinfónica de Cundinamarca, la Orquesta Filarmónica de Bogotá, y la Banda y Orquesta del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia”. Ha tenido múltiples participaciones como intérprete solista en la Orquesta de Cámara y la Banda Sinfónica de la Universidad Nacional, la Banda Filarmónica Juvenil de Bogotá, la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Actualmente, dentro del ámbito pedagógico, se desempeña como docente del área de Percusión en la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2018. (UPN, 2020).

Instrumentos de Indagación

Observación

Ander-Egg (2011), entiende la observación como el modo de llegar al conocimiento más utilizado en la historia humana. Desde el punto de vista científico, es una herramienta para la recogida de datos o información. Así mismo, se plantean dos condiciones para que la observación tenga validez investigativa: que tenga un objetivo claro y definido, y que esté iluminada por un cuerpo conceptual.

Para Bonilla & Rodríguez (1997), la observación se constituye como la técnica por excelencia de la investigación cualitativa. El objetivo de esta técnica es captar las dinámicas constitutivas de una realidad concreta, las maneras en como estas se organizan, para la comprensión de un fenómeno de estudio. Igualmente, la observación debe ir de la mano de una planeación donde se defina, en primer lugar, qué se pretende observar y, en segundo lugar, cómo se plantea realizar este proceso.

Para la investigación propia, la observación se realizó a partir de los registros audiovisuales del curso, siguiendo la metodología usada por Méndez (2016)²⁰. Se contó con la grabación de 12 sesiones, que permitieron una visualización detallada y libre, del proceso global. La observación se realizó a la manera de Salcedo (2022), es decir, no participante²¹. Teniendo en cuenta que, se propuso recoger las estrategias didácticas implementadas por parte del profesor, incluida la organización temática del curso, se hizo énfasis en la información referida a:

- Explicaciones de los ejercicios
- La forma en que fueron expuestos los contenidos
- Descripción de las actividades
- El desarrollo paso a paso de cada una de las sesiones
- La manera de aclarar dudas por parte del profesor
- Los términos y palabras usadas
- La característica gestual de los ejercicios
- El material visual y auditivo usado como herramienta de apoyo.

²⁰ Para mayor información ver apartado de antecedentes.

²¹ Ver antecedentes.

Registro

Dentro de los recursos y herramientas de observación, se realizó el registro escrito de cada una de las sesiones, de acuerdo con los parámetros anteriores. Con respecto a la forma en que se llevó a cabo este registro, se tomó en cuenta lo expuesto por Herrero (1997), con respecto al registro continuo, secuencial, de sucesos relevantes, codificables y de la información cronológica (p. 4); así mismo, se siguieron las indicaciones de Méndez (2016) sobre el registro del número de la sesión, los personajes involucrados y el tiempo cronológico. Cabe aclarar que, la opción de la transcripción literal de las grabaciones fue puesta en marcha, en un primer momento, pero al tratarse de diálogos espontáneos, no sostenidos y fuera del contexto visual o gestual, no fue una buena alternativa. Por tanto, se optó por llevar una transcripción no literal, más parecida a una descripción cronológica de los acontecimientos, con base a las recomendaciones planteadas por Bonilla & Rodríguez (1997) para el registro escrito de las observaciones: identificar la persona y registrar literalmente sus palabras, evitando malinterpretaciones o traducciones al vocabulario de quien observa; escribir en un lenguaje concreto, específico, con detalles e ilustraciones evitando palabras vagas que luego no sean entendido; y el orden cronológico de los hechos (p. 126 - 129).

En modo de síntesis, dentro de los registros de información del curso, se tienen las grabaciones de doce sesiones del curso (desde la tercera sesión hasta la sesión decimocuarta). Como segundo registro, la transcripción no literal de cada una de las clases con información detallada, de cada uno de los acontecimientos verbales y no verbales. El registro tuvo como objetivo la abstracción, en clave a los objetivos de la investigación, de los hechos destacables del proceso. Así mismo, se transcribieron aspectos específicos, poco relevantes, pero que luego de una organización, análisis e interpretación arrojaron lógicas subyacentes e implícitas en la acción educativa (por ejemplo, el uso de metáforas en el lenguaje para la exposición de ciertos conceptos).

Sistematización y Categorización

Luego del registro general de cada una de las sesiones, la información fue clasificada en 11 estrategias didácticas, divididas en tres niveles de referencia, de acuerdo con 6 categorías de análisis²². Se dispusieron los registros escritos de cada una de las sesiones, divididos cronológicamente, en una hoja de Excel y frente a cada momento de clase se colocaron las categorías correspondientes. Cabe aclarar que la clasificación no fue excluyente, es decir, para un mismo registro, pudo darse el caso que, correspondió más de una estrategia didáctica.

El método de sistematización estuvo guiado por Salcedo (2022)²³. Se utilizó la clasificación por resaltadores de color para cada uno de los tres niveles de referencia. Para las categorías se hizo uso de las letras del alfabeto, y de números ordinales para cada una de las estrategias didácticas. Por ejemplo: Azul – A.1 debe entenderse como Nivel de Referencia: Referidas al profesor (azul), Categoría: Teóricas (A), y Estrategia Didáctica: Claves de Información (3)²⁴.

A partir de lo anterior, se utilizó la herramienta “filtros” de Excel, para focalizar los registros de las tablas, de acuerdo con el color. A partir de esto, se obtuvieron tablas que reunían, o agrupaban, cada código de la sistematización con la información textual del registro. Para la presentación del análisis se hizo uso de estas últimas tablas, pues presentaban la información ordenada, de acuerdo con cada estrategia didáctica, lo que permitió observar las particularidades de cada una de las estrategias y así generar la descripción y caracterización de estas, de acuerdo con el nivel de referencia.

²²Ver Tabla 1.

²³ Ver Antecedentes

²⁴ Ver Tabla 2.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		
Referidas al Profesor	A. Teóricas	(1) Claves de Información
	B. Prácticas	(1) Estructuración
		(2) Demostración
		(3) Observación
C. Expositivas	(1) Focalización	
Referidas al Alumno	A. Cognitivas	(1) Técnicas de Estudio
	Metacognitivas	(2) Enlaces
Referidas al Contenido	A. Tipos de Actividades	(1) Introducción
		(2) Desarrollo
		(3) Puente
	B. Procedimentales	(1) Analítico

Tabla 2. Codificación de las Estrategias Didácticas, las categorías y los niveles de referencia para el proceso de sistematización.

	A	B	C
1	Min/seg	Registro	Estrategia
2	0-00	La clase comienza con un llamado a lista.	
3	5-10	Se menciona que la dinámica de hoy va a ser diferente. Se agrega que están subidos en el teams los videos con la explicación de cada uno de los patrones de cumbia.	A.1
4	6'-40	La idea de la sesión de hoy es sacar una calificación que hace parte de la nota final. Se explicarán los siete patrones, y justo luego de esto lxs estudiantes grabarán los patrones en video y se enviarán dentro de la misma clase. El profesor menciona que son videos cortos, super rápidos, del avance, no tienen que ser perfectos, y él hará comentarios con las correcciones debidas. (esta es una de las razones por las cuales la virtualidad no puede ser entendida como problemática debido a que las herramientas permiten una actividad de clase instantánea). Se escoge un patrón de cada instrumento, es decir cuatro videos por persona. Se pide crear una carpeta en teams, etc.	B.1 - B.3
5	10-00	Se aclara que es la mejor manera de observar el proceso de cada estudiante. El video es más efectivo que mediante la clase sincrónica.	B.3
6	11-00	Debido a una pregunta, el profesor menciona que las onomatopeyas funcionan como método, para aprender la música, los ritmos, patrones, mas no para hacerlas en los videos. Se menciona literal "es como una forma de yo asociar algo desconocido con algo conocido y pues poderlo interiorizar" "asocio una palabra o una serie de palabras, pues que son del lenguaje que yo conozco, que es el español, las asocio con un ritmo, que desconozco y así pues puedo llegar y enlazar esas dos cosas"	A.1 - A.2
7	14-20	Comienza entonces la recapitulación – explicación de los patrones, lo hace en desorden, y pide que se enciendan las cámaras.	B.2
8		El primer es el patrón de alegre cerrado. Comienza marcando el pulso con las manos. Luego el contratiempo con los pies. Luego de eso introduce las dos palmadas a partir del primer pie. La onomatopeya sería: CHAN – CHI - CA – CHAN – CHI - CA – CHAN, etc. (CA y CHAN son palmas, CHI son pies.) Esta forma es como lo explica en los videos.	B.1
9	17'-40	Menciona que lo propone de otra forma, de aprender con respecto al video. Suponer que se tiene cuatro pulsos (el profe los cuenta: un, dos, tres, cua). En el primero, segundo silencio, en el tercio pie y palma en el cuarto. Esto se repite. Al acelerar el ritmo ya está. Él dice que es una manera más técnica	B.1 - B.1
10	19-30	Ahora el patrón abierto del alegre. Es la escala de 7 sonidos sólo que agrupada en un ritmo diferente. La onomatopeya sería TA KI TI CU TU CU TUM.	B.2

Imagen 1. Disposición de los registros desde la sesión 3 hasta la 14, ordenados cronológicamente, para la sistematización en las estrategias didácticas.

Ruta Metodológica

Teniendo en cuenta que, el contexto en que se trabajó fue la experiencia virtual del semestre 2021 – 2, el plan de acción no contempló una “entrada a campo” propiamente. La ruta metodológica consistió entonces, en un paso a paso de cómo abordar este material videográfico para el desarrollo de la investigación, siendo este material la única herramienta existente de la experiencia general.

Caracterización de la Población

- Objetivo: Conocer el contexto de la clase y sus participantes para generar una primera imagen del grupo.
 - a. Cantidad de estudiantes, licenciaturas.
 - b. Perfil profesional del profesor

Observación

- Objetivo: Entender el contenido que se llevó a cabo durante el semestre en términos generales.
 - c. Visualización de las clases grabadas
 - d. Registro estructural de las actividades y temáticas abordadas

Registro

- Objetivo: Crear un material escrito de cada una de las sesiones con descripciones cronológicas y comentarios del desarrollo del curso para un estudio detallado.
 - e. Transcripción no literal de cada una de las clases.
 - f. Impresiones personales y técnicas de las sesiones, comentarios.

Análisis

- Objetivo: Sistematizar la observación y el registro en categorías generadas para la investigación.
 - a. Categorización haciendo uso de la herramienta Excel.
 - b. Descripción de los contenidos del curso
 - c. Descripción de las Estrategias Didácticas

Producto

- Objetivo: Crear tres ejercicios corporales con la lógica descrita del curso, especificando y aplicando parte de las estrategias didácticas observadas en las actividades.
 - a. Ritmos corporales sobre canciones populares
 - b. Presentación de los ejercicios dentro de una propuesta, para el abordaje gramático de la Percusión Corporal.

Desarrollo Metodológico

De acuerdo con la estructura metodológica del Estudio de Caso, el primer componente del análisis considera la descripción general de la experiencia, y la organización de cada uno de los contenidos. Posteriormente, se exponen los resultados de la sistematización de las estrategias didácticas del curso, en los tres componentes principales.

