



**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
BASADA EN LA METODOLOGIA DALCROZE PARA FAVORECER EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA EXPRESIÓN RÍTMICA
EN NIÑOS DE GRADO TERCERO DE UN COLEGIO PRIVADO UBICADO EN EL
SUR DE CALI**

VIRGINIA ARÉVALO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2018

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

**BASADA EN LA METODOLOGIA DALCROZE PARA FAVORECER EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA EXPRESIÓN RITMICA
EN NIÑOS DE GRADO TERCERO DE UN COLEGIO PRIVADO UBICADO EN EL
SUR DE CALI**

VIRGINIA ARÉVALO

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el título de Magister en
Educación**

Director:

MARTIN NADER

Jefe Departamento de Estudios Psicológicos

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2018

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis quiero dedicarla a las personas que han aportado en gran medida a mi desarrollo profesional y personal.

A ustedes mis padres porque sin su ejemplo, la historia sería distinta, el apoyo constante y el soporte que han sido para mí en todo momento de mi vida.

También deseo agradecerle con mi corazón a una persona muy especial, que me apoyo en la mayor parte de este proceso, no fue sencillo culminar con éxito, sin embargo, siempre fuiste motivador diciéndome que podía confiar en mis habilidades, siempre mostrándome lo orgulloso que te sentías de mí y cuanto me admirabas, muchas gracias Jaime.

Por último, agradezco muchísimo a mi tutor que siempre estuvo pendiente de mi camino y que me enseñó con mucha paciencia que podía lograr la meta propuesta, a mis amigos que en distintas épocas aparecieron con la ayuda idónea.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2 IDEA DE INVESTIGACIÓN	13
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
1.4 OBJETIVOS	13
1.4.1 OBJETIVO GENERAL	13
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.5 JUSTIFICACIÓN	14
2. MARCO REFERENCIAL	17
2.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA.....	17
2.2 EDUCACIÓN MUSICAL	19
2.3 MODELOS DE EDUCACIÓN RÍTMICA	24
2.4 ANTECEDENTES	27
2.4.1 ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL.....	27
2.4.2 ESTUDIOS SOBRE EL RITMO.....	29
2.4.4 ESTUDIOS DONDE SE APLIQUE EL MÉTODO DALCROZE	31
2.5 HIPÓTESIS	34
3. METODOLOGÍA	35
3.1 CONTEXTO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	35
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	36
3.3 DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	36

<i>Actividad 1. Correspondiente al Tiempo.....</i>	<i>39</i>
<i>Actividad 2 Correspondiente a la Dinámica o matiz.....</i>	<i>40</i>
<i>Actividad 3 Correspondiente a la duración de las figuras musicales.....</i>	<i>41</i>
<i>Actividad 4 Correspondiente a los Patrones métricos (acento).....</i>	<i>42</i>
3.4 DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.5 INSTRUMENTOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN	44
3.6 PROCEDIMIENTO	49
4. RESULTADOS.....	50
4.1 SECCIÓN DESCRIPTIVA	50
4.2 EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PARA LA COMPRENSIÓN RÍTMICA	53
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS.....	65
ANEXO A. TEST GENERAL	65

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Secuencia didáctica.....	39
Tabla 2. Rúbrica de evaluación general.....	45
Tabla 3. Rúbrica de evaluación del tiempo	46
Tabla 4. Rúbrica de evaluación de la dinámica	47
Tabla 5. Rúbrica de evaluación de la duración	48
Tabla 6. Rúbrica de evaluación del patrón rítmico	48
Tabla 7. Sesión 1 diagnóstico inicial	50
Tabla 8. Sesión 2 desarrollo de las capacidades para determinar el tiempo de la melodía	51
Tabla 9. Sesión 3 desarrollo de las capacidades para establecer la dinámica en la música.....	51
Tabla 10. Sesión 4 desarrollo de las capacidades para identificar la duración de las figuras musicales	52
Tabla 11. Sesión 5 desarrollo de las capacidades para reconocer el patrón rítmico	52
Tabla 12. Sesión 6 sesión final verificación de los conocimientos adquiridos.....	53

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta investigación se centró en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze para favorecer el desarrollo de competencias asociadas con la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado ubicado en el sur de Cali.

A partir del ejercicio de la docencia musical con los niños y niñas de tercer grado, pude observar una serie de dificultades relacionadas con el proceso de aprendizaje musical. Los niños y niñas experimentan problemas para mantener el pulso de manera regular, para identificar la duración de las figuras y para realizar cambios en la velocidad de la pieza.

Desde el punto de vista de Findlay (1995), estas problemáticas derivan del proceso de desarrollo de la capacidad para comprender y expresar el ritmo, siendo este uno de los elementos más importantes en el aprendizaje de la música, ya que permite la comprensión de la expresión musical y además influye de diferentes maneras en la vida del ser humano, por cuanto promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la coordinación motriz.

A su vez, Hernández (2013) sostiene que las dificultades rítmicas se relacionan con la coordinación motora y las mismas pueden ser corregidas con el tiempo, cuando se realiza un proceso de entrenamiento musical que contemple, de manera integrada, el movimiento, la percepción y el sonido. Existen diferentes métodos que integran algunos de estos elementos, sin embargo, la metodología Dalcroze los integra todos.

La secuencia didáctica planteada contempló los principios de Dalcroze en particular los concernientes al trabajo rítmico, donde se trabaja la comprensión de conceptos rítmicos tales como

el tiempo en cuanto a percibir los cambios de velocidad, la dinámica con la que se identifica el carácter de la música que es en la que se trabajan los matices enlazados a la intensidad de la interpretación, la duración donde se vieron las figuras musicales y la calidad de las mismas; y finalmente el patrón rítmico donde se trabajaron los acentos básicos de la música como las partes fuertes y débiles del compás. En particular las actividades integraban a la corporalidad como uno de los elementos centrales para el desarrollo de cada uno de los principios mencionados. El fin último de esta intervención fue transformar la dinámica pedagógica de las clases de música, todo esto con ejercicios donde los niños y niñas utilizan su cuerpo para llevar a cabo las actividades.

Finalmente, el desarrollo de este documento se realiza a partir de cinco títulos, organizados de la siguiente manera: en el primero se presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación; en el segundo se desarrolla los referentes teórico-conceptuales de la investigación; en el tercero se explicita la estrategia metodológica de la investigación; en el cuarto se realiza la fase del análisis de los resultados, y finalmente en el quinto apartado se presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Como se mencionó en la sección previa, los niños y niñas del grado tercero de un colegio privado de la ciudad de Cali presentaban dificultades en torno al aprendizaje musical, como, por ejemplo, mantener correctamente el pulso de una melodía, comprender la duración de las figuras musicales e identificar con certeza los cambios en la velocidad.

En relación con la problemática en cuanto a mantener el pulso adecuadamente, Hernández (2013) señaló que estas dificultades se deben en ocasiones a un desarrollo inadecuado de los procesos de audición, coordinación motora y sincronización de los movimientos. De manera similar, González (2013) menciona que en efecto hay niños muy saludables, pero con alguna asimetría en los pasos al seguir la música lo que dificulta marcar el pulso de una canción.

Con respecto a la comprensión de la duración de las figuras musicales, Gallo (2005) asegura que el aprendizaje de estas se hace difícil cuando se le permite al estudiante poner el nombre de la nota debajo del signo que la representa. Por otro lado, Hernández (2013) sugiere que cuando el desarrollo de las habilidades motrices se ve afectado, los niños no pueden leer bien las figuras musicales por no poder marcar correctamente el tiempo de cada una.

En cuanto a las cuestiones en los cambios de velocidad, están íntimamente relacionadas con las problemáticas que se presentan en la interpretación del pulso y de las figuras musicales. González, (2013) afirma que esto está vinculado porque los elementos del ritmo se aprenden por medio de una educación conjunta del movimiento, la percepción y coordinación visual, auditiva y motora.

De manera concreta, las problemáticas señaladas tienen un elemento en común que está relacionado con el desarrollo normal de los niños y niñas, en particular con los procesos que están implicados en la maduración de la coordinación visomotora.

Si bien estos inconvenientes no están vinculados a la presencia de dificultades del sistema nervioso central o periférico, hacen que el proceso del aprendizaje musical se vea afectado de manera significativa. Por esto, es importante intervenir de manera precisa para promover la consolidación de estos procesos, de forma que los niños y niñas puedan tener una experiencia académica satisfactoria. En este sentido, Bachmann. (1998) señaló que las habilidades rítmicas mejoran con el tiempo y con el entrenamiento, en particular cuando se utilizan estrategias que involucren el uso del cuerpo. Existen diferentes estrategias pedagógicas que contemplan el cuerpo dentro de las actividades para el aprendizaje musical, pero Dalcroze. (2000) propone el cuerpo como instrumento fundamental para el aprendizaje del ritmo. En ese sentido las secuencias didácticas para la enseñanza musical y en especial para enseñar el ritmo son relevantes, lo que abre la posibilidad al presente trabajo, que pretende evaluar una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze en la clase de música de un colegio privado en Cali.

1.2 Idea de investigación

Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica, basada en la metodología Dalcroze, para favorecer el desarrollo de competencias asociadas con la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado ubicado en el sur de Cali.

1.3 Formulación del problema o pregunta de investigación

¿Se producen cambios en los niveles de desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica a partir de la implementación de una secuencia didáctica, basada en la metodología Dalcroze, en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Establecer si después de la implementación de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze, se producen cambios en los niveles de desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze que favorezca el desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali.

- Implementar una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze que favorezca el desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali.

- Establecer si, luego de la implementación de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze, se producen diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica, en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali.

1.5 Justificación

La educación rítmica es un elemento fundamental para el aprendizaje musical y contribuye al desarrollo de habilidades que hacen parte de la vida cotidiana. Hay investigaciones que señalan que el aprendizaje rítmico en definitiva es inherente al aprendizaje musical, como lo hace Pons (2015). Además, Gérard (1991) afirma que para los pedagogos de la música este elemento es inseparable en el ámbito musical en lo que respecta a la sensibilización del niño.

