UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Artes
Departamento de música y Sonología

La rítmica corporal:
Repertorio y propuesta metodológica

Seminario de Título
Profesor Especializado en Teoría General de la Música

INTEGRANTES
Jorge Moraga Calvo
Cristian Sepúlveda Mucientes

PROFESOR GUÍA
Claudio Merino Castro

Santiago, Chile
2013

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Artes
Departamento de música y Sonología

La rítmica corporal:
Repertorio y propuesta metodológica

Seminario de Título
Profesor Especializado en Teoría General de la Música

INTEGRANTES
Jorge Moraga Calvo
Cristian Sepúlveda Mucientes

PROFESOR GUÍA
Claudio Merino Castro

CALIFICACIÓN:

Santiago, Chile
2013

DEDICATORIA

Este material está dedicado a todos quienes quieran dejar entrar en su vida el maravilloso mundo de la educación musical…

AGRADECIMIENTOS

A nuestra familia y amigos más cercanos por su constante apoyo, fe y confianza durante este largo proceso, ya que sin su respaldo y preocupación inquebrantable no hubiésemos logrado terminar.

A todos aquellos maestros que marcaron cada etapa de nuestro camino universitario, quienes siempre nos ayudaron a resolver todas las dudas presentadas en la elaboración de este seminario.

Finalmente a nuestros padres por ser el pilar fundamental en todo lo que somos, en toda nuestra educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo en todos nuestros proyectos y por darnos las herramientas que hoy nos permiten ser quienes somos.

"La música expresa todo aquello que no puede decirse con palabras y no puede quedar en el silencio"

Víctor Hugo

TABLA DE CONTENIDOS

CUERPO PRELIMINAR	PÁGINA
CALIFICACIÓN:	**ii**
DEDICATORIA	**iii**
AGRADECIMIENTOS	**iv**
TABLA DE CONTENIDOS	**vi**
RESUMEN	**viii**
I. INTRODUCCION	**1**
1. FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS	**2**
1.1.1. Objetivo General	3
1.1.2. Objetivos Especificos	3
2. MODELOS EDUCATIVOS MUSICALES	**4**
1.2.1. Metodologia del siglo XX	4
1.2.2. Principales metodos del siglo XX	8
1.2.3. Metodo Dalcroze	12
3. LA RÍTMICA: SU HISTORIA E INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD	**16**
1.3.1. Entrevista: Jean P. Karich, Monica Retamal, Silvia Contreras A.	16
1.3.2. Propuesta de trabajo	25
4. BREVES CONCIDERACIONES	**26**
1.4.1. Sobre los ejemplos musicales	26
1.4.2. Como abordar el material	28

II. CONCEPTOS DEL LENGUAJE MUSICAL **29**

2.1. Ritmo 29

2.2. Pulso 31

2.3. Compás 32

2.4. Compás Simple 39

2.5. Compás Compuesto 43

2.6. Compás Mixto 48

2.7. Heterometría 51

2.8. Polimetría 53

2.9. Sugerencia de obras 60

III. CONCLUSIÓN **62**

IV. EJERCICIOS **63**

4.1. Compás Simple 63

4.2. Compás Compuesto 72

4.3. Compás Mixto 78

4.4. Polimetría 84

4.5. Heterometría 96

V. ANEXO **102**

5.1 Glosario 102

5.2 Bibliografía 105

RESUMEN

El siguiente seminario corresponde a un trabajo de creación, que está enmarcado tanto en el área de la educación musical especializada como también pedagógico en general. Tiene como finalidad proveer de material musical como apoyo a la labor docente. Por tal motivo éste trabajo surge desde la práctica y representa la integración de los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera de teoría de la música.

En el proceso de observación del tema nos dimos cuenta de la carencia de material específico para ciertas temáticas inherentes a la cátedra de Rítmica. Esto nos ha llevado a abordar los siguientes contenidos: Compás Simple, Compás Compuesto, Compás Mixto, Heterometría y Polimetría, los cuales serán trabajados a través de ejemplos musicales.

I. INTRODUCCION

En nuestras prácticas docentes observamos la escasez de material apropiado para abordar ciertas temáticas rítmicas, pues, a pesar de la existencia de libros orientados para tal motivo éstos son pocos, en especial aquellos que abordan temáticas rítmicas más complejas. Nuestra propuesta es, por consiguiente, proveer de modelos musicales que puedan ser usados por cualquier profesional de la música. Los cuales pueden ser aplicados directamente o bien ser desarrollados, ampliados, modificados o intervenidos de acuerdo a las necesidades del profesor y de la infraestructura con que se cuenta.

En cuanto a los modelos musicales, éstos no pretenden ser juzgados por su valor estético, sino más bien por su valor funcional. Por otro lado, los ejemplos pianísticos han sido construidos con la intención de que no requieran una gran técnica para su ejecución, con la finalidad de no agregar un problema extra que desviará el objetivo de cada ejercicio.

1. FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS

Nos referiremos a la Rítmica como la educación de la sensibilidad y de la capacidad de representación corporal que, confluye simultáneamente en nuestras facultades auditivas y motrices. Como acabamos de mencionar, consiste básicamente en establecer una relación entre la rítmica musical, la asimilación e imaginación del sujeto y finalmente el movimiento corporal, permitiéndonos descubrir y comprender una serie de elementos del lenguaje musical a través de la experiencia de todo nuestro cuerpo.

Podemos inferir, por lo tanto, que la rítmica no pretende ser un fin en sí misma, sino que, un medio por el cual el individuo canalice una serie de elementos musicales y educativos para "*reforzar la facultad de concentrarse, de habituar el cuerpo a obedecer las ordenes superiores, a crear numerosas habilidades motoras y reflejos nuevos que ayuden a obtener con el mínimo esfuerzo el máximo efecto, a tranquilizar, reforzar la voluntad y a insinuar el orden y la claridad en el organismo*[1]".

[1] Jacques-Dalcroze, Emile: La Rythme, la musique et l'education. Fostich edit. 1965.

1.1.1. Objetivo General

- Proveer de repertorio para el piano para la asignatura Rítmica abordando temáticas complejas a través de ejemplos (o modelos musicales) de mediana dificultad pianística.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Incentivar la creación de material propio para las temáticas abordadas.
- Contribuir a la literatura musical, de carácter pedagógico, con material nuevo que sea un aporte a la clase de rítmica.
- Contribuir con material musical que sea de mediana dificultad al piano.
- Proponer modelos musicales susceptibles de ser enriquecidos.

2. MODELOS EDUCATIVOS MUSICALES

1.2.1 Metodología del siglo XX

Con la publicación del libro *El siglo del niño* en 1900 de Ellen Key, una feminista sueca, se hace notar un cambio en la actitud hacia los niños reflejado en que, se "*contemplaba con renovada alegría las posibilidades de la infancia y se volvía a comprender que los niños eran distintos de los adultos y distintos uno de otro"*[2]. Este cambio, en el ambiente en general, también se traspasó a la educación pasando de la rígida autoridad del maestro (y su concepto de una persona "educada") a la comprensión que, no bastaba solo con la mera introducción de datos que el maestro consideraba necesarios, sino más en descubrir y desarrollar aquello que cada niño es capaz de desarrollar. De ese modo, este tipo de enfoque haría que las personas educadas contribuyeran de mejor manera a la sociedad. No está demás decir, que la música no quedó ajena a esta nueva mirada hacia el niño y a la educación. Es así que diversos métodos fueron apareciendo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

La nueva manera de enfrentar la educación o la forma de enseñar recibe el nombre de método activo en contraposición al método clásico. Pensadores como Rousseau (quien ya en el siglo XVIII manifestaba que la experiencia musical es la percusora de la alfabetización musical), Pestalozi (1746 –

[2] Watson, Peter Ideas: Historia Intelectual de la Humanidad. Cap. 34, pág. 1107. Editorial Crítica, Barcelona, 2009.

1827, educador suizo), Fröbel (filósofo alemán) dieron inicio al modelo activo, el cual atribuye gran importancia a la participación del alumno, con el fin de que él mismo comprenda la materia, realice actividades creativas, descubra y experimente. También, junto a G. Stanley Hall (experto en psicología infantil) propugnaban que "...*En primer lugar, las facultades naturales del niño establecían los límites de lo que era capaz de hacer. Debían descubrirse, por tanto, los intereses y características de cada uno para determinar dónde era posible el «crecimiento»*[3]".

Los métodos musicales surgidos a principios del siglo XX están basados en la actividad y uno de sus puntos en común es el contacto con la música, y todos sus elementos: ritmo, melodía, armonía, timbre, etc., antes que un acercamiento teórico.

Es importante tener en cuenta que esta nueva y revolucionaria corriente pedagógica de comienzos del siglo XX, tiene como premisa que la música forme parte de la realidad del niño desde una temprana edad. Esto es un paso importantísimo en la educación del alumno ya que al integrarse la música a la escuela, queda al alcance de todos y no de una restringida elite.

Es así como a comienzos de siglo surge una figura importantísima en lo que respecta a la pedagogía musical, nos referimos a Emile Jacques-Dalcroze, quien gracias a su visión y conocimiento de las diferentes problemáticas a las que se enfrentaba el alumno, logró idear e implementar un método

[3] Peter Watson, Historia Intelectual del Siglo XX, pag. 92. Editorial Crítica, Barcelona.

musical, cuyo pensamiento es el punto de partida de una larga serie de transformaciones llevadas a cabo más tarde por músicos como Kodaly, Willems, Orff, entre otros.

A partir del trabajo musical con niños, diversos personajes del ámbito musical comienzan a nutrir y complementar con nuevos métodos este "nuevo" campo, aportando con diferentes y novedosos enfoques musicales en lo pedagógico.

Antes de pasar a describir los métodos de mayor alcance del siglo XX, es necesaria una aclaración. Cuando hablamos de método (palabra de etimología griega que quiere decir atajo[4]) nos referimos a un conjunto de actividades y/o preceptos que a través de un modo ordenado tienen como fin una meta o un objetivo[5]. En cambio metodología, según algunos diccionarios, es la ciencia del método. Más concretamente se puede decir de ésta, que es el estudio de los métodos de enseñanza o que engloba estos métodos de que se disponen para alcanzar los objetivos planteados. Bajo este punto de vista, el presente trabajo se centrará más en el método que en la metodología. No obstante, la tercera acepción del Diccionario Enciclopédico de Educación, dice de la metodología: "*aplicación coherente de un método[6]"*. Esta definición nos parece más apropiada para el presente

[4] Walter Brugger: Diccionario de Filosofía, Editorial Herder, Barcelona, 2005. pp. 365 y ss.
[5] Para más información véase Mª Cecilia Jorquera J. "Métodos históricos o activos en Educación Musical". Revista Electrónica LEEME, Nº 14, Noviembre 2004. http://musica.redimiris.es
[6] Dice el Diccionario Enciclopédico de Educación de la metodología: "*1) ciencia o teoría del método. 2) Estudio de los métodos de conocimiento, de investigación y de interpretación considerados en sí mismos. 3) Aplicación coherente de un método. 4) Conjunto de los métodos seguidos en la enseñanza de una materia"* (p. 300)

trabajo, ya que la palabra método conlleva algo más estricto, más estructurado o la aplicación exacta de las ideas del creador de tal procedimiento. En general, y aún tomando las bases del método o lo esencial, el uso de éste (la aplicación del método) conlleva una cuota de libertad, de creación y de criterio para quien lo emplea.

1.2.2. Principales Métodos del Siglo XX

A continuación mencionaremos, brevemente, algunos de estos métodos para poder entender cuáles han sido su real repercusión y proyección en la educación musical escolar desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

Carl Orff (1895-1982): Su aporte en el campo de la metodología musical se basa en la unión del lenguaje verbal (ritmos del lenguaje), música y danza, es decir, es la comunión entre gestos, música y palabras, siendo esta última la célula generadora del ritmo. Es la palabra (a través de recitados rítmicos) el elemento básico en la creación musical, o sea, el lenguaje hablado es quien nos proporcionará el ritmo. En cuanto a lo melódico trabaja la escala pentatónica, Orff asume que el intervalo de segunda menor es especialmente complejo para los niños al igual que Kodály. Dentro de los contenidos de este método se pueden mencionar: ritmos propios del lenguaje (entonación de ritmos, pregones, rimas, refranes, trabalenguas, etc.), movimientos corporales en relación al texto, percusión de sonidos determinados o indeterminados, cierto "desprecio" por la teorización excesiva, entre otros.

La idea de Orff es que a partir de la palabra se llega a la frase, esta frase es trasmitida al cuerpo, el cual se transforma en un instrumento de percusión, Orff llama a esto "percusión corporal", para luego pasar progresivamente a la percusión instrumental. También insiste en estos tres conceptos: palabra, música y movimiento.

Zoltan Kodály (1882-1967): Compositor húngaro, creador de la Escuela Musical Húngara. Junto con Bartók recopilan y hacen un estudio profundo del folklore húngaro, siendo la investigación etno-musical parte importante de su método, ya que el folklore es de una realidad más cercana para niños y adultos (equivalente a la lengua materna), y por lo tanto, una herramienta más rápida para el aprendizaje musical. Para Kodály es el canto la base de toda actividad relacionada con la música; la voz es el primer y más versátil instrumento musical.

Como recursos didácticos empleó los juegos de movimiento, la utilización de la fononímia (asociación del sonido a un gesto determinado), sílabas rítmicas, el Do móvil o el solfeo relativo y el solfeo silábico, la *quironomía* (cuyos antecedentes se encuentran en Guido d`Arezzo), la *solmización* (notas con alturas relativas y las iniciales de los nombres de las notas, igualmente relativas).

Entre los principales elementos de éste método destacan:

- La música es para todos, aunque no se aprenda un instrumento.
- El aprendizaje musical debe seguir un proceso de lo simple a lo complejo.
- No deben existir cortes en el aprendizaje musical.
- El adiestramiento debe comenzar lo antes posible.
- Sólo lo auténticamente artístico es valioso para los niños.

Edgar Willems (1889-1978): La propuesta metodológica que nos propone Willems se basa esencialmente en entregar una visión psicológica de la música. De hecho, es el primer educador musical que se relaciona con la psicología, ya que la música para él favorece las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora. Para Willems, el pedagogo debe tener la capacidad de analizar e interpretar los procesos internos del alumno durante el desarrollo de un ejercicio, debiendo reconocer todos aquellos mecanismos que intervienen en dicho proceso: intelecto, sensibilidad y motricidad. Willems reconoce en el ritmo un elemento innato al ser humano, por lo que la real función del pedagogo será ejercitar y evidenciar el sentido rítmico innato del alumno y no se limitará únicamente a entregar contenidos.

Hay que destacar su visión espiritual y mística, su preocupación por la vida interior del ser humano en su método, lo cual le otorga un sello especial. Él "establece un paralelo entre las estructuras musicales y la estructura psicológica del ser humano. De este modo, ritmo, melodía y armonía tienen una correspondencia exacta con lo que reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana: sensorialidad, afectividad y racionalidad".[7]

[7] María C. Jorquera Jaramillo, *Métodos históricos o activos en educación musical*. En *Revista Electrónica LEEME*, Nº 14, Noviembre 2004, http://musica.rediris.es, p. 24.

Maurice Martenot (1898-1980): Su gran aporte en la pedagogía musical es dejar en evidencia la necesidad de que el alumno experimente, como desarrollo de la actividad musical, el intercalar momentos de relajación y juegos de silencio, proponiendo para estos fines diferentes ejercicios de relajación y respiración los cuales favorecen la concentración del alumno.

Método Shinichi Suzuki (1898-1998): Es el principal método oriental que se usa actualmente en occidente. Se centra en el estudio de un instrumento, principalmente violín, pero se ha ido ampliando a otros instrumentos. En un principio se focaliza en la enseñanza individual para llegar a la práctica musical en grupo. Su metodología se basa en la audición de las obras a interpretar, el tocar de oído primero y la importancia de producir un bello sonido desde el principio. Al comienzo se prescinde de la lecto-escritura durante el período de formación, imitando el modo de aprender la lengua materna, es decir, primero escuchando y practicando, oralmente, para después pasar al aprendizaje de la lecto-escritura.[8]

[8] Para más detalle de los métodos aquí mencionados, consultar *Ibid.* págs. 17 y ss.

1.2.3. Método Dalcroze

Hemos dejado para el final el método de **Jacques Dalcroze** (1865-1950) que es sobre el cual tratará el presente trabajo: Prácticamente es el padre de la educación musical. A partir de su experiencia como profesor, pudo observar las dificultades que tenían sus alumnos, en cuanto a disponer de una imagen mental del sonido, y en los niños, la dificultad de descodificar los valores de las notas de la notación tradicional. Por tal motivo ideó una serie de actividades para la educación del oído y para la percepción del ritmo a través del movimiento, lo que llevó a realizar su "método de la educación para el ritmo y por el ritmo" conocido como Rítmica[9]. Podemos sintetizar su trabajo como: la coordinación entre música y movimiento, la experimentación del fenómeno musical a través de la experiencia física (actividad corporal), o sea, el individuo debe ser capaz de abstraer los diversos elementos constitutivos de la música a través del movimiento del cuerpo y así comenzar a tomar conciencia de nuestro movimiento en relación al tiempo, espacio y energía. *"Como objetivo se propone desarrollar la atención del alumno, potenciar la concentración, creando verdaderos automatismos musculares como reacción a las piezas o improvisaciones musicales escuchadas".*

[9] Rouseau en su Diccionario de la Música (Editorial Akal Música, Madrid 2007, p. 351 y ss.) define a la rítmica como: "*Parte del arte musical que enseñaba a practicar las reglas del movimiento y del ritmo según las leyes de la ritmopea".* También dice que "*consiste en saber escoger entre los tres modos establecidos por la ritmopea, el más adecuado al carácter en cuestión, en conocer y dominar a fondo los tipos de ritmo, en discernir y emplear los más convenientes en cada ocasión, en entrelazarlos, a la vez de la manera más expresiva...*".

En palabras de Dalcroze los objetivos de su método son: ""*La educación debe, ya sea en el campo particular de la música o en el de la vida afectiva, preocuparse de los ritmos del ser humano, favorecer en el niño la libertad de sus acciones musculares y nerviosas, ayudarle a vencer las resistencias y las inhibiciones, y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento*[10]".

Claramente para Dalcroze el cuerpo pasa a convertirse en un instrumento más. Gracias a su visión de la educación musical y a su minuciosa creación de ejercicios que ayudarían a corregir lo que él denominaba como "arritmia musical [11]", es que su método revolucionó la forma de educar. No sólo bastaba con reconocer los distintos tipos de dificultades rítmicas, si no que, encontrar herramientas que permitieran a los alumnos superarlas, y es aquí donde radica precisamente el mérito de Dalcroze al proponernos herramientas de verificación y mejora.

Algunas características de este método son: la improvisación, la orientación espacial, ejercicios para la expresión de matices, el desarrollo de movimientos expresivos, la expresión del silencio.

Dentro de sus objetivos están:

- Explorar las posibilidades del movimiento.

[10] Jarah Schmidt , Revista musical Chilena, Vol. 31, No. 139-1 (1977): Julio - Diciembre, pp. 87

[11] Termino utilizado por Dalcroze, aplicado a una serie de dificultades de carácter rítmico, tales como, por ejemplo: acelerar o retardar un movimiento que ha de ser uniforme, no poder ejecutar simultáneamente dos o más movimientos contrarios, empezar o terminar a destiempo, etc.

- Dominar las reacciones y movimientos corporales.
- Consolidar el sentido del espacio y el tiempo de los movimientos.

Jarah Schmidt[12], en un artículo de la Revista Musical Chilena, da cuenta de una serie de objetivos de este método, dentro de los cuales destacamos los siguientes:

- Activar el desarrollo integral del ser humano en sí y en sus diferentes posibilidades de adaptación e integración al grupo.
- Contribuir a lograr mejor ordenación y control de las fuerzas psicofísicas del individuo en un todo de correcta integración.
- Influir y estimular las aptitudes imaginativas y creadoras en un contexto global de eficacia, orden, control y funcionalidad.
- Estimular y desarrollar la capacidad de concentración y de abstracción.
- Poner en correlación los diferentes dinamismos corporales matizados en el tiempo con las dimensiones y las resistencias del espacio para crear un sentido rítmico-plástico-musical.
- Contribuir al desarrollo y perfeccionamiento del sistema neuromuscular de tal manera que se pueda crear una mentalidad rítmica, gracias a la colaboración íntima del cuerpo y la mente en forma de responder adecuadamente a un estímulo rítmico-musical.

[12] Jarah Schmidt , Revista musical Chilena, Vol. 31, No. 139-1 (1977): Julio - Diciembre , p.74-91

- Encadenar, asociar y disociar de manera flexible, simple y armoniosa las manifestaciones motrices más diversas a partir de diferentes estímulos musicales, adecuando en forma precisa las respuestas rítmico-corporales correspondientes.
- Perfeccionar el equilibrio corporal, la belleza y eficacia de las actitudes corporales mejorando su calidad y coordinación mediante un perfecto control y armonía del sistema neuromuscular a partir de una respiración adecuada.
- Lograr recreación a través de la vivencia de improvisaciones rítmico-corporales.
- Tomar conciencia de la propia facultad de crear y sentir el goce de sentirse dueño de esta facultad.

Finalmente la educación musical moderna, especialmente en la etapa de iniciación, ha adoptado la metodología Dalcroze por ser un sistema activo de educación musical mediante el cual se desarrolla el sentido y el conocimiento musical del alumno a través de la participación corporal.

3. LA RÍTMICA: SU HISTORIA E INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD

1.3.1. Entrevista: Jean Pierre Karich, Mónica Retamal, Silvia Contreras A.

En nuestro país la rítmica ha sido desde la década de los 30 del siglo pasado, una asignatura importantísima en la formación del futuro músico, labor que fue encomendada en un comienzo a la Sra. Andrée Hass (discípula de Dalcroze), quien en esa época, comienza a impartir clases en el conservatorio de la Universidad de Chile. Desde entonces la rítmica ha estado presente en la formación de músicos a través de asignaturas como rítmica o educación ritmo auditiva.

La implementación de la clase de rítmica conlleva una serie de factores externos o ajenos que podrían dificultar de alguna manera el correcto desarrollo de ésta, como lo son la infraestructura o el tiempo que se destina para dicha clase. Todo esto sumado a la carencia de la rítmica desde una temprana edad, dificulta aún más el desarrollo de la clase en cuestión.

La música, sus estados y comportamientos, inicia con la llegada del hombre su necesidad de expresión y comunicación. No se conoce con exactitud el uso de instrumentos, pero sí se sabe que su base está en el cuerpo: la voz.

Los sonidos y los movimientos corporales han sido parte fundamental de la comunicación de la especie humana.

Con el tiempo, una piedra, un trozo de madera o tan sólo el barro, fueron suficientes para crear nuevos sonidos, que pronto serían parte de rituales en los pueblos originarios. Así lo han demostrado los descubrimientos

arqueológicos, tales como instrumentos musicales y geoglifos, que siguen siendo motivo de estudios, por la escasez de elementos encontrados.

Tal como sostiene la revolucionaria Isadora Duncan, "todos los pueblos del mundo han danzado, cada uno expresando su forma de vivir, según su entorno y su clima", traspasando fronteras, técnicas y tiempo. "Las circunstancias determinan un temperamento particular: los esquimales, por ejemplo, tienen danzas que consisten en imitar a las focas; los pueblos de Nueva Zelanda bailan gritando y haciendo muecas para espantar al enemigo y a los malos espíritus. Así, existen numerosos ejemplos dentro de la diversidad de culturas y de expresiones que pueblan al mundo"[13].

La danza como expresión cultural marcó un hito en las antiguas civilizaciones egipcias, griegas y romanas, ya que ocupaban un papel central en la vida social. Los primeros en insertarlas como parte de la ceremonia fueron los antiguos faraones egipcios.

Las tribus indígenas la han incorporado como parte de la fe, ya que les daban una connotación divina y de origen sobrenatural.

Además era utilizada como parte de la tradición y política, e incluso como parte de ceremonias relacionadas con la sanación, lo que ha perdurado hasta la actualidad. Las vibraciones de los instrumentos musicales y las voces, son parte de terapias. Por ejemplo, el sonido de los cuencos tibetanos ha sido utilizado como guía en ritos ceremoniales, viajes astrales,

[13] Zayas, Coral. El ballet en Francia y la danza en el mundo. [en línea] <http://dcoestudi3.blogspot.com/> [consulta: 15 julio 2012].

despertar de la conciencia y en la curación de enfermedades físicas, psíquicas, mentales y espirituales.

Por otro lado, los cantos gregorianos y sonidos guturales como el Ohm, han llevado al hombre a estados de espiritualidad y conexión con entidades superiores.

En el caso de los griegos, existían personajes de la mitología que eran reconocidos por sus dotes musicales. Uno de ellos es Orfeo, cantor por excelencia, músico y poeta, a quien escuchaban y respetaban por su experticia en este arte.

Grandes filósofos reconocían la música como instrumento de conexión con el alma. Entre ellos Pitágoras, quien decía que la música era la “medicina del alma”, mientras que Aristóteles hablaba de la capacidad que tiene ésta, para facilitar la catarsis emocional.

Es así como desde los pueblos prehistóricos hasta la fecha, la música ha sido relacionada con la danza y las expresiones corporales del hombre. Cada persona siente y vive la música de distinta manera. Se vuelve un liberador de emociones, donde el cuerpo es el motor de un conjunto de expresiones conectadas.

Además, a través de una serie de estudios, hoy sabemos que la música tiene efectos fisiológicos que repercuten en el ritmo respiratorio, la presión arterial y en los estados de ánimo de las personas.

“Desde hace aproximadamente 40 años, los programas infantiles han incorporado la música, ya que junto a los colores, palabras y dibujos, son un complemento para el aprendizaje[14]”.

Podemos observar como en ciertas tribus urbanas, existen tendencias emocionales, generadas principalmente por esta manifestación artístico-cultural, además de la literatura, entre otros. Este fenómeno también ha sido motivo de estudio, ya que son principalmente los adolescentes, los más influenciados y vulnerables en la búsqueda de su personalidad e identidad.

Debido a esto, el ser humano es, por naturaleza, un ser musical. Y es así como lo plantea el Dr. Stefan Kölsch, neurocientífico del Instituto Max-Planck de Alemania, quien en un estudio junto a su equipo llegó a la conclusión de que el cerebro humano ha desarrollado una gran afinación para recepcionar y producir música, no importando la educación musical del individuo o si a éste le interesa mucho la música. “Vemos en nuestros experimentos que la gente, que a sí misma se considera muy poco musical y que nunca ha tocado un instrumento, es capaz de procesar la información musical que le presentamos de forma muy precisa y con gran exactitud”.[15]

Tal como mencionábamos en un párrafo anterior, los jóvenes son muy vulnerables a los estímulos, motivo por el cual se ha investigado la influencia

[14] Holmberg, *Eric.* ¿Es mala toda la música rock?. [en línea] <http://www.forerunner.com/campeon/X0014_Es_mala_toda_la_msic.html> [consulta: 15 julio 2012].
[15] Cisternas, Gomar. La música y su relación con la personalidad y la identificación. [en línea] <http://goliardos.wordpress.com/2007/01/03/la-musica-y-su-relacion-con-la-personalidad-y-la-identificacion/> [consulta: 20 julio 2012].

de la música en adolescentes entre 13 y 17 años, específicamente con ciertas tendencias del rock.

En este caso, tantos los videos, la música, las letras y mensajes subliminales, han demostrado que generan alteraciones fisiológicas y emocionales en los jóvenes, que los llevan a alteraciones anímicas, agresiones y depresiones.

Anterior a ello, el profesor y compositor suizo Èmile Jaques-Dalcroze, utiliza la rítmica como base de su teoría musical y utiliza el movimiento corporal como medio de sensibilización y experimentación de los elementos del lenguaje musical. Constituye una preparación para todas las artes basadas en el movimiento, afirmando que la rítmica no es un fin, es un medio.

Dalcroze parte de la base de tres conceptos: el desarrollo y perfeccionamiento del sistema nervioso y el aparato muscular, con la finalidad de crear una mentalidad rítmica.

El profesor y estudioso observó cómo el cuerpo reacciona ante el estímulo de la música, como un efecto innato, lo que lo llevó a estudiar la relación entre la acústica y los centros nerviosos superiores, siendo su principal eje la rítmica.

Tras un período de estudio, Dalcroze llegó a las siguientes conclusiones:

- Que la musicalidad puramente auditiva es una musicalidad incompleta.
- Que la arritmia musical es la consecuencia de una arritmia de carácter general.
- Que para crear armonías verdaderamente musicales es necesario poseer un estado musical armónico interior.