Descripción y Caracterización de los Contenidos

La experiencia del semestre 2021- II del curso de Percusión Corporal, desde la perspectiva de los contenidos, puede ser concebido en cuatro etapas principalmente²⁵. En primer lugar, se trabajó un componente de iniciación que incluyó tres patrones rítmicos corporales, sobre una pista o forma musical. En segundo lugar, se llevó a cabo la construcción de una base rítmica, de una canción popular, a partir de la temática de “percusión con objetos”. El tercer componente, fue el trabajo con las escalas corporales de tres a dieciséis sonidos. Por último, se presentó una propuesta que incorporaba patrones de música colombiana al esquema corporal, con la aplicación práctica sobre una canción tradicional.

A pesar de que el curso se movió bajo estos cuatro grandes contenidos, existieron ejercicios rítmicos y dinámicas secundarias, a lo largo de las sesiones, que se agruparon en el componente definido como Actividades Alternas. Dentro de estas se encuentran ejercicios de introducción al

²⁵ El siguiente análisis es fruto de la observación y diario de campo de las sesiones del curso. Por tanto, las aseveraciones con respecto a la división temática, los contenidos, el nombre de las actividades, la metodología, etc. son una construcción propia. Aunque algunos términos y palabras pueden relacionarse con lo dicho por el maestro de la asignatura, no fueron presentadas por él bajo el orden y la división temática que aquí se propone.

lenguaje corporal, de interiorización del pulso, de pregunta – respuesta, de disociación de manos – pies – voz, y ejercicios de composición e improvisación. Así mismo, se clasificó, dentro de esta categoría, la propedéutica de los cuatro grandes temas. Es decir, actividades introductorias que se relacionaban con las principales temáticas, pero que tenían que ver más con la escucha consciente de las pistas musicales, la construcción de la estructura de estas, los ejercicios de lectura y escritura musical, el análisis de compases y el conteo de estos.

Por último, cabe aclarar que el orden de las cuatro etapas no fue sucesivo o consecutivo propiamente. El desarrollo de cada una de las sesiones, abordaba cada una de estas temáticas de forma conjunta, sin embargo, tampoco es válido suponer que no existió un orden en el desarrollo de estos tópicos. Para efectos del análisis, se propone esta división porque hace parte de los resultados de la sistematización, pero en la práctica los contenidos estuvieron relacionados bajo un orden distinto.

Componente de iniciación

En la introducción al curso, se presentaron tres patrones rítmicos de percusión corporal que se trabajaron sobre tres pistas musicales. El primer patrón consistió en una base rítmica de ocho golpes, a partir de cuatro timbres del cuerpo: pies, muslos, palmas y chasquidos. Se trabajó dentro de un compás de 4/4 escrito en corcheas, y se ejecutó este patrón, como base rítmica repetitiva, en un tema pop/rock muy conocido²⁶. El segundo patrón, también en 4/4 con ocho sonidos de corcheas, utilizó el timbre de los pies, chasquido, palmas y golpe en el pecho. La propuesta incluyó ejecutar este patrón como base rítmica de funk. El tercer patrón se trabajó a partir de la voz y las

²⁶Se opta por no especificar minuciosamente los ejercicios, ni el nombre de las pistas, para no perder de vista que se trata de un análisis estructural del curso. Así mismo, para conservar y no divulgar los productos del profesor. en cada uno de los ejercicios, no se exponen imágenes con partitura.

palmas, recitando palabras rítmicas mientras se aplaudía un pulso de manera simultánea. Los dos anteriores ejercicios se habían realizado sin voz²⁷. Este tercer patrón se presentó en 4/4 y consistió en 15 golpes, a partir de figuras como corcheas, negras y semicorcheas. Así mismo, dentro de los sonidos corporales se planteó saltar, como propuesta no convencional.

En el componente de iniciación, también, se planteó la composición de un ejercicio corporal por parte de los estudiantes. Se definió hacerlo en 4/4, haciendo uso de la negra y la corchea como figuras rítmicas. En este caso, no se relacionó este patrón con ninguna pista musical. De los resultados de cada creación no se tiene conocimiento, pues se pensó como trabajo fuera de las sesiones; no obstante, se dieron herramientas para la elaboración de estos ejercicios, que serán abordadas en la sección de Actividades Alternas.

Este primer acercamiento abarcó tres sesiones del curso.

Percusión con Objetos

Esta etapa se presentaron particularidades llamativas. Aunque la esencia del curso estuvo en la percusión corporal, se incluyó el trabajo con objetos, en este caso, un vaso plástico. Esta temática se trabajó durante cuatro sesiones del curso, algunas veces dedicadas exclusivamente, y otras en conjunto con otras actividades.

Se comenzó con una breve introducción rítmica, donde se exploraron los diferentes timbres del vaso, al ser percutido con las manos. Se jugó con las sonoridades resultantes de combinar las partes del vaso (boca, base y cuerpo), con los movimientos de la mano (percutir o golpear el vaso, agarrarlo y colocarlo sobre la mesa), y los golpes de las manos entre ellas mismas y contra la mesa.

²⁷ La inclusión de la voz es un elemento importante que será tratado más adelante, cuando se traten las estrategias didácticas del curso.

Más adelante, con el vaso, se presentaron tres patrones rítmicos en 4/4, donde se hizo uso de corcheas, semicorcheas, y negras. Mientras el patrón dos y tres tuvieron una duración de dos compases de cuatro, el patrón 1 fue de un compás. Posteriormente, se aplicaron los patrones rítmicos a una canción popular de Bossa – Nova. Se relacionó cada patrón con una sección de la canción: estrofa, coro, introducción, etc. Por lo anterior, dentro de esta dinámica, existieron actividades entorno a la construcción de la estructura de la canción, que se serán tratadas en la sección de Actividades Alternas.

Escalas Corporales

La actividad del curso, que estuvo presente en la mayoría de las sesiones, fue el de la ejecución de las escalas corporales, tomadas de la propuesta educativa de Mantilla (2014). El contenido se desarrolló a la par de las temáticas expuestas, y alrededor de este trabajo, nacieron ejercicios complementarios de las temáticas principales.

Comenzando por la escala de 3 sonidos, se realizaron entre 3 y 4 escalas por sesión. Haciendo énfasis en la tímbrica, la velocidad de cada una de ellas, en la constancia del pulso, la repetición cíclica de cada una de ellas, y la búsqueda de musicalidad y armonía en los movimientos. De acuerdo con lo manifestado por el docente a cargo, la intención de este trabajo es similar al estudio de escalas en un instrumento melódico o armónico: la apropiación técnica y morfológica del instrumento (en este caso el cuerpo), la precisión rítmica, la afinación tímbrica, la conciencia interpretativa y la fluidez del movimiento.

Aplicación a la Música Colombiana

El último componente del curso, estuvo orientado por la intención de adaptar los patrones rítmicos de la Cumbia Caribeña, a la percusión corporal. Esta actividad fue parte del cierre del

curso y se llevó a cabo en cinco sesiones. Se trabajó de manera metódica y secuenciada la adopción de la cumbia al cuerpo: se mostraron las bases rítmicas en cada uno de los instrumentos y luego, se explicó la adaptación y reducción de cada una de estas al cuerpo. Se construyeron 7 patrones corporales, teniendo en cuenta la existencia de patrones “cerrado y abierto” en cada uno de los instrumentos (tambora, alegre, maracas y llamador²⁸)

Como aplicación de esta temática, se propuso la interpretación de una pista musical representativa de la Cumbia en Colombia. Por tanto, hubo nuevamente trabajo estructural, de repetición, de conteo, y de cambio de patrón cerrado a abierto. Así mismo, se agregaron dos patrones como cortes rítmicos del ejercicio.

Actividades Alternas

Como ya se mencionó, a lo largo del curso se realizaron actividades y ejercicios que no se enmarcaban, propiamente, en ninguna de las cuatro etapas principales, sin embargo, tuvieron un lugar destacable dentro del desarrollo didáctico de la experiencia.

En primer lugar, al inicio de la sesión tres se propuso un “patrón del día”. Se trataba de un ejercicio corporal aleatorio, corto y de poca dificultad, que buscaba estimular las habilidades de los estudiantes, o como se manifestó por parte del profesor: generar para “el cerebro un reto diferente” (**sesión 3, 00:56**). Dicho ejercicio proponía marcar un pulso, en 4/4, con los pies, mientras las manos realizaban golpes sobre el pulso y en contra – pulso. Se exploraron cuatro timbres diferentes en el cuerpo: aplauso, golpe en el pecho, chasquido y zapateo. Puede evidenciarse entonces un trabajo de disociación y coordinación de las extremidades, un

²⁸Por cada instrumento se propusieron dos patrones, exceptuando el llamador, que posee el mismo ritmo cerrado y abierto.

acercamiento a la marcación del pulso a partir de la marcha de los pies, y un proceso de familiarización con los timbres corporales.

Durante la sesión 5, partiendo de la marcha alternada de los pies marcando un pulso aleatorio, se realizó una actividad de imitación rítmica o pregunta – respuesta. El profesor ejecutaba una frase rítmica con las palmas y los/las estudiantes respondían, ejecutando la misma, mientras todos mantenían la marcación con los pies. Dentro de la lógica del ejercicio, la frase dada por el profesor cambiaba en cada repetición. Por tanto, además de la disociación se trabajaba la atención y la memoria rítmica de corto plazo. Si se pensara el ejercicio dentro de un compás de 4/4, cada pregunta, por parte del profesor, poseía una duración de un compás, la cual debía ser repetida en el compás siguiente. La variedad en las frases, hizo uso de figuras como la negra, la corchea, la semicorchea y distintas combinaciones de estas.

En un segundo momento de la actividad, las frases rítmicas comenzaron a utilizar, además del timbre de las palmas, el golpe en los muslos. Se ejecutaba entonces, una misma línea rítmica que hacía uso de dos timbres corporales. Cabe resaltar que, al añadir los muslos, se abrió la posibilidad de golpear esta zona del cuerpo con la mano derecha, así como con la izquierda, de manera simultánea o alternada. Posteriormente, el ejercicio siguió complejizándose tímbricamente mientras se mantenía la marcha con los pies. Se agregaron timbres novedosos como, golpear la palma extendida de la mano izquierda con el puño de la mano derecha, y abrir rápidamente ambas manos en forma de puño estirando los dedos. Parte de esta propuesta buscaba entender el ritmo más allá del sonido, para entenderlo, de acuerdo lo expuesto en el marco teórico, como movimiento regular y constante dentro del tiempo y espacio.