Pérez (2008) señala que la educación rítmica es relevante en el aprendizaje de los niños puesto que ayuda en el desarrollo de la motricidad, por lo que debe ser trabajada más desde lo corporal que desde lo auditivo. Por su parte Jackendoff (2003) advierte las relaciones entre música, visión y lenguaje. Las expone como habilidades inherentes al ser humano en el proceso de la comunicación.

En cuanto al desarrollo de habilidades que hacen parte de la vida cotidiana, cabe resaltar que la vida del ser humano está rodeada de momentos rítmicos que aparecen de forma natural. Al respecto, Pérez (2008), afirma que el ritmo ayuda en el desarrollo de habilidades para la vida

cotidiana, como por ejemplo el trabajo en equipo y la motivación. Sin embargo, ese ritmo no es igual en todas las personas y no siempre se desarrolla de una forma adecuada.

Por esa misma línea Megías (2009) indica que la expresión rítmica compromete las percepciones correspondientes al tiempo y las imitaciones a partir de una secuencia dada. También habla de los ritmos biológicos que hacen parte de la vida del ser humano y por tal motivo se debe profundizar en el tema.

Es valioso reconocer que la expresión rítmica ayuda en el desarrollo de capacidades muy importantes para el ser humano, entre ellas el trabajo en equipo y la disciplina. Al respecto, Bachmann (1998) aseguró que la rítmica puede ser desarrollada siempre que los niños tengan la posibilidad de un espacio donde puedan trabajar los movimientos corporales. El ritmo se mejora cuando los niños emplean los movimientos y comparten el espacio con otros, lo que hace que sea necesaria la integración en el grupo. Es así como el aprendizaje de la expresión rítmica se conecta directamente con el trabajo en equipo y la disciplina, pues se crea y se practica hasta convertirla en un hábito para conseguir un enfoque que permita el cumplimiento de metas.

Al respecto, se pudo evidenciar de acuerdo con Chao, Mato y López (2015) que los niños y niñas que no reciben educación musical tienen mayor probabilidad de hacer parte del porcentaje de estudiantes que caen en el fracaso escolar, los niños que reciben educación musical logran niveles más altos de relajación y refuerzan los aspectos positivos de su personalidad.

Esta propuesta busca desarrollar una alternativa que permita formar, en los niños y en las niñas, capacidades para que puedan comprender la expresión rítmica, dado que, de acuerdo con Gallego (2015) la educación rítmica ejerce una influencia considerable sobre las capacidades para

establecer buenas relaciones interpersonales, para realizar movimientos controlados y para fomentar la creatividad, entre otras.

Es por esto por lo que el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze, permitirá evidenciar si existen cambios en los niveles de desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica en niños de grado tercero.

Con este proyecto los primeros beneficiados son los niños de la escuela primaria porque por medio de la secuencia didáctica lograrán desarrollar las habilidades rítmicas necesarias; también se pueden beneficiar los docentes de música, danza y deporte que deseen ahondar más en la construcción de la expresión rítmica en los niños.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 La educación artística en Colombia

La educación musical en Colombia tuvo una evolución de acuerdo con las oportunidades que se presentaron, partió de conocimientos empíricos y con la necesidad de formar instrumentistas se llegó a la conformación de los conservatorios e instituciones de educación no formal (Miñana, 2000).

Una de las primeras instituciones consolidada para la educación musical en Colombia fue la Academia Nacional de Música creada en 1882, la primera en abrir la posibilidad para que las mujeres de la alta sociedad pudieran realizar estudios musicales como carrera profesional y más adelante en 1934 pasa a consolidarse como el actual Conservatorio Nacional de Música (Barriga, 2002).

También en 1950 apareció el conservatorio de Tolima y fueron sus egresados los que se convirtieron en los docentes de música del mismo conservatorio, de otras instituciones educativas y docentes que impartían la educación musical de forma particular. Sin embargo, la educación artística no se atendía desde cualquier institución, si no desde las academias especializadas para ello (Huertas, 2010).

Por otra parte, también surgió en 1959 el centro de Estudios Folclóricos y musicales queriendo conservar la música propia del país, ya que en los conservatorios y academias se enfocaban en música de índole europea (Miñana, 2000).

Para seguir la misma línea de educación musical se diseñó el programa de música para la educación escolar impartida por medio de los Institutos Nacionales de Educación Media - INEM (Quiles & Cárdenas, 2010). Seguido a este fenómeno, el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA incluyó dentro de la educación técnica, las bellas artes, formando las personas desde un perfil laboral que brindó importantes oportunidades en el sector artístico de Colombia (Fandiño, 2001).

Debido a la aparición de todas estas instituciones, surge en Colombia el interés de las universidades para ofertar programas de pregrado en su mayoría con especialización como instrumentistas. (Quiles & Cárdenas, 2010).

Como ejemplo se destacan los programas de licenciatura en música con énfasis como instrumentistas, ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico, Universidad del Cauca, Universidad de Caldas, entre otras (Morales, 2011). También hay universidades con programas de educación musical que tienen como énfasis la producción musical, es el caso de la Universidad Icesi.

Con todo el auge de los cambios en la educación en Colombia en 1994 con la ley 115 (Congreso de la República, 1994) se establece que la educación artística es obligatoria para los establecimientos de educación básica primaria y secundaria estando la música adscrita al área artística. Sin embargo, no eran claros los lineamientos sobre los que debía impartirse la educación artística, lo que llevó a que el Ministerio de Educación Nacional conformara un grupo de expertos que pudiera generar los lineamientos curriculares de la educación artística, los cuales fueron publicados en el año 2000. Dichos lineamientos se conforman de tal manera que se puedan comprender las cuatro grandes asignaturas del arte como son la música, el teatro, la danza y las artes plásticas. Sin embargo, las cuatro no eran de obligatoria implementación en las instituciones

educativas, pues estas debían implementarlas según los recursos disponibles. Además, se debían adherir a los conocimientos del docente de educación artística dependiendo de la asignatura en la que tenía conocimiento (Morales, 2006).

Esas iniciativas llevaron a la creación de reglamentaciones y leyes para la educación artística porque las bases que tenían no eran exactamente para la educación si no como instrumentistas y no necesariamente como docentes. Entonces, la legislación no viene a estandarizar la educación musical, pero sí a regular esa educación que es lo que origina los modelos musicales.

Se realizó la revisión de varios documentos en los cuales se encontró, en particular que los aportes de la reglamentación de la educación artística en Colombia para la educación básica y secundaria quedó enmarcada dentro del período 2000 – 2010 generando vacíos para los docentes que imparten las clases de esta área; dichos vacíos se pueden aminorar con investigaciones donde se prueban métodos de aprendizaje y se adaptan al entorno según sus necesidades.

2.2 Educación musical

La educación musical consiste en la enseñanza y el aprendizaje de un lenguaje universal, donde se incluyen la melodía, la armonía y el ritmo. La educación musical se lleva a cabo por medio de la exploración sensorial y motriz donde el cuerpo es el instrumento inicial, también se encuentra en ella la exploración de las habilidades para la interpretación de un instrumento musical, la improvisación, la creatividad y la concentración del niño (Valencia, 2015).

En el proceso educativo a nivel musical se destacan algunos modelos, tales como: Kodaly, Maternot, Ward, Suzuki y Dalcroze.

Método Kodaly: este modelo debe su nombre a Zoltan Kodaly (1882- 1967). Este método es el soporte de la educación musical húngara y tiene como eje la canción popular, es recomendado para iniciar la sensibilización del niño por medio del canto desde los primeros años y estar expuestos a la música tanto en la casa como en la escuela, para aprender de la misma forma en la que se aprende la lengua materna (Rappaport, 2016).

En el método Kodaly, la música tiene como fundamento el juego musical, lo que representa una ventaja en el desarrollo de la sensibilidad auditiva. Este método plantea la lectura y la escritura musical desde un desarrollo metódico que involucra unos intervalos específicos que se deben aprender en un orden establecido, y paralelo a ello se utilizan las sílabas rítmicas en los ejercicios musicales para dar un nombre a las figuras musicales que a su vez representen el tiempo de cada una (Brufal, 2013).

Para la lectura musical en el método Kodaly se hace uso de dos opciones, una es llamando a las notas por sus nombres do, re, mi, fa, etc., otra es pronunciando las notas por el llamado cifrado americano, A, B, C, etc. También dentro de las estrategias del autor se usa la solmisación o “do móvil” donde se emplean las manos para dos cosas, la primera dándole una figura a cada nota y la segunda como la representación del sonido realizando un movimiento que indica la dirección del sonido con la mano. Este método, al tener como base las canciones, hace lo que en música se define como juego de voces buscando el progreso armónico (Gillanders & Candisano, 2011).

Método Martenot: Este método se le atribuye a Maurice Martenot (París 1898-París 1980) (Gaulledoc, 2015). En este método el aspecto fundamental es la educación auditiva a partir del solfeo, pasando por un trabajo melódico y armónico. Siendo la lectoescritura el fin a lograr, el proceso que se sigue en este método, debe incluir los ejercicios lúdicos para acercarse de una forma

afectiva a la música. También, el autor propone que los niños deben estar expuestos a la música desde muy temprana edad para interiorizar el ritmo (Jorquera, 2004).

Este método utiliza el canto libre, de canciones infantiles, que primero se cantan con la letra y luego se tararean con una sílaba; se hacen también ejercicios de transporte auditivo con diferentes notas, se utiliza la improvisación y la imitación, se hace también el reconocimiento de timbres en los instrumentos y la voz (Brufal, 2013).

Método Ward: creado por Justine B. Ward (1879- 1975). El objetivo que persigue este método es la educación de la voz, ya que se considera el instrumento más importante y con grandes posibilidades de desarrollar con una educación vocal adecuada. Tiene como centro la afinación y al igual que Kodaly utiliza el “do móvil”; uno de los intereses de este método es el canto gregoriano que exige una entonación perfecta, precisión rítmica y control de las características de la voz (Oriol, 2017).

Método Suzuki: A comienzos de la década de 1930 el Dr. Shinichi Suzuki, en la exploración de cómo enseñar a los niños a tocar violín, encontró que la mejor forma es igual que se aprende la lengua materna; primero de forma oral para después pasar a la lectoescritura (Vides, 2012).