Para poder llegar al sistema educativo que hoy se conoce e impone en países europeos y otros más cercanos como Argentina, el músico centró su estudio en:

- La motivilidad y el instinto auditivo.
- La armonía de los sonidos y de las duraciones.
- La música y el carácter.
- El arte musical y el de la danza.

Tal como mencionábamos existen países que hoy toman el modelo de Dalcroze como base para la educación musical, el teatro, además de las artes relacionadas, tales como la gimnasia artística, el ballet y las danzas en general.

Pero, ¿por qué decimos que este método es la base en la educación para estas expresiones artísticas?, pues bien, porque se basa en la idea de que el

estudiante tiene que experimentar, sentir y vivir la música, a través de tres aspectos relacionados:

La Euritmia: se trabaja con el sentir del alumno en la música. Éste la interpreta emocionalmente, la expresa con su cuerpo, activando los sentidos, el sistema nervioso, el intelecto, los músculos, las emociones y el ser creativo/expresivo.

Solfeo: a través de los movimientos y ejercicios de entonación de sílabas como do, re, mi, fa, sol, entre otras, ejercita el oído medio, lo que lleva al estudiante a lograr una mejor entonación al momento del canto.

Improvisación: con el fin de estimular al alumno a expresar sus ideas musicales, y acrecentar la concentración e imaginación frente a la música, otros de los elementos utilizados es la improvisación. Con ello, Dalcroze afirmaba que el alumno genera sentimientos de satisfacción y logros.

Para lograr esta interacción en el lugar donde se desarrolle la clase (porque también postula que un aula no debe ser el único lugar donde se enseñe música, sino también en un lugar abierto, con cercanía a la naturaleza, para que los estudiantes logren una conexión y cercanía), los alumnos deben tener un papel protagónico y participativo.

Con esto, pretende convertir el cuerpo humano en un instrumento musical para conectar el cuerpo con la mente, generando, entre algunas cosas, un canto afinado, gracias al desarrollo del oído interno y el sentido rítmico.

Hoy existen una serie de estudios que indican que la enseñanza en los niños es más productiva, gracias a que estos participan activamente a través de juegos, preguntas, cantos y otros elementos lúdicos. Lo mismo sucede con el aprendizaje de la música.

En Chile existen muy pocos profesionales preparados para enseñar este método. Es poco frecuente encontrarse con colegios o escuelas de música que desarrollen una educación integral, pese a que "es fundamental la experiencia corporal en la formación del músico, pues este modelo lo acerca directamente a la sincronización y emoción, conectándolo con lo mágico de la música"[16]

Actualmente el profesional aplica en sus clases "muchos juegos, elementos de la danza, expresión corporal, relajación e incluso yoga, además de los contenidos rítmicos como el pulso, acento, métrica, frases musicales, entre otros. Además de utilizar el cuerpo humano como instrumento musical"[17] de esta manera los estudiantes aprenden a través de la experiencia, sintiendo y percibiendo lo que pronto llevarán a las aulas, no sólo como enseñanza musical, sino como conexión espiritual y emocional, como hemos comentado en párrafos anteriores.

Según la pedagoga Silvia Contreras, "en Chile no es posible entregar una educación apegada al método Dalcroze debido a la escasa presencia de profesionales especializados y capacitados para desarrollar esta disciplina,

[16] Entrevista a Mónica Retamal, Coordinadora de extensión de la Facultad de Artes.
[17] Entrevista a Mónica Retamal, Coordinadora de extensión de la Facultad de Artes.

no existen espacios adecuados para el desarrollo de esta disciplina, pues se requiere de salas grandes con piano e instrumental apropiado (panderos, cajitas chinas, pelotas, cintas, toca CD) o espacios al aire libre que te permitan desarrollar una clase como ésta. Además existe poco incentivo desde la base: ausencia en las mallas curriculares universitarias"[18].

Hay quienes postulan que la rítmica va más allá de los músicos o artistas, sino que "tiene una importancia preponderante para cualquier persona, sea músico, arquitecto, poeta o simplemente persona: la rítmica es de una relevancia absoluta."[19]

La profesora Silvia Contreras Andrews, afirma el postulado del docente e insiste en que la rítmica es la base del estudio de cualquier músico, independiente a que tenga que ser enseñado en todas las aulas.

[18] Silvia Contreras, Certificado y Licencia Dalcroze por la Universidad de Carnegie Mellon. Profesora de solfeo, rítmica e improvisación al piano por la Universidad de Chile.
[19] Jean Pierre Karich, compositor chileno, Facultad de artes de la Universidad de Chile.

1.3.2. Propuesta de Trabajo

Debido a los estudios mencionados y las observaciones de los profesionales vigentes, creemos que es fundamental potenciar esta rama de la música, además de complementarla con herramientas y plataformas tales como internet y las redes sociales.

En nuestro país no se ha considerado la importancia de la implementación de la rítmica, en la enseñanza musical. Cambiar la base educacional es una meta que no sólo depende de nosotros, a la vez, queremos ser un aporte. En este sentido proponemos desarrollar una página web, donde podamos exponer la importancia de este aprendizaje y posterior desarrollo, como complemento en la educación, principalmente en niños y adolescentes. Además, proponemos utilizar las redes sociales como Facebook, Youtube y Flickr para que, a través de las experiencias y trabajos, podamos complementar y masificar esta forma de enseñanza e influir en los docentes interesados.

4. BREVES CONSIDERACIONES

1.4.1. Sobre los ejemplos musicales

Basándonos en los planteamientos metodológicos antes mencionados, hemos elaborado una propuesta didáctica de repertorio musical en la asignatura de rítmica. A pesar de tratarse de una asignatura eminentemente práctica y de carácter obligatorio en muchas entidades relacionadas con el área musical, hemos constatado una importante carencia de material pianístico. Por eso la propuesta inicial es aplicar estrategias a través de la rítmica que permitan la comprensión de contenidos y conceptos presentes en la música.

Hay un objetivo de conocimiento y desarrollo de competencias musicales, que lo abordamos de modo similar a las metodologías antes mencionadas, sin considerar cuestiones puramente teóricas o de orden estilístico en el ejemplo en cuestión.

Para contextualizar de un modo general el nivel de la dificultad pianística diremos que éste corresponde a un nivel básico-intermedio. La secuencia completa de estos ejercicios se desarrollará a lo largo de una serie de ejemplos pianísticos graduales.

Nos hemos propuesto en primer lugar, plantear la problemática a tratar, o sea, prestar especial atención a las actividades previas planteadas por el profesor, orientadas principalmente a aproximar la problemática en cuestión al conocimiento del alumno, facilitando la conexión entre lo teórico y práctico.

Estas actividades previas pretenden conectar el problema con lo que el alumno sabe sobre el contexto en el que éste se plantea. Se trata de no realizar los ejercicios como una actividad "arbitraria" dentro de la rutina de clase, sino de abordarlos después de haber hablado, pensado y reflexionado respecto a la importancia del nuevo contenido. La actividad entonces estaría justificada para ver cómo los alumnos responden al nuevo contenido planteado. Es éste el principal objetivo al diseñar la actividad: encontrar una forma de presentar el problema y realizar el ejercicio que lo aproxime a los alumnos, el cual facilitará el trabajo entre el alumno y el nuevo contenido.

1.4.2. Cómo abordar el material

En cuanto a los ejercicios y estrategias de lectura aplicadas a este nuevo contenido en concreto, podemos decir que “nacen de él, se adaptan y adecuan a él”, esto quiere decir, que en la medida de las necesidades y posibilidades tanto del alumno como del profesor, cada ejercicio podrá experimentar diferentes variantes derivadas de las problemáticas planteadas para el contenido en cuestión, o sea, la flexibilidad de los materiales y su ajuste al ejercicio. Por tal razón es primordial la adecuación que proponga el profesor con el ejercicio, es decir, es la experiencia del propio profesor quien interactúa en este diálogo. De manera que podríamos decir que el ejercicio en un primer momento dialoga con el lecto-profesor, el cual a partir de sus conocimientos, objetivos, expectativas, necesidades y competencias lo lee, interpreta y después se lo lleva al alumno, quien también hará lo mismo con la intermediación del profesor entre él y el ejercicio, o mejor dicho de las actividades o estrategias que éste le proponga para acercarse al nuevo contenido y que tienen su origen en el ejercicio en sí, que las sugiere, es decir, sus ideas sobre el nuevo contenido, el problema y sobre cómo enseñarlo. Es por esta razón que cada profesor produce el material a su medida y estos en gran parte la expresan, como profesional y como persona. Éste sería otro tema, que no es el que nos ocupa en este seminario de título, y que dice relación con la importancia que tiene el papel del profesor en la enseñanza, puesto que es precisamente mediante el aprendizaje que somos capaces de modificar nuestra percepción del mundo.

II. CONCEPTOS DEL LENGUAJE MUSICAL

2.1. Ritmo

Las opiniones que suscita el ritmo son variadas y diversas, lo cual da cuenta de la importancia de este término. Desde estetas[20], arquitectos, y hasta filósofos hablan acerca de él, ya que el ritmo no es solo prioritario de la música, sino que también de otras artes. Entre los músicos es sabida la dificultad que existe para definirlo. Se habla libremente de él, cada cual impulsado según su propia percepción. Al respecto hacen sentido las palabras de Jarah Schmidt cuando dice que para aproximarse a una definición, o mejor aún, a una comprensión del ritmo musical, solo es posible a través de la vivencia musical.

A través de esta vivencia surgen diversas y espontáneas "definiciones". Q*ue es pura alegría vital* o *que da soporte, estructura sensaciones y transmite estabilidad y confiabilidad* o *que es vivo y comprensible como un lenguaje común*[21]. Para Toch el ritmo es el alma de la melodía. Para Stravinsky el ritmo y el movimiento son los fundamentos del arte musical por encima del elemento emotivo. Que es el elemento más primitivo de la música, para Aaron Copland. O de modo casi profético, Hans von Bülow dijo que "*en el comienzo fue el ritmo"*. Para Schopenhauer "*es esencial pues él solo y sin intervención del otro puede presentar una especie de melodía... pero la*

[20] W. Henckmann: Diccionario de Estética, Editorial Crítica, Barcelona, 1998, pp. 210 y 211: Ritmo es "*el retorno regular de los mismos elementos o estructuras dentro de distintos períodos temporales".*

[21] Jung, Ingrid y Villaseca, Connie. Viva la Música: Enfoque de un perfeccionamiento docente intercultural. Chile, LOM, 2002, pp. 73.

melodía perfecta necesita los dos (del elemento cuantitativo y el cualitativo, es decir, de la duración de los tonos y de su altura)[22]".

A pesar de la diversidad de opiniones hay consenso en la importancia del ritmo en la música, el cual está presente en cada mínimo aspecto de una composición musical: armonía, textura, timbre, intensidad. Si se tuviera que esbozar una definición más acabada, hay aceptación en que la sola percepción de algún modelo de entre los distintos elementos de la música (armonía, timbre, etc.) constituye un ritmo. Consenso que comparten diversos autores como Meyer[23], Machlis[24], Advis[25], Saavedra[26], entre otros y los diccionarios de música[27] consultados.

[22] Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación, segundo volumen, complementos al tercer libro: Metafísica de la Música, Trotta S.A., 2005, pp. 499-500.

[23] L. Meyer en el libro "Estructura Rítmica de la Música" define el ritmo como "*el modo en el cual una o más partes no acentuadas son agrupadas en relación con otra parte que sí lo está"*

[24] Joseph Machlis define el ritmo como: "*... el principio de organización que regula el fluir de la música en el tiempo".* Introducción a la Música Contemporánea. Ediciones Marymar, Buenos Aires, 1975, pag. 40 y ss.

[25] Luis Advis en sus diversos escritos parte de la etimología de la palabra ritmo, que incluye las acepciones de algo que fluye, de un discurrir temporo-espacial y la idea de límite, orden. Estos conceptos de fluir y límite derivan en el Arsis (impulso hacia) y Tesis (detención, pero a la vez preparación para un nuevo Arsis), que para él es el núcleo rítmico. En música estos conceptos se relacionan con el Alzar (Tesis) y el Dar (Arsis); en otras palabras, con lo acentuado y no acentuado, y es la reiteración de este núcleo rítmico primario lo que da la posibilidad de una experiencia rítmica.

[26] I. Saavedra Valenzuela, en su libro "Rítmica Aplicada al Bajo Eléctrico" define el ritmo como: "*la estructuración significativa de las duraciones de los sonidos, y de los silencios*"

[27] El Diccionario Harvard dice que: "*es el modelo del movimiento en el tiempo"*. El Diccionario Oxford, por su parte, concluye que un modelo percibible de espacio temporal entre ataques constituye un ritmo.

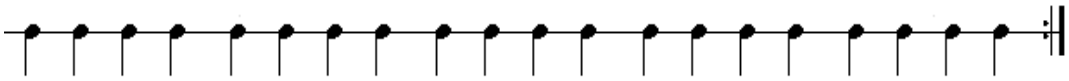
2.2. Pulso

Se denomina pulso a aquellos estímulos que en el transcurso del tiempo se mantienen exactamente equivalentes entre sí, sin evidenciar diferenciación alguna entre ellos[28].

Por la naturaleza del ser humano, la indiferenciación entre una serie de estímulos equivalente entre sí en el transcurso del tiempo, provoca un caos en el individuo, por lo que la mente tiende espontáneamente a organizar estos estímulos dando origen de esta manera al compás

Ejemplo de estímulos indiferenciados

Fig. 1.



Frente a esto la mente organizará los estímulos acentuando cada dos. Como experiencia tenemos el tic-tac del reloj en el cual los sonidos son diferenciados por la mente.

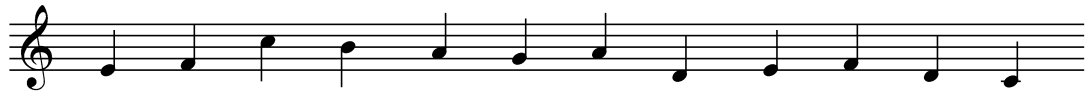
[28] Para más detalle sobre el "pulso", véase Leonard Meyer, *Estructura Rítmica de la Música* (Barcelona, España: Idea Books S. A., 2000), pp. 12 y 13.

2.3. Compás

El compás, por lo tanto, nacerá de aquella diferenciación regular de los estímulos llamados “pulso” (en el transcurso del tiempo). Es decir: “*para que el compás exista, algunos de los pulsos de la serie deben estar acentuados”.*[29] A partir de esta premisa podemos derivar tres tipos de agrupaciones básicas como consecuencia de la recurrencia de estos acentos existentes en los pulsos. Estos son: binarias, ternarias y cuaternarias. Esta diferenciación regular de los estímulos puede ser además dada por: la altura, intensidad (dinámica), articulación (ataque), timbre y fraseo (respiración)[30].

Ejemplo de sonidos indiferenciados por inexistencia de regularidad

Fig. 2.



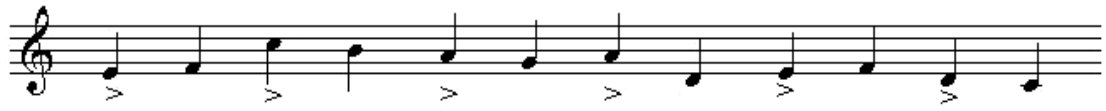
[29] *Ibid.*, págs. 13 y ss.

[30] Stravinsky habla de *metro* y de *compás* en su libro “Poética Musical”. Dice: “*... el metro nos enseña en cuántas partes iguales se divide la unidad musical que denominamos compás, y el ritmo resuelve la cuestión de cómo se agruparan estas partes iguales en un compás dado. Un compás de cuatro tiempos... podrá estar compuesto de dos grupos de dos tiempos, o de tres grupos: uno de un tiempo, otro de dos tiempos y otro de un tiempo, etc... el metro, que no ofrece por su naturaleza sino elementos de simetría y que presupone cantidades susceptibles de adicionarse, está utilizado necesariamente por el ritmo, cuyo oficio consiste en ordenar el movimiento al dividir las cantidades proporcionadas por el compás”.*

Aun cuando no sabemos qué hace que una nota parezca acentuada, de todos modos, podemos decir que una nota parecerá acentuada cuando se diferencie, de alguna manera, del resto de la serie de notas. De este modo, la parte diferenciada, pasará a ser el foco en torno al cual se agrupen las demás partes no acentuadas o diferenciadas.

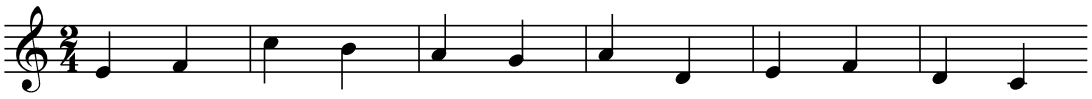
Ejemplo de diferenciación binaria por acento explícito

Fig. 3



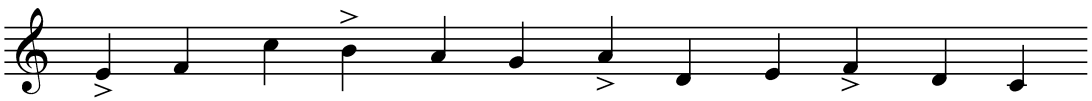
Ejemplo de diferenciación binaria por acento implícito

Fig. 4



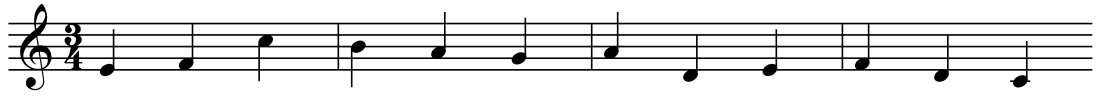
Ejemplo de diferenciación ternaria por acento explícito

Fig. 5.



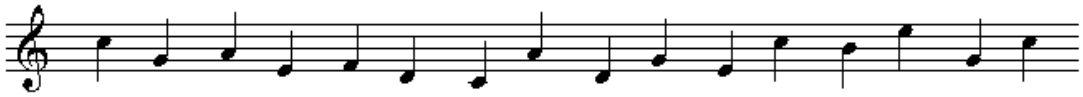
Ejemplo de diferenciación ternaria por acento implícito

Fig. 6



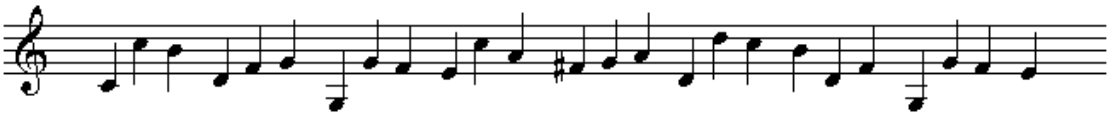
Ejemplo de diferenciación binaria por altura

Fig. 7.



Ejemplo de diferenciación ternaria por altura

Fig. 8.



Ejemplo de diferenciación binaria por timbre

Fig. 9.

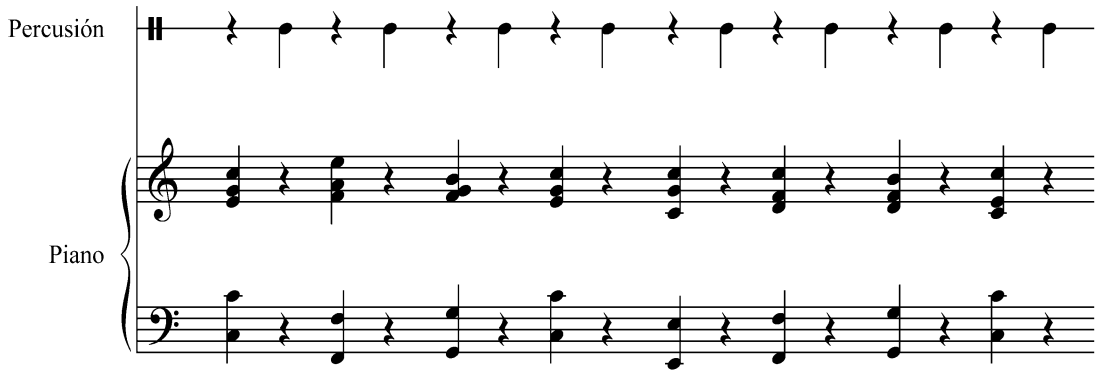
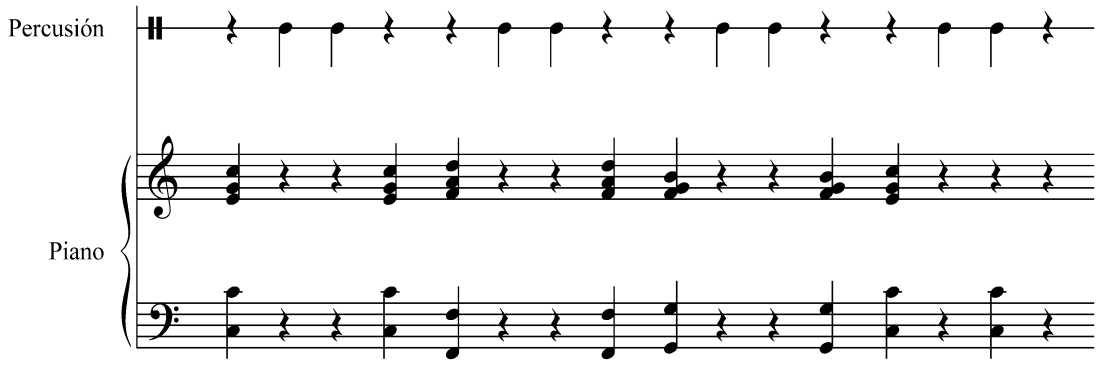


Fig. 10.



Ejemplo de diferenciación ternaria por timbre

Fig. 11

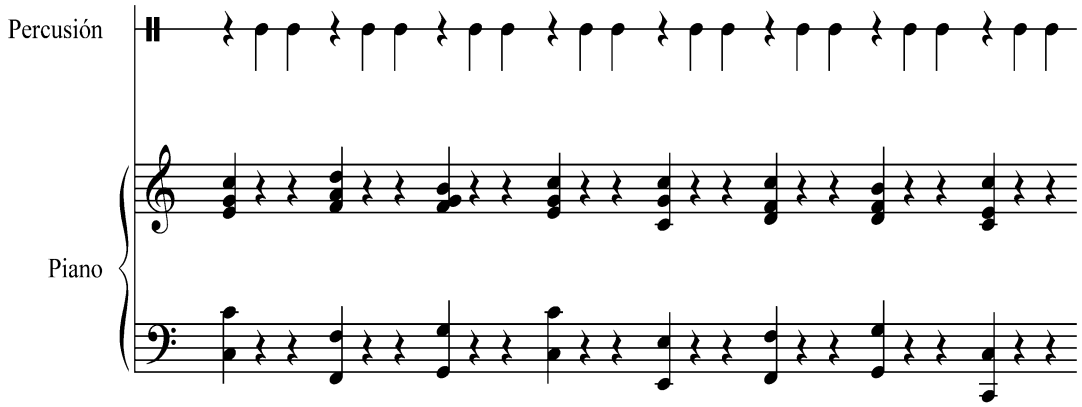
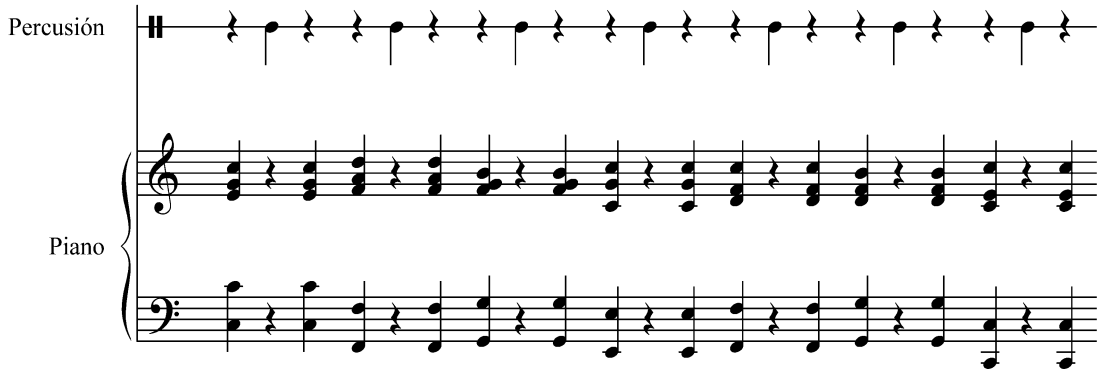
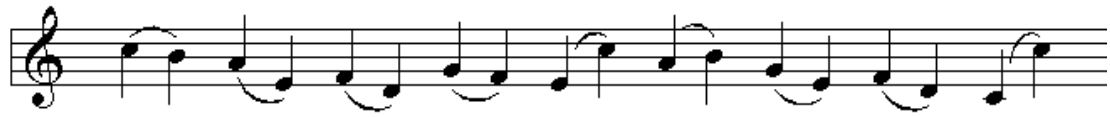


Fig. 12



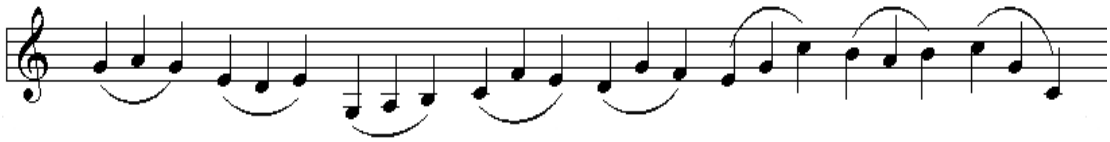
Ejemplo de diferenciación binaria por articulación

Fig. 13



Ejemplo de diferenciación ternaria por articulación

Fig. 14

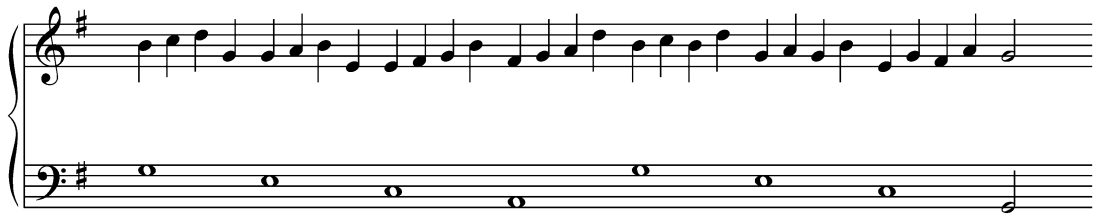


El compás cuaternario es simplemente un caso particular de compás binario ya que es difícil discriminar la diferencia entre un compás de 2/4 y uno de 4/4 (simple) o 6/8 y uno de 12/8 (compuesto), pues el oído agrupa con más naturalidad los pulsos en conjuntos de dos o de tres y no en conjuntos de cuatro o de seis, razón por la cual muchas veces nos resulta prácticamente indiferenciable uno de otro. No obstante, se pueden utilizar recursos tanto armónicos como melódicos para hacer más evidente la diferenciación entre estos dos determinados tipos de compases. Por ejemplo:

1. Utilizar sólo una armonía por compás(o sea que dura cuatro tiempos).
2. Utilizar un gesto melódico recurrente para determinado tipo de compases.

Ejemplo: cuaternario por modelo

Fig. 15



Tal como habíamos mencionado anteriormente, de la recurrencia de acentos en el pulso podemos derivar dos tipos de agrupaciones básicas, estas son: binarias, ternarias y cuaternarias, las cuales se designaran al comienzo del compás mediante la cifra indicadora de compás. A su vez estas pueden ser simples o compuestas dependiendo de la agrupación interna de la unidad.

2.4. Compás Simple

Denominaremos compás simple a aquellos compases en que la unidad de tiempo[31] se divide en dos partes iguales.

En el caso específico del compás simple, la cifra indicadora nos determinara la cantidad total de tiempos dentro de cada compás (numerador) y también aquella figura que ocupara un tiempo dentro del compás (denominador).
Es así que por ejemplo la cifra 2/4 nos indicara que tenemos un compás de dos tiempos distribuidos en dos negras, o la cifra 4/4 nos indicara que tenemos un compás de 4 tiempos distribuidos en cuatro negras.

[31] Denominaremos unidad de tiempo a aquella figura que ocupa un tiempo dentro del compás.

Tabla 1

	Figuras	Equivalente
REDONDA:		1
BLANCA:		2
NEGRA:		4
CORCHEA:		8
SEMI-CORCHEA:		16
FUSA:		32
SEMI-FUSA:		64

Nota: Es importante enfatizar que los números que se encuentran a la derecha de cada figura no representan necesariamente la duración de cada una de las figuras correspondientes, sino que, la relación existente entre la redonda que representa el entero.