Para finalizar esta actividad, dentro de la misma lógica desarrollada, la marcha de los pies cambia. Se propone ahora “dibujar” o imaginar un cuadrado en el piso, donde cada punta de esta

figura, va a representar la nueva marcha de los pies²⁹. Es decir, se marcan cuatro golpes con los pies, de manera simultánea, sobre cada una de las puntas del cuadrado imaginario en el piso. Se complejiza entonces el ejercicio, agregando un pequeño movimiento del cuerpo hacia adelante y hacia atrás, debido al desplazamiento de los pies, mientras se marca el pulso repetitivamente con estos. Así mismo, la disociación con las manos cambia, pues las frases se limitan a marcar, indistintamente, golpes sobre cada uno de los cuatro pulsos, representados en cada una de las cuatro esquinas del cuadrado. Se mantienen las cuatro tímbricas exploradas anteriormente: palmas, muslos, golpe del puño sobre la palma y apertura de los dedos de las manos; y se asigna cada uno de estos timbres, a cada uno de los 4 pulsos del cuadrado.

Esta actividad se planteó como un ejercicio de disociación, de acuerdo con lo manifestado literalmente en la sesión. No obstante, el trabajo también tuvo un fuerte énfasis en la vivencia práctica del pulso. A partir del acompañamiento constante con los pies se entendió que, en palabras del profesor, “es muy importante marchar llevando el pulso” (**sesión 5, 53:50**), puesto que se enmarca cada patrón rítmico, ejecutado con las palmas u otros timbres, en la medida de un compás de 4. Así mismo, se hace manifiesta la sugerencia de explorar más opciones dentro de la misma lógica del ejercicio: crear nuevos timbres con el cuerpo, más frases rítmicas, niveles de complejidad, etc.

En la Sesión 8 del curso, se llevó a cabo una tercera actividad, muy parecida a la anterior. Comenzó, igualmente, con una marcha de los pies, mientras se marcaba con la voz, sucesivamente, “1 y 2”. Sobre la marcha, la mano derecha golpeaba el pecho en el mismo pulso que el pie derecho, y palmeaba la mano izquierda sobre el mismo pulso que el pie izquierdo. Es decir, se reforzó la

²⁹ Similar a la propuesta de Movimientos en el Espacio (Pons Terrés et al., 2014, p. 1044).

marcha con un golpe en el pecho y una palmada. Posteriormente, uno de los golpes del pecho se dividió en dos golpes en el pecho, alternándose un golpe en el pecho doble, con uno simple también en el pecho. Esta sonoridad se asemejó al ritmo base de Rock en batería.

En un segundo momento, se deja de marchar y se comienza a marcar un pulso constante, con ambas manos, sobre los muslos. Por las indicaciones, se entiende que se trata de un compás de 4 pulsos. Luego, el cuarto pulso se divide en dos, manteniendo el golpe fuerte sobre los muslos y el contra tiempo, en un golpe en el pecho, con la mano derecha. Esta nueva sonoridad, se comparó al patrón de la Tambora en la Cumbia. Posterior a esto, y manteniendo este patrón, se gesticularon, con la voz, dos sonidos marcados en corcheas. Se resaltó el sonido en contra tiempo y se dijo que esta sonoridad correspondía al Maracón en la Cumbia. En un tercer momento, se mantiene solamente el pulso en el golpeteo de los muslos, y con los pies alternados, se realiza una marcha en contratiempo al pulso de los muslos. Esta sonoridad, el contra pulso de los pies, se asemejó al patrón del instrumento Llamador. Se finalizó uniendo este ejercicio con los dos anteriores.

Se tiene entonces, la construcción paso a paso de un ritmo de Cumbia a tres planos: con las manos, en los muslos y el pecho, se recrea la línea rítmica de la Tambora, con la voz el Maracón y con los pies el Llamador. Se juega con la dificultad de cada una de estas voces, silenciando una u otra, o resaltando una u otra. Se produce un acercamiento previo a este ritmo popular, antes de abordarlo como un contenido central en la Sesión 10, mientras se trabaja la disociación, la coordinación, la atención y el control motriz.

Ahora, en la última sesión del curso, se desarrolló una actividad donde la propuesta corporal incluía un trabajo melódico vocal. Se trataba de una canción infantil africana, en Re Mayor y en 2/4, compuesta por dos frases melódicas que se repetían. En la primera parte, mientras la voz entonaba la canción, el cuerpo iban marcando un pulso sucesivo en 4/4, con los chasquidos

y los muslos. En la segunda parte de la canción, se realizaba un patrón corporal, de dos compases de 4/4, simultáneamente con la entonación. El patrón, poseía una similitud con la escala corporal de cinco sonidos (palmas, pecho, muslos y zapateo), y hacía uso de figuras como negra y corchea. El ejercicio, se realizó sobre una pista musical, que incluía la letra de la canción, pero no el ritmo corporal. Parte del objetivo manifiesto de este ejercicio, fue llevar a la Percusión Corporal al campo práctico. Así mismo, la ejecución de la voz, como del cuerpo, se entendió como un trabajo a “dos planos”, que principalmente, buscó desarrollar disociación voz – cuerpo y coordinación motriz rítmica.

Finalmente, dentro de las actividades alternas trabajadas en el curso, existieron unas con características particulares. Se trató de los momentos donde, por ejemplo, se puso énfasis a escuchar conscientemente las pistas musicales, se dieron instrucciones de cómo escuchar y qué escuchar, se observaron partituras escritas, se explicaron conceptos teóricos como subdivisión, pulso, compás, se crearon ejercicios espontáneamente para aprender a contar bloques de compases, etc. Aunque se trató de momentos puntuales y específicos, se tienen en cuenta porque aportaron en la construcción de las temáticas principales. Así mismo, en estas explicaciones o refuerzos, se usaron las mismas estrategias didácticas que se usaron a lo largo de todo el curso, y que más adelante se van a analizar. Por todo lo anterior, es válido tenerlas presentes dentro de las actividades alternas.

Estrategias Didácticas

A partir de la categorización sistemática y de la organización de los registros de clase, se obtiene un panorama de las estrategias didácticas, también llamadas instruccionales o recursos didácticos, ordenadas en referidas al profesor, al alumno y al contenido, para fines expositivos en el siguiente análisis. Se redactan de manera descriptiva, buscando ser coherente con el objetivo principal de esta investigación, el cual es caracterizar las estrategias didácticas.

Cabe aclarar que parte de la caracterización de las estrategias referidas al contenido quedaron descritas en el apartado anterior, sin embargo, se realiza una descripción más abstracta de estas en este apartado.

Referidas al Profesor

Claves de información

Una de las primeras estrategias de análisis, planteada con el fin de observar la claridad del proceso, muestra que una característica muy marcada de la experiencia fue la contextualización y organización constante de las actividades.

En Claves de Información, se categorizaron todas las acciones donde hubo claridad de cuáles eran los objetivos de la sesión, la finalidad de las actividades, el propósito de ciertos ejercicios, el sentido de cada una de las herramientas didácticas usadas, etc. Cada sesión comenzaba con la mención de los objetivos particulares de dicha semana, enmarcados en el programa del curso. Así mismo, al inicio de cualquier actividad, en el abordaje de un nuevo ejercicio, en la retroalimentación de una pregunta, durante una explicación o un refuerzo, se hacía explícita la relación de estas dinámicas con los objetivos y el contenido del curso. Para tomar un caso, por ejemplo, al inicio de una actividad de composición, se recalcó que uno de los intereses

de la asignatura era dar herramientas para la creación de ejercicios corporales propios, como parte de las necesidades docentes en su quehacer diario (**sesión 5 – 12:30min**).

En este sentido, se hizo evidente, a partir de la literalidad de los objetivos, una característica de la asignatura. Puesto que la percusión corporal se trata de un saber útil en la disciplina pedagógica, más que aprender el uso de una herramienta o la memorización de ejercicios, se buscó la consciencia a profundidad de estos.

Por ejemplo, en el transcurso de los ejercicios de clase se mencionaba qué habilidades se abordaban, si se trataba de coordinación de las extremidades, de disociación entre cantar y percudir, si se buscaba independencia, concentración, etc. Es decir, el nivel de profundidad que se buscó, en el estudio de la percusión corporal, fue más allá de la práctica o ejecución de patrones rítmicos – obviamente sin dejarlos de lado. La visualización constante y manifiesta, del sentido de cada una de las acciones, incentivó un aprendizaje comprensivo, un estudio de las herramientas de la percusión corporal, de su utilidad y de las distintas maneras de trabajo, de acuerdo con diferentes propósitos.

Habría que decir también que, la consciencia, por parte del profesor, del contexto educativo, teniendo en cuenta la transversalidad de la educación pedagógica, y de la naturaleza de los estudiantes participantes en cuanto a su formación profesional, fue evidente en las acciones enmarcadas en esta estrategia. Estas acciones se ajustaron dentro de lo que Medina & Salvador (2009) llaman la finalidad del método, que consiste en que el proceso didáctico no busca otra cosa que la formación integral del alumno, más allá del desarrollo intelectual (p. 174). Así mismo, se resalta la relación que tiene esta estrategia con el aprendizaje significativo, que será tratado más adelante.

Estructuración

Una segunda estrategia de análisis, buscó observar de qué manera se estructuró el proceso de enseñanza, el abordaje de los ejercicios y actividades, y cuáles fueron sus características.

Para comenzar, la experiencia en general tuvo una división metódica de cada uno de los procesos. Para el abordaje de un patrón o ejercicio rítmico, una actividad o temática, por ejemplo, se construyeron distintos niveles del proceso. Se procuró una enseñanza paso a paso: desde observar, escuchar, practicar golpe por golpe, ubicar rítmicamente y caracterizar cada uno de estos golpes, ejecutar fragmentos de una frase, repetir, ayudarse de la voz, contar pulsos, no contarlos, hasta tener totalmente listo un patrón rítmico, todo implicó un proceso de múltiples etapas.

Así, para ilustrar mejor, el abordaje de la temática del vaso, sobre la pista musical, comenzó por la ejecución de los patrones con la voz, luego se contextualizaron dentro de un pulso con las palmas, posteriormente se aplicaron, en fragmentos, al vaso, se realizaron ejercicios de escucha para entender la estructura de la canción (que estuvo dividido en varias partes igualmente), se definieron patrones para cada sección de la canción y se procedió al montaje. Es decir, para el logro de un contenido, se dividió el camino en pequeños logros, representados en ejercicios o actividades puntuales, que, a su vez, estuvieron organizadas y diseñadas de manera procesual.

Lo anterior ayuda a comprender, en primer lugar, una forma de cómo abordar la enseñanza de la percusión corporal, en este tipo de espacio. Las sesiones del curso estuvieron marcadas por el dinamismo, el cambio constante de actividad, la diversidad como método para mantener la atención y el interés, el trabajo equitativo de diferentes habilidades (motricidad, escucha, disociación, memoria, etc.). Así como esta estrategia pudo ser pensada para hacer frente a la

virtualidad, también funcionó para el abordaje de las múltiples habilidades requeridas para el trabajo corporal. En segundo lugar, no se trató de un dinamismo sin fundamento. La estrategia de estructurar el contenido de esta manera, está ligada a la comprensión de la población con la que se trabajó, a saber, estudiantes, en su mayoría, no dedicados a la música. Igualmente, esta estrategia se enlaza con la anterior, de clarificar constantemente el objetivo general que se persigue durante una actividad o temática.