Según Capponi (2003), el método Suzuki en principio está enfocado a la educación infantil y el aprendizaje de un instrumento musical, y su aplicación en jóvenes y adultos demostró que son más disciplinados y se concentran con mayor facilidad en sus responsabilidades. Los principios en los que se fundamenta esta metodología son: a) todos pueden aprender, b) imitación y repetición, c) reforzamiento positivo, d) desarrollo auditivo antes que de lectura musical.

Método Dalcroze: Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), pensaba la educación musical desde la expresión corporal, para que este sirviera como instrumento principal y como canal para recibir las sensaciones y a su vez servía como conexión entre el sonido y el pensamiento. Es un método en el que la función motora tiene un papel muy importante para la práctica musical (Brufal, 2013).

De acuerdo con Butera (2012) el método Dalcroze tiene como elemento fundamental el ritmo y a su vez integra la música, la melodía y la armonía con el movimiento corporal, este método desarrolla tres orientaciones:

- Eurytmia: entrena al cuerpo en ritmo y dinámica; el cuerpo es guiado para poder sentir los cambios musicales, es como si fuera un instrumento musical donde se realizan movimientos a partir de lo que se está escuchando.
- Solfeo: entrena el oído, la vista y la voz en el tono, la melodía y la armonía, es decir que se enfoca más en el lenguaje musical; se enfoca en el oído interno para lograr escuchar la música y cantarla de forma adecuada.
- La improvisación: Reúne todos los elementos de acuerdo con la propia invención del estudiante, en movimiento, con voz, en un instrumento.

En el método de la Rítmica Dalcroze, el ritmo es comprendido según González (2013) como la expresión rítmica que se relaciona estrechamente con la acentuación y la velocidad correcta, que a su vez se encadena con las sensaciones auditivas del niño.

El cuerpo es el elemento primordial de los niños. En la metodología Dalcroze se trabaja principalmente desde las experiencias personales y las sensaciones que produce la música en nuestro cuerpo. Bianco (2016) expresa que este es un método donde se relacionan el movimiento corporal y el de la música, donde se logra que las personas potencien sus habilidades artísticas. Así mismo González (2013) afirma que involucrar todo el cuerpo en la actividad musical refuerza el aprendizaje a partir de las experiencias. Por su parte Findlay (1995) alumna del maestro Dalcroze argumenta que en la metodología de la rítmica se entiende que el ritmo comprende varios elementos como son: tempo, dinámica, duración y patrón. Todos estos elementos a su vez son los que conforman el compás. Esta misma autora sostiene que el método Dalcroze tiene como meta los siguientes aspectos: el involucramiento de los grupos musculares más grandes para los movimientos; es así, que las manos deben utilizarse para aplaudir, los pies para marcar el tiempo; se deben controlar los movimientos para mejorar al mismo tiempo la escucha, y finalmente el cuerpo, la mente y la emoción, integrados en la experiencia rítmica.

“La rítmica se ocupa de la relación entre la música y el individuo. Los ejercicios básicos que se pueden trabajar en el aula son: andar a ritmo de *negras*, correr a ritmo de *corcheas*, saltar a ritmo de *corchea con puntillo* y *semicorchea*. Así, el alumno reconoce auditivamente las diferentes figuras, que se interiorizan a través del movimiento, lo que les permite reconocer visualmente la grafía musical convencional. También se llevan a cabo actividades musicales de asociación de diferentes alturas de sonidos con movimientos corporales” (Brufal, 2013, pág. 6).

En la implementación de los ejercicios a partir de este método, se debe contar con amplios espacios porque se busca que los desplazamientos se puedan realizar de forma correcta y en un tiempo determinado para ello. El niño podrá ir adquiriendo los conocimientos musicales

experimentados a través del cuerpo, las dinámicas, el pulso, los patrones rítmicos, entre otros (Findlay, 1995).

2.3 Modelos de educación rítmica

De los modelos de educación musical con énfasis en la educación rítmica se destacan los siguientes:

Carl Orff: Este modelo desarrollado por Carl Orff (1895-1982), tiene como orientación la enseñanza de los elementos musicales por medio del uso del movimiento y de instrumentos de percusión sencilla; aquí al igual que otros métodos, se trabaja con la pronunciación acentuada de las palabras, se realizan ejercicios lúdicos con trabalenguas o refranes (Jorquera, 2004).

De forma similar a Dalcroze, Orff mantiene dentro de su método la importancia de apreciar la música con un acercamiento previo desde la expresión corporal del niño. Para llevar a cabo esta metodología en el aula, se debe tener presente que el trabajo se realiza de forma grupal y activa. La melodía por su parte es trabajada tomando como base las canciones, realizando gestos faciales y corporales; y el ritmo es abordado desde la experiencia verbal: recitando las estrofas antes de cantarlas. Es un método en el que es muy importante el uso de las escalas pentatónicas. En este método la imitación también cobra un grado de importancia, pues las repeticiones dan paso a la creatividad e improvisación (González, 2013).

Metodología Willems: Realizada por Edgar Willems (Bélgica 1890-Ginebra 1978). Este método tiene como centro la exploración rítmica que pasa primero por el canto antes que, por el instrumento, concediendo al canto un valor fundamental para la comprensión de las frases

musicales dentro de una melodía; dicho canto debe ser practicado inicialmente en voz alta y después como una voz interior (Mier, 2012).

Este músico recomienda empezar a temprana edad con la música (3 o 4 años), se enfoca inicialmente en el desarrollo auditivo, rítmico y el aprendizaje del nombre de las notas; como parte inicial de la melodía, toma la canción para iniciar el proceso, para después agregar otros factores que considera importantes como son el oído y los sentimientos asociados a la música. Si el desarrollo musical es bien conducido podrá lograr comprender la música. Es característico de esta metodología, hablar del amor hacia la música para vivenciarla desde lo afectivo, desarrollar la sensibilidad auditiva y el sentido rítmico, así como la memoria y la imaginación desde el trabajo en grupos pequeños (Brufal, 2013).

Los siguientes párrafos se enfocan en la orientación de la euritmia utilizada en el método Dalcroze, es uno de los principios para el desarrollo de la expresión rítmica.

El ritmo. En el método de la rítmica Dalcroze, el ritmo es comprendido según González, (2013) como la expresión rítmica que se relaciona estrechamente con la acentuación y la velocidad correcta que a su vez se encadena con las sensaciones auditivas del niño. En la música el ritmo se refiere a las repeticiones que se dan en una melodía, en intervalos regulares e irregulares, de sonidos débiles o fuertes, cortos o largos. Este elemento musical está compuesto por varios aspectos relacionados entre sí, como son el pulso, el acento, el compás y el tiempo, donde el pulso es la marcación de la música, el acento son las partes fuertes de la misma, el compás es el número de pulsos que hay entre un acento y otro, y el tiempo es la velocidad con la que se interpreta una melodía.

El cuerpo. El cuerpo es el elemento primordial, en la metodología Dalcroze se trabaja principalmente desde las experiencias personales y las sensaciones que produce la música en nuestro cuerpo. Bianco (2016) expresa que este es un método donde se relacionan el movimiento corporal y el de la música, donde se logra que las personas potencien sus habilidades artísticas. Así mismo González (2013) afirma que involucrar todo el cuerpo en la actividad musical refuerza el aprendizaje de los niños y facilita la comprensión de los conceptos

Findlay (1995) define los elementos del ritmo así:

Tiempo: se refiere a la velocidad con la que debe interpretarse una obra musical.

Dinámica: son los matices que se pueden encontrar en una obra musical enlazados al volumen empleado en determinados compases de la obra que determinan el carácter de la misma.

Duración de figuras musicales: se refiere a los símbolos con los que se puede leer la música y cada una de estas figuras musicales tiene una duración particular, es decir que cada figura tiene un número determinado de pulsos.

Patrón rítmico: el patrón rítmico se entendió desde el acento musical y el número de pulsos, pues son los acentos a lo largo de una obra musical los que permiten reconocer cual es el patrón métrico que se sigue y el número de pulsos existente dentro de un compás para diferenciar si es de 2/4, 3/4 o 4/4; el acento también se entiende como las partes fuertes y débiles del compás.

Todas las actividades que se plantearon para el aprendizaje de cada uno de estos componentes tuvo como principio el aprendizaje, primero desde la dimensión corporal y del movimiento para luego aplicar lo aprendido en una lectura rítmica.

Como se ha revisado en este apartado, el método Dalcroze incluye varios aspectos como son la música, el movimiento, el espacio, el tiempo, y en especial el cuerpo, siendo el cuerpo el de interés particular para este trabajo. El método plantea la estrategia de que el cuerpo humano puede llegar a tener toda la capacidad para ejercer movimiento con ritmo, de captar los sonidos musicales y experimentarlos interiormente y generar destrezas en los estudiantes en diferentes formas.

2.4 Antecedentes

Se hallaron algunos estudios relacionados con el tema de esta investigación y a continuación se presentan en primera instancia los escritos que se han encontrado sobre la educación musical, siguiendo con la revisión más específicamente sobre la educación rítmica y finalmente se muestran los estudios que referenciaron a Dalcroze.

2.4.1 Estudios sobre educación musical

Son varios los estudios que se han desarrollado en el sentido de la educación musical; por ejemplo, Mas-Devesa (2013) en su tesis doctoral sobre didáctica de la armonía, plantea una propuesta basada en el aprendizaje significativo que estudia las características de la enseñanza teórica musical, en la que encontró que en cuanto a las capacidades armónicas, los alumnos afirman haberlas desarrollado de forma óptima, a pesar de dedicarle a la práctica armónica menos de una hora diaria. Se encontró que la motivación personal de cada alumno afecta significativamente el proceso de aprendizaje, también se concluyó que los elementos correspondientes a la música hacen parte de un todo desde la armonía.