TABLA DE COMPASES SIMPLES Y SUS RESPECTIVAS UNIDADES DE TIEMPO Y COMPÁS

A continuación enumeraremos una serie de compases simples más recurrentes en la música clásico-romántica junto con su respectiva unidad de tiempo y unidad de compás.[32]

Tabla 2

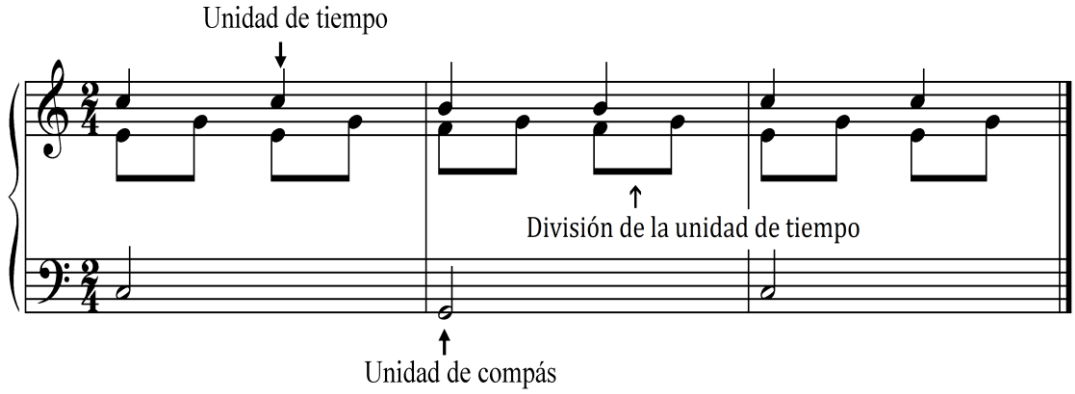
Cifra de compas	*unidad de tiempo*	*unidad de compas*
2/4		
3/4		
4/4		
2/2		
3/2		
4/2		
2/8		
3/8		
4/8		

[32] Unidad de compás es aquella figura que ocupa la totalidad de el tiempo del compás

Muchas veces durante el transcurso de una obra musical podemos encontrar la recurrencia de ciertos patrones rítmicos. Generalmente podemos agrupar estos patrones o pulsaciones (internos) en grupos binarios como es el caso del compás simple o grupos ternarios en el caso del compás compuesto.

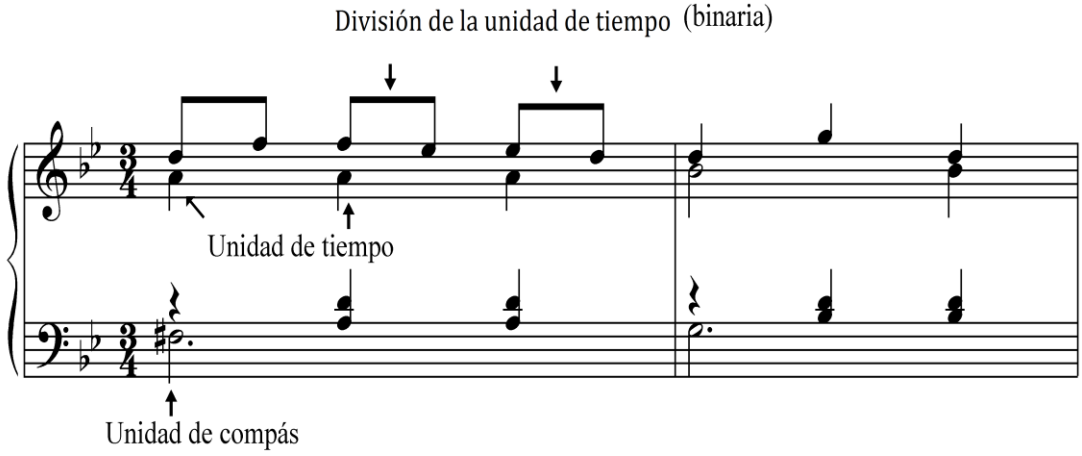
Ej. Compás binario simple

Fig. 16



Ej. Compás ternario simple

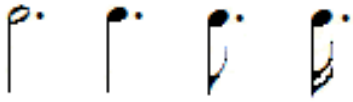
Fig. 17: Franz Schubert, Walzer Opus posth. 127, Nr. 15 – DV 146 (cc. 1 y 2)



2.5. Compás Compuesto

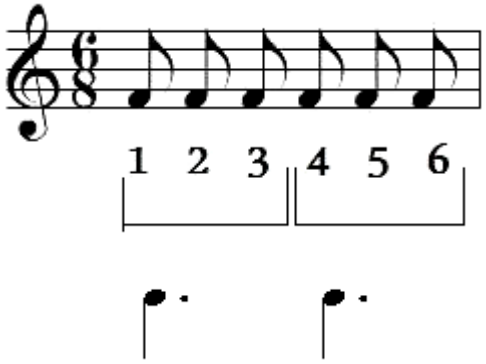
Así como en un compás simple la unidad de tiempo se divide en dos, en los compases compuestos la unidad de tiempo se divide en tres partes iguales. En este caso la unidad de tiempo viene dada por:

Fig. 18



La cifra de compás viene representada (comúnmente) por los números 6, 9 y 12 en el numerador, y por el número 8 en el denominador (aunque se da el caso de que aparezca el número 4 o el 16). Según consta en la figura 19, el 8 representa la figura rítmica de la corchea. Si tenemos la cifra 6/8, quiere decir que tenemos 6 corcheas dentro de un compás agrupadas de tres en tres (que equivale a un negra con punto), por lo tanto, tenemos dos unidades de tiempo representada cada una por la negra con punto.

Fig. 19



Este compás (6/8) es un compás binario compuesto.

Según la cantidad de unidades de tiempo y su agrupación interna tenemos: compás binario compuesto, compás ternario compuesto. La siguiente tabla enumera los compases más recurrentes en la música:

TABLA DE COMPASES COMPUESTOS Y SUS RESPECTIVAS UNIDADES DE TIEMPO Y COMPÁS

Tabla 3

Cifra de compas	*unidad de tiempo*	*unidad de compas*
6/8		
9/8		
12/8		

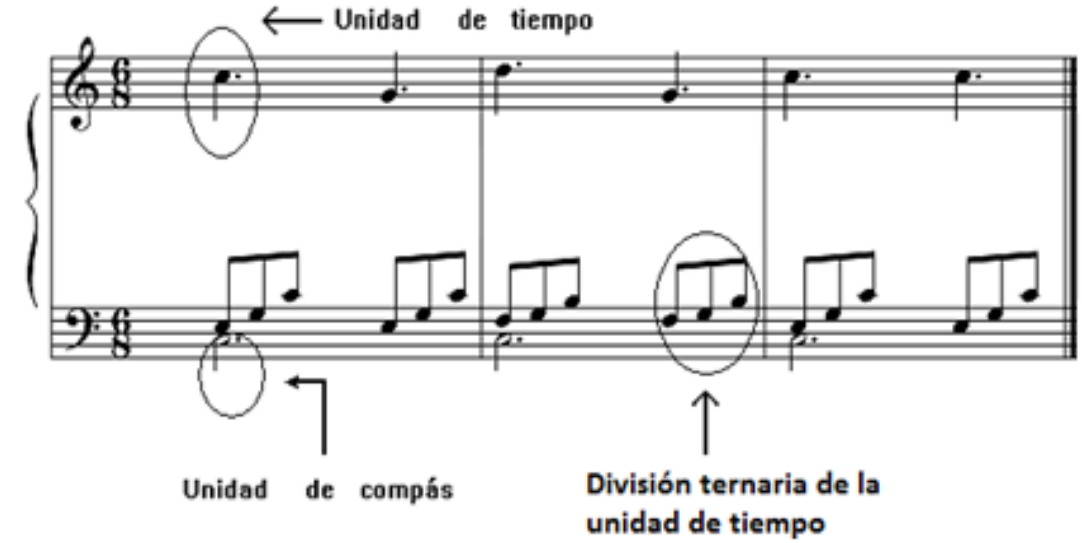
TABLA DE COMPASES COMPUESTOS MENOS FRECUENTES Y SUS RESPECTIVAS UNIDADES DE TIEMPO Y COMPÁS

Tabla 4

Cifra de compas	*unidad de tiempo*	*unidad de compas*
6/4		
9/4		
12/4		
6/16		
9/16		
12/16		

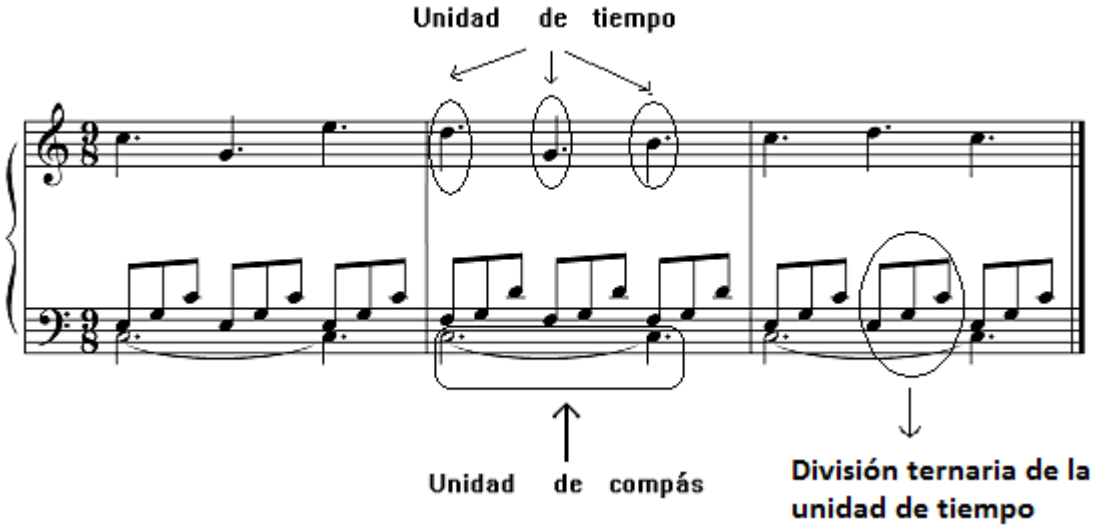
Ejemplo compás binario compuesto

Fig. 20



Ejemplo compás ternario compuesto

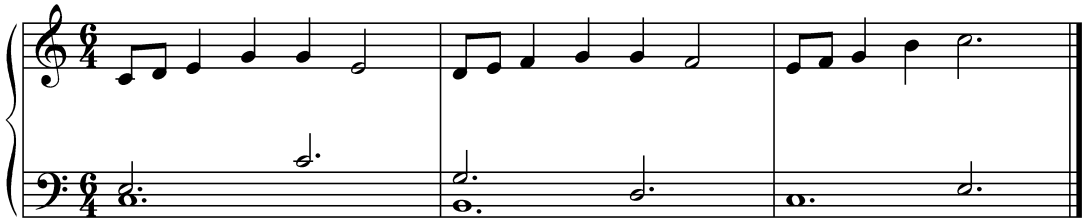
Fig. 21



Algunos compases compuestos poco recurrentes:

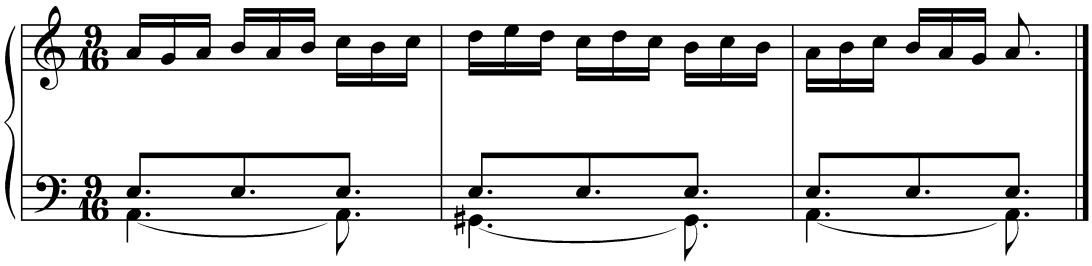
Compás binario compuesto[33]

Fig. 22



Compás ternario compuesto[34]

Fig. 23



[33] Ver Scriabin, Preludio Op. 11/4 en Mi menor.
[34] Ver Beethoven, segundo movimiento "Arietta" de la Sonata Op. 111 en Do menor.

2.6. Compás Mixto

Al comenzar a abordar los compases mixtos se hace necesario recordar, por ejemplo, como el ser humano inconscientemente agrupa una serie de estímulos indiferenciados entre si naturalmente de manera binaria, o bien de manera más consciente como es el caso de la agrupación ternaria[35], puesto que de la unión de ambas agrupaciones nacerá lo que se conoce como compases mixtos, irregulares o de amalgama.

Compás Mixto: entendemos por compás mixto cuando la distribución interna de los pulsos de éste corresponda a la unión de ambos tipos de agrupaciones rítmicas (binario y ternario) y, por lo tanto, no se puedan dividir en un número de partes iguales, (2+2+2+2…. o 3+3+3+3….) pero sí en grupos rítmicos independientes (3+2 o 2+3, etc.).

Existen variados tipos de compases irregulares que van desde los más comunes como el 5/8 o 7/8 hasta de 15/8[36] o incluso un compás de 9/8 irregular (cuya agrupación interna puede ser 2+2+2+3) siendo, este último, menos común. Es importante recordar que todo tipo de compás, ya sea simple, compuesto o mixto posee tiempos fuertes y tiempos débiles y que en el caso específico del compás mixto variará dependiendo de la agrupación interna de este. Un compás de 5/8, por ejemplo, puede agruparse en un

[35] Ver ejemplo de pulso
[36] Ver Scriabin, Preludio Op. 11/14 en Mi bemol menor.

grupo de 3+2 o 2+3, lo que no quiere decir que estemos tocando la sumatoria de dos cifras de compás (3/8+2/8 o viceversa), sino que, la acentuación interna de dicho compás; si bien es cierto, tenemos dos tiempos fuertes por cada primer tiempo de cada grupo, sin embargo, será el primero quien jerárquicamente dominará el compás.

Fig. 24

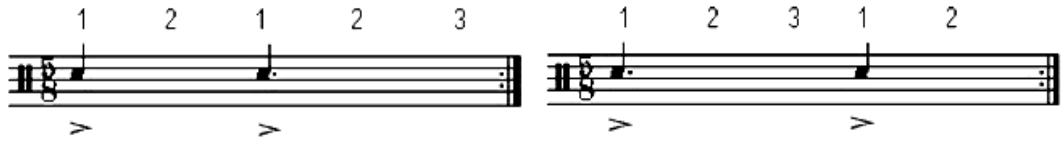
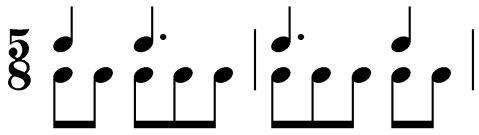


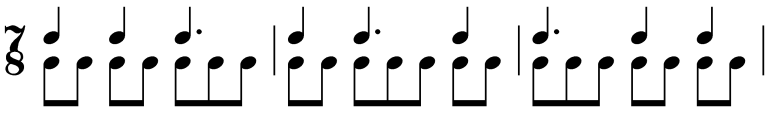
TABLA DE COMPASES MIXTOS Y SUS AGRUPACIONES INTERNAS MÁS RECURRENTES

Tabla 5

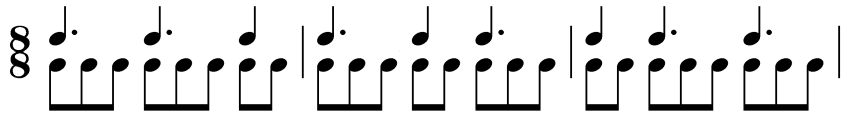
Compás 5/8 (2+3, 3+2)



Compás 7/8 (2+2+3, 2+3+2, 3+2+2)



Compás 8/8 (3+3+2, 3+2+3, 2+3+3)



*Nota: Es importante mencionar que en los compases mixtos las unidades de tiempo **no** corresponden a las agrupaciones internas de este, sino a la constante rítmica que se mantiene a lo largo del compás, la cual estará designada por el denominador de nuestra cifra de compás; si tenemos un 5/8, por ejemplo, nuestra unidad de tiempo corresponderá a la corchea y no a una negra con punto más una negra o viceversa, lo mismo ocurrirá en un compás de 7/8, etc.*

2.7. Heterometría

Sucesión horizontal de compases, ya sean simples, compuestos o mixtos y que pueden presentarse en forma cíclica de alternancia o en forma acíclica o libre. También se puede decir que es la presencia de distintas métricas en una pieza musical[37].

A continuación un claro ejemplo de la problemática antes expuesta. Es importante destacar que este caso específicamente nos encontramos con un compás de 9/8 agrupado de forma irregular (2+2+2+3) creando una agrupación interna típica de compás mixto, agregando así una problemática extra a la percepción del compás.

Fig. 25

[37] I. Saavedra Valenzuela, "Rítmica Aplicada al Bajo Eléctrico Vol. I", J. C. Sáez, Santiago de Chile, 2007.

Fig. 26:

Ejemplo de Heterometría. (Bartók: Mikrokosmos Vol. V, número 127, cc. 1 – 6).

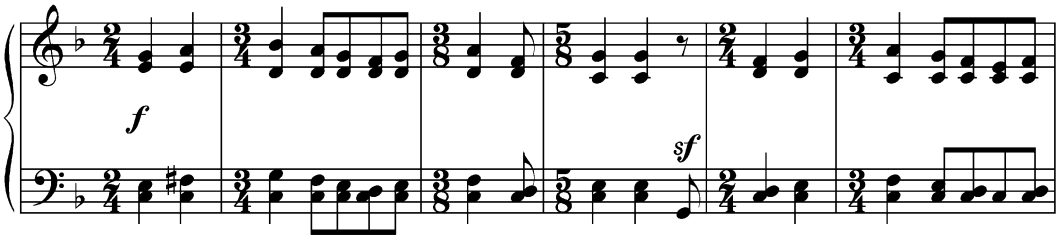
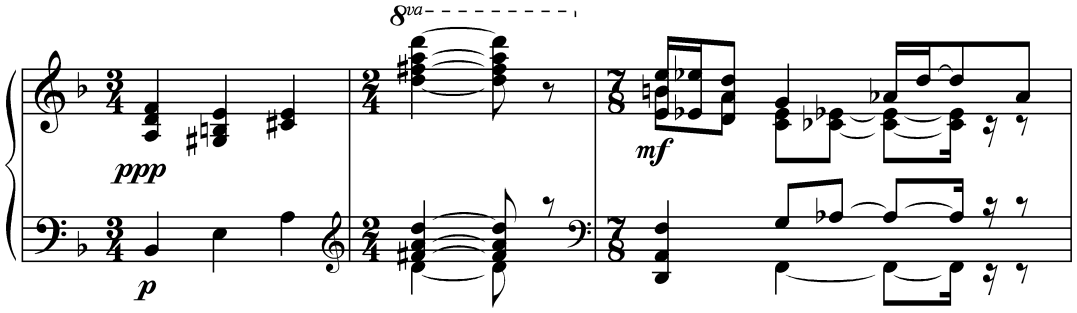


Fig. 27:

Ejemplo Heterometría. (Messiaen: Preludio Nº 4, cc 7 – 9).



2.8. Polimetría

Dentro de las complejidades rítmicas de la música nos encontramos con la *Polimetría*, cuya característica es la superposición de un ritmo irregular (célula rítmica que modifica la proporción simétrica de la unidad de tiempo) contra un ritmo regular.

De un modo más general el efecto de la Polimetría es de métricas distintas sonando simultáneamente. No obstante, un acento métrico pasa a ser común entre los metros al haber una regularidad en la recurrencia de éstos.

La *Polimetría* se da tanto a nivel de compases como de tiempos. Primeramente se trabajará la polimetría a nivel de compases para pasar a la polimetría a nivel de tiempo

Fig. 28:

Polimetría a nivel de compás (Chopin, Grande Valse, Op. 42/5, cc. 9 - 12)

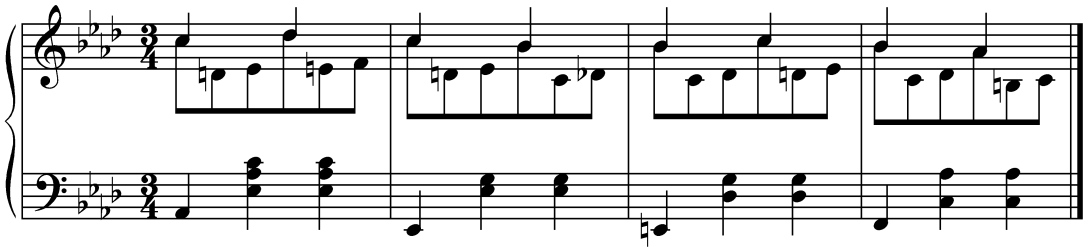


Fig. 29:

Polimetría a nivel de tiempo (Schubert, Impromptus Op. 90 nº 1, cc. 78 - 80)

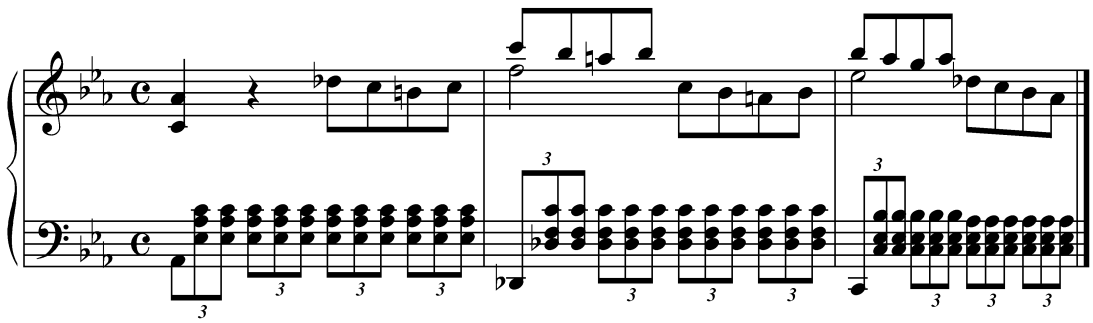


Fig 30:

Brahms, de las variaciones sobre un tema de Paganini, libro II

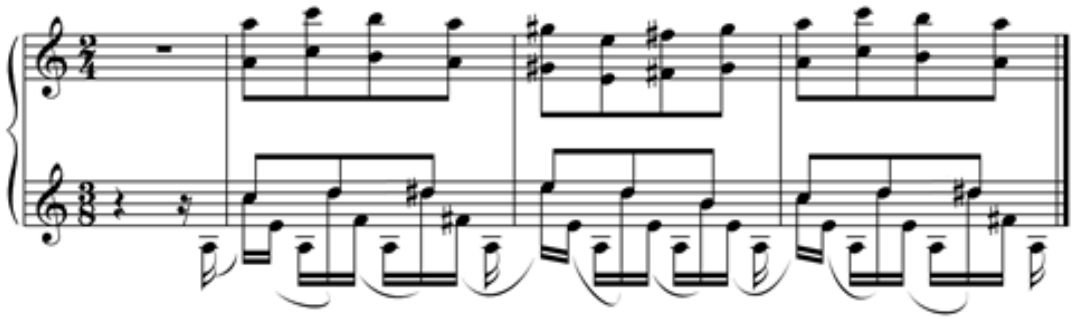
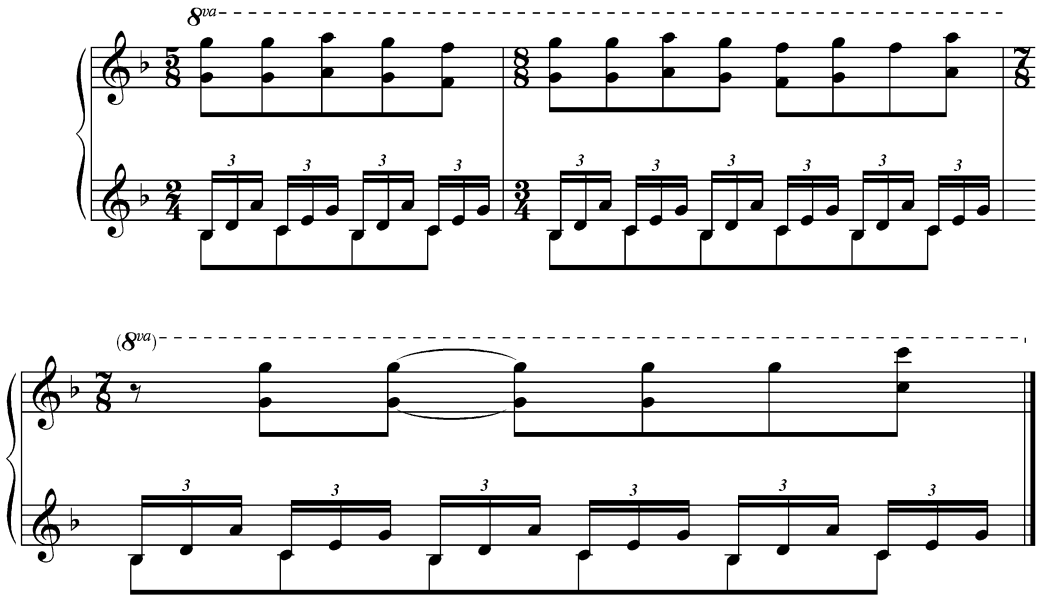


Fig. 31:

Stravinsky, de la suite Petrushka.



Polimetría de 3 contra 2

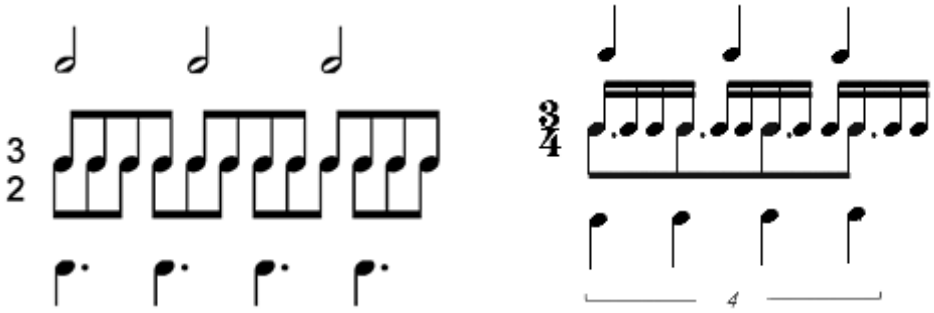
La *Polimetría* más habitual es la de 3 contra 2 que involucra los compases de 3/4 y 6/8. Ambos tienen en común 6 corcheas, pero que están agrupadas de manera distinta: en 3/4 están agrupadas de a 2 y en 6/8 de a 3. Gráficamente:

Fig. 32

Polimetría de 3 contra 4

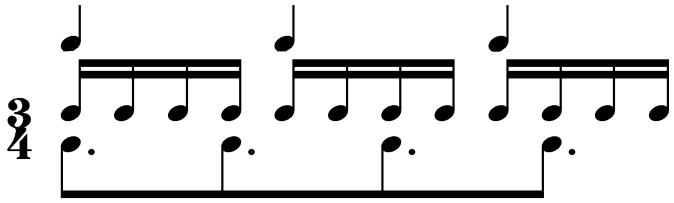
Es la siguiente *Polimetría* más habitual y que involucra a los compases de 3/2 y de 12/8. Estos tienen en común 12 corcheas agrupadas de a 4 y de a 3 respectivamente. Gráficamente se tiene que:

Fig. 33



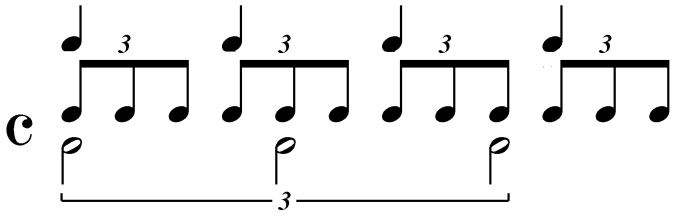
También se puede obtener del compás de 3/4, al agrupar cada tres las 12 semicorcheas que conforman el compás.

Fig. 34



O a partir de los 12 tresillos, agrupándolos cada cuatro, de un compás de 4/4, quedando representada la irregularidad por un tresillo de blancas.