La organización del curso, y la variedad de actividades, permitió alcanzar satisfactoriamente cada uno de los contenidos centrales, de manera cómoda. Entre el paso de una actividad a otra, siempre se hicieron explícitos los puentes que, enmarcaban una acción particular dentro de una acción mayor, y que facilitaban el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. A la luz teórica, esta forma de abordar la organización y los contenidos se relaciona con lo planteado por (Bruner, 1963), acerca de la aplicabilidad del aprendizaje. El dominio de los conocimientos, depende de la estructura mental que se tenga acerca de la estructura general de la materia, la naturaleza del fenómeno que se estudia (p. 27 – 29).

Demostración

Una tercera estrategia de análisis, bastante ligada a las dos anteriores, estuvo orientada por acciones que aclararon una explicación, o instrucción, de múltiples maneras.

Para empezar, la experiencia estuvo marcada por la ejemplificación, por parte del profesor, de todas y cada una de las actividades a realizar. La ilustración práctica fue constante en cada una de las explicaciones, retroalimentaciones o dudas por parte de los estudiantes. Así mismo, se exploraron distintas maneras de llegar a un mismo objetivo. Por ejemplo, un término que acompañó todas las sesiones del curso fue *pulso rítmico*. Este concepto se experimentó de forma práctica en un ejercicio, se definió con palabras, se asoció a fenómenos conocidos, se puso en

contexto con la percusión corporal, más tarde se volvió a relacionar con otros conceptos, se clarificó qué no era, se creó herramientas para volverlo práctico, para hacerlo evidente a la hora de escuchar, se trató y recreó de múltiples formas para asegurar su comprensión.

Con lo anterior, se mostró la percusión corporal como una disciplina de múltiples posibilidades, práctica, no ajena a otros contextos musicales ni extra musicales. Así mismo, se marcó una pauta importante para la enseñanza en este tipo de espacios: abordar la mayor cantidad posible de caminos, o lenguajes, para que un contenido sea entendido, teniendo en cuenta, la variedad de percepciones e imaginarios dentro de los estudiantes. Al no ser posible tejer puentes de significado disciplinares (en este caso musicales), para personas con diferentes capacidades, conocimientos y contextos, la estrategia de ejemplificar de varias formas, y fuera de un lenguaje especializado, se convierte en necesaria y pertinente.

Observación

Parte de las estrategias enfocadas en las acciones de explicación, o ejemplificación, también abordaron las acciones de observación o escucha de los estudiantes. Una cuarta estrategia didáctica se enfocó en este tipo de acciones. En la experiencia, luego de cada explicación, siempre se preguntó o se pidió la realización práctica de lo dicho. Existieron sesiones donde la prioridad fue la observación de estudiantes, la corrección o retroalimentación, y la profundización de la exposición debido a dudas particulares.

La observación permitió situar y entender el proceso de cada persona, las formas de aprendizaje, el recorrido que, conforme fueron avanzando las sesiones, fue cambiando, y en general, todas las respuestas que permitieron orientar el accionar pedagógico. La observación también fue un ejercicio de evaluación del desarrollo individual y grupal. Al principio se identificaba si se entendía el patrón, luego se observaba la ejecución, en las últimas sesiones se

corregía la musicalidad y la creatividad; desde este punto de vista se logró visualizar el avance. Para los contenidos centrales, como la realización de las escalas, se escuchó a todas las personas. Así mismo, se crearon herramientas como la grabación de videos. Se generaron espacios de coevaluación, al observar y preguntar acerca de las correcciones de esa persona a los demás estudiantes. En general, la observación permitió integrar los distintos procesos individuales al proceso grupal, no dejó atrás a ningún estudiante, hizo participativa la clase al conectar variedad en las actividades, y protagonismo de los estudiantes.

En definitiva, estas estrategias referidas al profesor, arrojan un primer panorama de la ejecución y planeación de este tipo de cursos. Por ejemplo, el logro de los contenidos está basado principalmente en el método implementado en clase, materializado en las estrategias. Para este caso, se resalta la creación de múltiples herramientas para el desarrollo individual, la organización y claridad del proceso, la exposición, a partir de variedad de formas, y la observación de los estudiantes como recurso participativo. La experiencia, no se caracterizó por ejercicios aislados, actividades inconexas, memorización o reproducción de patrones rítmicos.

Referidas al alumno

Técnicas de Estudio

Dentro de las estrategias didácticas más importantes de la sistematización, se preguntó por las acciones que dieron al estudiante información y herramientas sobre técnicas de estudio individual. Para esta sección, las estrategias implementadas se asemejaron al concepto de *andamiaje* propuesto por Jerome Bruner, que consiste, básicamente, en brindar guías o herramientas para el desarrollo y asimilación de ciertas destrezas, habilidades o conocimientos (Terán, 2015). Igualmente, tanto la primera estrategia como la segunda, expuestas a continuación, se relacionan con los procesos metacognitivos a final de esta sección.

Uno de los propósitos manifiestos del curso, ya mencionado, fue brindar métodos, técnicas y herramientas para el desarrollo individual y profesional, a partir de la percusión corporal. Así que, se puso atención en los elementos clave, dados por el profesor, para la enseñanza y el aprendizaje de la percusión corporal.

En primer lugar, se resaltan dos herramientas didácticas que estuvieron presentes a lo largo del proceso, y las características metodológicas de cada una de ellas; en segundo lugar, se hace una caracterización de las técnicas de aprendizaje utilizadas para el estudio de la percusión corporal.

Así, como primera parte, la experiencia estuvo acompañada por el uso de, lo que se denomina, Onomatopeya. De acuerdo con la definición formal, una onomatopeya es un acercamiento textual al sonido producido por un objeto, v. gr. *chuchuuu* como el sonido de una locomotora, *kikiriki* haciendo referencia al sonido de un gallo, *¡ring!* al sonido de un teléfono (ASALE & RAE, s. f.). Dentro del ámbito musical, la onomatopeya se usa como herramienta de solfeo rítmico y melódico, y para el caso del curso, se usó como técnica de abstracción rítmica. En algunas explicaciones, cada sonido del cuerpo se asoció a una sílaba que, dentro de una frase o patrón, generaba una agrupación de sonidos con un sentido rítmico. Por ejemplo, en la actividad del montaje de cumbia, el patrón de la tambora fue explicado desde una onomatopeya, que recogía, tanto la estructura rítmica como los timbres característicos de este instrumento.

No obstante, esta asignación silábica no fue estricta todas las veces. Para la explicación de la subdivisión del pulso, se hizo uso de palabras corrientes. Mientras se aplaudía un pulso constante, con la voz se decían palabras como PA – LO y CA – SA, ilustrando una división binaria del pulso, o, MÚ – SI – CA para ilustrar la división ternaria. Esta manera del uso del lenguaje ya no puede ser considerado onomatopeya, puesto que sólo refiere a figuras rítmicas, más no a

timbres, por tanto, para fines analíticos de este documento, a todo este conjunto de herramientas didácticas, incluidas las onomatopeyas, se llamará *frases rítmicas*.

De acuerdo con el marco teórico, esta técnica didáctica se enmarca en lo que Carl Orff propone como recitación de rimas, palabras musicales y el uso de la voz como elemento rítmico del cuerpo (Valencia et al., 2014). En este contexto, esta herramienta es llevada más allá del simple ejercicio, para ser usada como elemento metodológico.

La principal función, de las frases rítmicas, fue servir de puente entre lo escrito y lo práctico. A pesar de que no se trató de una clase teórica, se hizo uso de la gramática musical, en ciertas actividades, para la visualización escrita de los patrones corporales³⁰. Para estos casos, la frase rítmica abstraigo, completamente, el sentido musical de los ejercicios, sin importar la cantidad de timbres, movimientos o golpes. Se observó que se trata de una técnica que simplifica o reduce un ejercicio, y lo hace más fácilmente manipulable, además, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que define de manera precisa cómo debe sonar ese patrón, qué matices usa, cuál debe ser el ritmo y en qué velocidad debe ser ejecutado³¹. Por ejemplo, en la actividad del vaso, no hubo necesidad de presentar los patrones escritos, sino que estos fueron enseñados y aprendidos a partir de frases rítmicas.

La frase rítmica, fue entonces una herramienta que sirvió de andamiaje para el proceso de interpretación. Llevó a los estudiantes desde un punto inicial, hasta un punto final, desde la observación gráfica en el pentagrama de un patrón, hasta su interiorización a partir de la voz ritmada. Se resalta que, parte de los argumentos del andamiaje es la existencia de un problema, un

³⁰La forma de notación que se usó fue la propuesta por Mantilla (2014).

³¹Cabe aclarar que, en percusión esta herramienta es importante, ya que la digitación de la interpretación o el timbre pueden cambiar completamente la intención del ejercicio.

nivel mayor al cual llegar. Y estos puntos de llegada, como se expuso en la primera estrategia referida al profesor, estuvieron constantemente marcados por el docente. Así mismo, no acompañó todo el proceso, pues como andamiaje se retira conforme se progresa. Se utilizó solamente para tener una primera abstracción del ejercicio o patrón, para la memoria, como guía de ruta, que luego de logrado el objetivo desaparecía. Posterior a interiorizar el ejercicio, la práctica ya no estaba guiada por esta técnica. Ocasionalmente se utilizaba para recordar timbres, golpes y estructura rítmica, pero a la hora de la interpretación, se requirió de otros andamiajes.

Otra herramienta didáctica, que fue útil en el desarrollo de la experiencia, fue el uso de pistas musicales (principalmente canciones) para la apropiación del pulso. Teniendo en cuenta que, a lo largo del proceso, una de las dificultades más habituales fue la consciencia del pulso, la estrategia de usar pistas musicales como guías, mejoró el sentido rítmico de cada una de las actividades. Además, se resalta la importancia del uso de pistas de carácter popular, conocidas por la gran mayoría de los estudiantes, buscando familiaridad y comodidad en la interpretación. Por ejemplo, en el montaje sobre una pista de cumbia caribeña, la familiaridad sonora facilitó la interpretación y la consciencia estructural de cada uno de los patrones rítmicos.

Igual que la anterior herramienta didáctica, sobre las frases rítmicas, el uso de pistas musicales debe entenderse como un andamiaje, puesto que facilitó pasar de la ejecución del patrón sin sentido o contexto rítmico, al ensamble del montaje. Es importante mencionar, también, que las herramientas utilizadas presentan evidentes conexiones con los planteamientos de Dalcroze acerca de la *Eurítmia*. Concepto que engloba el movimiento como preparación o introducción, a las habilidades necesarias para el trabajo musical específico (Bachmann, 1998). Por esto, entender la percusión corporal como disciplina para el aprestamiento musical, comienza a verse como un resultado de esta observación.

Más que la utilización de un recurso u otro, lo que se devela en este tipo de acciones, es la intención de enmarcar la interpretación o el estudio de la percusión corporal, en un ámbito práctico de la música. Es decir, aterrizar los conocimientos a los fenómenos musicales cotidianos, o partir de estos para el aprendizaje de la percusión corporal. A esto se suma, el conocimiento obligatorio del contexto con el cual se trabaja, las condiciones, la situación, las particularidades individuales y grupales.