Por su parte Tornos Culleré (2014), en su investigación de escuchar música desde un método experiencial y creativo desde el movimiento, propone enriquecer la praxis de la enseñanza musical en la escuela secundaria obligatoria, al igual que construir el material didáctico para dicha enseñanza, hallando que el planteamiento de la percepción del movimiento en la música, en el que se reconoce no sólo sus posibles parámetros, sino también, una estructura global de movimiento para toda música, ofrece un conjunto de experiencias musicales, secuenciadas y clasificadas, que permite al profesor organizar su propio itinerario educativo. Mediante la aplicación de este método de escucha se logró una mayor unidad entre la escucha, la interpretación y la creación musical del alumno, porque las tres dimensiones trabajan un mismo contenido, en función del nivel de escucha experiencial que es capaz el alumno. Los resultados muestran indicios acerca de un mayor desarrollo de esta unificación entre escucha, composición e interpretación en los alumnos del grupo experimental frente a la de los grupos de control.

También Brito Martins (2016), encontró que el impacto de la aplicación de un programa de intervención educativa a través de estímulos musicales, en el desarrollo de la discriminación auditiva, fue importante, pues los resultados revelan diferencias significativas entre los dos grupos y cambios positivos en la discriminación auditiva en las clases que siguieron el programa. Brito Martins (2016) confirma que los niños desde unas edades muy tempranas deben ser expuestos a los estímulos musicales, pues se encontró que el grupo que tenía dificultad en discriminar las cualidades de sonido relacionadas más que todo con el tiempo y el ritmo mejoraron notablemente después de la implementación del programa, aumentado la habilidad auditiva del niño, desarrollando su sentido del ritmo y por ende facilitando la comunicación y el lenguaje.

Retomando a Pons (2015) en su trabajo sobre las aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales. Se puede justificar que en las áreas del conocimiento de la música los niños alcanzan su máximo potencial en el desarrollo integral cuando son acompañados por uno o ambos padres a las sesiones de música presentando actitudes positivas.

La percusión corporal como lo dice Martínez & Nicolas, (2013) debe ser vista como un eje importante para el aprendizaje de la música, pues a partir de la exploración de sonidos y la dramatización musical, empleando el cuerpo como medio inicial de aprendizaje se construye un concepto significativo a partir de la experiencia vivida.

2.4.2 Estudios sobre el ritmo

A continuación, se presentan algunos estudios que se enfocaron de manera particular en el ritmo musical. Montilla (2001) realizó un estudio en el que se propuso como objetivo analizar de forma concreta las capacidades implícitas en la sincronización motora de un sujeto ante diferentes estímulos auditivos rítmicos. Para esto diseñó una batería de pruebas que implementó en cuatro grupos: músicos profesionales, gimnastas, poca experiencia rítmica y sin experiencia rítmica. Los resultados señalaron que, en todas las categorías evaluadas, existen diferencias significativas entre el grupo de músicos y el resto de los grupos.

Por su parte García (2015), en su investigación sobre una intervención educativa musical a niños con un marcado déficit atencional, y que se llevó a cabo en tres momentos, tuvo como resultados que los comportamientos autorreguladores se produjeron principalmente en las sesiones

de musicoterapia (tanto en el formato individual como grupal) cuando la actividad que se estaba desarrollando tenía un fuerte sentido rítmico. Concluyó que el elemento rítmico se relaciona muy positivamente con el aprendizaje de la autorregulación, ayudando así a los alumnos a organizar sus intervenciones verbales, conductas y emociones. También encontró una evolución positiva de la atención, actitud y comportamiento de los niños estudiados en el contexto del grupo. Finalmente se pudo concluir que el trabajo pone de relieve la necesidad de profundizar el uso de la música -y muy concretamente del ritmo- como agente benefactor para la autorregulación de niños con sintomatología de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad -TDAH.

Pérez (2008) llevó a cabo un proyecto piloto, en el que se propuso como objetivo vincular a los alumnos a su escuela y ayudar a lograr una cultura general integral multidisciplinar, para esto realizó 12 conciertos didácticos dirigidos a los alumnos de colegios públicos, cuyos resultados muestran que en efecto el ritmo ayuda a fomentar el valor colectivista, la motivación, el trabajo en equipo y en especial en el contexto escolar ayuda en la integración social de los estudiantes utilizando como herramienta el concierto didáctico.

En esencia, se puede decir que la educación musical realmente influye de una forma positiva en la vida del ser humano, Montilla (2001) encontró que hay diferencias significativas entre el grupo de músicos y los que no lo son; lo que completa García (2015) al notar que estas diferencias son: evolución positiva de la atención, actitud y comportamiento. Además, según Pérez (2008) se logra una mejor integración social. Como se expuso anteriormente, el ritmo anima la autorregulación, el buen comportamiento, la coordinación, los procesos de comunicación y el trabajo en equipo.

2.4.4 Estudios donde se aplique el método Dalcroze

Finalmente se presentan algunas investigaciones que aplicaron la metodología Dalcroze y sus conclusiones.

González (2013) realizó una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música, a través de la asignatura de Lenguaje Musical, comparando diferentes procesos metodológicos, usó como principal método el de la Rítmica Dalcroze con el que comparó los resultados académicos de grupos de alumnos que han experimentado este Método con otros grupos que no lo han experimentado. De esta forma llega a la conclusión de que por medio de la aplicación del método Dalcroze se potencia la educación auditiva, rítmica y vocal. Considera también que la enseñanza y los aprendizajes musicales tienen que ser activos. Comprobó que el método Dalcroze es un valioso modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la música dado que los alumnos que experimentaron el Método Dalcroze, obtuvieron mejores resultados en todos los contenidos previstos dentro de la materia de Lenguaje Musical, que los grupos que no lo experimentaron. Otra de las conclusiones de González (2013) es que cada uno de los diferentes ejercicios del Método Dalcroze tienen distintas finalidades tales como desarrollar la independencia de los miembros del cuerpo, provocar el movimiento y coordinación del mismo, reaccionar a los estímulos, expresar sensaciones, orientarse en el espacio, memorizar y automatizar movimientos, matizar los gestos, desarrollar la audición, el ritmo, la improvisación, etc.

Por otro lado, Anzueto y Flores (2014), en su investigación sobre la aplicación del método Teacch en conjunto con métodos de educación musical como Dalcroze, para el trastorno del espectro autista y otras discapacidades mentales, observaron que hubo una mejora considerable en las habilidades motrices, cognitivas, sociales y musicales en los alumnos pertenecientes al taller

de música. Se logró que los alumnos aprendieran a interactuar y participar en una clase grupal, trabajando en equipo y estableciendo relaciones sociales con sus compañeros y maestras. Fue notorio el aumento en su nivel de paciencia y tolerancia, sobre todo en los niños más pequeños. Hubo una disminución en la tensión y rigidez que existía en los cuerpos de los alumnos, incluso al caminar y se les nota más relajados. Cabe mencionar que el nerviosismo de los alumnos y sus manierismos se redujeron considerablemente durante las clases de música. En cuanto a la atención de los alumnos, se vio un gran progreso, ellos lograron estar atentos por más tiempo y de este modo se aumentó la calidad de su participación.

Se concluye de los dos estudios hallados que el método es exitoso, González (2013) comprobó que se lograron mejores resultados con los grupos que lo experimentaron. Lo que se complementa con los resultados hallados por Anzueto y Flores (2014) quienes con el método lograron en los niños, un aumento en su nivel de paciencia y tolerancia, disminución en la tensión y rigidez, su atención mejoró al igual que su nivel de atención y por lo tanto la calidad de su participación.

De acuerdo con lo anterior, al aplicar el método Dalcroze se obtienen mejores resultados en cuanto al desarrollo auditivo, rítmico y vocal, también se logra mejor coordinación motriz, orientación e independencia de los movimientos corporales, y finalmente con la implementación de esta metodología se promueve el trabajo en equipo y las buenas relaciones sociales.

Para terminar este capítulo, se comprendió que la educación musical en Colombia ha tenido unos avances importantes; se realizó un breve recorrido histórico hasta llegar a la reglamentación de la educación musical. También se revisaron algunos modelos de educación musical y rítmica

que concuerdan en que el movimiento es importante para el aprendizaje y que la improvisación es un movilizador de la creatividad en los niños.

Los diferentes métodos presentados anteriormente muestran similitudes en cuanto a utilizar el movimiento como estrategia para el aprendizaje y la improvisación como eje desarrollador de la creatividad; sin embargo, el método Dalcroze (2000) centra su atención en el cuerpo como punto de partida, mientras que Orff está más cerca del lenguaje musical desde la palabra recitada. Por otra parte Ward (Oriol, 2017) y Kodaly (Rappaport, 2016) se enfocan en la voz y el solfeo musical, y a su vez Willems (Mier, 2012) y Martenot (Gaulledoc, 2015) hacen énfasis en lo auditivo, pasando por el solfeo hasta llegar a la lectura rítmica y finalmente Suzuki (Capponi, 2003) que vive la música como un aprendizaje similar al del lenguaje materno. Todos estos modelos tienen un punto de partida que los lleva a enfocarse en la lectura musical como objetivo final, mientras que Dalcroze (2000) busca la vivencia de la música desde lo corporal para la comprensión en especial de la rítmica para luego pasar a los demás elementos de la música.

El modelo Dalcroze plantea una diferencia, centra la atención del aprendizaje a través de la exploración de la música usando el cuerpo como principal instrumento y tomando la rítmica como punto de partida para llegar al conocimiento musical de una forma más completa. Cuando se ha realizado la aplicación de la metodología Dalcroze, se ha notado que trae consigo beneficios tales como las buenas relaciones con los otros promoviendo el trabajo en equipo, se mejoran los procesos de comunicación, como también se encuentran mejores resultados concernientes al desarrollo auditivo y la coordinación motora, llevando a un mejor desempeño musical.

2.5 Hipótesis

Como se ha visto, la utilización del método Dalcroze promueve el desarrollo rítmico trabajado desde la exploración corporal (Dalcroze 2000). Específicamente, el estudio de González (2013) señaló que este abordaje facilita la integración del cuerpo con el aprendizaje musical, mejorando la habilidad auditiva, rítmica y vocal. De igual forma, Anzueto y Flores (2014) mostraron que los niños y niñas que aprendieron música a partir de estrategias que implicaran el uso del cuerpo obtuvieron mejoras en la coordinación y las habilidades motrices, a su vez desarrollaron en buena medida las competencias rítmicas básicas para la comprensión de la música. Finalmente, la investigación efectuada por Martínez & Nicolas, (2013) corroboró que en educación infantil la aplicación del método Dalcroze promueve la comprensión del ritmo y sus componentes.