Fig. 35

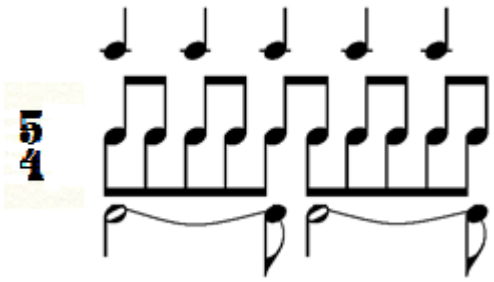


Las siguientes polimetrías no involucran la acción de dos compases tan comunes como en las polimetrías anteriores. Estas son: 2 contra 5; 3 contra 5; y 4 contra 5.

Polimetría de 5 contra 2

La polimetría de 5 contra 2 involucra 10 corcheas (5x2) que podemos enmarcarla en un compás de 5/4, las cuales se pueden agrupar de a 2 y de a 5 corcheas, dando por resultado el siguiente esquema:

Fig. 36

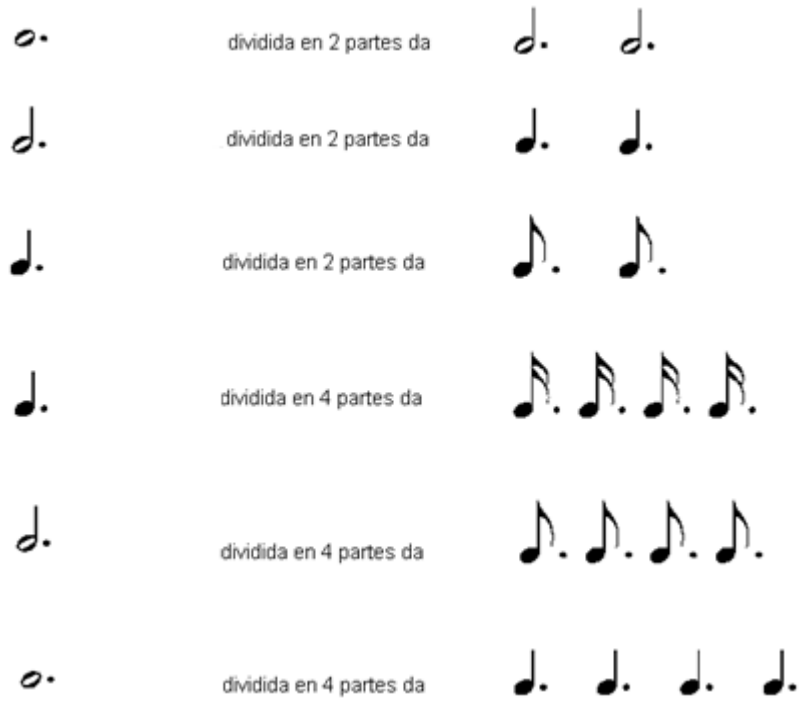


Aún cuando la gran mayoría de estas polimetrías aparecen en la literatura musical sobre los tiempos del compás, creemos que para una primera aproximación e integración de la problemática es útil presentarla abarcando la totalidad del compás.

Desde otro punto de vista, si tenemos 3 negras y superponemos 2 negras, éstas últimas negras podemos pensarlas como dosillos; sucede lo mismo si lo pensamos en corcheas, es decir, si estamos en un compás compuesto lo irregular serían estos dosillos. Algo similar sucede si a esas 3 negras iniciales superponemos 4 “negras”, éstas reciben el nombre de cuatrillos. En otras palabras “*cuando valores ternarios se dividen en dos, cuatro o más*

partes, se obtienen valores que se expresan por medio de puntos, ejemplo"[38]:

Tabla 6



[38] Rítmica, Dinámica, Pedal: Leimer – Gieseking., Ricordi, Buenos Aires, 1938, 71 p.

2.9. SUGERENCIAS DE OBRAS PARA SER ESCUCHADAS

3 contra 2

- Schubert, Impromptus nº 1 en Do menor, Op. 90 · D 899. Compases 74 a 81 (polimetría producida sobre los tiempos del compás)
- Beethoven, 32 variaciones sobre un tema propio en Do menor. Variación IX (polimetría producida sobre los tiempos del compás)

4 contra 3

- Beethoven, 32 variaciones sobre un tema propio en Do menor. Variación XVI (polimetría producida sobre los tiempos del compás)
- Debussy, The Snow Dancing de Children`s Corner. Compases 44 a 48.
- Debussy, Arabesque I. Compases 98 a 102.
- Debussy, Rêverie. Compás 5 y 21. Mano derecha tresillo de negras; mano izquierda corcheas.

5 contra 2

- Prokofiev, Peter and the Wolf. Reducción al piano. Número 13 (Allegro ma non troppo), compás 4 (polimetría producida sobre los tiempos del compás)
- Bartók, Mikrokosmos Vol. V. Pieza nº 130. 5 contra 2 con variante. Cinquillos de semicorcheas contra silencio de corche y corchea. Compases 2, 5, 7, 13, 16 (trocado) y 35.
- Bartók, Mikrokosmos Vol. V. Pieza nº 138. Compases 34 a 51 en especial

III. CONCLUSIÓN

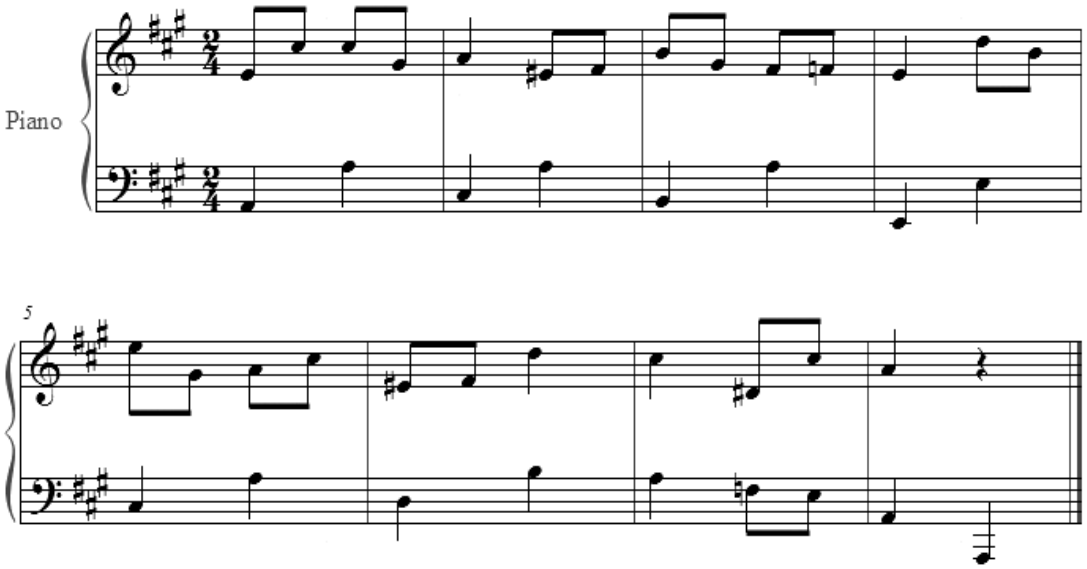
1. Como resultado de nuestra investigación podemos concluir que, “frente a la necesidad de material pianístico inherente a las problemáticas planteadas en la clase de rítmica”, poder disponer de material tanto en partituras o de forma digital contribuye enormemente la labor docente, mejorando y agilizando el proceso de búsqueda de material. Entregando una serie de ejercicios de mediana dificultad que permitan al profesor proponer diferentes actividades, modificando, transformando o simplemente ejecutando los ejercicios antes propuestos.
2. Hemos querido aportar con una serie de ejercicios que resulten útiles para producir mejoras apreciables y significativas en el aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en un nexo entre las actividades de docencia y aprendizaje.
3. Socializar una serie de definiciones de conceptos usados en la cotidianeidad musical que permitan un rápido entendimiento y asimilación de nuevos contenidos.

Para concluir creemos que en la medida que el docente disponga de una mayor cantidad de herramientas afines a las necesidades del alumno, podremos promover en ellos aprendizajes que resulten personalmente significativos en términos de, desarrollar en ellos competencias sólidamente integradas como profesional.