Ahora, dentro de los métodos de aprendizaje observados en la experiencia, se destacan los siguientes.

En primer lugar, la repetición en la ejecución fue característica del aprendizaje en el curso, a tal punto, que es válido considerarla como parte de las técnicas de estudio dadas en la asignatura. La repetición de frases o secciones de una obra, hace parte de los elementos naturales de la música. En el caso de la percusión, términos como “base”, “Groove” o “patrón” hacen referencia a la repetición cíclica de una célula rítmica, que cumple la función de “soporte” o “base” de una pieza musical. Es tan importante el papel de la repetición en la percusión, que distingue un género musical de otro, por eso es posible hablar de la base de funk, el patrón de la cumbia, la base de salsa, etc. En el ámbito de la percusión, en general, el estudio a partir de la repetición se basa en la búsqueda de precisión y musicalidad, un buen pasaje orquestal debe repetirse tantas veces como sea posible, para que, al momento de interpretarlo una sola vez, salga lo mejor posible.

Como técnica de estudio en el curso, la repetición estuvo orientada, principalmente, a la búsqueda de naturalidad en los movimientos. A partir del término *loop*, se hacía referencia a la repetición cíclica de un patrón, un fragmento o una escala corporal. Así mismo, la experiencia del curso buscó fortalecer la idea de base rítmica, la importancia de esta, y su aplicación en las actividades de montaje.

Cabe aclarar que repetición no debe confundirse con la reproducción mecánica, una y otra vez, de un fragmento, sin un sentido más allá. Como técnica de estudio, la repetición debe focalizar la atención en un aspecto, para luego enfocarse en otro, proponer retos, hacer evidente posibles errores, naturalizar movimientos, etc. Dentro de las estrategias didácticas, la repetición permite evaluar lo implementado para solventar una dificultad. Cuestiona al docente sobre si su método, estrategias o andamiajes funcionan, si debe ajustarse o cambiarse.

Por ejemplo, en la experiencia del curso, se interpretaba un patrón con ayuda de la frase rítmica, luego contando los pulsos, sobre la pista, buscando velocidad, lento, etc. Esto fomentaba la variedad de posibilidades útiles para la resolución de un mismo objetivo. Vale mencionar, como dato curioso, que la palabra utilizada en francés para hacer referencia a un ensayo musical o artístico es *répéter*. Así mismo, el verbo para interpretar o tocar un instrumento es *jouer*, que significa “jugar”. La analogía completa usada en el curso sería “repetir jugando con el cuerpo”, lo que ejemplifica muy bien la importancia y función de la repetición.

En segundo lugar, el estudio por fragmentos de una línea rítmica, o de un ejercicio, fue también común en la experiencia del curso. Así como el abordaje de los contenidos estuvo dividido en series de pasos, el estudio por fragmentos facilitó la comprensión y ejecución musical. Para este caso, se observó la necesidad de un saber técnico disciplinar acerca de los puntos clave, la dificultad de un patrón, la manera más adecuada de dividirlo y la forma de puntualizarlo, para sacar mayor provecho de esta técnica. Sería contraproducente fragmentar un pasaje rítmico, en un punto donde se pierde el sentido interpretativo o musical.

Como estrategia didáctica, dividir un problema u objetivo hace parte de un pensamiento de optimización. Cuando el docente fragmenta un ejercicio, focaliza una tarea, refuerza habilidades, incentiva un uso eficiente de la memoria, le da dinámica al proceso y hace una mejor disposición

del tiempo. Esta forma de abordar tareas complejas, se resalta como parte de procesos metacognitivos porque racionaliza la acción cognitiva, la vuelve más eficiente, no la satura de información y permite niveles de comprensión mayores.

En este mismo sentido, pero desde otro ángulo, dentro de las técnicas de estudio ofrecidas por el docente, también, se registró la acción de crear o componer ejercicios para focalizar una dificultad particular. Así como seccionar una frase y estudiar dicha sección fue útil para el aprendizaje, también lo fue la creación de ejercicios particulares para superar dificultades. En este caso, se observó que debe existir un conocimiento más allá del ejercicio concreto, para saber enfocar, en otro ejercicio, una habilidad para su fortalecimiento específico. Aunque hace falta sustento teórico, se puede arriesgar la hipótesis que esta capacidad tiene relación con lo que sería conocimiento musical. Es decir, un docente experto no se mide por su saber técnico, o por la cantidad de ejercicios, aunque esto no es despreciable, sino por un conocimiento mayor, que en estos instantes de la investigación no se logra caracterizar, pero que está relacionado con la abstracción de lo que es percusión, interpretación, música. La capacidad de crear fragmentos de acuerdo con las habilidades es un nivel superior de pensamiento.

Enlaces

Ahora, dentro de las estrategias referidas al alumno, una segunda categoría englobó las acciones que tenían como intención enlazar conocimientos disciplinares, o de percusión corporal, con conocimientos previos. A esta estrategia se le denominó Enlaces.

Se observó que, en ciertas ocasiones, se utilizaron metáforas como forma de ilustrar conceptos, metodologías de estudio, explicaciones o ideas. Por ejemplo, en la sesión 4, se comparó el estudio metódico de un ejercicio con la manera como se construye una cadena, se asimiló cada eslabón con el paso a paso de cada golpe o cada sonido. Así mismo, se buscó familiarizar o

relacionar temas trabajados con temas por ver, temas nuevos, por ejemplo, se mencionó las semejanzas de una escala corporal con algunos patrones y cortes de la actividad de Cumbia. Al inicio de la sesión 7, que tenía como objetivo entender la estructura de una de las pistas musicales a usar, se comparó la forma de una canción con la forma de un texto literario. Se mencionó la relación lógica entre sílabas, palabras, oraciones y párrafos con sonidos o notas musicales, compases, patrones, frases musicales y secciones.

La intención de generar enlaces a partir de estas metáforas, y de ofrecer herramientas de asociación y memorización, aportó en la construcción de la visión de la percusión corporal, como conocimiento que posee métodos de aprendizaje, lógicas subyacentes y estructuras definidas. La idea de preparar al estudiante para hacer uso de este conocimiento, de forma autónoma, también es visible en este tipo de acciones. Por lo anterior, no sería arriesgado decir que esta estrategia hizo parte de la búsqueda de aprendizaje significativo, puesto que generó organización de la información, redes de conceptos y mapas mentales que permitieron definir y comprender ampliamente lo referente a percusión corporal.

Las estrategias referidas al estudiante también refieren al pensamiento metacognitivo. En el planteamiento de los contenidos se presentaron problemas de diferentes niveles de complejidad, así que se hizo uso de andamiajes, de retroalimentación y reflexión metacognitiva. La interacción constante y la posibilidad de participación grupal, donde se aportó sobre los aspectos logrados y aquellos que hicieron falta, fue parte de las estrategias eficientes que buscaron nuevas formas en la resolución de problemas. Se generaron entonces habilidades para el aprendizaje, que se refieren al pensamiento metacognitivo.

Cabe mencionar que, el trabajo con los patrones de cumbia, fue por excelencia un contenido significativo. Se hizo uso de la activación de conocimientos previos, por cuanto se trató de un

ritmo de carácter tradicional colombiano. Para ello, se hizo un trabajo de contextualización al hablar de la región atlántica, los instrumentos típicos, trajes, danzas, particularidades musicales, geográficas, etc. En el proceso de aplicación a la percusión corporal, se buscó relaciones entre los instrumentos tradicionales no tan conocidos, e instrumentos conocidos como la batería. Otro componente significativo, fue mencionar el rol musical de cada uno de los instrumentos, con sus patrones rítmicos, de la cumbia.

Teniendo en cuenta lo anterior, este tipo de estrategias se relacionan con la importancia que tiene la activación de conocimientos previos, como insumo necesario para iniciar un proceso metacognitivo. Así los estudiantes pueden expresar lo que saben sobre un tema, activando su red conceptual, la cual entra en tensión con la nueva información dada por el profesor. La metacognición debe ser entendida como el conocimiento acerca de los procesos mentales: cuáles y qué son, cómo se llevan a cabo, cuándo se usan unos u otros, en qué circunstancias, qué parámetros intervienen en los procesos, cómo se pueden mejorar o hacer más eficientes, etc. (Burón, 1993). En las estrategias vistas, es evidente cómo se busca ir más allá de la simple ejecución, para indagar acerca de la operación mental, y de las herramientas útiles para su eficiencia.

Igualmente, las operaciones mentales o procesos cognitivos están modelados en dos niveles de acción mutuamente interrelacionados. Hay un nivel donde se produce la acción cognitiva: leer, escribir, hablar, etc., que es nombrado *object – level*. Y un segundo nivel que se entiende como el proceso que observa la acción, la esquematiza y genera herramientas para que la acción se realice satisfactoriamente, a este se le llama *meta – level*. Estos dos niveles de los procesos mentales se vinculan por dos caminos: control y *monitoring*. El primero, básicamente, transmite información desde el *meta – level* hasta el *object – level*, modificando la acción que se lleva a cabo. El segundo

camino, que inicia desde el *object – level* hasta el *meta – level*, aporta información de la acción (Nelson & Narens, 1990).

Se podría relacionar esta interacción de dos niveles, al proceso de interacción del docente y los alumnos, donde el primero observa la acción y genera herramientas para mejorar esta acción, y el segundo aporta información de la acción.

Referidas al contenido

Por su parte, las estrategias referidas al contenido, principalmente, fueron útiles para captar y organizar las actividades y ejercicios trabajados durante el curso. Aunque los resultados obtenidos ya fueron presentados, en la sección descriptiva, vale la pena resaltar los rasgos esenciales del análisis que llevaron a lo ya expuesto.

Una de las características del curso, que resaltó a la vista, fue el dinamismo de cada una de las sesiones. El cambio constante de actividad alejó al espacio del tedio, de la monotonía y de lo rutinario. Debido a que el contenido siempre estuvo subdividido, el desarrollo de un objetivo implicó varias acciones o ejercicios, esto resultó en que la clase no se concentrara en un sólo tema, sino que procurara ir de una actividad a otra, usar diferentes técnicas de interpretación y plantear retos novedosos. Así mismo, la organización y secuenciación hicieron posible no perder el rumbo, las acciones de manifestar constantemente los propósitos de corto, mediano y largo plazo, dieron una guía sólida a la experiencia.

De igual forma, el contenido buscó ligar el conocimiento adquirido al ámbito práctico. Cada patrón, ejercicio o actividad se enmarcó en una estructura musical, una secuencia rítmica o una canción. La percusión corporal se entendió como una disciplina práctica, que se estudia, se

ensaya, se piensa y, sobre todo, se aplica y materializa. Este interés fue visible, también, en la alusión constante de la percusión corporal como herramienta pedagógica. A lo largo del desarrollo de la experiencia, se buscó darle sentido al trabajo que se iba realizando con maneras de trabajarlo posteriormente, en los contextos disciplinares de cada estudiante. Por ejemplo, se mencionó cómo sería realizar la actividad del vaso con estudiantes escolares, o de qué forma se conectaría con un trabajo en artes plásticas. Así, la visión que se buscó de la percusión corporal no se orientó solamente al área musical, sino que la cantidad de opciones, en cuanto al método, que se dieron para el provecho de un ejercicio, buscaron motivar un diálogo interdisciplinar alrededor de los contenidos.