Por esto, la hipótesis que se plantea es:

La secuencia didáctica propuesta, basada en el método Dalcroze, favorece el desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica en niños de grado tercero de un colegio privado en el sur de Cali.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan el contexto empírico de la investigación, los elementos de la secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze, la descripción de los participantes y finalmente los instrumentos de recolección de la información.

3.1 Contexto empírico de la investigación

La investigación se realizó en El Colegio del Sagrado Corazón de Jesús - Valle del Lili, institución educativa de carácter privado, sin ánimo de lucro, confesionalmente católico, calendario B, con educación mixta y bilingüe, de propiedad de la Corporación de Padres de Familia del Colegio.

La orientación filosófica responde a la de las Religiosas del Sagrado Corazón a través de los postulados de su fundadora, Santa Magdalena Sofía Barat. El Colegio del Sagrado Corazón de Jesús - Valle del Lili, ofrece servicios de educación formal en los niveles de formación de Escuela Maternal, Preescolar, Primaria y Bachillerato, de conformidad con lo dispuesto por la ley y los lineamientos de la Corporación. La población escolar pertenece a los estratos socioeconómicos 4 y 5 (Sagrado Corazón de Jesús, 2017)

El espacio físico donde se llevó a cabo el estudio fue el salón de música del colegio ubicado en el tercer piso, dotado con dos mesas largas y tres mesas pequeñas de fácil movimiento lo que permite un espacio considerable y pertinente para el realizar las actividades corporales; dos teclados *Yamaha* que se pueden ubicar en cualquier parte del salón, una pizarra, el escritorio y computador del docente; instrumentos musicales de percusión pequeña, pelotas y pañuelos.

3.2 Tipo de investigación

La investigación propuesta se enmarcó a partir de un enfoque cuantitativo, siendo el diseño no experimental longitudinal de panel y el tipo de estudio es descriptivo correlacional (Hernández et al., 2010).

Se escogió el enfoque cuantitativo porque los datos obtenidos son numéricos; así mismo, el diseño fue de tipo no experimental porque no se manipularon las variables por parte del investigador y no se asignaron los sujetos al azar, tampoco se realizaron acciones que promovieran el control interno. Siguiendo, se consideró longitudinal de panel porque se realizaron mediciones en diferentes ocasiones con los integrantes de un solo grado (panel). Finalmente, se estableció que los tipos de estudio fueron, por un lado, descriptivo debido a que se mostraron las dimensiones de una situación, en este caso de la expresión rítmica, describiendo la tendencia del grupo intervenido, y correlacional porque se compararon las valoraciones realizadas por los jueces en los diferentes momentos de la intervención (Hernández et al., 2010).

3.3 Diseño de la secuencia didáctica

Como ya se ha mencionado antes, las dimensiones que se trabajan desde la metodología Dalcroze son: el tiempo, la dinámica, la duración y el patrón rítmico, por lo que el diseño de la secuencia didáctica responde a realizar actividades para cada una de estas, dichas actividades se pensaron desde los principios de Dalcroze como son la exploración de las posibilidades de movimiento siguiendo el ritmo con el cuerpo, y los ejercicios involucraron el cuerpo para poder sentir los cambios musicales, siendo así el cuerpo el instrumento musical donde se realizaron esos movimientos a partir de las melodías que se escuchan. Dalcroze (2000).

Algunas de las actividades tales como simular el trote del caballo con el cuerpo, realizando cambios de velocidad, caminar en puntillas para representar la dinámica piano y pianísimo, acentuar los pasos con más fuerza para las dinámicas de mayor volumen, brincar en el espacio para representar las negras y hacer estrellitas con las manos para las corcheas o tirar la pelota en el acento del compás, entre otras actividades de simulación, son las que se plantearon en el desarrollo de la secuencia didáctica. Dado que en esta metodología es común el uso de objetos, en la implementación de la misma se usaron balones, cintas de tela, y otros elementos para delimitar el espacio. (Findlay, 1995)

Este trabajo se realizó en tres fases: la primera, referente al diseño, la segunda fue la implementación y la tercera la evaluación de los resultados.

En la primera fase se diseñó la secuencia didáctica. Para esto, se revisaron las teorías existentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, haciendo énfasis en los modelos que se centraban en el desarrollo de la comprensión rítmica. Así mismo se pudo evidenciar que existen diversos métodos para desarrollar habilidades rítmicas y a pesar de que en varios de ellos se involucra el uso del cuerpo, solo la Metodología Dalcroze establece los movimientos corporales como fundamento para dicho aprendizaje. A su vez, se analizaron las características de los niños y las niñas que formarían parte de la investigación, donde de manera empírica se pudieron observar particularidades en cuanto a la coordinación viso motriz, la misma que se ve favorecida por el uso de abordajes que tengan al cuerpo como eje. A partir de la consideración de los factores señalados, se optó por el método Dalcroze.

Seguidamente se realizó una serie de consultas con docentes de música y expertos en la metodología Dalcroze, para indagar sobre los principios de dicha metodología y las formas de

implementarlo en un salón de clase. A continuación, se determinó cuáles debían ser las dimensiones por trabajar, teniendo así, conforme a la opinión de Findlay (1995), el tiempo, la dinámica, las figuras musicales y el patrón rítmico. La secuencia didáctica se diseñó de tal forma que cada una de las sesiones centró su atención en uno de estos aspectos, planteando también actividades desde los principios del método Dalcroze como son la relación entre el cuerpo, el movimiento y la escucha. En la tabla 1 se encuentra la secuencia didáctica.

Tabla 1. Secuencia didáctica**Actividad 1. Correspondiente al Tiempo**

Descripción	Recursos	Objetivos	Tiempo	Principio Dalcroze
Experimentar el tiempo por medio de la simulación de actividades cotidianas, como correr, caminar, saltar, entre otras. Los niños deberán saltar simulando que son caballos, primero se deja que su expresión sea libre y la maestra toca en el piano siguiendo los movimientos de los niños, después el salto de caballo será guiado por la maestra para que se realice en un tiempo determinado y con diferentes velocidades pasando desde lo más lento hasta lo más rápido Los niños pensarán que llevan algo muy pesado en sus manos, por lo que deben caminar muy lento hasta que el peso los vence y quedan arrastrándose en el suelo con muchísima lentitud. Algunos niños simularán que son ardillas y otros son perros, sus movimientos deberán asemejarse mucho al animal escogido, cuando la música para, todos los perros se quedan quietos mirando un punto fijo hacia donde se encuentre una ardilla. Y luego la música se acelera para la persecución del perro hacia la ardilla	Salón de música (amplio) Teclado (piano) Amplificación para el teclado Cinta de enmascarar Tablero Marcadores	Explorar los cambios de velocidad por medio de la simulación de actividades cotidianas, como correr, caminar, saltar, entre otras.	50 minutos	Estas actividades cumplen con los principios de Dalcroze correspondientes a la euritmia donde se usa al cuerpo para sentir los cambios de la velocidad y cada movimiento implica el tiempo y el espacio, también se cumple con el principio de improvisación cuando los niños deben crear sus movimientos de forma libre.

Actividad 2 Correspondiente a la Dinámica o matiz

Descripción	Recursos	Objetivo	Tiempo	Principio Dalcroze
Se inicia con la expresión libre de los niños indicándoles que según el desarrollo de la melodía deberá hacer que sus movimientos corporales expresen cambios relativos a las emociones. La maestra explicara el movimiento de cada una de las dinámicas de expresión A) Pianissimo (deberán caminar en puntillas). B) Piano (deberán caminar apoyando toda la planta del pie sin embargo la pisada debe ser como si el pie fuera una pluma). C) Forte (Las pisadas deben ser muy fuertes como si cada paso levantara el suelo). D) Fortissimo (Realizarán saltos usando todo el peso de su cuerpo en la caída pensando en un terremoto). E) Crescendo (Estarán en cuclillas y el cuerpo se irá incorporando hasta llegar al cielo con un salto estirando las manos hacia arriba. F) Decrescendo. (Estarán de pie con las manos estiradas hacia arriba, e irán encogiéndose hasta llegar a la postura en cuclillas Primero se realizará cada una de las dinámicas por separado para que los niños puedan apropiarse de cada una de ellas, luego se realizara de forma aleatoria y cuando exista un cambio se utilizara la palabra “CAMBIO” acompañada de un golpe en el tambor, Finalmente se sigue con las dinámicas de forma aleatoria pero esta vez no habrá ninguna palabra que identifique el cambio pues el alumno ya se encuentra en capacidad para identificar dichos cambios Los niños se dividen en dos grupos uno de enanos que representan la dinámica piano y pianísimo y los gigantes que representan el forte y fortissimo, cuando los gigantes tienen su momento los enanos salen corriendo rápido, pero pasaran del modo piano al modo pianissimo casi sin ser escuchados.	Colchonetas Salón de música (amplio) Teclado (piano) Amplificación para el teclado Cinta de enmascarar Tablero Marcadores Tambor	Identificar las dinámicas o matices básicos de una melodía	45 minutos	Estas actividades cumplen con los principios de Dalcroze correspondientes a la eurytmia donde se usa al cuerpo en ritmo y dinámica para sentir los cambios de volumen y cada movimiento implica un matiz diferente, también se relaciona con el principio de improvisación y coordinación del movimiento dependiendo de lo que escucha.