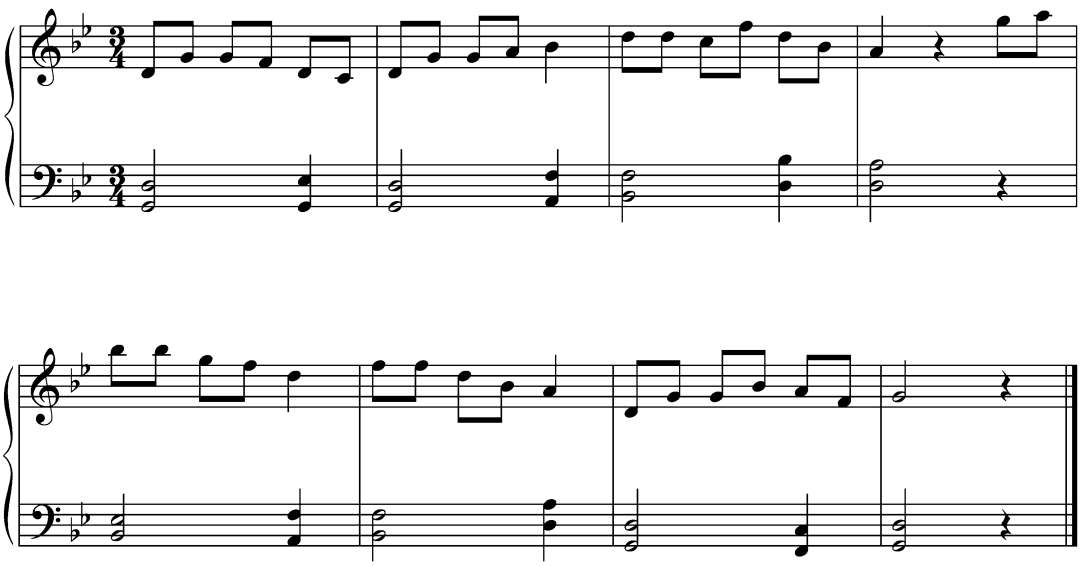
IV. EJERCICIOS

Compás Simple

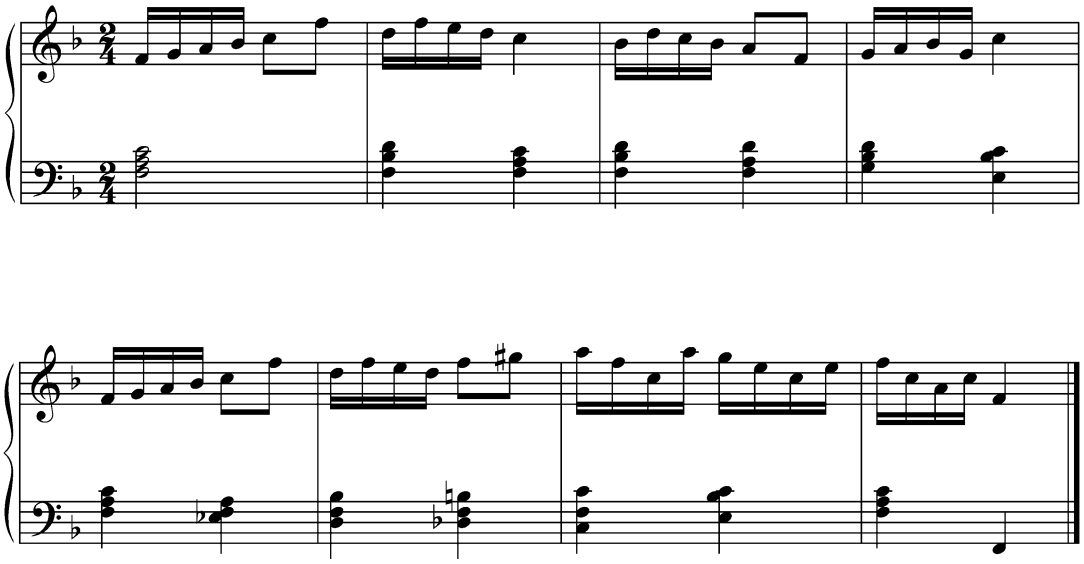
Ej. 1



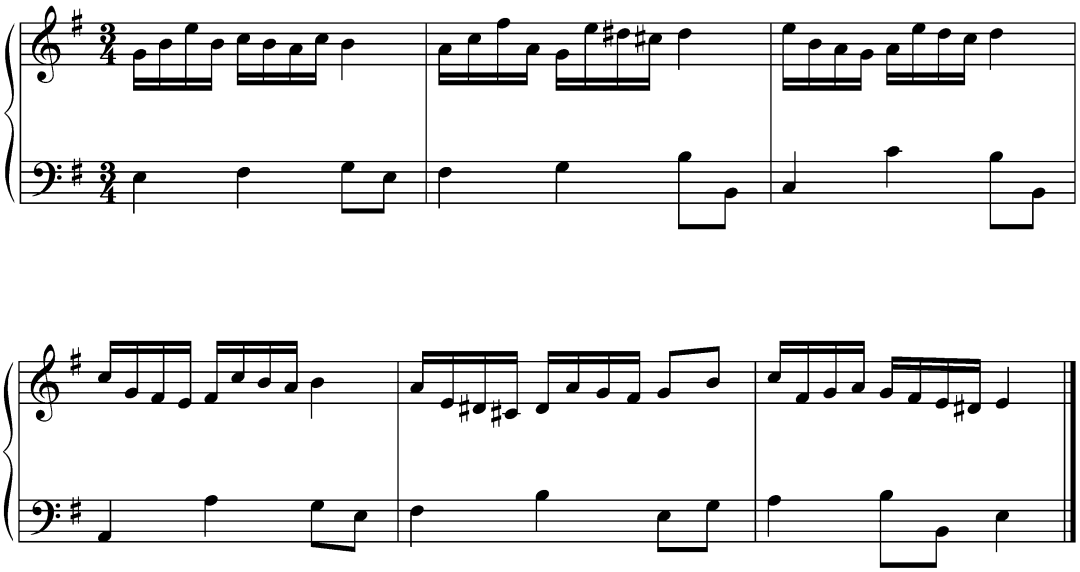
Ej. 2



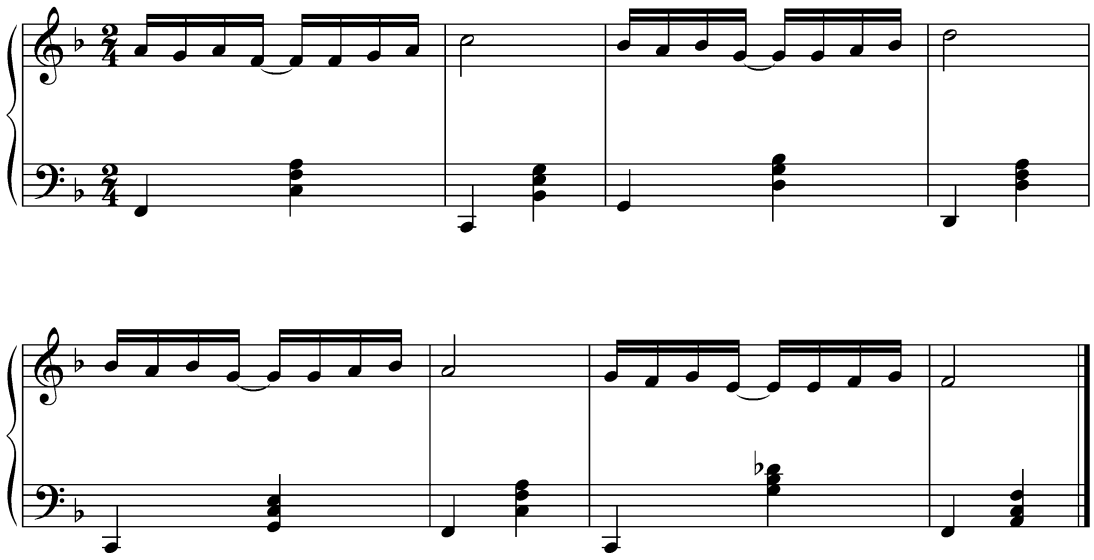
Ej. 3



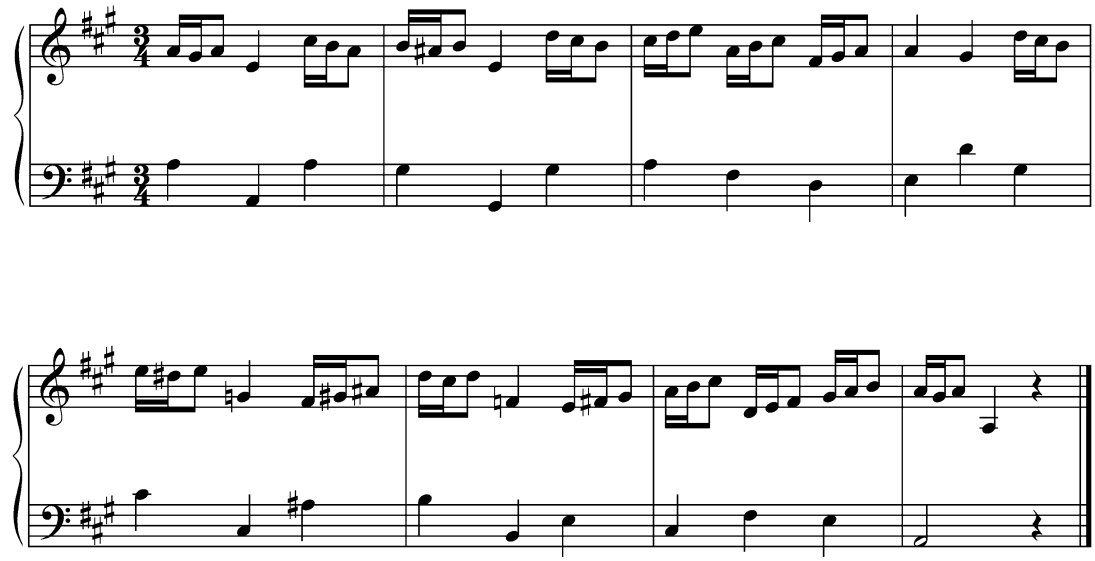
Ej. 4



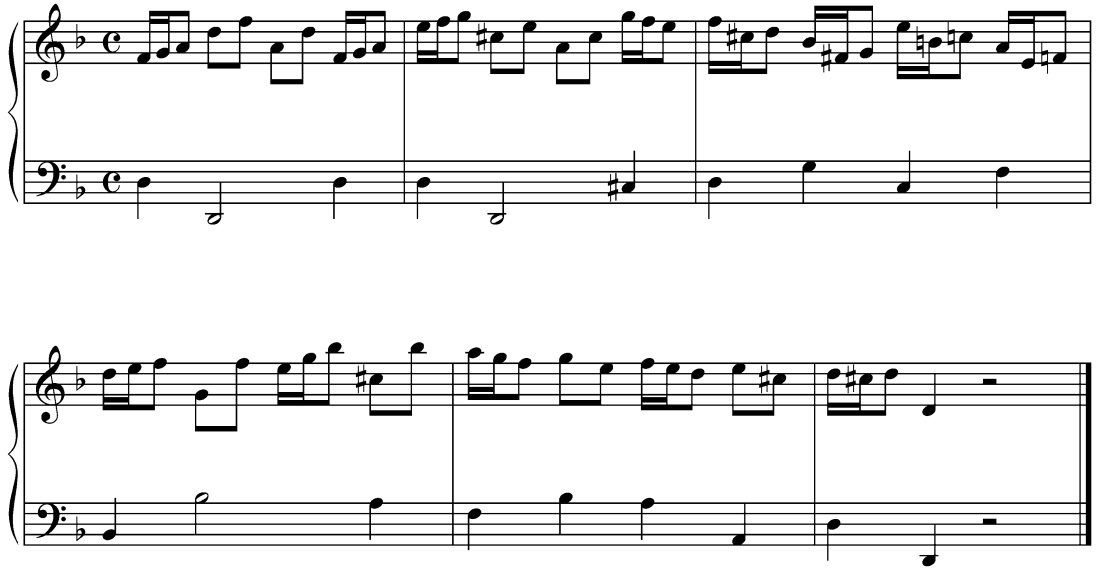
Ej. 5



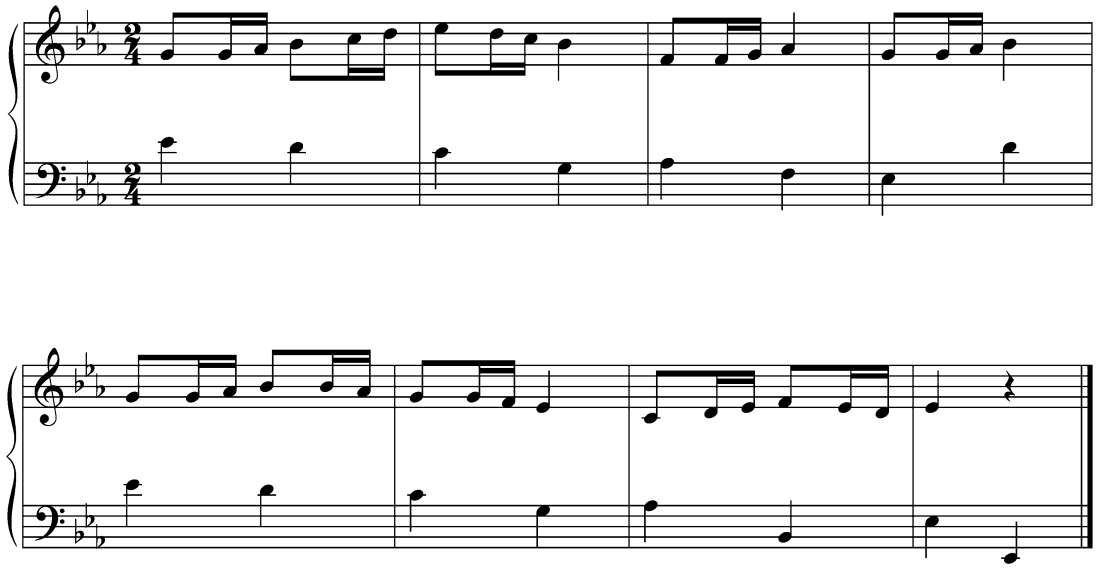
Ej. 6



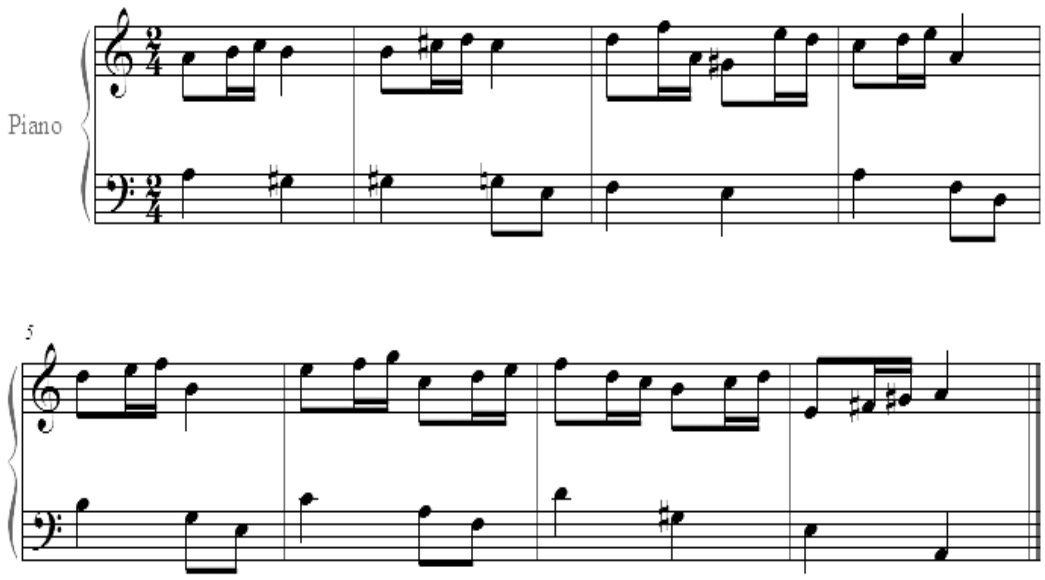
Ej. 7



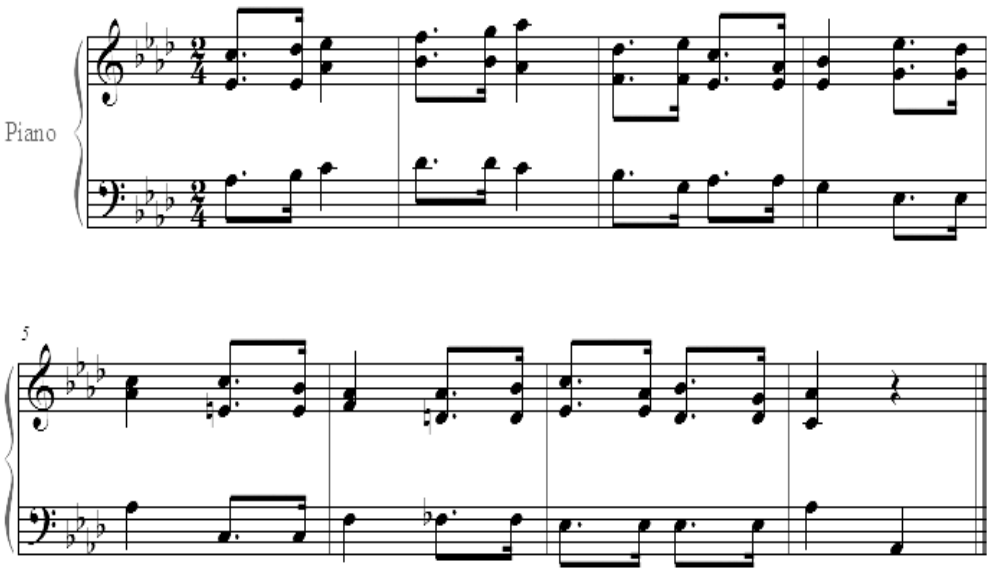
Ej. 8



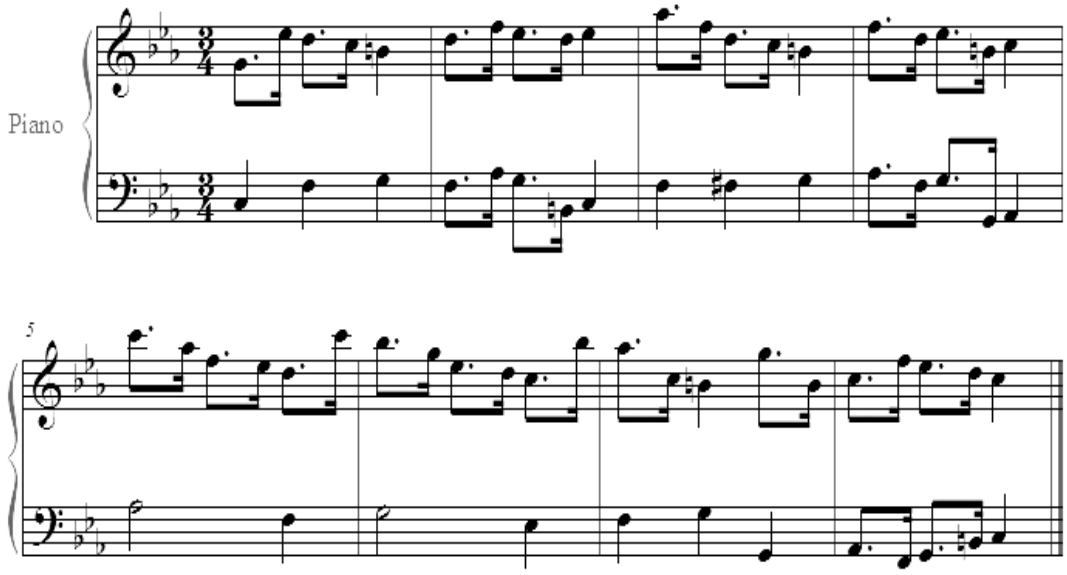
Ej. 9



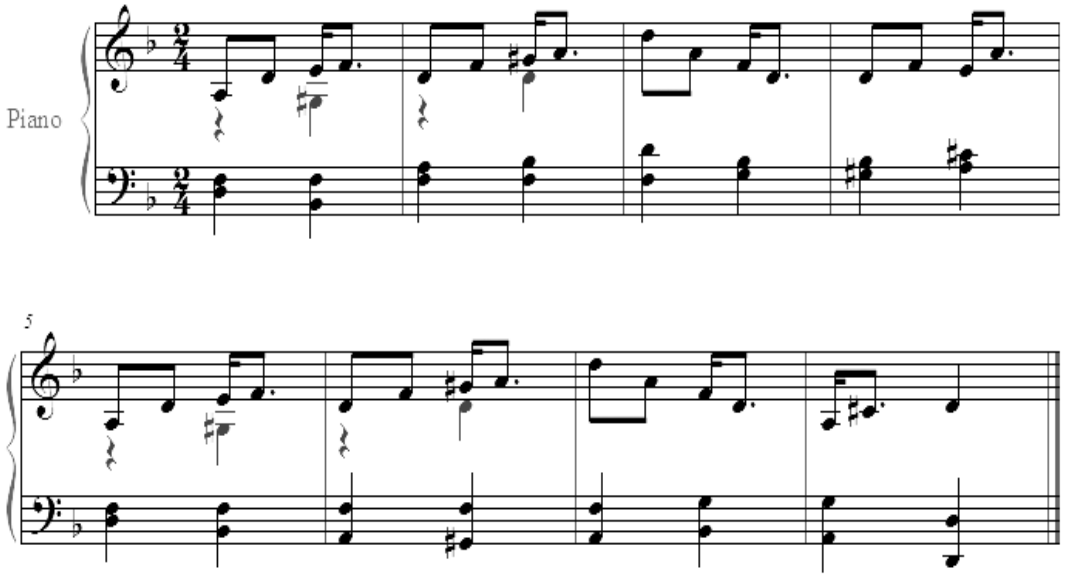
Ej. 10



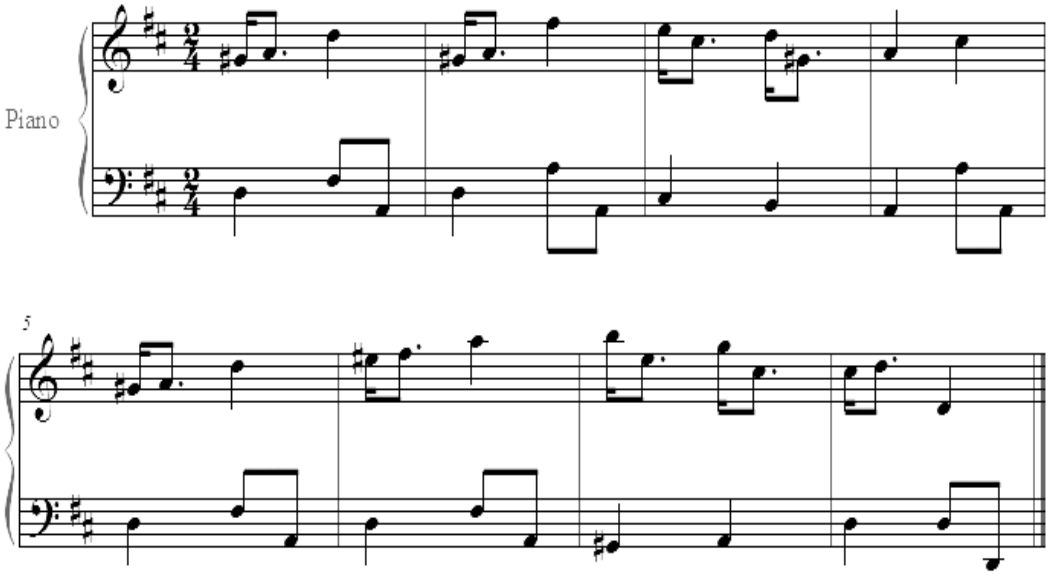
Ej. 11



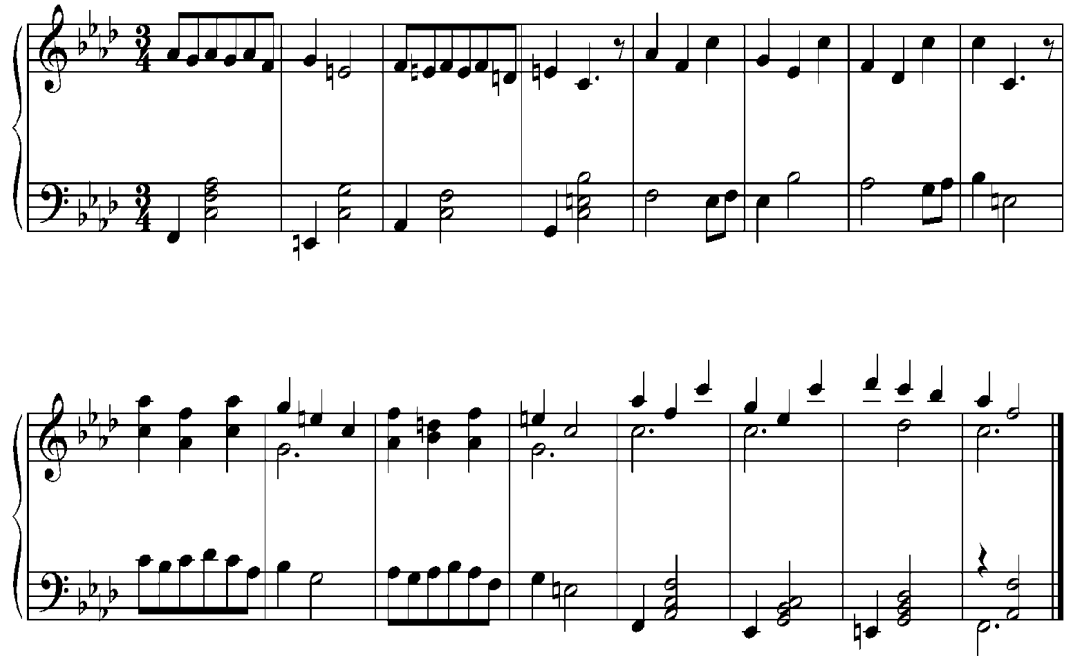
Ej. 12



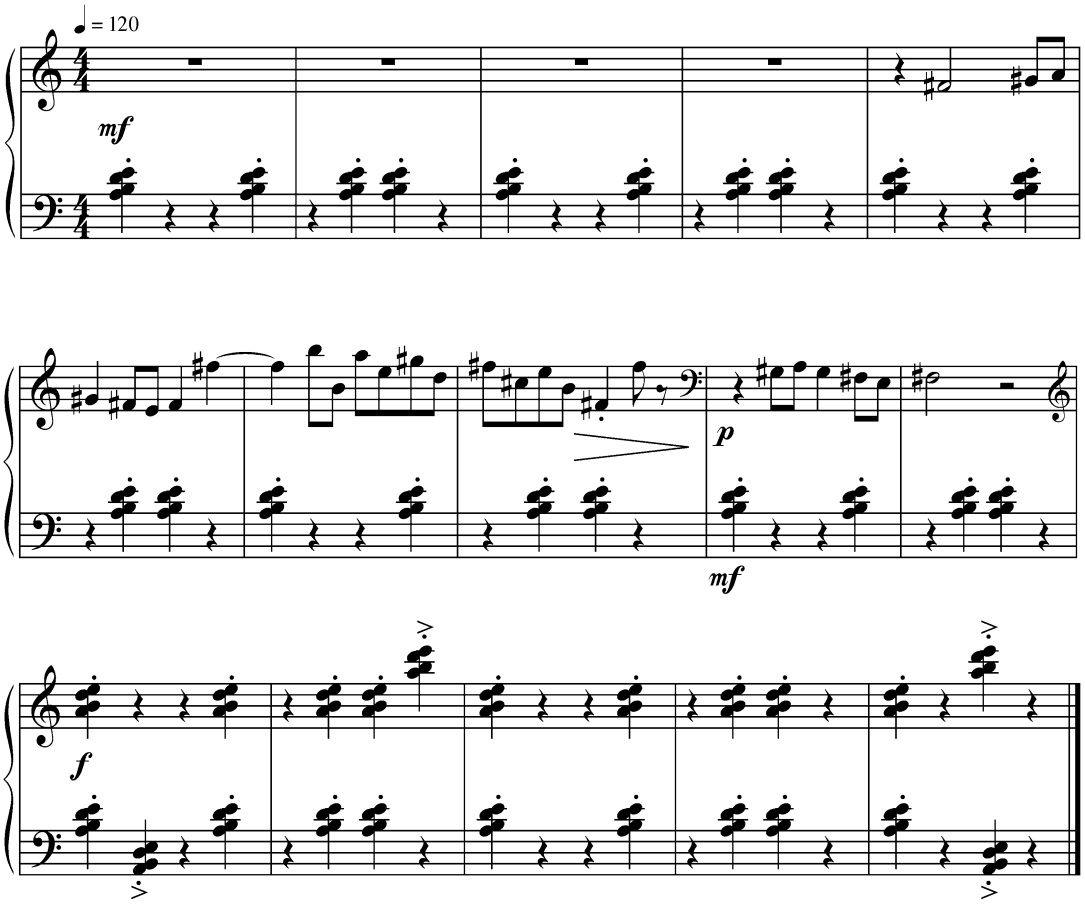
Ej. 13



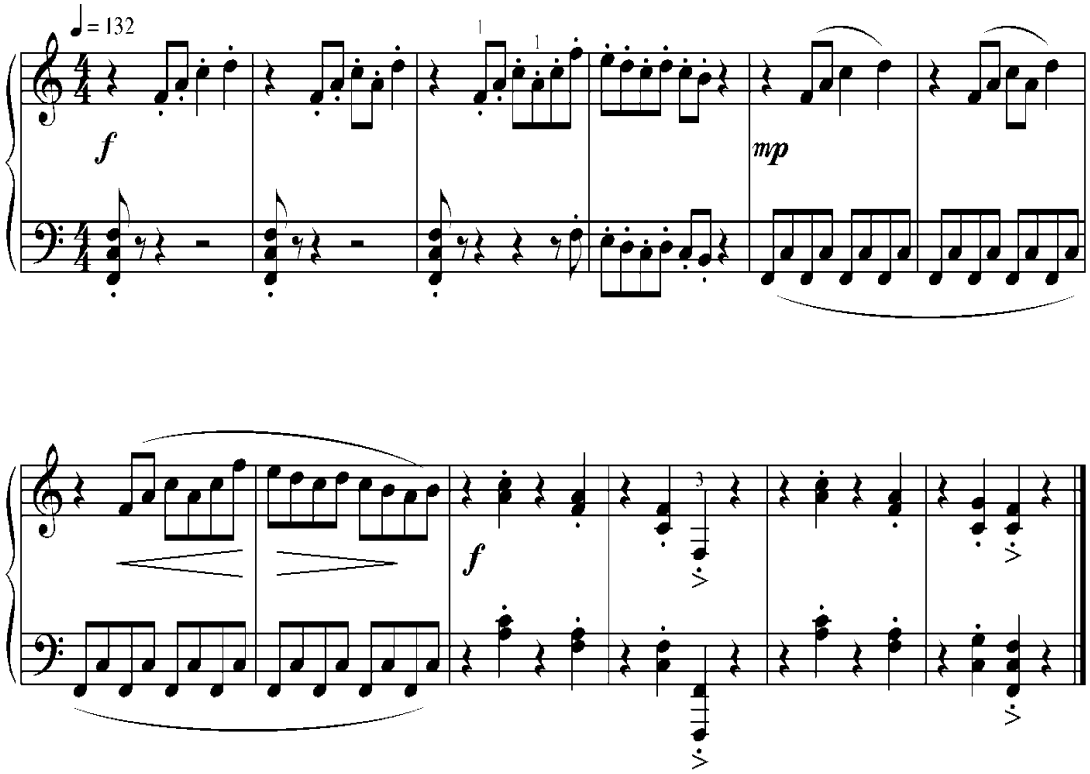
Ej. 14



Ej. 15

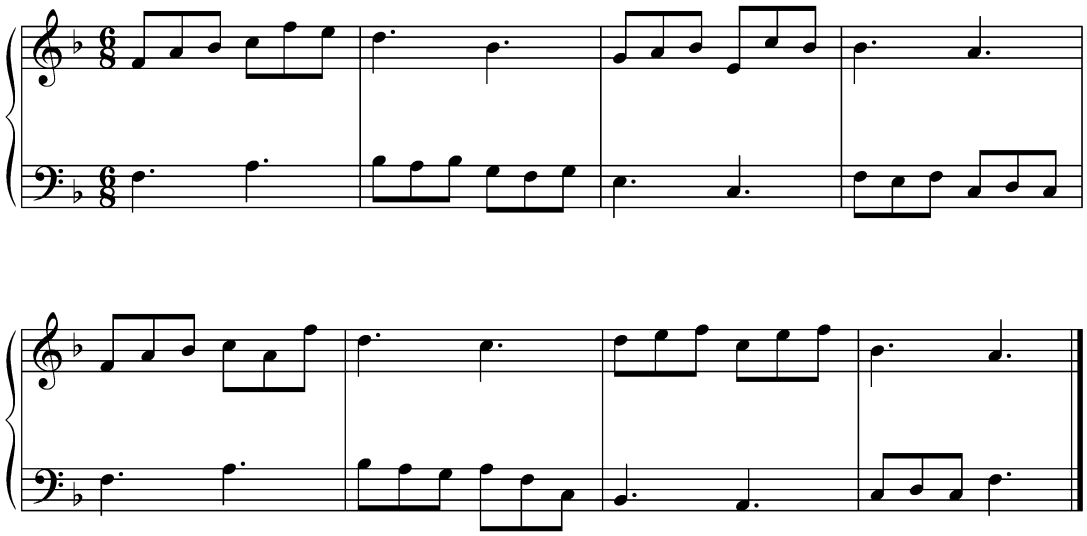


Ej. 16

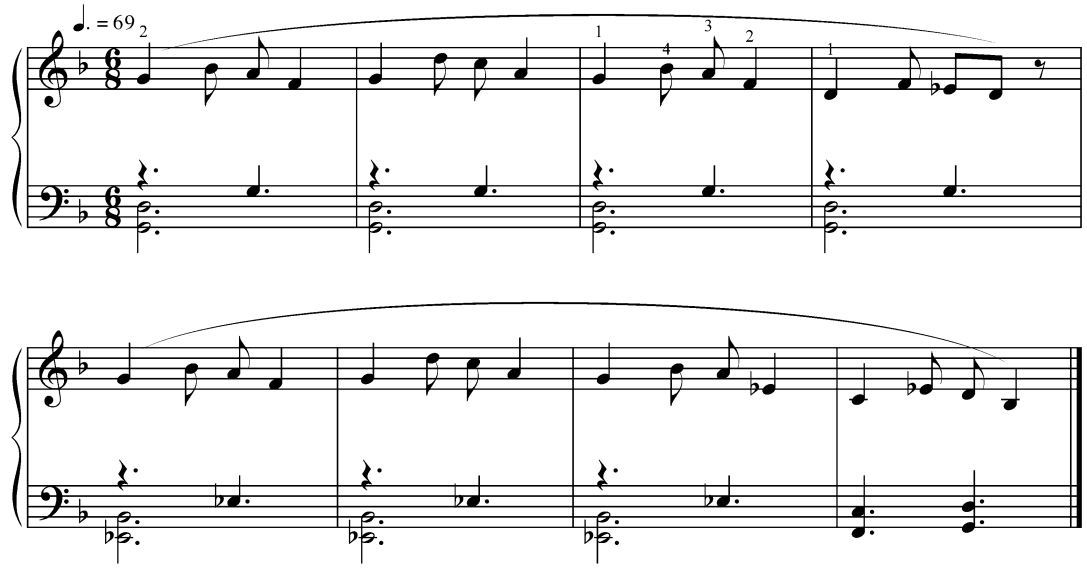


Compás Compuesto

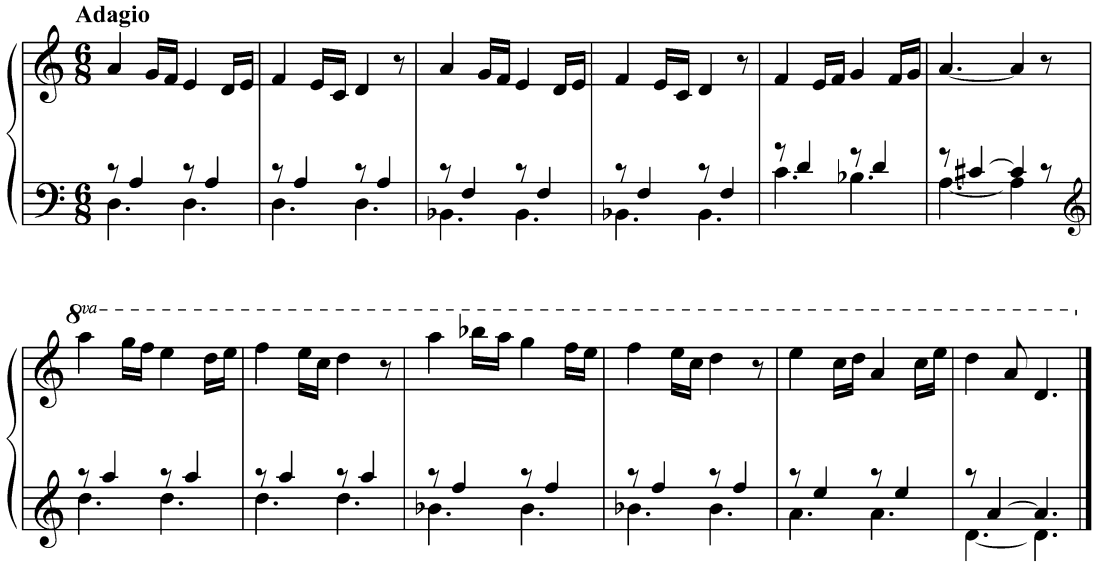
Ej. 17



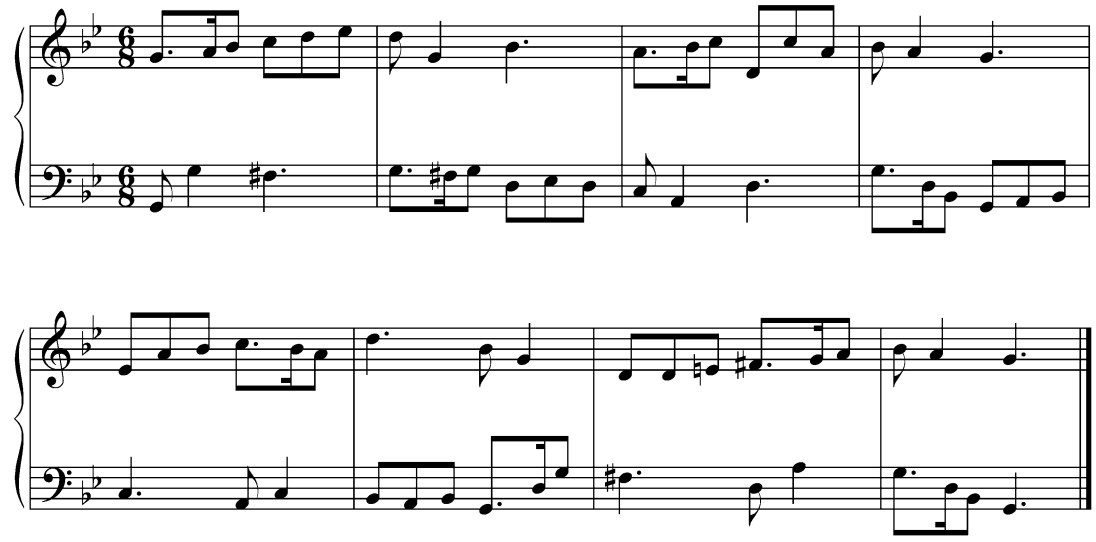
Ej. 18



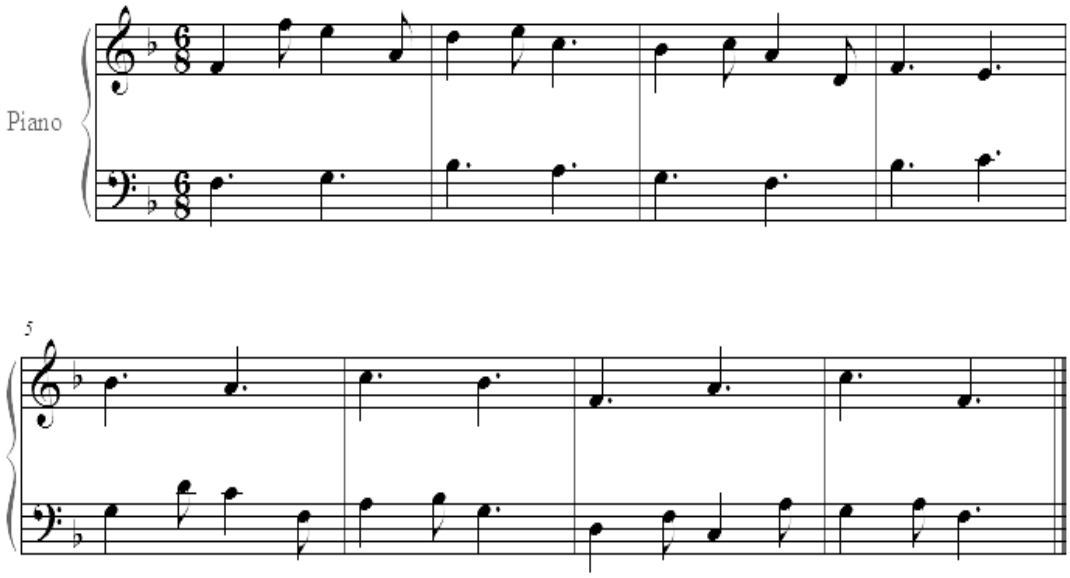
Ej. 19