Producto

Con el fin de materializar la experiencia, se construyeron tres patrones corporales para el trabajo sobre pistas musicales, a partir de, la lógica usada en el curso para la composición de ejercicios, y las estrategias didácticas propuestas por el docente para la enseñanza de estos. A continuación, se presenta el nombre de la pista musical sobre la cual se compuso el patrón, algunos detalles, el tempo, la explicación paso a paso de la construcción, la forma didáctica en que se propone trabajar a partir de las frases rítmicas, y una propuesta gráfica de escritura musical. Se hace uso de canciones donde el pulso y el ritmo sea evidentes y destacables.

1) “Sexual Healing”

Compositores: David Ritz, Marvin Gaye, Odell Brown Jr

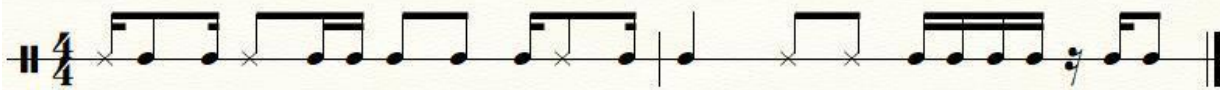
Interpretada por: Marvin Gaye

Tempo: Negra 95 beats por minuto

En primer lugar, se definen las células rítmicas características de la canción, a partir de las voces más destacadas. Una de ellas, es una Clave de dos compases en ostinato (ver Célula 1.1). Una segunda voz, es la línea del Bombo, con una frase de dos compases, y un golpe de *Clap* (ver Célula 1.2). Se construye el patrón, respetando esos sonidos característicos de la pista, y buscando crear un ritmo cómodo, de acuerdo a la velocidad, la intención y el Groove de la canción (ver Patrón 1).



Célula 1.1 Línea rítmica de Clave

Célula 1.2 Línea rítmica de Bombo y *Clap*, escrita con cabeza en forma de equis

Patrón 1. Composición de ritmo plano a partir de las Células 1.1 y 1.2

Siguiendo las estrategias didácticas referidas al alumno, se propone una frase rítmica para abordar el patrón (ver Frase Rítmica 1). Se tiene en cuenta la asignación de graves y agudos, relacionando los sonidos reales con la voz. Por ejemplo, para el *Clap* se usa la sílaba KA, para el Bombo PU o PUM.

A la hora de enseñar este patrón, se podrían crear andamiajes para focalizar la dificultad del silencio en el cuarto tiempo del segundo compás, por ejemplo, asignado un sonido con la voz que, a la hora de ejecutar corporalmente, desaparecerá.

Chi Pum Pu Ka Tu Pu Pum Tum Pu Chis Pu Pum Ka Chis Ta Ta Tu Tum Pu Pum

Frase Rítmica 1. Construcción de sonidos onomatopéyicos para cada parte del cuerpo, a partir del Patrón 1.

Ahora, se distribuyen los sonidos en cada una de las partes del cuerpo (ver Patrón Corporal 1). Para este paso, hay que relacionar los sonidos graves con golpes de igual timbre, como los pies, muslos, incluso el pecho. Para el caso específico, el Bombo se realiza con los pies, la Clave se relacionó con el chasquido, el *Clap* con las palmas. También, se completa el patrón con partes del cuerpo que permitan una ejecución armónica y cómoda, en este caso, con golpes en el pecho y los muslos.

Chi Pum Pu Ka Tu Pu Pum Tum Pu Chis Pu Pum Ka Chis Ta Ta Tu Tum Pu Pum

Patrón Corporal 1. Escritura de acuerdo con la convención de Mantilla (2014, p. 25)

A pesar de que el curso no usó constantemente la escritura en pentagrama, si causó dificultades cuando se presentó. Teniendo en cuenta que, la participación de estudiantes de otras licenciaturas es grande, desde esta investigación se propone la siguiente forma de escribir los patrones corporales (ver Propuesta 1). En las filas se colocan las partes del cuerpo, con su respectiva digitación, y en las columnas se distribuyen cada uno de los tiempos de cada compás, de acuerdo con la subdivisión que se requiera, en este caso, de cuatro golpes por pulso.

4/4		1 e y a	2 e y a	3 e y a	4 e y a	1 e y a	2 e y a	3 e y a	4 e y a
Chasquido	M.D.	x			x		x		
	M.I.	x			x		x		
Palmas			x				x		
Pecho	M.D.		o					o	
	M.I.							o	o
Muslo	M.D.			o				o	
	M.I.			o				o	o
Pie	D	o		o		o			o
	I		o	o		o			o

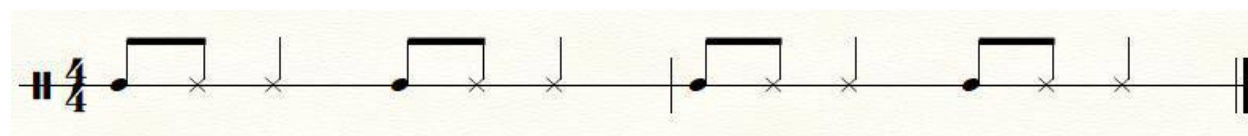
Propuesta 1. Forma de presentar visualmente los patrones corporales.

2) "They Don't Care About Us"

Compositor e intérprete: Michael Jackson

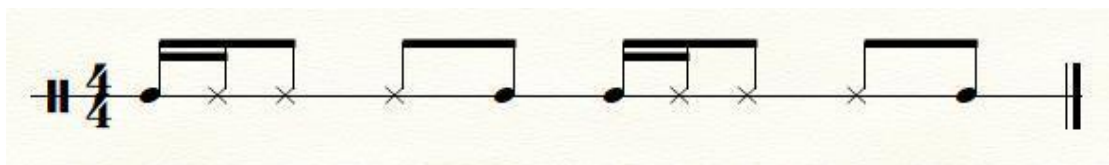
Tempo: Negra 90 beats por minuto

Siguiendo el mismo camino que para el anterior patrón, se abstraen las células rítmicas que más resaltan. La canción tiene un ostinato de percusión de un compás de 4/4, donde el Bombo marca el tiempo 1 y 3, mientras un *Clap* acentúa los tiempos 2 y 4, y los contratiempos de los tiempos 1 y 3, como se muestra en la Célula 2.

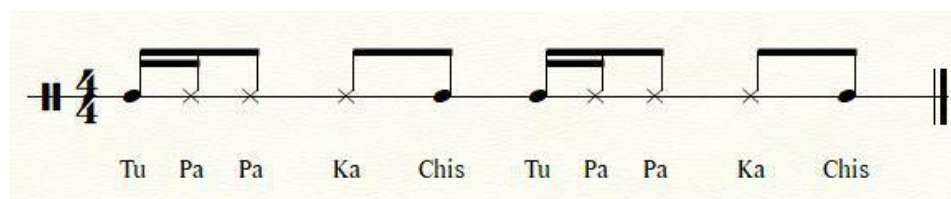


Célula 2. Línea rítmica del Bombo y del *Clap*, con cabeza en forma de equis

Se procede a componer un ritmo que sea coherente con la canción (ver Patrón 2). Debido a la poca complejidad del Groove, se crea un patrón igualmente sencillo, teniendo en cuenta el ritmo de la Célula 2. Posteriormente, se propone una frase rítmica para el abordaje del patrón (ver Frase Rítmica 2). Se debe tener en cuenta que, en esta oportunidad, el sonido *Chis* hace referencia a un sonido literal con la voz, es decir, no se trata de un golpe, sino que se usa el recurso de la voz dentro del patrón.

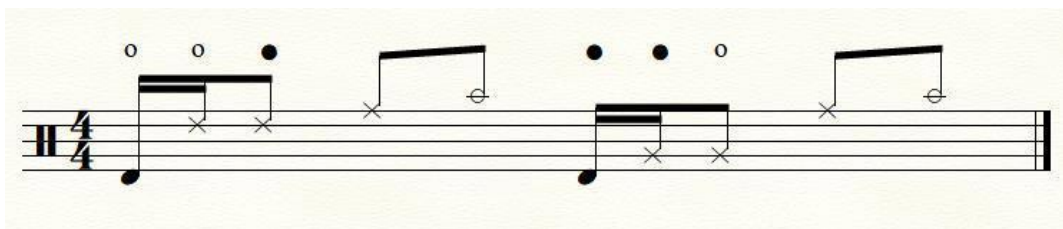


Patrón 2. Composición de acuerdo con Célula 2



Frase Rítmica 2.

Para continuar, se presenta el Patrón Corporal 2 bajo la forma de escritura de Mantilla (2014). Se recalca el uso de un sonido con la voz como parte del ritmo. Se especifican las digitaciones para los golpes del pecho, muslos y pies. Dada la sencillez, se puede jugar con la digitación, alternando los golpes de los tiempos 1 y 3. Finalmente, como se presentó anteriormente, se muestra el ejercicio escrito de forma no convencional (ver Propuesta 2).



Patrón Corporal 2.

4/4		1 e y a	2 e y a	3 e y a	4 e y a
Voz			x		x
Palmas			x		x
Pecho	M.D.	o			
	M.I.	o			
Muslo	M.D.			o	
	M.I.			o	
Pie	D	o			
	I			o	

Propuesta 2.

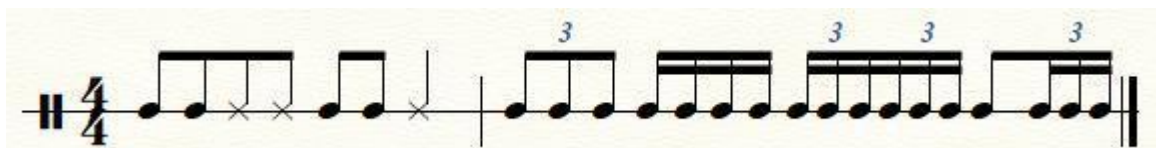
3) “Más que Ayer”

Compositor: Esteban Ramírez

Interpretación: Percance

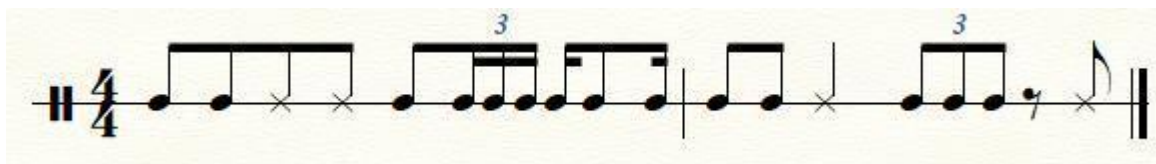
Tempo: Negra 80 beats por minuto

El tercer patrón usa una canción de Ska – Reggae, donde la base de la percusión se mantiene en la línea rítmica que se muestra en el primer compás de Célula 3. Así mismo, se van realizando cortes, donde se usan, principalmente, figuras rítmicas como las que se muestran en el segundo compás de Célula 3. Para la ejecución sobre esta pista, se debe tener en cuenta que posee un *swing* de Jazz, es decir, una intención atresillada en los golpes.