Actividad 3 Correspondiente a la duración de las figuras musicales

Descripción	Recursos	Objetivos	Tiempo	Principio Dalcroze
Cada uno de los niños tendrá en sus manos una pelota, formaran un gran círculo y comenzaran a lanzar el balón al suelo llevando el pulso de una canción y cambiaran de velocidad en la medida en la que la melodía cambie. Se presentarán las figuras musicales empezando por un movimiento con el cuerpo que representará cada una de ellas. A) Para la redonda se realiza un círculo entre todos en la mitad del salón (en 4 pasos). B) Para las blancas subiremos la escalera imaginaria con ambos pies marcando sus tiempos es decir (2 pulsos). C) Para las negras brincaremos unos cuadros con un solo pie. D) Para las corcheas hacemos estrellitas con las manos. La maestra toca en el piano una melodía para indicar cada una de las figuras y los niños van realizando los movimientos correspondientes. Cuando la maestra dice el nombre de la figura los niños deben hacer el movimiento de la figura mencionada. Se forman 4 grupos y cada uno será una figura musical, representándola con el movimiento correspondiente, la maestra interpreta en el piano la melodía para cada figura, así, cada grupo deberá estar atento al piano para realizar el movimiento que le corresponde y cuando el piano no toque su figura musical deberán quedarse sin movimiento.	Papel bond o kraft Salón de música (amplio) Teclado (piano) Amplificación para el teclado Cinta de enmascarar Tablero Marcadores Balones	Reconocer los valores de duración de cada una de las figuras musicales	50 minutos	Estas actividades cumplen con los principios de Dalcroze correspondientes a la eurytmia donde se usa al cuerpo entero para representar las figuras musicales, también se usan los objetos como pelotas, cintas de tela, escalera de papel y se hace conciencia del espacio y tiempo en el que deben ser usados los objetos.

Actividad 4 Correspondiente a los Patrones métricos (acento)

Descripción	Recursos	Objetivos	Tiempo	Principio Dalcroze
Cada uno de los niños tendrá en sus manos una pelota, formarán un gran círculo y comenzarán a lanzar la pelota al suelo llevando el pulso de una canción, después de un momento la maestra indicará que solo van a lanzar la pelota en uno de los pulsos a lo que llamarán acento. A medida que suene la canción los niños deben contar de uno a cuatro durante toda la canción identificando los pulsos, cuando ya los hallan identificado solo lanzaran la pelota al suelo cuando digan uno, el resto de los tiempos deberá marcarlos con la pelota en la mano sin soltarla, luego solamente cuando digan 2 lanzara la pelota al suelo y durante los otros tiempos se marcan con la pelota en la mano sin soltarla y así sucesivamente hasta llegar a cuatro. Todo esto lo harán con ayuda de la maestra y luego lo harán sin la ayuda de la maestra. Se realizará el mismo ejercicio del punto dos con la diferencia de que ya no se contará hasta cuatro sino solo hasta tres y luego contando solo hasta dos. La maestra tendrá a su alcance un tambor y un platillo, El acento del primer tiempo se puede realizar con unos platillos y el resto de golpes suaves en el tambor La clase se organiza en tres grupos, el grupo A palmas en el primer tiempo, grupo B palmas en el segundo tiempo y grupo C palmas en el tercer tiempo. Después el ejercicio cambia las posiciones de los grupos hasta que todos hayan tenido la posibilidad de experimentar todos los acentos en los tres tiempos	Papel bond o kraft Salón de música (amplio) Teclado (piano) Amplificación para el teclado Cinta de enmascarar Tablero Marcadores Pelotas	Distinguir el acento de los pulsos débiles de fuertes en cada una de las unidades de medida básicas.	50 min	Estas actividades cumplen con los principios de Dalcroze correspondientes a la euritmia donde se usa al cuerpo para realizar los saltos en los acentos fuertes y se camina en los acentos débiles, también en el uso de objetos como lo es la pelota.

En la segunda fase se implementó la secuencia didáctica y con la ayuda de dos evaluadores externos se calificó la rúbrica general que se aplicó al inicio y final de cada sesión, lo que permitió ver el grado de avance de cada una de las dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica.

Dicha implementación se llevó a cabo en su mayoría en el salón de clase de música, sin embargo, en algunas ocasiones se utilizaron otros espacios, como, el coliseo, cancha de futbol y parque de campo abierto, importantes para desarrollar las actividades de la secuencia didáctica, de acuerdo con los planteamientos de la metodología Dalcroze que sugiere espacios amplios.

Durante las sesiones se pudieron realizar las actividades planeadas en los tiempos estipulados y con los elementos necesarios. Para cada una de las sesiones se necesitó de una preparación previa para contar con todos los recursos y que las actividades transcurrieran con total normalidad.

En la tercera fase se realizó el análisis de los datos, de acuerdo con la apreciación de los evaluadores externos y los índices de concordancia del coeficiente de Kendall, y se redactó el informe final.

3.4 Descripción de los sujetos de la investigación

La investigación se realizó con los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la institución educativa, integrado por 25 estudiantes, 11 niños y 14 niñas en edades entre 8 y 10 años.

Se contó con dos evaluadores:

Observador A, maestro en música con énfasis en composición, 5 años de experiencia como docente.

Observador B, profesional en interpretación musical con énfasis en piano, docente por 10 años en diferentes instituciones.

3.5 Instrumentos para recoger la información

Para la recolección de los datos, se diseñaron los instrumentos que se describen a continuación; para la validación de los mismos se contó con el concepto de los pares académicos antes mencionados.

Test general. Aplicado a los estudiantes de forma general, se compuso de seis ejercicios rítmicos que se construyeron con el objetivo de verificar el conocimiento de los niños con respecto a la expresión rítmica y sus elementos (Ver Anexo 1).

Rúbrica de evaluación general. Instrumento diseñado para que los observadores externos pudieran calificar el nivel de aprendizaje en el que se encuentran los niños al iniciar y al finalizar cada una de las sesiones, así como, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Dicha rúbrica se diseñó con tres niveles de desempeño que a su vez tienen una calificación numérica en la escala de 1 a 5, siendo desempeño insatisfactorio calificado con 1, Desempeño parcial calificado con 3 y finalmente el desempeño satisfactorio calificado con 5. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Rúbrica de evaluación general

Criterios de Evaluación	Desempeño Insatisfactorio	Desempeño Parcial	Desempeño Satisfactorio
Tiempo	No percibe los cambios de la velocidad en una melodía	Algunas veces percibe los cambios de la velocidad en una melodía	Percibe los cambios de la velocidad en una melodía de forma clara y precisa
Dinámicas	No diferencia los cambios de las dinámicas	Distingue algunos cambios de las dinámicas	Establece los cambios de las dinámicas de forma clara
Figuras musicales y su calidad	No lee las figuras con la respectiva calidad dentro de un compás	Lee las figuras con la respectiva Calidad, sin embargo, no mantiene la constante de tiempo establecida	Lee la cantidad de figuras y su calidad en una constante de tiempo establecida
Patrón rítmico	No distingue los compases de 2/4 - 3/4 - 4/4	Algunas veces distingue una o dos de las denominaciones correspondiente al compás, sin embargo, no las distingue en su totalidad 2/4 - 3/4 - 4/4	Distingue cuando un compás es de 2/4 - 3/4 - 4/4 de forma clara y precisa

Rúbricas de evaluación por dimensión: Instrumento de evaluación utilizado por los observadores para evidenciar el nivel donde se encontraban los niños de acuerdo con cada una de las dimensiones que a su vez tienen unos sub-criterios, se aplicó al inicio de la sesión y al final de la misma después de la secuencia didáctica. (Ver Tablas de la 3 a la 6)

Rúbrica de evaluación del tiempo (Ver Tabla 3)

En esta dimensión se revisó si los estudiantes son capaces de identificar los cambios de velocidad dentro de una obra musical de manera general; se tomó como referencia el tiempo lento, medio o adagio y rápido o allegro.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del tiempo

Criterios de Evaluación	Desempeño Insatisfactorio	Desempeño Parcial	Desempeño Satisfactorio
Pulso	No es capaz de identificar el pulso de una canción	Algunas veces identifica los pulsos de la canción	Es capaz de identificar los pulsos de una canción
Lento	No marca la velocidad “Lento”	Algunas veces marca la velocidad “Lento” de forma adecuada	Marca la velocidad “Lento” de forma correcta
Medio o Adagio	No marca la velocidad “Adagio”	Algunas veces marca la velocidad “Adagio” de forma adecuada	Marca la velocidad “Adagio” de forma correcta
Rápido Allegro	No marca la velocidad “Allegro”	Algunas veces marca la velocidad “Allegro” de forma adecuada	Marca la velocidad “Allegro” de forma correcta
Cambios de Velocidad	No percibe los cambios de la velocidad en una melodía	Algunas veces percibe los cambios de la velocidad en una melodía	Percibe los cambios de la velocidad en una melodía de forma clara y precisa

Rúbrica de evaluación de la dinámica (Ver Tabla 4)

En esta dimensión se usaron solo 6 de ellos como son fortíssimo, forte, piano, pianíssimo, crescendo y decrescendo. Las actividades que se realizaron en la sesión de la dinámica responden a los matices, desde el más sutil hasta el más fuerte.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación de la dinámica

Criterios de evaluación	Desempeño insatisfactorio	Desempeño Parcial	Desempeño Satisfactorio
Pianissimo	No distingue la dinámica pianissimo	Algunas veces logra distinguir la dinámica pianissimo, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Distingue la dinámica pianissimo de forma clara
Piano	No diferencia la dinámica piano	Algunas veces logra diferenciar la dinámica piano, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Diferenciar la dinámica piano de forma clara
Forte	No establece la dinámica Forte	Algunas veces logra establecer la dinámica forte, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Establece la dinámica forte de forma clara
Fortissimo	No distingue la dinámica Fortissimo	Algunas veces logra distinguir la dinámica Fortissimo, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Distingue la dinámica Fortissimo de forma clara
Crescendo	No diferencia la dinámica Crescendo	Algunas veces logra diferenciar la dinámica Crescendo, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Diferencia la dinámica Crescendo de forma clara
Decrescendo	No establece la dinámica Decrescendo	Algunas veces logra establecer la dinámica Decrescendo, sin embargo, otras veces la confunde con otra dinámica	Establece la dinámica Decrescendo de forma clara
Cambio de la dinámica	No diferencia los cambios de las dinámicas	Distingue algunos cambios de las dinámicas	Establece los cambios de las dinámicas de forma clara

Rúbrica de evaluación de la duración (Ver Tabla 5)

En esta dimensión se presentaron los valores de duración de cada una de las figuras musicales y la cantidad de las mismas dentro de un compás.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación de la duración

Criterios de evaluación	Desempeño insatisfactorio	Desempeño Parcial	Desempeño Satisfactorio
Figuras musicales	No identifica ninguna figura musical	La Identificación de las figuras musicales no es precisa	Identifica todas las figuras musicales de forma precisa y adecuada.
Duración de las figuras musicales	No relaciona las figuras musicales con la duración correspondiente.	Relaciona de forma adecuada la duración de algunas figuras musicales	Relaciona en forma adecuada la duración de cada una de las figuras musicales
Figuras musicales y su calidad de forma simultánea	No identifica la cantidad de figuras y su calidad dentro de un compás	Identifica la cantidad de figuras musicales, sin embargo, no comprende la calidad de las mismas dentro de un compás.	Identifica la cantidad de figuras y su calidad dentro de un compás

Rubrica de evaluación del patrón rítmico (Ver Tabla 6)

En esta dimensión se trabajó la diferenciación entre el acento en los pulsos débiles y en los pulsos fuertes, en cada una de las unidades de medida básicas.