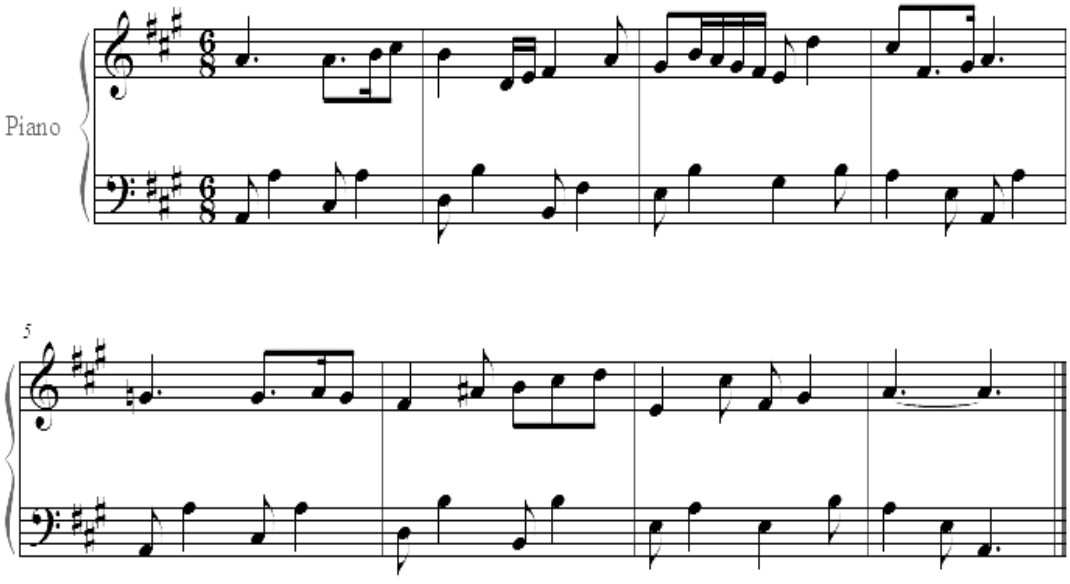
Ej. 20



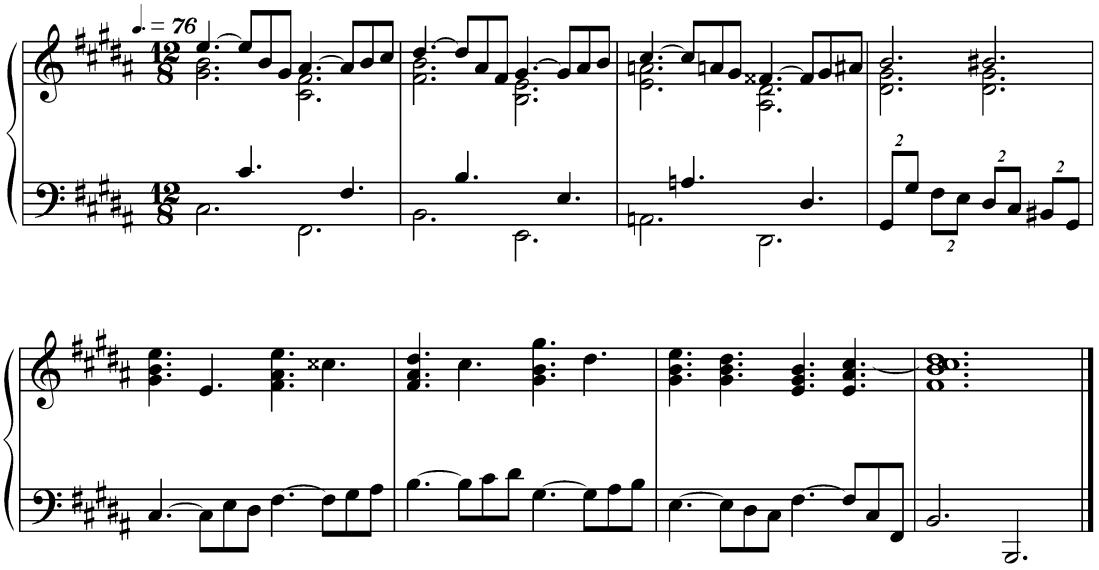
Ej. 21



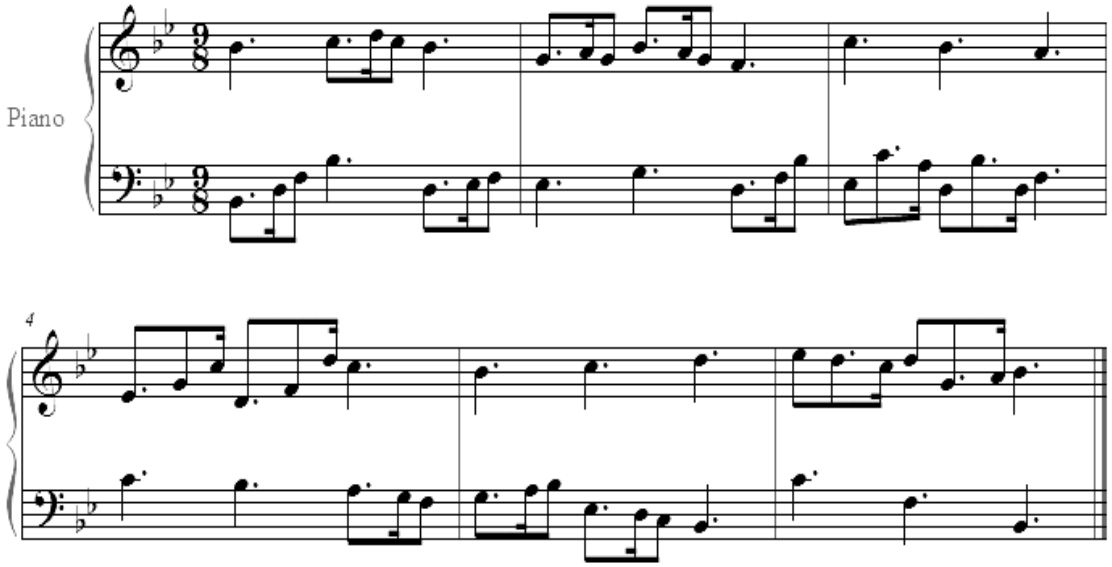
Ej. 22



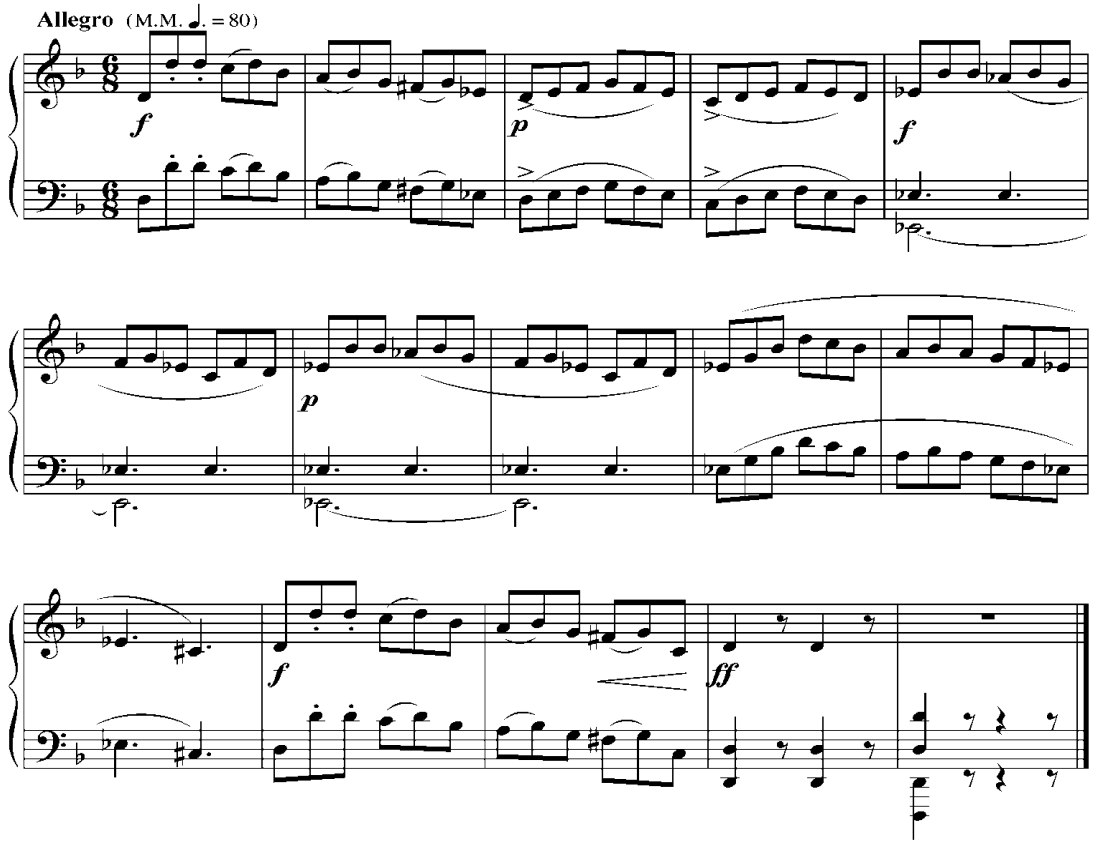
Ej. 23



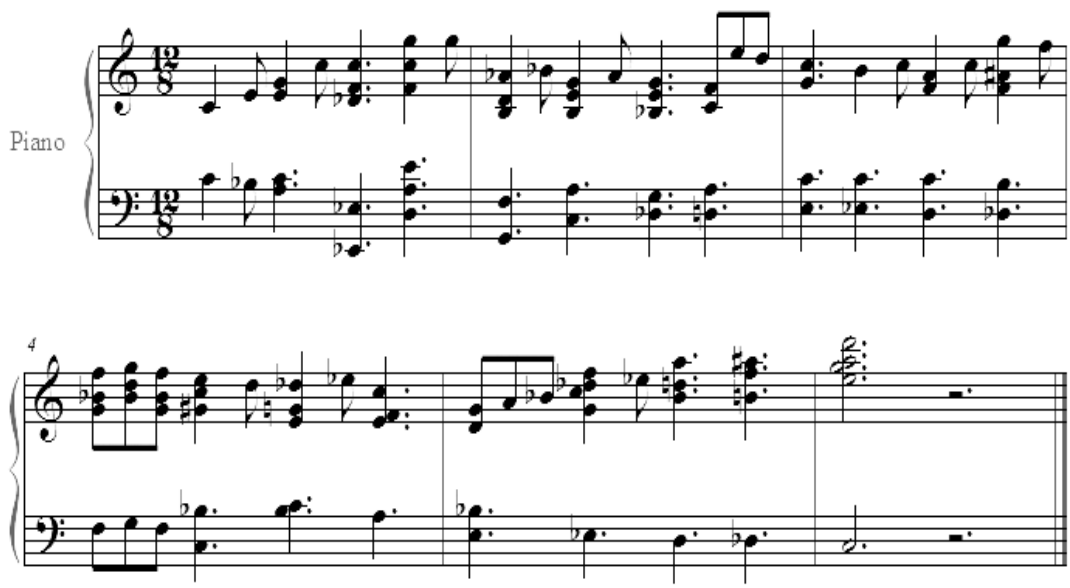
Ej. 24



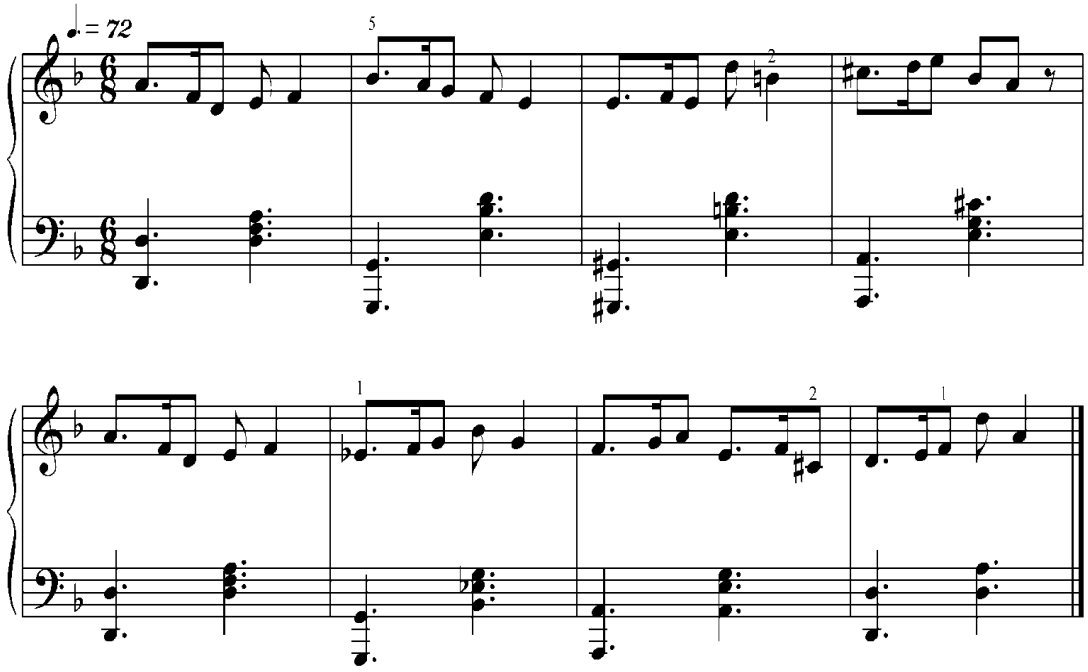
Ej. 25



Ej. 26

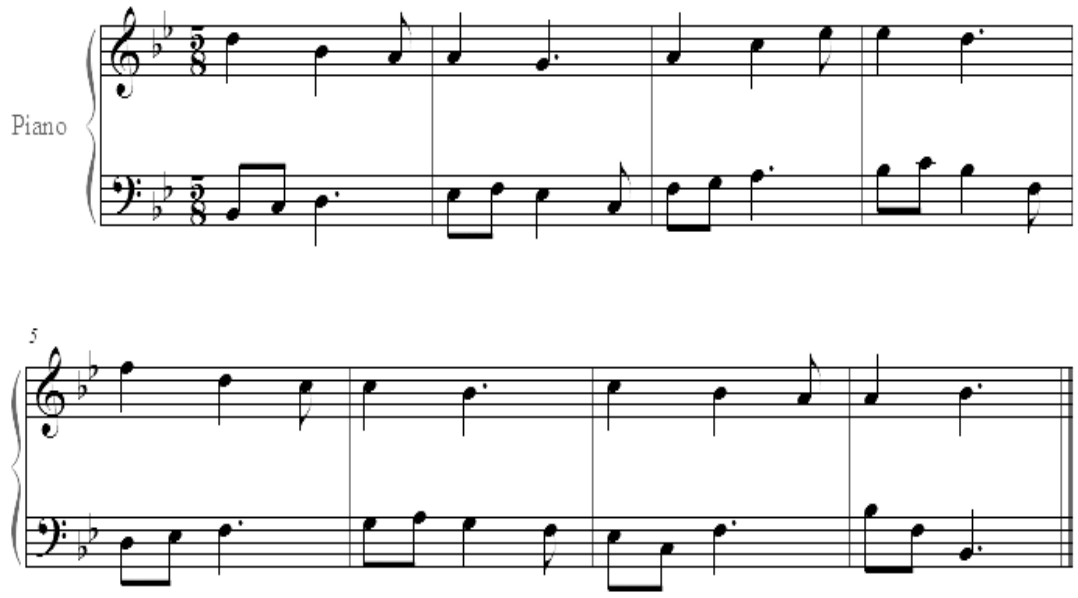


Ej. 27

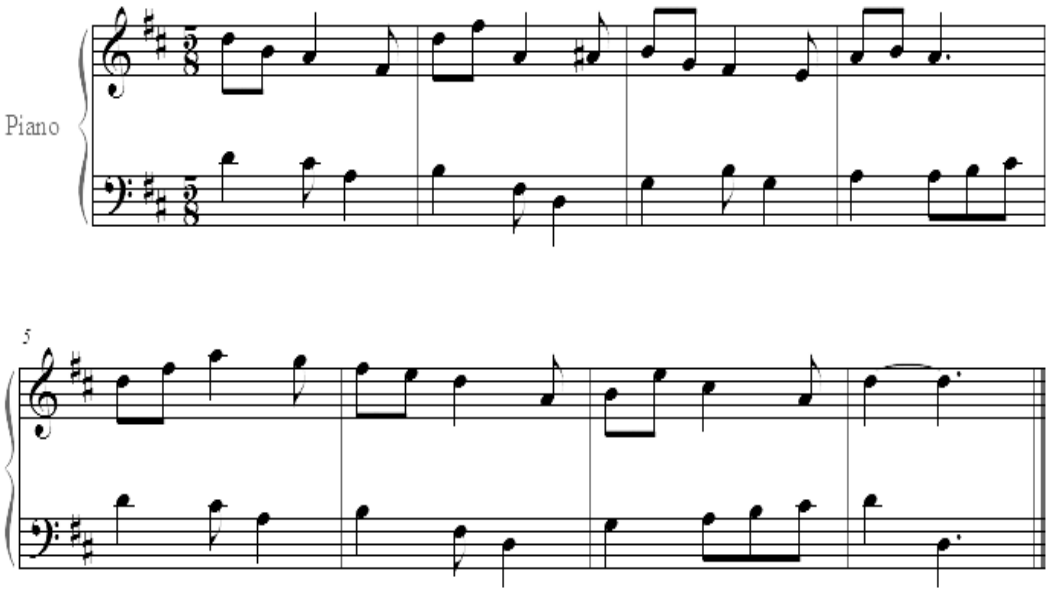


Compás Mixto

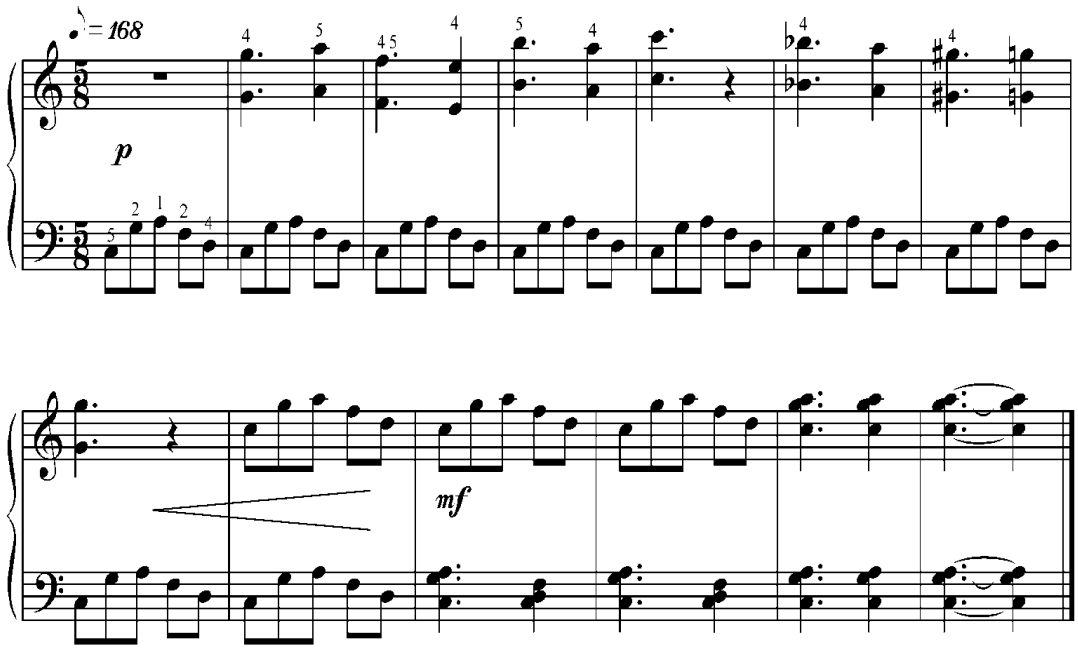
Ej. 28



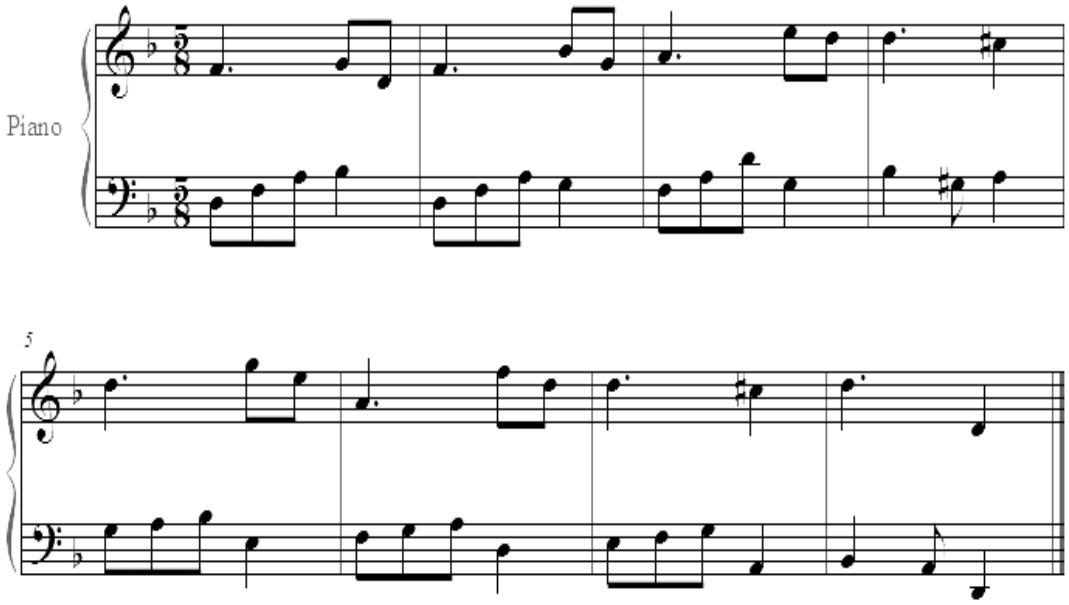
Ej. 29



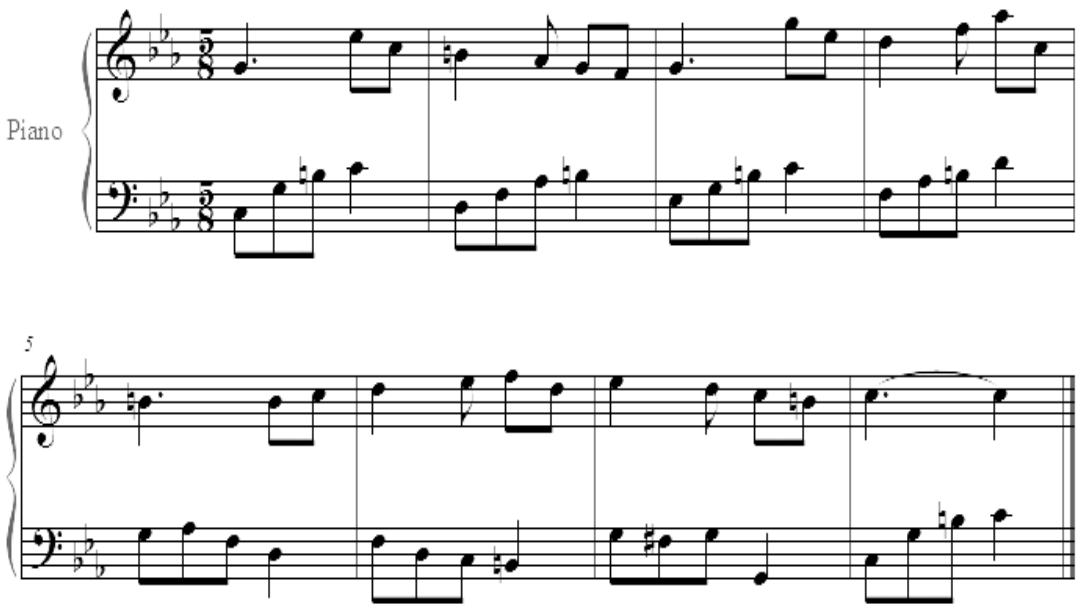
Ej. 30



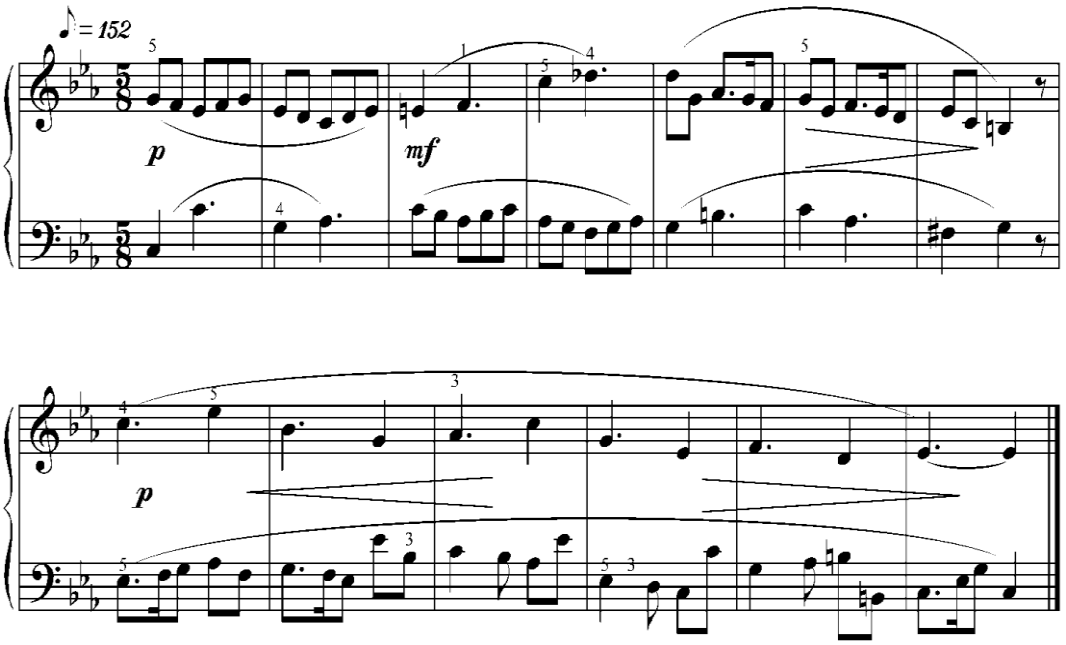
Ej. 31



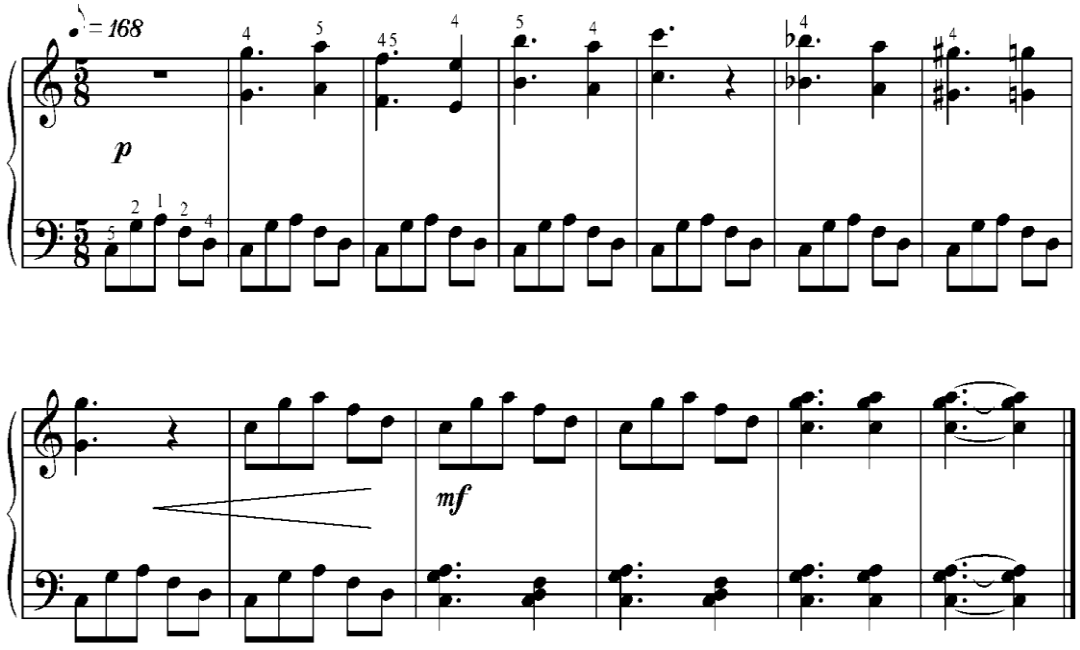
Ej. 32



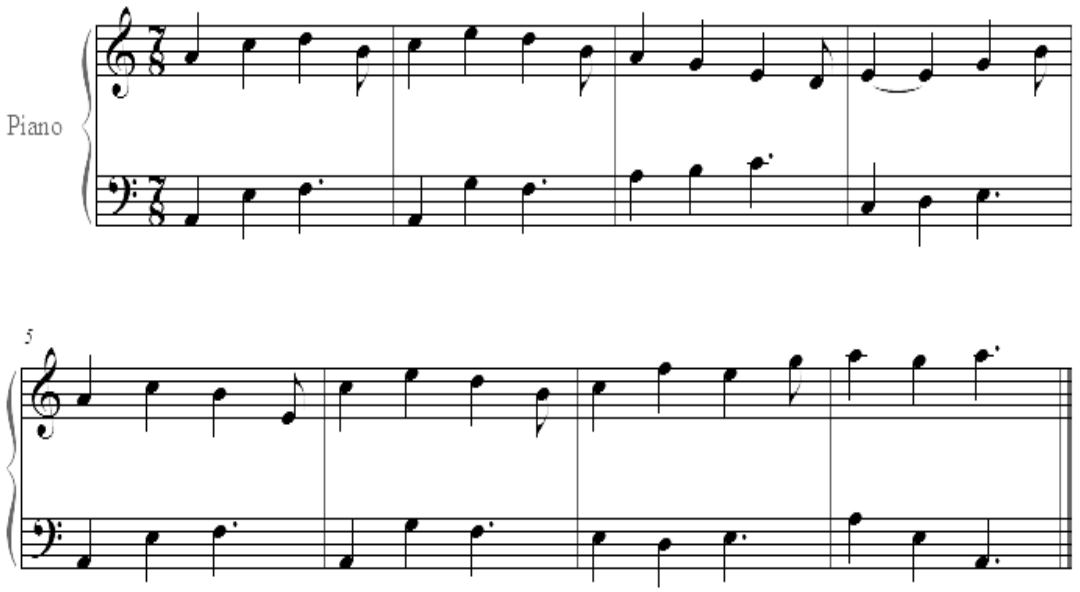
Ej. 33



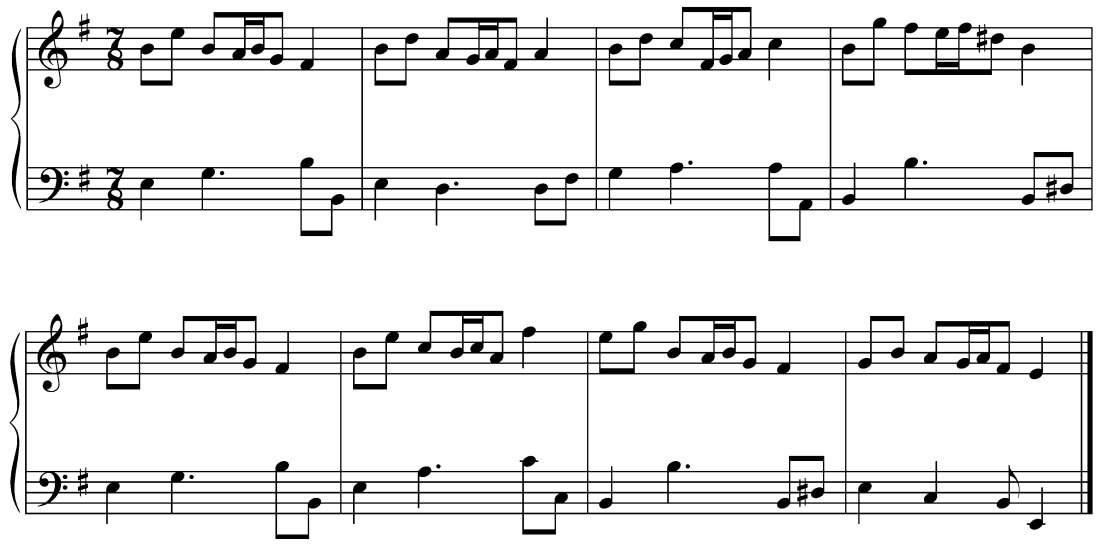
Ej. 34



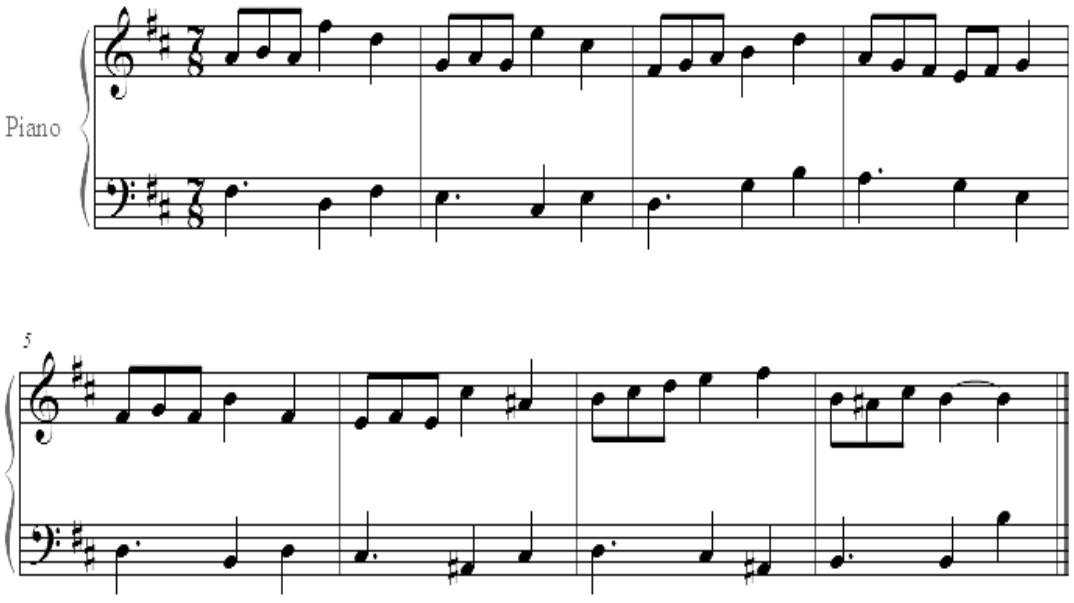
Ej. 35



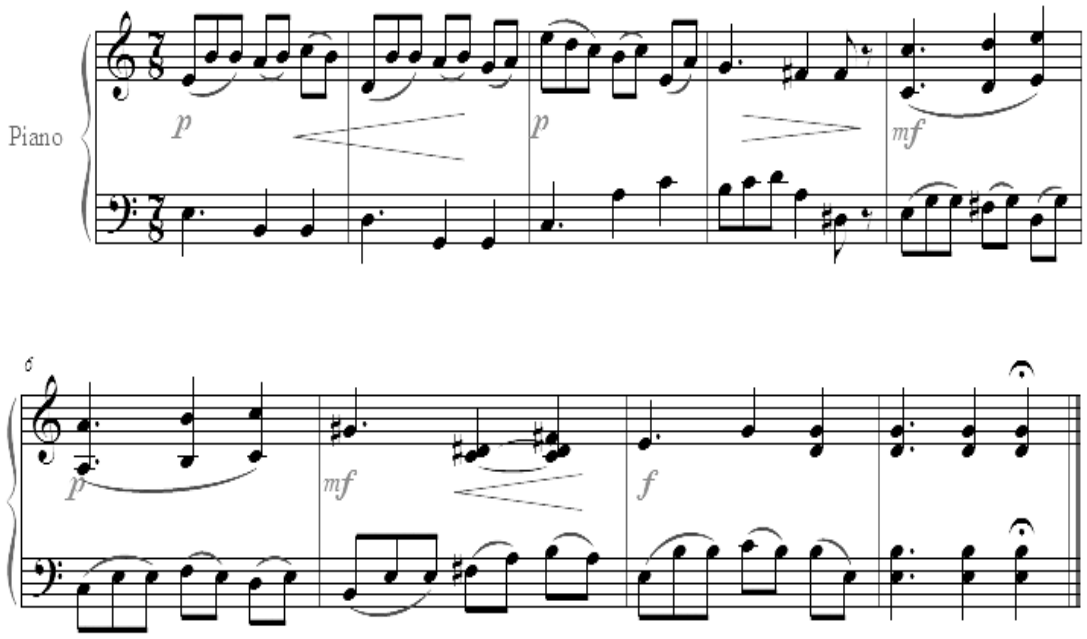
Ej. 36



Ej. 37

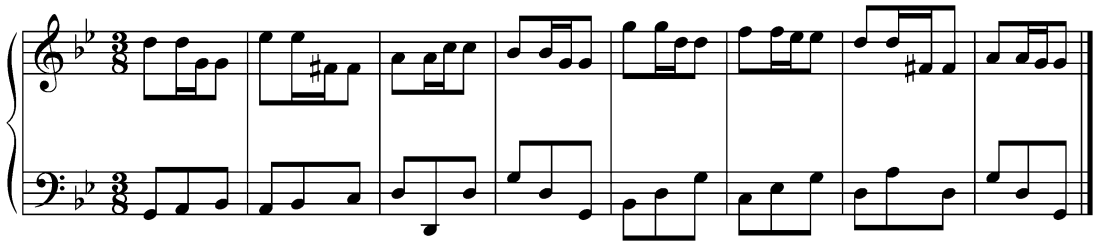


Ej. 38

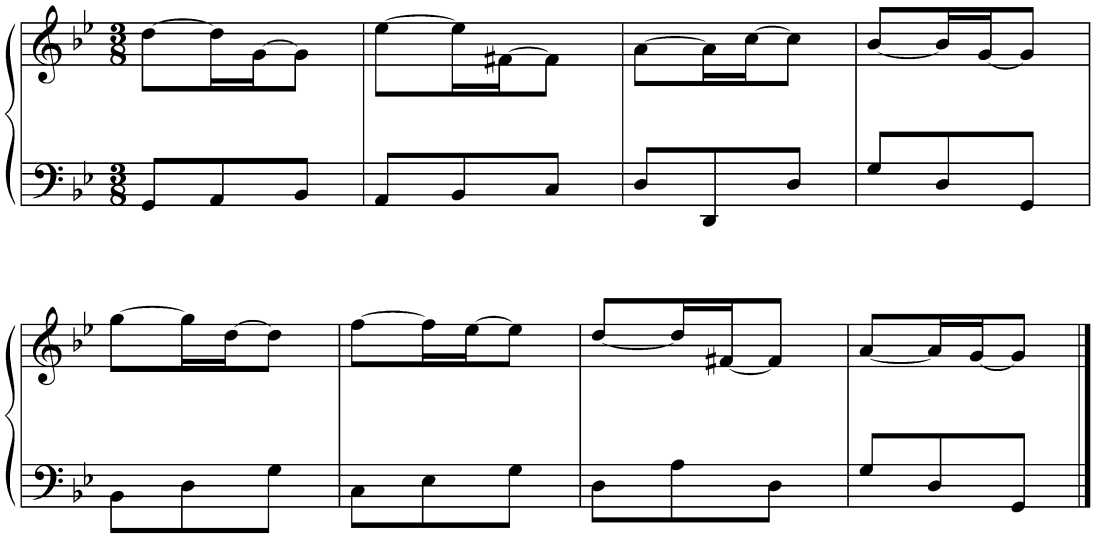


Polimetría (3:2)
(Realizar estos ejercicios según dificultad planteada)