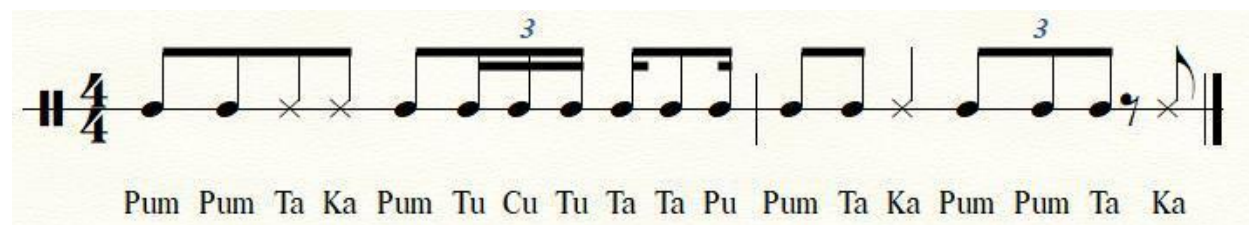


Célula 3. Patrón de batería, en el primer compás, y figuras más usadas en los cortes, segundo compás.

Se realiza, entonces, una composición haciendo uso de las figuras más usadas en los cortes de la canción, que funcione como base rítmica, mientras se mantiene el Groove de la batería (ver Patrón 3). Posteriormente, se propone la frase rítmica (ver Frase Rítmica 3).



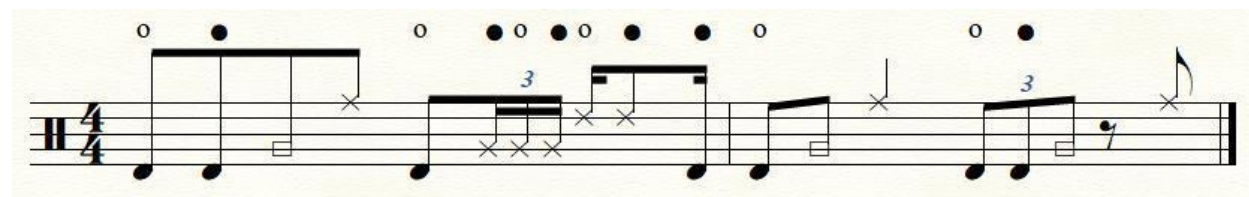
Patrón 3.



Pum Pum Ta Ka Pum Tu Cu Tu Ta Ta Pu Pum Ta Ka Pum Pum Ta Ka

Frase Rítmica 3.

Se realiza la distribución de sonidos por el cuerpo, y se escribe en el pentagrama, de acuerdo con la notación de Mantilla (2014). Se hace notar, la aparición de nuevas figuras rítmicas en el Patrón Corporal 3.



Patrón Corporal 3.

Finalmente, se presenta el ejercicio corporal, en la escritura que se sugiere para percusión corporal. En los dos anteriores ejercicios se había subdividido cada tiempo en 4, ahora se requiere la subdivisión de 3 y 6 (ver Propuesta 3). Se muestra que la herramienta se ajusta muy bien para cualquier métrica, y con la información debida puede ser de ayuda útil en la consciencia rítmica.

4/4		1 e y a	2 e y a	3 a e y a e	4 e y a	1 e y a	2 e y a	3 e y	4 e y a
Palmas			x				x		x
Pecho	M.D.				o			o	
	M.I.				o				
Muslo	M.D.		o	o o		o			
	M.I.		o	o		o			
Pie	D	o				o		o	
	I	o		o		o		o	

Propuesta 3. Se incluye la subdivisión del pulso en seis y tres golpes.

Conclusiones

Los factores que motivaron esta investigación, estuvieron orientados por el conocimiento de un área poco explorada a nivel pedagógico. La inquietud por el fenómeno de la percusión corporal, es una gran pregunta acerca del papel del ritmo en la música, en la enseñanza, el cuerpo, el desarrollo motriz y cognitivo, la educación, la cultura... la sociedad. La curiosidad por este tipo de espacios surgió por razones personales, gustos, imaginarios, ideas, pero el contexto y las circunstancias hicieron posible la solución de estos interrogantes. La creación de la asignatura de percusión corporal fue una posibilidad para resolver preguntas entorno al tema, para el caso de este documento, pero debe ser el impulso para explorar escenarios cotidianos que han sido pasados por alto, pero que guardan conocimiento acerca del quehacer musical, docente e investigativo. Se espera que este trabajo sea una guía, tanto disciplinar como metodológica, para futuras investigación acerca del papel de la percusión corporal en el contexto educativo.

Para comenzar, el objetivo que enmarcó esta investigación fue caracterizar las Estrategias Didácticas implementadas en una experiencia semestral, en la asignatura de Percusión Corporal. Puesto que el interés giraba entorno a la forma en que se llevaba a cabo el curso, el abordaje de los contenidos, los objetivos propuestos y la metodología usada, la pregunta más pertinente debía indagar por el componente didáctico y el conocimiento del docente a cargo; es decir, el cómo se procedió de acuerdo a un plan. El análisis se planteó desde tres componentes que indagaron el ámbito del profesor, el alumno y el contenido. Se obtiene como resultado una caracterización ordenada de los contenidos trabajados, y una descripción por categorías de las estrategias didácticas de la experiencia. Se logró conocer las particularidades pedagógicas en relación al

manejo del cronograma, la secuenciación y el tipo de actividades, los andamiajes para el progreso del aprendizaje, las técnicas de estudio autónomas y de clase, las herramientas metodológicas, los recursos teóricos y los propósitos que tuvo el espacio. Como cierre, de manera indirecta, se ofrece una guía sobre el tipo de contenidos que se pueden realizar, los alcances, objetivos de estos, y la forma en que se pueden enseñar y aprender. Así mismo, se definen las herramientas, técnicas y recursos útiles a la percusión corporal.

Como resultado de los objetivos específicos, se deja un registro escrito de la observación de las 12 sesiones, donde se recogen la forma de abordar los contenidos, las especificidades del quehacer práctico, comentarios destables del profesor, preguntas sobre el proceso, dudas de los estudiantes, consejos, recomendaciones y demás. Así mismo, la investigación deja un documento de Excel con la sistematización y categorización de cada uno de estos registros, de cada una de las sesiones, en las estrategias didácticas diseñadas.

Dentro de los aportes del marco teórico. En primer lugar, el documento realiza un ensayo acerca de los fundamentos históricos de la percusión corporal, sitúa la práctica como fenómeno cultural y al cuerpo como centro de desarrollo artístico. Se entiende el pensamiento y la habilidad rítmica en relación con la consciencia grupal e individual. Así mismo, en el marco teórico se realiza una construcción, a partir de distintas fuentes, de la definición conceptualmente de qué es percusión corporal, qué técnica se utiliza, cuáles son sus principales herramientas y la relación existente con la pedagogía.

En términos didácticos, el marco teórico aporta la delimitación conceptual de didáctica y sus tres componentes esenciales: contenido, objetivo y método. Se incluye, además, la definición de las 11 categorías, para posibles usos, de otras observaciones de este tipo.

Con relación a lo anterior, la Didáctica, como se definió, es una de las ramas de la pedagogía que estudia la educación desde la perspectiva enseñanza – aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza, nos situamos en la forma como el docente, resuelve los problemas asociados a la pregunta sobre ¿cómo se enseña? Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes, se observaron los procesos de aprendizaje propuestos, las herramientas aplicadas, y la manera de abordar los contenidos. El conocimiento de los contenidos y estrategias didácticas del curso, que arroja este documento, debe ser entendido como un aporte a la didáctica de la percusión corporal. Así mismo, se observaron las relaciones estrechas que existen entre los tres componentes de la didáctica: objetivos, contenidos y método. Para Medina & Salvador (2009), así como cada campo de conocimiento posee unos contenidos específicos, también posee una maneras de abordar esos contenidos, la forma de aprender debe ser diferente, y esto, a su vez, condiciona los objetivos planteados.

Así mismo, resulta pertinente mencionar que, según Verdugo-Perona et al. (2017), los componentes de la CDC³² son interesantes si se relacionan unos con otros. Los autores exponen resultados de estudios que han relacionado estos componentes, donde se ve una tendencia a dar una importancia significativa al conocimiento de las estrategias didáctica. Es interesante que esta investigación haya abordado las estrategias, pero queda por hacer una relación con otro componente como el conocimiento de los estudiantes, sus capacidades, sus conocimientos previos, etc. No obstante, al elegir como primer paso la observación de las estrategias, se abre la posibilidad de centrar, en un futuro análisis, la atención en otros componentes que, permitan una visión mayor de las habilidades docentes para el manejo didáctico del contenido.

³² Conocimiento Didáctico del Contenido (ver sección “¿Cómo enseñar?” del marco teórico)

En el ámbito metodológico, se destaca, tanto el enfoque como el tipo de investigación para los propósitos de este trabajo. En el primer caso, la perspectiva cualitativa enmarcó la mirada científica en el quehacer educativo, en las interacciones de enseñanza y aprendizaje, pertinentes para la investigación. En el segundo caso, la característica del Estudio de Caso, orientado a la observación, descripción y análisis de las relaciones dinámicas de un contexto específico, se ajustó muy bien a las etapas de sistematización y caracterización planteadas para este documento. Por otra parte, se rescata la importancia que tuvieron los antecedentes para la construcción de la ruta metodológica. A partir de estos, se clarificó el proceder con respecto a la categorización.

Ahora, teniendo en cuenta que la investigación tiene que ver principalmente con Percusión Corporal, se debe decir que, aunque se trata de una disciplina en construcción, que hereda ideas y concepciones del saber musical general y de la percusión, es evidente el carácter específico que comienza a tener la percusión corporal en cuanto a sus intereses, objetivos de aprendizaje, al abordaje del contenido, a las formas y maneras de enseñar este contenido, a la aplicabilidad pedagógica y al aporte de la enseñanza musical. Se entiende entonces, esta investigación como contribución a la caracterización de la percusión corporal, a su lugar dentro del contexto musical, y a sus formas particulares de enseñanza y aprendizaje.

Además, se resalta que, la caracterización didáctica del curso ubica a la percusión corporal dentro de la educación musical, como ámbito mayor. A partir de los resultados se comprende el alcance, los objetivos, las habilidades y saberes que la percusión corporal es capaz de aportar dentro del proceso de formación musical. Se trata de una disciplina que hace parte del desarrollo inicial en música, que hace énfasis en la apropiación del ritmo como componente esencial de la formación artística, que explora habilidades de coordinación y disociación, conecta

progresivamente conocimientos del sentido común con conocimientos técnicos musicales, y que, como herramienta didáctica, es útil en muchos escenarios pedagógicos.