Tabla 6. Rúbrica de evaluación del patrón rítmico

Criterios de Evaluación	Desempeño Insatisfactorio	Desempeño Parcial	Desempeño Satisfactorio
Tiempo fuerte	No establece los tiempos Fuertes	Establece los tiempos fuertes, pero no de forma constante	Establece los tiempos fuertes con claridad
Tiempo débil	No establece los tiempos débiles	Establece los tiempos débiles, pero no de forma constante	Establece los tiempos débiles con claridad
Primer tiempo del compás	No reconoce el primer tiempo del compás	Reconoce algunas veces el primer tiempo del compás,	Reconoce el primer tiempo del compás de forma precisa
Compás de 2/4 - 3/4 - 4/4	No distingue los compases de 2/4 - 3/4 - 4/4	Algunas veces distingue una o dos de las denominaciones correspondiente al compás, sin embargo, no las distingue en su totalidad 2/4 - 3/4 - 4/4	Distingue cuando un compás es de 2/4 - 3/4 - 4/4 de forma clara y precisa

3.6 Procedimiento

En primer lugar se contactó a los evaluadores, se acordó con ellos citas para revisar la metodología Dalcroze y sus principios, luego se contactó a la coordinadora de la básica primaria y se acordó que, en la clase de música por seis semanas seguidas se llevaría a cabo la implementación de la secuencia didáctica, se tramitaron los permisos correspondientes para que los observadores pudieran ingresar a la institución durante las seis sesiones seguidas cada jueves a las 10:10 am, finalmente se realizaron las sesiones en el orden y fechas establecidas y se recogió la información de acuerdo con las rúbricas que los observadores llenaban en cada una de las sesiones. La información se llevó a la base de datos y se analizó de acuerdo con el coeficiente de concordancia de Kendall.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, primero se realiza una descripción de los resultados de cada una de las sesiones y finalmente se presenta el resultado general

4.1 Sección descriptiva

Antes de comenzar las sesiones se realizó una actividad aleatoria, donde los niños mostraban los niveles de conocimiento musical en el que se podía evidenciar el nivel de desarrollo de las capacidades rítmicas de los estudiantes de acuerdo con las cuatro dimensiones trabajadas, esas mismas actividades aleatorias se realizaron al final y fueron calificadas nuevamente por los observadores. (Ver tabla 7)

En el diagnóstico inicial los evaluadores A y B calificaron de acuerdo con la escala de valoración de 1 a 5 siendo 5 la valoración satisfactoria, el desempeño de manera genera fue no satisfactorio pues la mayoría de las dimensiones obtuvieron resultados bajos después de la aplicación de las estrategias tradicionales (ver tabla 7)

Tabla 7. Sesión 1 diagnóstico inicial

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Observador A	1	1	3	1	1	1	1	1
Observador B	3	1	1	1	1	3	1	1

A partir de la sesión 2 y hasta la sesión 5 se implementó la secuencia didáctica y se realiza la evaluación de la misma. En cuanto a la capacidad para comprender y ejecutar el tiempo, los evaluadores calificaron con el valor 1 (insuficiente) el desempeño de los estudiantes. Al finalizar la sesión, los dos evaluadores calificaron con 5 (satisfactorio) el desempeño de los estudiantes en la rúbrica general. (Ver tabla 8)

Tabla 8. Sesión 2 desarrollo de las capacidades para determinar el tiempo de la melodía

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Observador A	1	5	1	3	1	1	1	1
Observador B	1	5	3	1	1	1	1	1

En relación con la capacidad para comprender la dinámica como los matices de la música, los evaluadores calificaron con el valor 1 (insuficiente) el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, después de realizar las estrategias de la metodología Dalcroze, los dos evaluadores calificaron con 5 (satisfactorio) el desempeño de los estudiantes en la rúbrica general. (ver tabla 9)

Tabla 9. Sesión 3 desarrollo de las capacidades para establecer la dinámica en la música

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Observador A	5	5	1	5	3	3	3	1
Observador B	5	5	1	5	1	1	1	1

En el desarrollo de las capacidades para el aprendizaje de las figuras musicales y su duración, los evaluadores calificaron con el valor 3 (parcial) el desempeño de los estudiantes. Por otra parte,

después de implementar las estrategias del método Dalcroze, los dos evaluadores calificaron con 5 (satisfactorio) dicho desempeño. (ver tabla 10)

Tabla 10. Sesión 4 desarrollo de las capacidades para identificar la duración de las figuras musicales

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s
Observado r A	3	5	3	5	3	5	3	3
Observado r B	5	5	5	5	3	5	1	3

En cuanto a las actividades para comprender y ejecutar el patrón rítmico, los evaluadores calificaron con el valor 3 (parcial) el desempeño de los estudiantes, y al finalizar la sesión, los dos evaluadores calificaron con 5 (satisfactorio) dicho desempeño. (ver tabla 11)

Tabla 11. Sesión 5 desarrollo de las capacidades para reconocer el patrón rítmico

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s	Ante s	Despué s
Observado r A	5	5	5	5	5	5	3	5
Observado r B	5	5	5	5	5	5	3	5

En la última sesión se realizaron actividades generales para comprender el compás de acuerdo con la metodología Dalcroze, los evaluadores calificaron con el valor 5 (satisfactorio) el desempeño general de los estudiantes. También se observa que al finalizar la sesión los evaluadores mantuvieron sus calificaciones en el nivel satisfactorio.

Tabla 12. Sesión 6 sesión final verificación de los conocimientos adquiridos

Test general	Tiempo		Dinámica		Duración		Patrón rítmico	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Observador A	5	5	5	5	5	5	5	5
Observador B	5	5	5	5	5	5	5	5

4.2 Evaluación del desarrollo de las capacidades para la comprensión rítmica

Para determinar si la secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze para favorecer el desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica, fue efectiva, se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall para observar el grado de acuerdo entre los evaluadores. Este indicador oscila entre 0 y 1; cuanto más cercanos a 1, mayor es el grado de acuerdo, y cuanto más cercanos a 0 menor es el grado de acuerdo. En este caso, el grado de acuerdo está mostrando qué tan precisas y objetivas han sido las evaluaciones de los jueces expertos respecto del desarrollo de las capacidades específicas que los niños y niñas han puesto en escena en cada una de las sesiones. (Siegel, 1972)

Los resultados señalaron que las valoraciones realizadas por los jurados mostraron un nivel de acuerdo moderado y significativo (W de Kendall = 0,33; $p < 0,05$), lo que estaría señalando

que, más allá de las opiniones, pudieron observar avances en las capacidades que los niños y niñas pusieron en juego en el salón de clases, sesión tras sesión.

Además de los resultados cuantitativos, de forma cualitativa pudo observarse que en la medida que se fueron desarrollando las sesiones se evidenciaba que los niños que regularmente llegaban tarde a clase dejaron de hacerlo, pudiendo realizar de una mejor forma las actividades programadas, también el grupo en general a partir de la implementación de la secuencia comenzó a participar de una manera más activa, también cuando se realizaron actividades en otros espacios, lograron reconocer los sonidos del entorno, sobre todo los emitidos por la naturaleza, que no nos detenemos a escuchar en la cotidianidad, se encontró la motivación y la concentración que se volvieron el insumo necesario para poder trabajar con el ritmo y aplicar la metodología Dalcroze en el aula a partir del reconocimiento del cuerpo y los sonidos expresados en las dimensiones como el pulso, por ejemplo encontrar el latido de la lluvia, el movimiento de los árboles con su propio ritmo que muestran cómo cada ser vivo tiene su propio pulso. De esta manera trabajamos la dinámica y el patrón rítmico que llevó a los estudiantes a reconocer que hay música en todo lo que tiene movimiento.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El propósito de esta investigación es favorecer el desarrollo de competencias asociadas con la expresión rítmica, por medio de una secuencia didáctica basada en la metodología Dalcroze.

De acuerdo con los datos de la investigación la secuencia didáctica fue efectiva, aunque es importante destacar que los niveles de desarrollo de cada una de las sesiones fueron dispares, se obtienen cambios positivos en los niveles de desarrollo de las competencias asociadas a la expresión rítmica; en todas las dimensiones se logra el alcance deseado en el tiempo establecido y particularmente se evidencia progreso notable en cada sesión para la dimensión trabajada en la misma.

Para las dimensiones de tiempo y dinámica que fueron las dos primeras en implementarse, se logró un desarrollo total, al igual que González, (2013) con la metodología Dalcroze se obtuvo el desarrollo esperado de manera grupal, donde se muestra mejoras en cuanto a la educación auditiva y rítmica, posiblemente debido a las relaciones que hicieron entre las actividades de la clase y las actividades cotidianas como caminar, correr, saltar y escuchar canciones, lo que permite identificar con mayor facilidad el pulso.