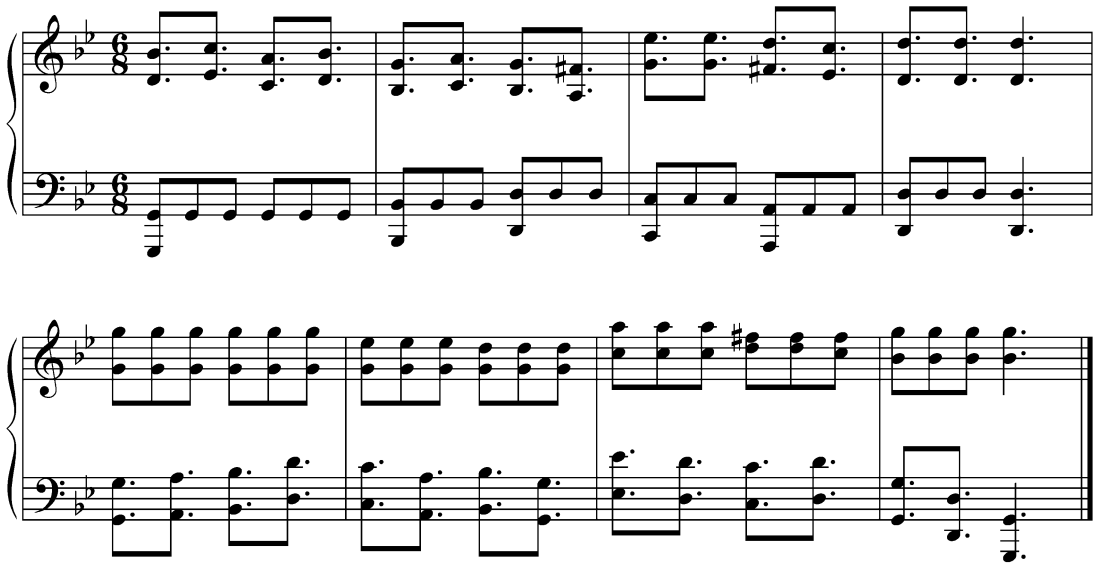
Ej. 40 (tres contra dos)



Ej. 40.1

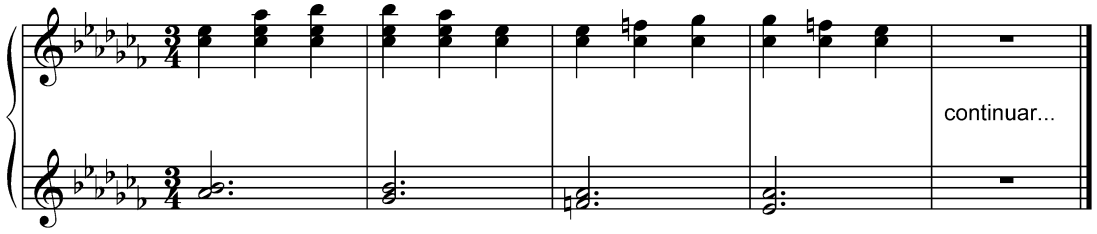


Ej. 41



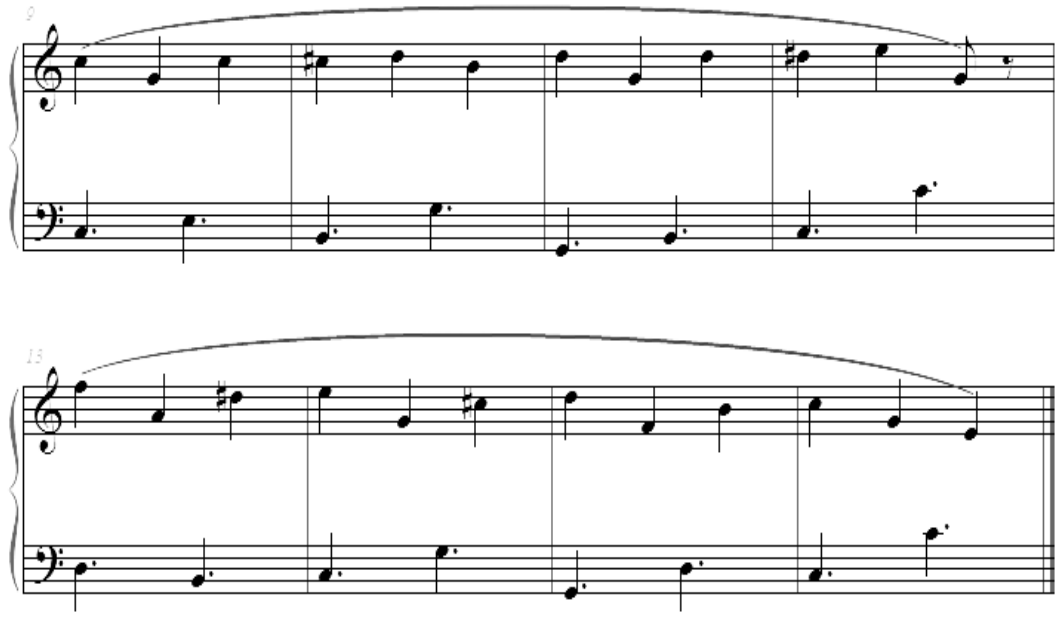
Secuencia para trabajar pulso y realizar polimetría (3:2, 3:4, 5:2, etc.)

Ej. 42

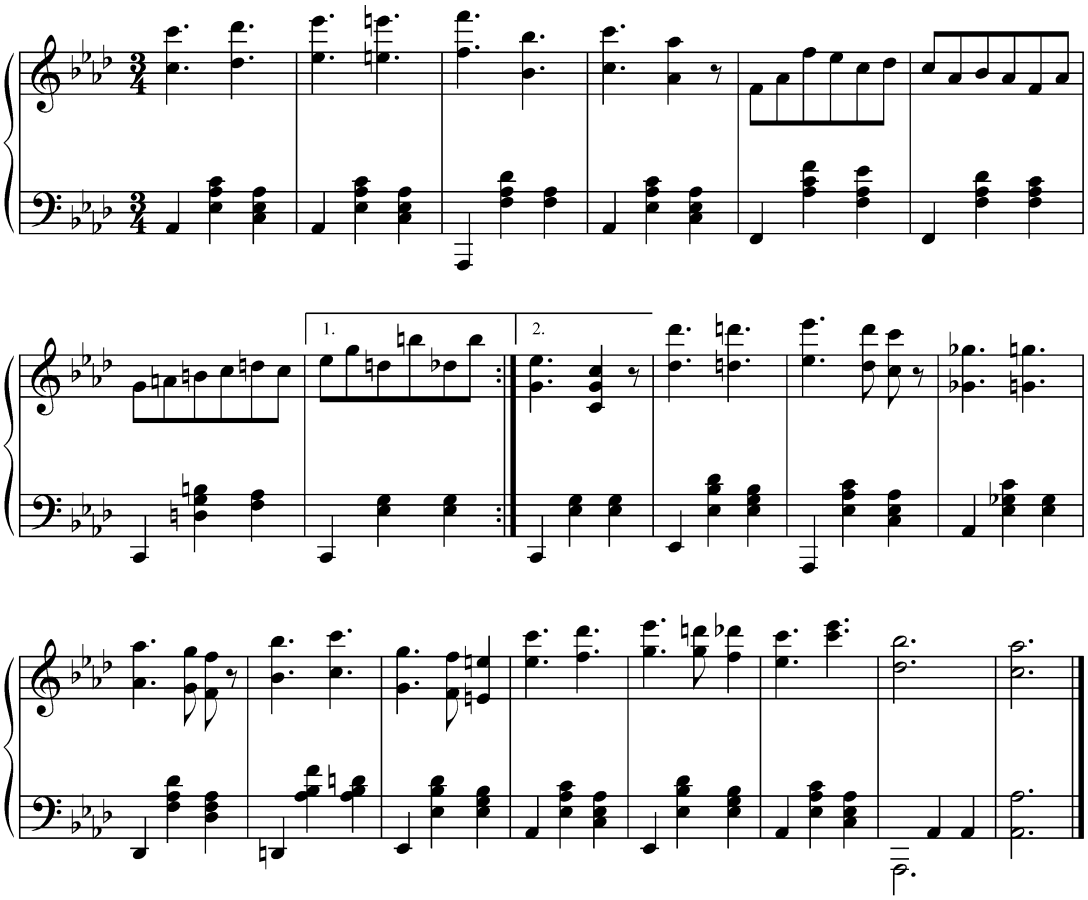


Ej. 43

Ej. 43.1 (variante ejercicio anterior, tres contra dos)

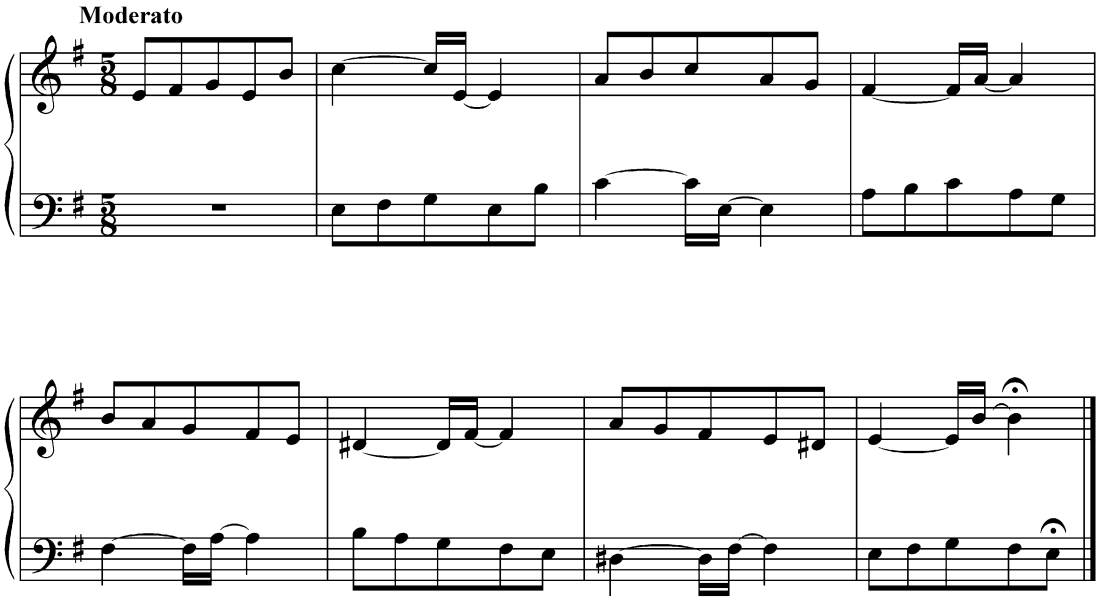


Ej. 44

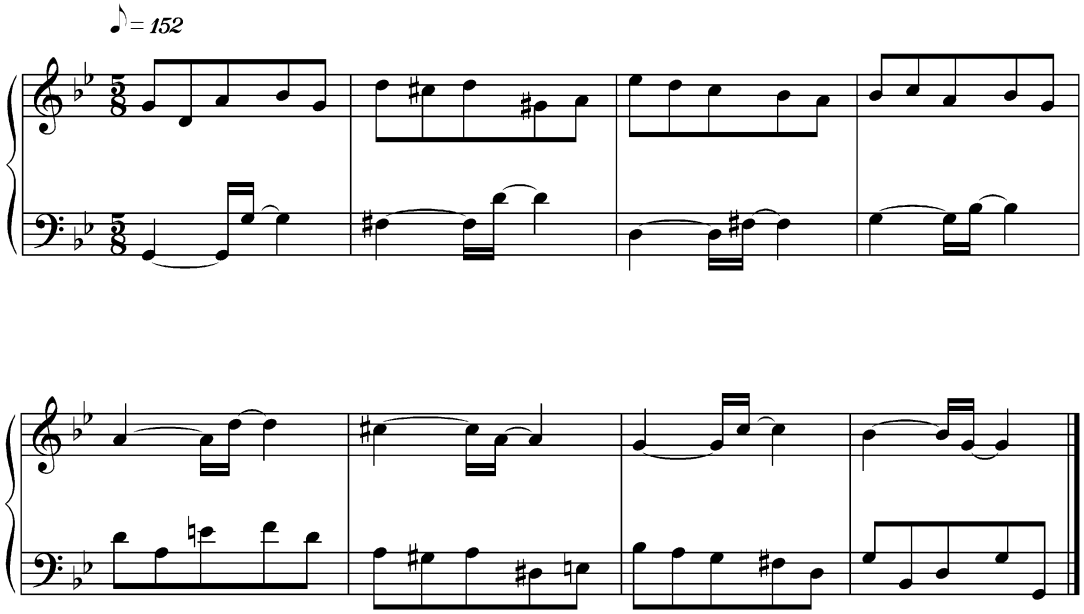


Polimetría (5:2)

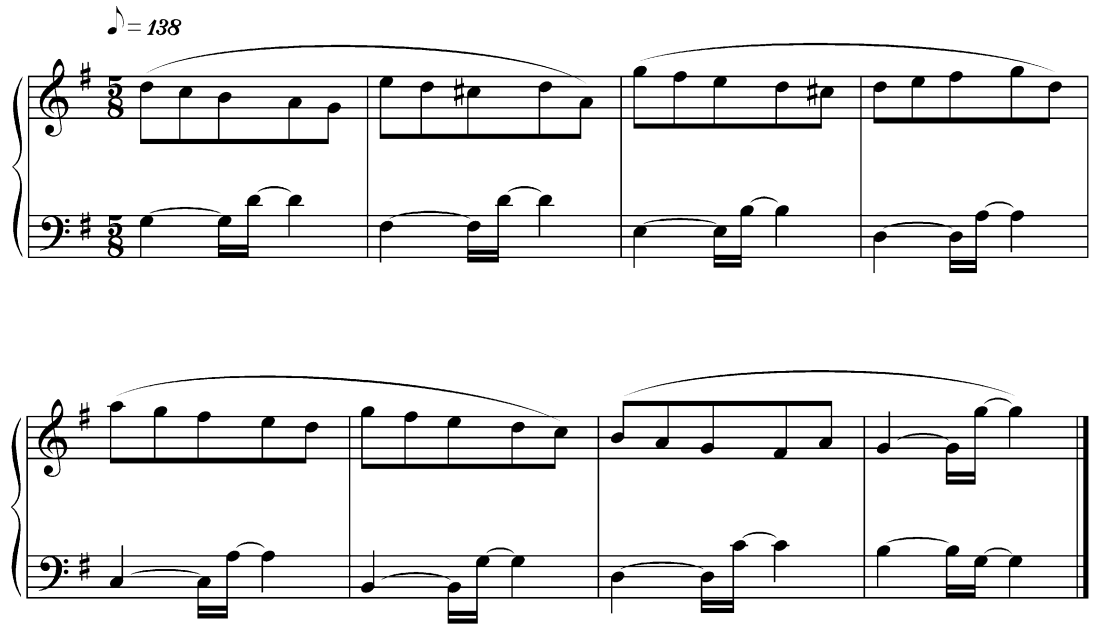
Ej. 45



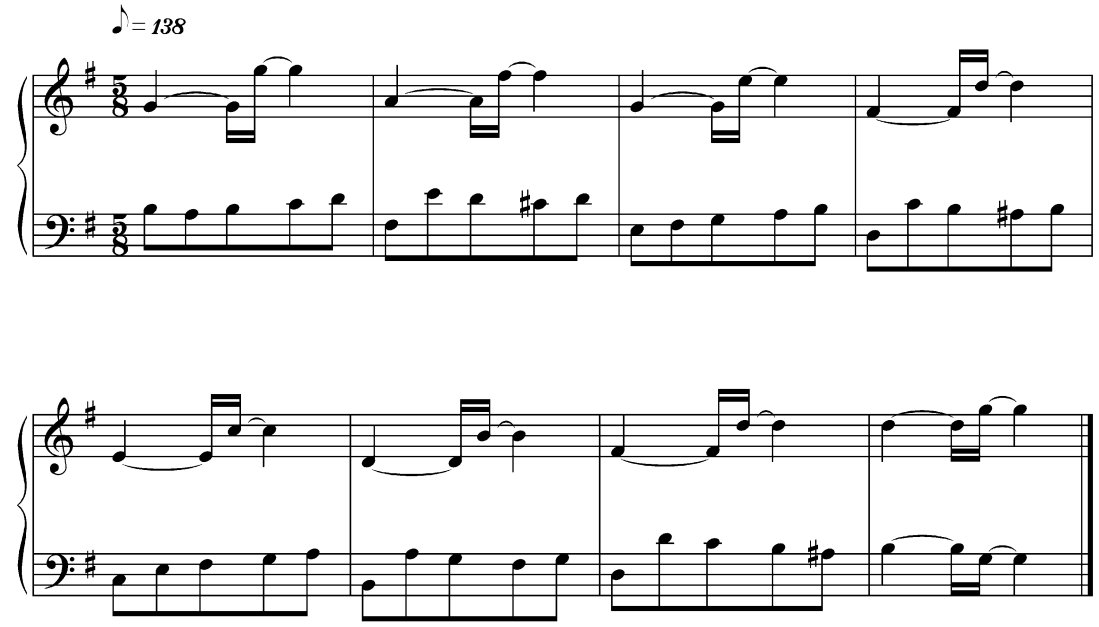
Ej. 46



Ej. 47



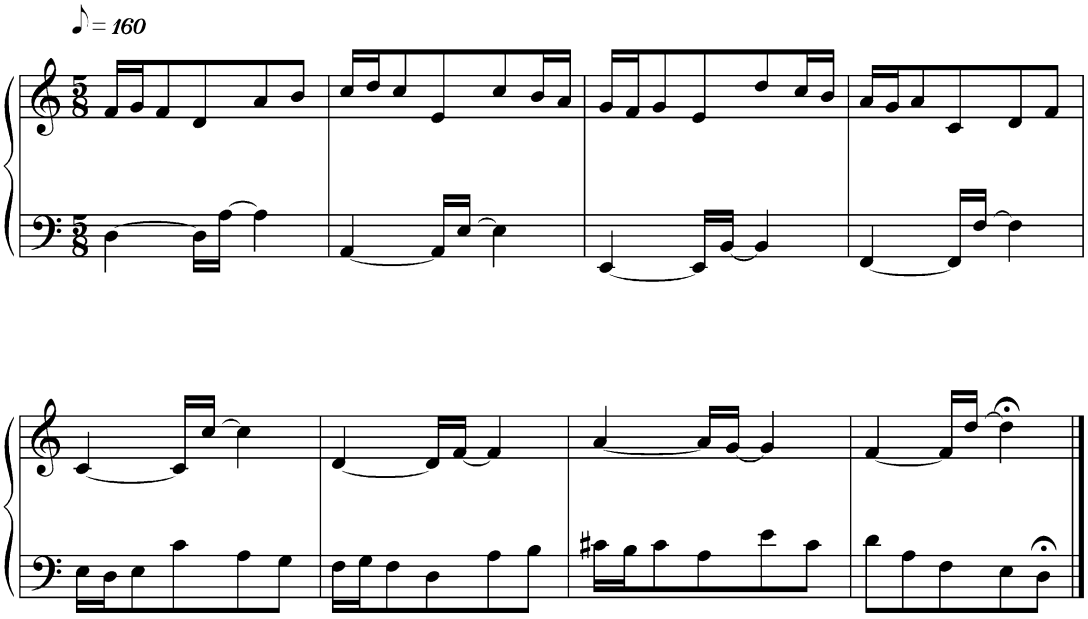
Ej. 47.1 (variante ejercicio anterior)



Ejercicios a realizar:

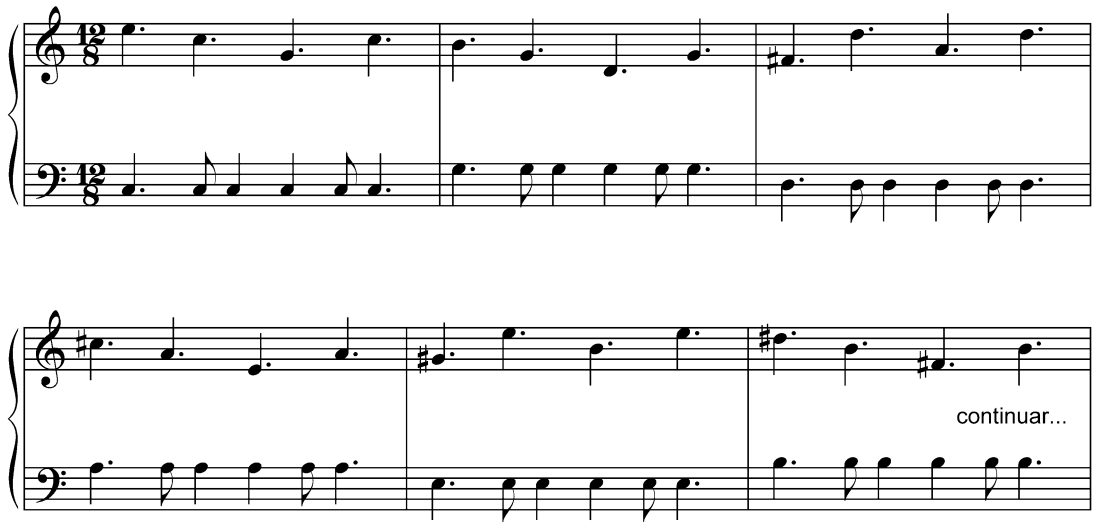
- Trabajar con los alumnos haciéndolos percutir el cinco mientras caminan el dos, y luego trocar el ejercicio.
- Nombrar un número del 1 al 5 y que dejen el tiempo en silencio (este ejercicio puede ser con un número o más dependiendo del nivel del curso).
- Finalmente pedir a los alumnos que dividan uno de los cinco tiempos, tal como se ve en el siguiente ejemplo, este último ejercicio puede ser percutido o caminado conservando siempre la polimetría en alguna voz.