En materia de hallazgos, se debe mencionar que, como parte de un aprendizaje significativo, el enfoque de la acción docente debe estar tanto en la importancia del método, como en la construcción de materiales y herramientas didácticas. La investigación hace evidente el logro que tuvo el uso de conceptos, mapas o esquemas de pensamiento, para la comprensión lógica y amigable de conocimientos específicos. El curso presentó conceptos generales y conocidos, como puente, para abordar particulares no conocidos, esta relación se reforzó con ejemplos concretos y cotidianos. Fue evidente un aprendizaje combinatorio y subordinado, según lo plantea Medina & Salvador (2009), pero también significativo por cuanto tuvo orden en la presentación de conceptos (de los más generales a los más específicos), existieron relaciones entre elementos nuevos y posteriores, y el uso de metáforas ejemplificó de manera concreta los términos abstractos (p. 177 – 178). Así mismo, se procuró la secuenciación y progresividad de los contenidos.

Para continuar. Aunque el objetivo principal de esta investigación no era la creación o composición de ejercicios, como producto de este documento se quiso aplicar las estrategias observadas, orientadas por los contenidos desarrollados, en la construcción de tres patrones rítmicos de tres canciones populares. Lo anterior, con el fin de concretar el análisis del curso, ejemplificar las ideas esbozadas y resaltar el uso de pistas musicales en el trabajo corporal. Lejos de ser un producto final de la investigación, lo cual no es el propósito, estos ejercicios deben ser entendidos como la puesta en práctica de parte de los hallazgos del trabajo.

En otros aportes destacables del análisis. El uso de pistas musicales o canciones, a la hora de la ejecución musical, poseen un efecto benéfico en la consciencia rítmica y corporal. En la monografía de Barrera (2018), se resalta la pérdida de tensión y nervios a la hora de tocar batería

sobre una canción (p. 71). Así mismo, se puede vincular el logro, de cada uno de los estudiantes del curso de Percusión Corporal, en cuanto a consciencia rítmica e interpretación, con el uso de herramientas como las pistas musicales. Aunque queda pendiente investigar más a fondo el aporte específico de esta herramienta, se destacan características como, la familiaridad de la canción, la evidencia auditiva del pulso y la contextualización práctica. Una de las conclusiones, con respecto a este tema, es la conveniencia de enfocar la enseñanza hacia la aplicación práctica de los conocimientos, por ejemplo, en la interpretación de bases rítmicas de una pieza musical.

Dentro de las proyecciones, en cuanto a utilidad práctica y teórica, de esta investigación vale mencionar que, aunque puede ser apresurado, según las características halladas, la percusión corporal puede ser útil en el trabajo o tratamiento para condiciones como la neurodivergencia. Puesto que se utilizan distintas herramientas didácticas de aprendizaje, se abordan conocimientos desde muchos caminos, se ensayan distintas conceptualizaciones, esta área del saber musical o su metodología irían muy bien con personas que fallan en la memorización, entienden por imágenes, necesitan variedad de recursos didácticos, entre otras condiciones de la neurodivergencia.

Por otra parte, en el proceso de investigación se descubrió que, una de las dificultades que experimentan las personas no dedicadas al quehacer musical, incluso quienes, si se dedican, es la consciencia del pulso. Según Willems (1954), el ritmo se toma como un hecho natural en el mundo musical, como una habilidad que está o no está, pero esto no es así (p. 15). Esta investigación apoya esta posición mostrando que, hay que estudiarlo, y que, en concordancia con Willems, se desarrolla a partir de una vivencia y exploración (p. 15). Además, según lo planteado en el marco teórico sobre el ritmo, este es un fenómeno presente no sólo en el ámbito musical, sino en el campo artístico en general, y más allá. Igualmente, el ritmo se relaciona con las habilidades fundamentales

para el desarrollo en el área musical y artística. La percusión corporal se proyecta entonces, como una disciplina que aborda el desarrollo de las capacidades asociadas al ritmo.

Para finalizar, la investigación como aporte para el investigador tuvo grandes logros. A nivel profesional, se exploraron espacios musicales y pedagógicos, que dieron sustento teórico y práctico a inclinaciones o curiosidades con poco fundamento. Es decir, este proceso comenzó con preguntas al respecto del quehacer docente en el área de percusión corporal, y al final estas preguntas terminan con certezas, que lejos de dar por finalizada la indagación, si son un primer paso en el camino profesional del investigador. A nivel metodológico, se hizo un recorrido que, permitió comprender de mejor manera las herramientas técnicas concernientes a un proceso investigativo. Se culmina este documento con claridad al respecto del manejo de la información, con la experiencia práctica de una observación de clase, de la sistematización, el acercamiento al análisis teórico y la creación de un documento como resultado de un proceso investigativo. Finalmente, queda por decir que, se espera que el documento sea significativo, así como lo fue personalmente, para el crecimiento humano e intelectual de distintas personas.

Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, A. (2011). Capítulo 1. La investigación Social. En *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social* (1ra ed.). Brujas.

ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Onomatopeya / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 6 de abril de 2023, de <https://dle.rae.es/onomatopeya>

Bachmann, M.-L. (1998). Introducción. En *La Rítmica Jaques—Dalcroze. Una Educación por la Música y para la Música*. (pp. 17-31). Pirámide.

Baquero, Á. J. (2018). La percusión corporal a favor del desarrollo psicomotriz del adulto mayor: Intervención pedagógica musical en usuarios del servicio San Juan Gabriel, del Centro Masculino Especial La Colonia, Sibaté. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7891>

Barrera, E. J. (2018). Unidad didáctica para la iniciación en la batería a través del rock con niños de 7 a 10 años en la escuela de música «Rodrigo Leal» de la ciudad de Bogotá. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7892>

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Introducción—Capítulo 1 y 2. En *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. (UniAndes, pp. 1-58). Norma.

Bruner, J. (1963). Importancia de la Estructura. En *El proceso de la Educación* (pp. 26-50). Hispano Americana.

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.

Castillo, L. C. (2021). «*Soy cuerpo, experiencia, aprendizaje y expresión*» *Propuesta de educación musical y corporal*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16917>

Cremades, R. (2009). El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. The development of rhythm through the body percussion, language and improvisation in the primary education. *Diálogo e comunicação intercultural: A educação com as artes, 2009, ISBN 978-989-95257-9-5, págs. 159-178, 159-178.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3730353>

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Díaz, N. A. (2014). De la percusión corporal a la educación física: Trayectoria de una metodología para la enseñanza. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2918>

Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General* (1ra ed.). Ministerio de Educación Nacional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Fraisse, P. (1976). Introducción. En *Psicología del ritmo*. Ediciones Morata.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la Investigación* (6ta ed., pp. 2-21). McGraw Hill.

Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1*, 1-5.

Infante, L. M. (2019). El concepto de otredad, una propuesta pedagógica de intervención con la percusión corporal. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10466>

Jurado, D. A. (2015). Ritmo y canto para intervenir atención y emoción. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1657>

Lindholm, C. (2015). El «Sirviente Poseído»: Adolf Hitler y el Partido Nazi. En *Carisma* (pp. 129-159). Gedisa.

Locklear, S. (2006). Body Percussion. *How to Play*, 69-74.

Mantilla, T. (2014). *Percusión Corporal Volumen 1* (Vol. 1). PERCUACTION PERCUSSION NETWORK.

Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2da ed.). PEARSON.

Melo, R. A. (2016). El aprendizaje en movimiento: Relación de los elementos de aprendizaje planteados por Dunn & Dunn con la enseñanza y la práctica de la percusión corporal a través de los ejercicios eco rítmico y corriente rítmica. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1601>

Méndez, K. A. (2016). “Caracterización y análisis de dos clases de artes escénicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1306>

Mendívil, J. (s. f.). *El origen de la Música*. Recuperado 3 de febrero de 2023, de <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/EL-ORIGEN-DE-LA-MUSICA.pdf>

Monje, C. A. (2011). El proceso de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. En *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica* (pp. 9-18). Universidad Surcolombiana.

Morales, J. A. (2016). La percusión corporal, desde el método Bapne, una estrategia para la vivencia musical y el fortalecimiento de competencias de ciudadanos en construcción. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1586>

Nateras, M. E. (2005). *La importancia del método en la investigación*. 8(15), 277-285.

Navarra, J. M., & Torre, S. (2002). Contenidos de la enseñanza. En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 1-26).

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. En G. H. Bower (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 26, pp. 125-173). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)

Ortíz, D. C., Dauder, S. D., & Zagalaz, M. ^a L. (2017). La percusión corporal como instrumento para mejorar la agilidad motriz. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), Article 2 Jul-Oct. <https://doi.org/10.6018/j/298591>

Peña, E. K. (2017). Estrategias rítmicas corporales y su incidencia en el clima social escolar de la I.E.D. Toberín sede C. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7887>

Pons Terrés, J. M., Romero Naranjo, A. A., Romero Naranjo, F. J., Crespo Colomino, N., & Liendo Cárdenas, A. (2014). *Estimulación de la atención dividida: Didáctica de la Percusión Corporal – Método BAPNE*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41914>

Portillo, E. (2013). Body percussion. Activa tu cuerpo y tu mente: Propuesta metodológica para la enseñanza a niños videntes e invidentes con ritmos contemporáneos. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1488>

Roa, F. I. (2016). Entrenamiento interdisciplinar de cantantes solistas aficionados de la Universidad Minuto de Dios. *reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1485>

Romero, J. F. (2013). *Science & art of body percussion: A review*. <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.11>

Salcedo, L. A. (2022). *Componentes del conocimiento profesional del profesor de trombón para la formación de trombonistas en pregrado* [Trabajo de grado - Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80952>

Schmidt, J. (1977). Importancia del ritmo musical en la formación del individuo. Algunos alcances al substancial aporte educativo de la rítmica corporal. *Revista Musical Chilena*, 31(139-1), Article 139-1.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>

Terán, M. J. (2015). *Jerome Bruner: La arquitectura del conocimiento*. 13, 11-13.

UPN, W. (2020, octubre 29). *Flórez Escobar Andrés Eduardo—Licenciatura en Música*. Docentes del Departamento de Música. <http://licenciaturaenmusica.upn.edu.co/2020/10/29/andres-florez/>

Valencia, G., Gómez, L. Á., Martínez, P., Castañeda, L., Ramón, H., Bibliowch, L., Vanegas, A., Jiménez, O., & Londoño, E. (2014). *Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX*. 12, 91-104.

Verdugo-Perona, J. J., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pesquisa*, 47, 586-611. <https://doi.org/10.1590/198053143915>

Willems, E. (1954). *El Ritmo Musical* (3ra ed.). Universitaria de Buenos Aires. https://kupdf.net/queue/willems-e-el-ritmo-musical_5af47365e2b6f5354f822957_pdf?queue_id=-1&x=1673409435&z=MTg2LjE1NS4xNi4xMzQ=