También, se coincide con González, (2013) y Anzueto y Flores, (2014) en que el aprendizaje de las competencias rítmicas puede darse de manera progresiva. En esta investigación se observa que en la medida en que se avanza en el número de sesiones, se afecta de manera positiva cada una de las otras dimensiones, es decir, que se logra el objetivo de la dimensión tratada de forma particular, pero también, se ve un avance en el desarrollo de las competencias rítmicas desarrolladas en las otras dimensiones a pesar de no haber sido trabajadas aun de manera

específica. Es el caso de las dimensiones de duración y de patrón rítmico, que pasaron por los tres niveles de desempeño de manera progresiva. Al inicio de la implementación de la secuencia estaban en nivel insatisfactorio, pasando a un nivel parcial durante el proceso y finalmente en la sesión en la que se trabajó de manera específica cada una de estas dimensiones pasaron al nivel esperado. Esto podría deberse a la relación estrecha que existe entre los temas de las dimensiones.

Particularmente en las dimensiones de duración de las figuras y de patrón rítmico al igual que Anzueto y Flores se utilizaron objetos que permitieron un aprendizaje más ameno de estos temas y se evidenció que la rítmica Dalcroze es un método que en definitiva mejora las habilidades musicales de los niños. Del mismo modo se pudo observar que involucrar el cuerpo como instrumento musical permitió que los niños y niñas realizaran las actividades con mayor fluidez y finalmente realizaran la comprensión de la expresión rítmica musical

Por otro lado, el tiempo de la clase fue una limitación notable, mientras que las otras investigaciones se han desarrollado en talleres o clases especializadas de música en la que los niños están expuestos por lo menos dos veces en la semana con intensidad horaria de 90 minutos por sesión, en esta investigación solo se contaba con un máximo de 50 minutos una sola vez en la semana.

Otra limitación se encuentra con respecto al tamaño de la muestra, pues se realiza con un solo grupo de la básica primaria y no con varios, por razones de carácter económico, dado que se necesitaría contar con la disponibilidad de más observadores y frecuencia en la semana para observar diferentes grupos.

Así mismo en cuanto a la aplicación de la metodología Dalcroze, esta investigación hizo énfasis solo en la euritmia y no en el solfeo que se encarga de la educación auditiva y la relación con la voz, y la improvisación que se relaciona con la creatividad del niño.

También el análisis de la secuencia didáctica, por cuestiones de tiempo se realiza de forma inmediata y no el impacto en el largo plazo.

Recomendaciones

Se debe tener presente que para poder realizar la aplicación de la metodología Dalcroze se debe ser músico y en lo posible haber estudiado la forma en la que se dan las clases. A partir del análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se puede sugerir que en las próximas secuencias didácticas se amplíe el espectro hacia los principios correspondientes al solfeo y la improvisación que se trabajan en la metodología Dalcroze y también se realice la aplicación de la secuencia didáctica con más evaluadores para que se pueda ver en detalle el avance de cada uno de los niños que participen en el proceso.

En futuras investigaciones puede plantearse un estudio comparativo entre estudiantes que reciben la educación con las estrategias Dalcroze frente a un grupo de control de una institución donde no se recibe la formación artística por fuera de la jornada escolar, y contar con más evaluadores para llevar un registro detallado de cada uno de los niños que participen en el proceso.

Esta secuencia didáctica es un aporte al mundo de la enseñanza musical, ya que permite el enfoque en uno de sus elementos fundamentales y abre la posibilidad para que el ritmo sea un tema digno de análisis.

Para el docente de música de un colegio en Cali, implementar una secuencia de este tipo puede ser muy beneficioso, pues da las pautas de cómo realizar la clase para lograr que los niños desarrollen sus capacidades rítmicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzueto, B. A., & Flores, M. G. (2014). *El metodo TEACCH en conjunto con métodos de educación musical aplicados al trastorno del espectro autista y otras discapacidades mentales*. Trabajo de Grado, Veracruz.
- Bachmann, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid, España: Pirámide.
- Barriga, M. (2002). La educación musical de la mujer en Bogotá de 1880 a 1920. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 181 - 200.
- Bianco, S. D. (2016). *AjdAr Asociación Jaques Dalcroze Argentina*. Obtenido de <http://jaquesdalcroze.com/ajdar/pedagogia-de-la-ritmica/>
- Brito Martins, M. (2016). *Optimización de la discriminación auditiva en alumnado de Educación Básica y Pre-escolar a través de un Programa de Intervención Musical: Impacto en su lenguaje y comunicación*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 6 - 21.
- Butera, K. (January de 2012). *What is the Dalcroze Teaching Method?* Obtenido de [sfcv.org: www.sfcv.org/tips-advice/what-id-the-dalcroze-teaching-method](http://www.sfcv.org/tips-advice/what-id-the-dalcroze-teaching-method)
- Capponi, A. P. (2003). *Cognición Musical y Metodo Susuki*. La Plata.

- Chao, R., Mato, M., & López, V. (2015). Benefits of Music in Disruptive Behaviours During Adolescence. *Actualidades Investigativas en Educación*, XV(3), 104-127. Obtenido de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300104&lng=en&tlng=en
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de la educación*. Bogotá, Colombia: Diario oficial No. 41.214.
- Dalcroze, J. (2000). *Rhythm, music and education*. Surrey, Inglaterra: The Dalcroze Society.
- Fandiño, J. M. (2001). Reseña Histórica del Arte en la Educación Formal Colombiana. *Educación y Educadores*, 109 - 116.
- Findlay, E. (1995). *Rhythm and Movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Alfred Music.
- Gallego, C. I. (2015). *Análisis comparativo de proyectos editoriales nacionales, respecto al desarrollo de las enseñanzas mínimas de música y conocimiento del entorno en el segundo ciclo de educación infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Dpto. de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Málaga.
- García, F. D. (2015). *Intervención educativa musical en niños con dificultades de atención*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Gaulledoc, J. V. (2015). ¿Música o magia? La presentación de las ondas musicales de Maurice Martenot. *Anuario musical: Musicología del CSIC*, 131-142.
- Gérard, C. (1991). El aprendizaje del ritmo musical. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 85-100.

- Gillanders, C., & Candisano, J. A. (2011). Métodos y modelos de educación musical. *Música y educación*, 62-72.
- González, J. (2013). *La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete. La rítmica vivencial de los conceptos del lenguaje musical*. Tesis doctoral, UNED, Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Albacete. España.
- Hernandez et al. (2010). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, M. (2013). *Evaluación de la correlación entre entrenamiento musical temprano y desarrollo del lenguaje a partir de un programa de intervención en educación musical en centros educativos públicos de preescolar en Puerto Rico*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Educación y pedagogía*, 22(58), 165-176.
- Jackendoff, R. (2003). Précis of Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. *Behavioral and Brain Sciences*, 651 - 665. doi:10.1017/S0140525X03000153
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, ISSN-e 1575-9563, N°. 14, 2004, 2 - 55.

- Martinez, E. A., & Nicolas, G. V. (2013). Percusión corporal y los métodos didácticos musicales. *Universidad de Alicante. Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Didáctica de la Expresión Musical*, 1748 - 1758. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/44152>
- Mas Devesa, M. (2013). *Didáctica de la armonía: Una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante , Facultad de educación, Alicante - España.
- Megías, M. I. (Febrero de 2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, Facultad de Psicología, Valencia.
- Mier, L. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés, & A. Castro, *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* (págs. 1- 6). Santander: Santander : Universidad de Cantabria.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá.
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo*, 36-49.
- Montilla, M. J. (2001). *Medición del ritmo basada en la sincronización mediante un programa informático*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de la Educació, Barcelona.

- Moraga, J., & Sepúlveda, r. (2013). *La rítmica corporal: Repertorio y prpuesta metodológica*. Chile: Universidad de Chile, Facultad de artes. Departamnto de música y sonología.
- Morales, B. L. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en. *El Artista* , 142-160.
- Morales, B. L. (2011). *La enseñanza de "Historia de la música" en los programas de licenciatura en musica en Colombia*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Didáctica de la expresión musical y corporal, Barcelona.
- Oriol, N. (2017). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el digloXX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*.
- Pérez, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 189-198.
- Pons, M. D. (2015). *Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Facultad de Educación, Barcelona.
- Quiles, O. L., & Cárdenas, R. N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musicalen Colombia. En M. A. Ortiz, *ARTE Y CIENCIA: CREACIÓN Y RESPONSABILIDAD I* (págs. 291 - 312). Janeiro: Fernando Ramos Editor.
- Rappaport, J. C. (2016). Traditional Kodaly Rhythm Syllables: Taking a New Look. *Kodaly Envoy*, 42(3), 4-9.

Sagrado Corazón de Jesús. (Agosto de 2017). *Colegio sagrado Corazón de Jesús*. Obtenido de Sagradocorazoncali.edu.co: <http://www.sagradocorazoncali.edu.co/tu-colegio/quienes-somos>

Siegel, S. V.-L. (1972). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta (Vol. 4). México: Trillas.

Tornos Culleré, A. M. (2014). *Escuchar música: diseño y creación de un método experiencial y creativo desde la percepción del movimiento en la música para los alumnos de la ESO*. .. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia , Facultad de Educación, Madrid.

Valencia, G. (2015). Corpus Teórico- Edgar willems: El legado de Edgar Willems y su propuesta pedagógico - musical en la construcción de un corpus teórico de la pedagogía musical, a partir de una experiencia de vida. *(Pensamiento), (palabra) y obra*, 6 - 19.

Vides, G. (2012). Cognición musical y metodo Susuki. *Plurentes:Artes y Letras*, 1(2), 1 - 4. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10915/15752>

ANEXOS

Anexo A. Test General

Realiza los siguientes ejercicios.

1. Marca el tiempo de la música que la maestra tocará en el piano
2. De acuerdo con el matiz de la melodía interpretada por la maestra deberás realizar un movimiento que represente la dinámica.
3. Completemos la tabla de las figuras musicales
4. ¿Cuántos tiempos hay en cada compás?
5. Leamos los ejercicios 1, 2, 3 y 4
6. Indica cual es la denominación numérica del inicio de cada uno de los ejercicios

Nombre	Figura musical	Valor numérico
		
		
		
		