Ej. 48

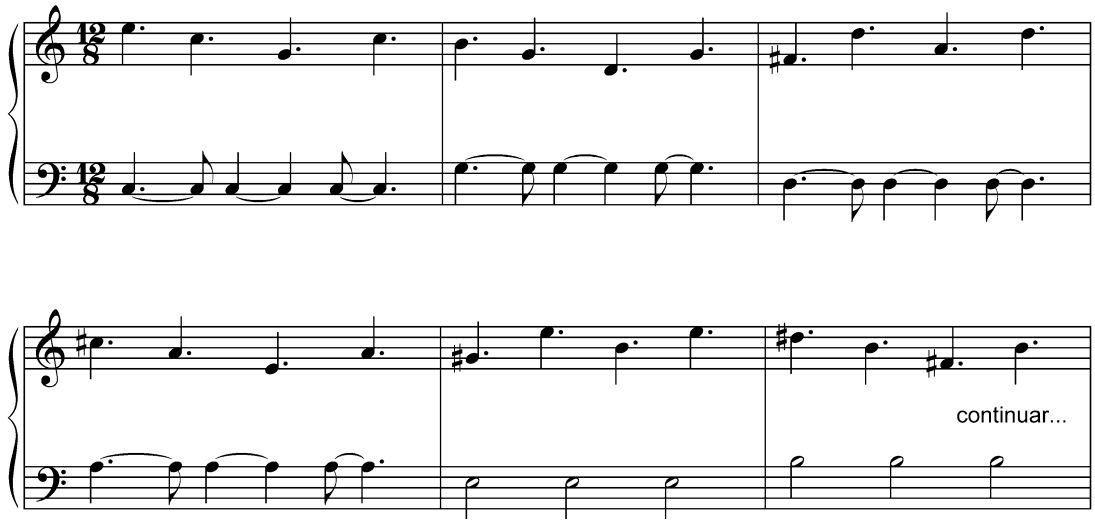


POLIMETRÍA (3:4)
(TRES CONTRA CUATRO)

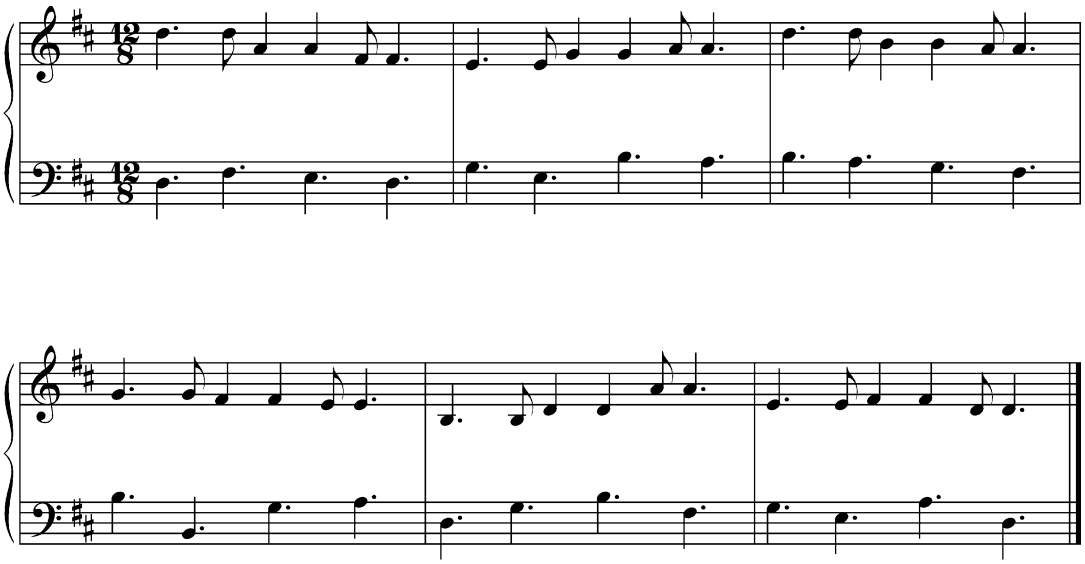
Ej. 49



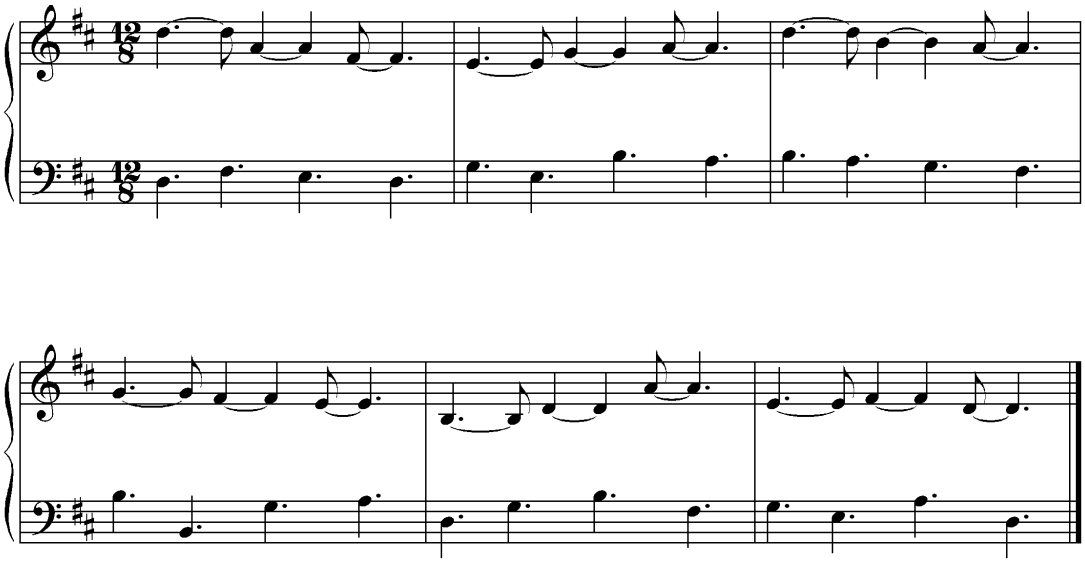
Ej. 49.1



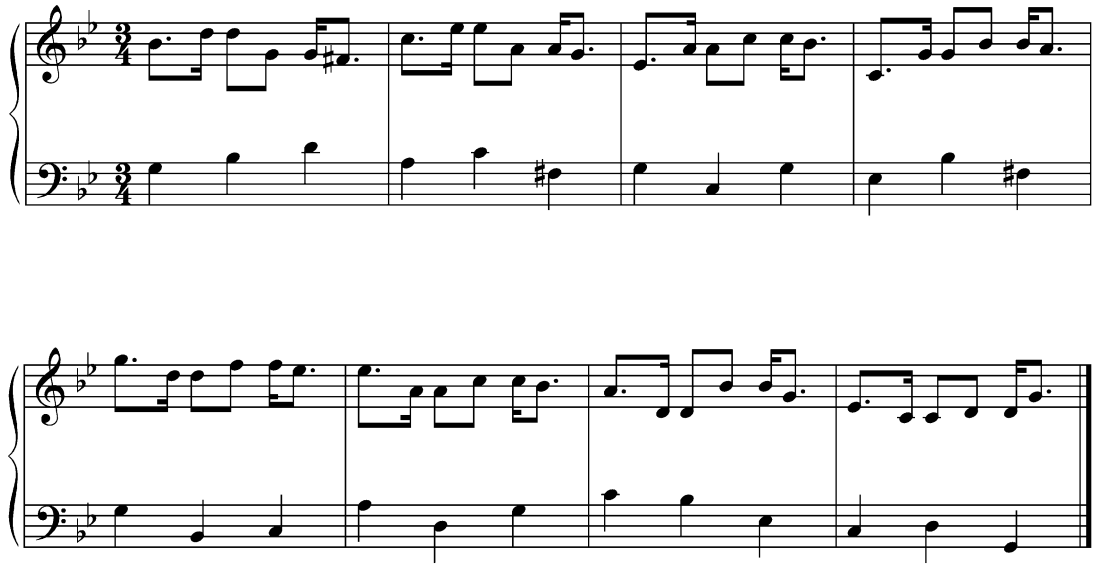
Ej. 50



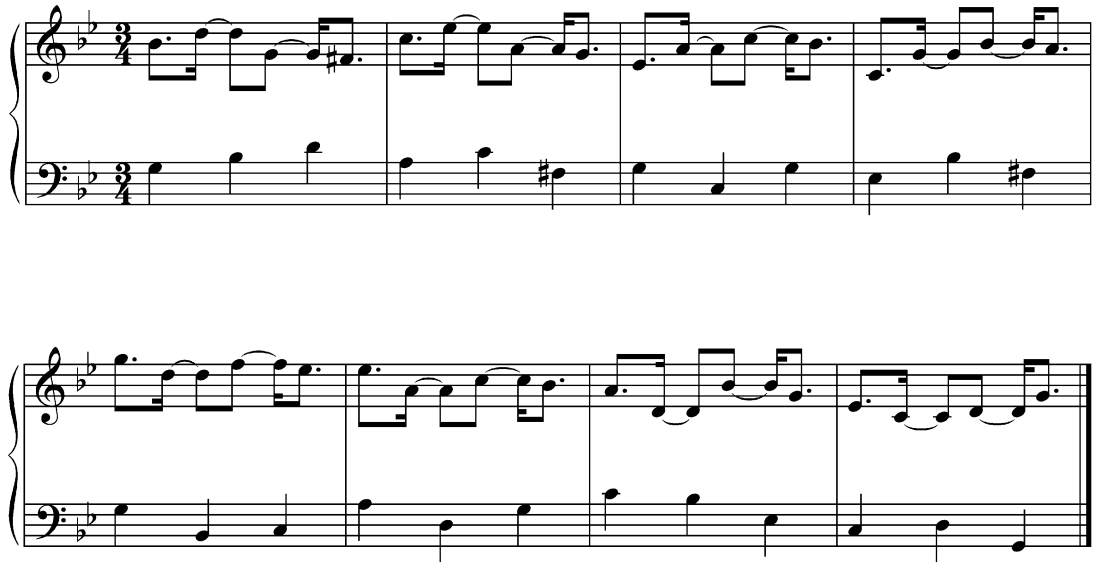
Ej. 50.1



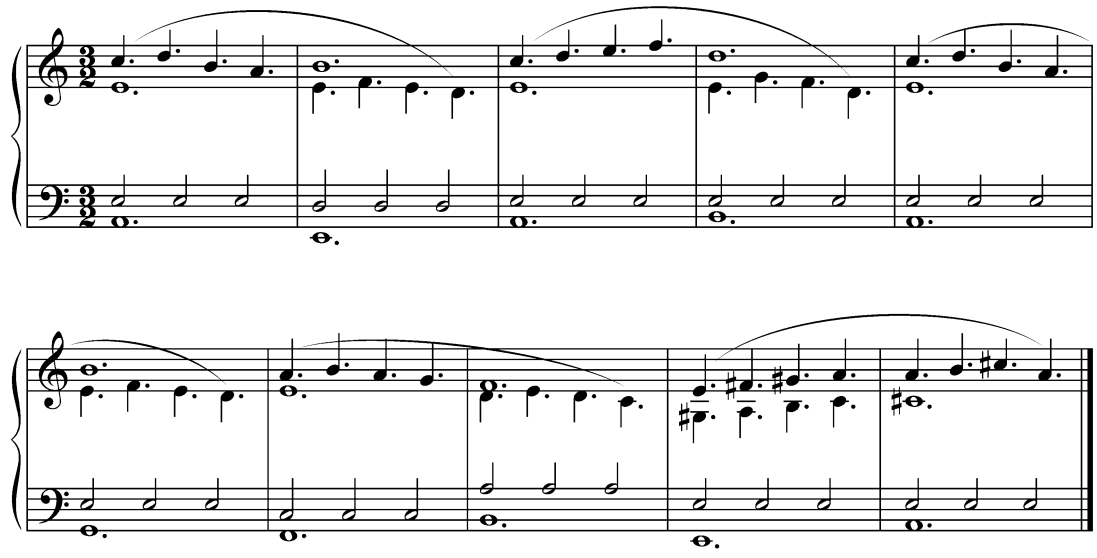
Ej. 51



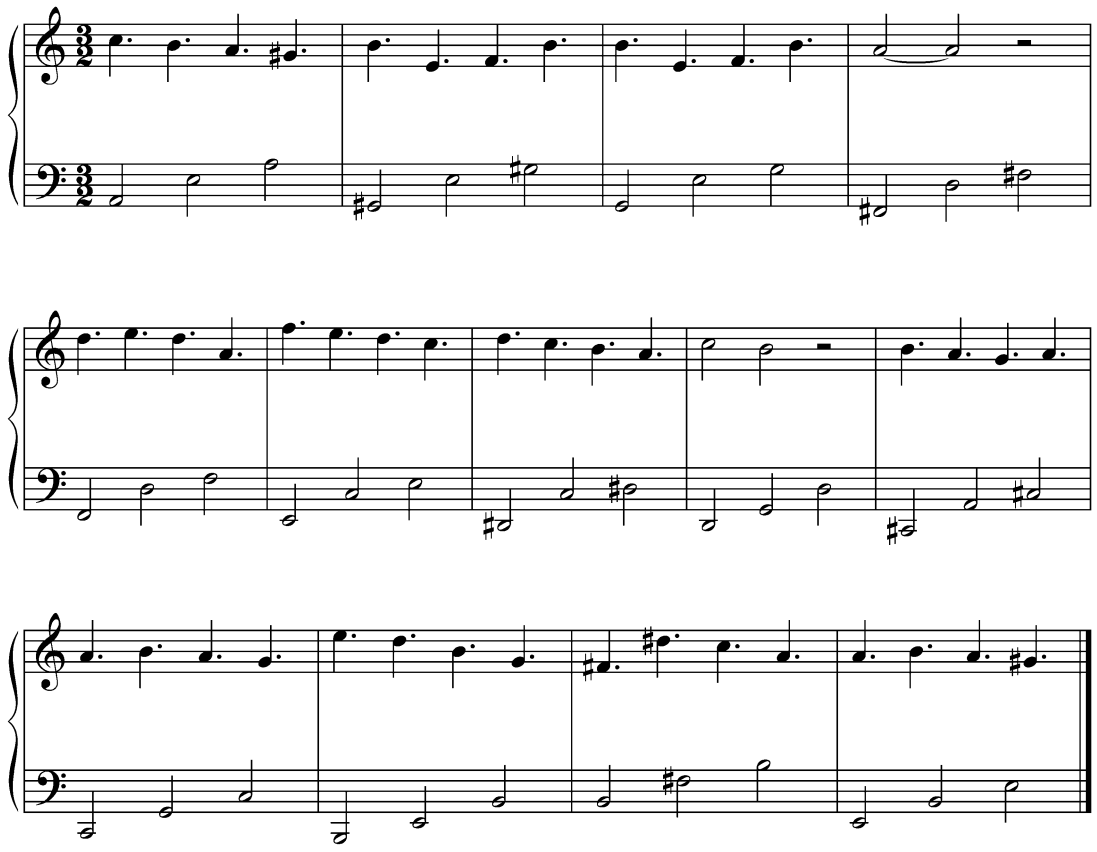
Ej. 51.1



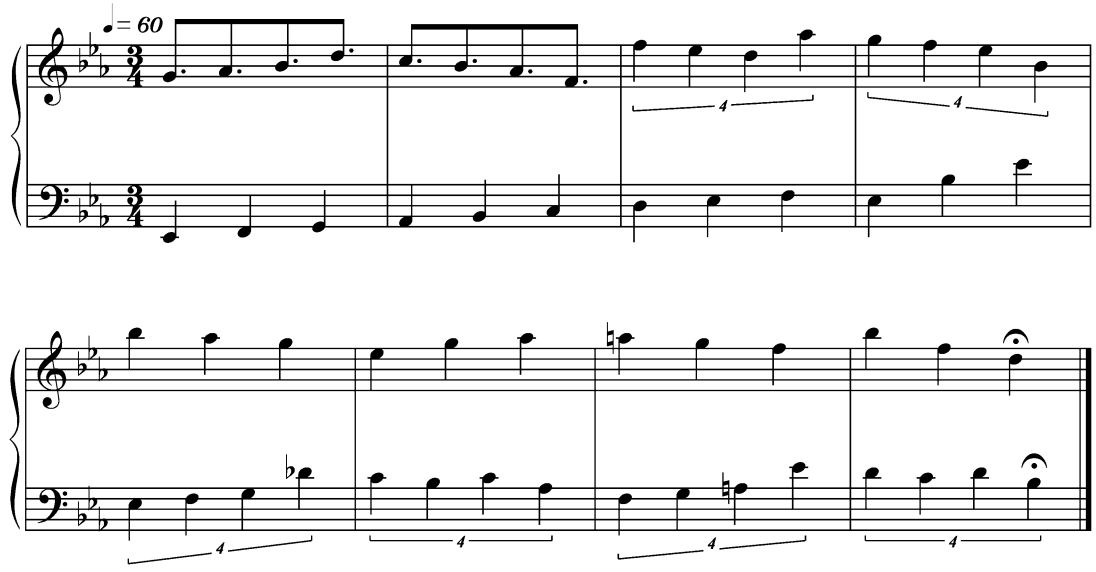
Ej. 52



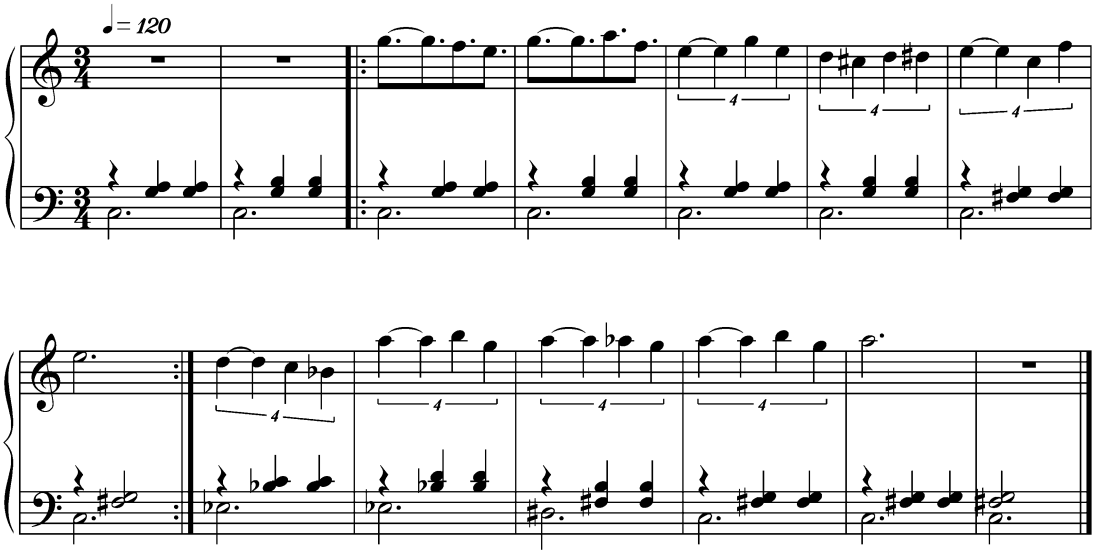
Ej. 53



Ej. 54



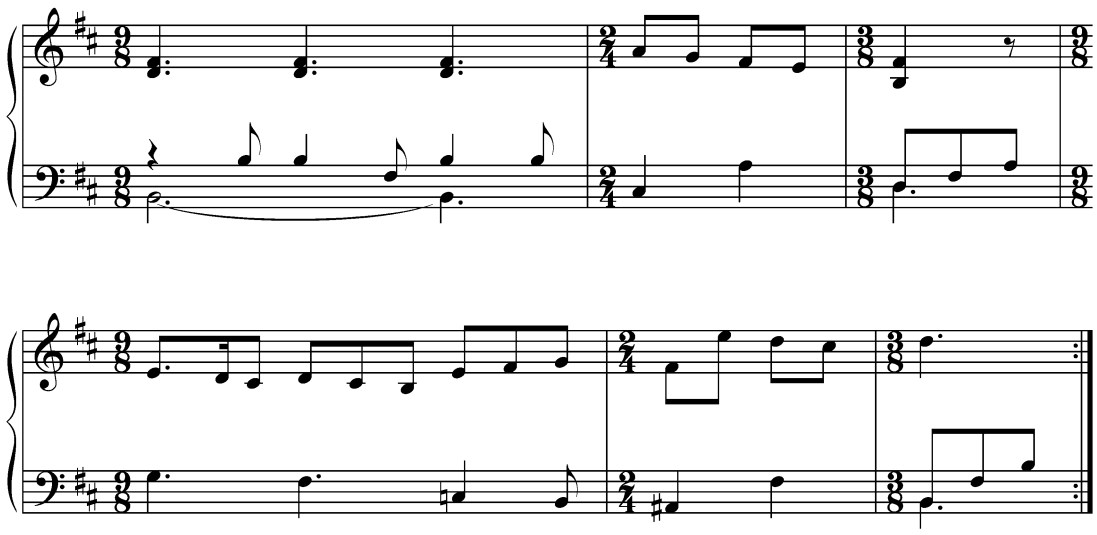
Ej. 55



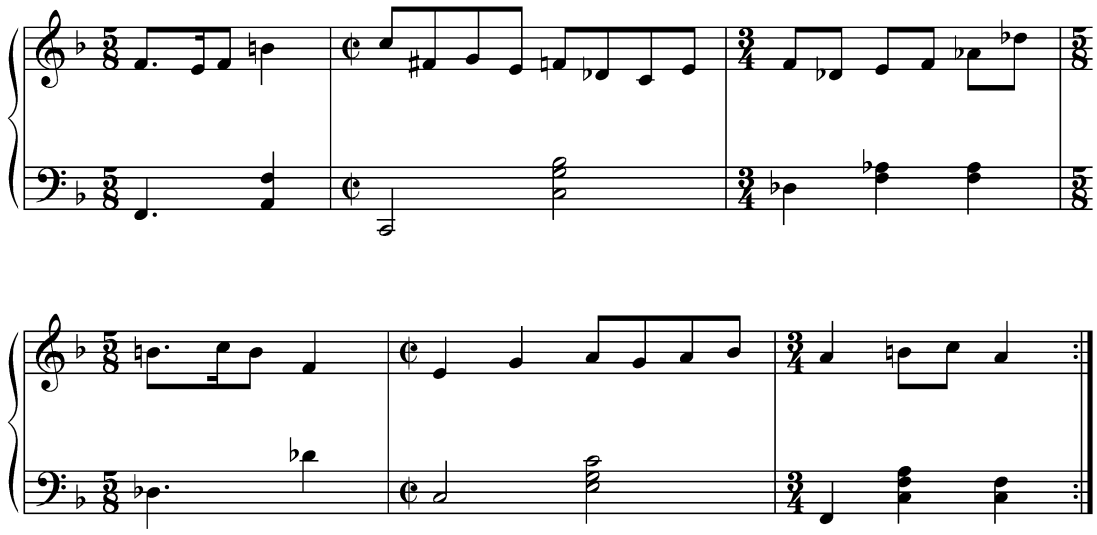
HETEROMETRÍA

(Ejercicios de dictado de cifra de compas. En todos los ejercicios que siguen a continuación, se tiene $\overset{\frown}{\text{♪}} = \overset{\frown}{\text{♪}}$)

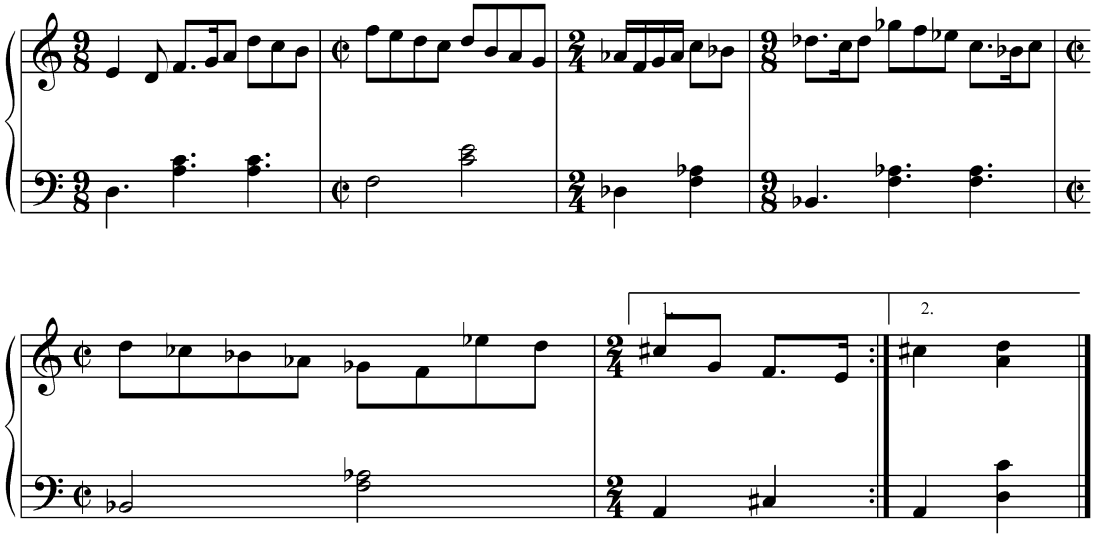
Ej. 56



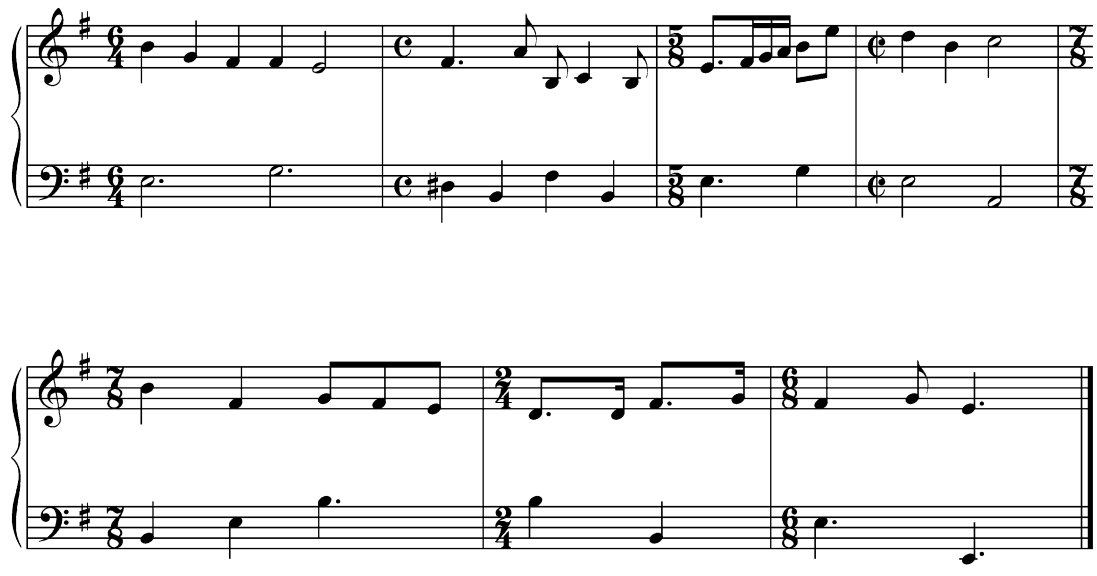
Ej. 57



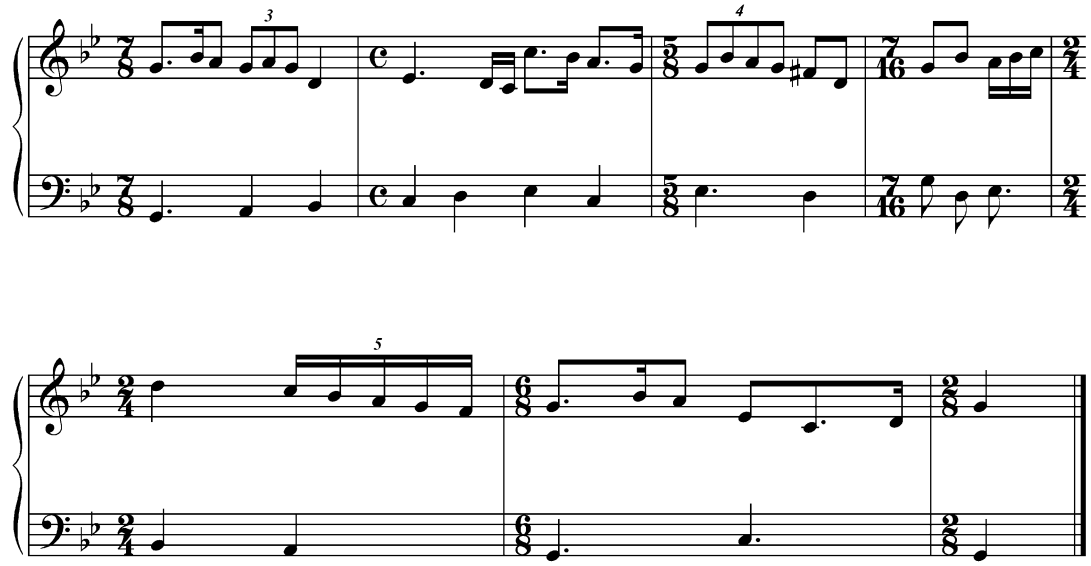
Ej. 58



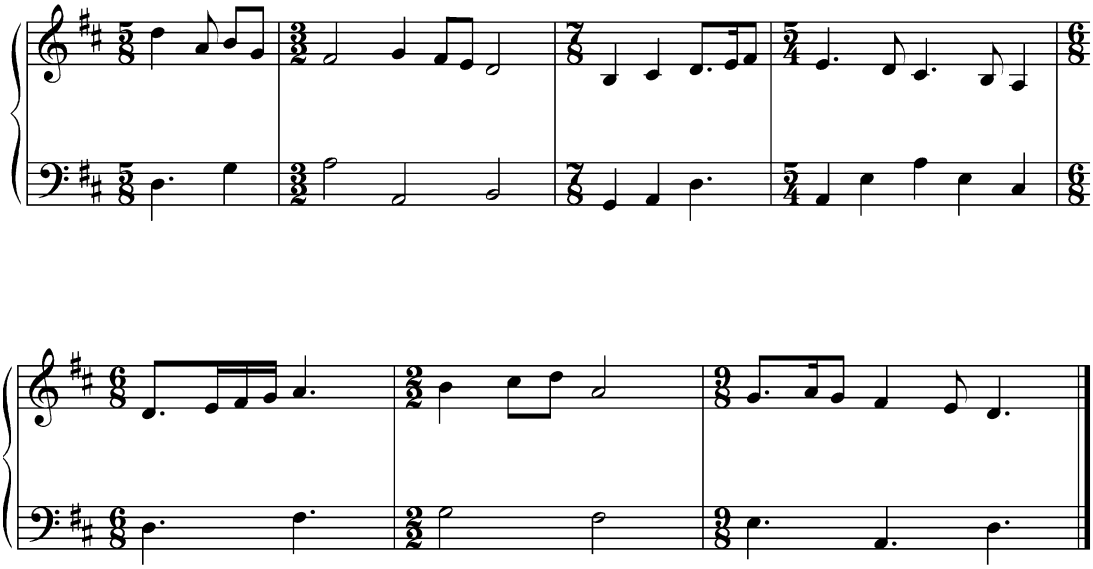
Ej. 59



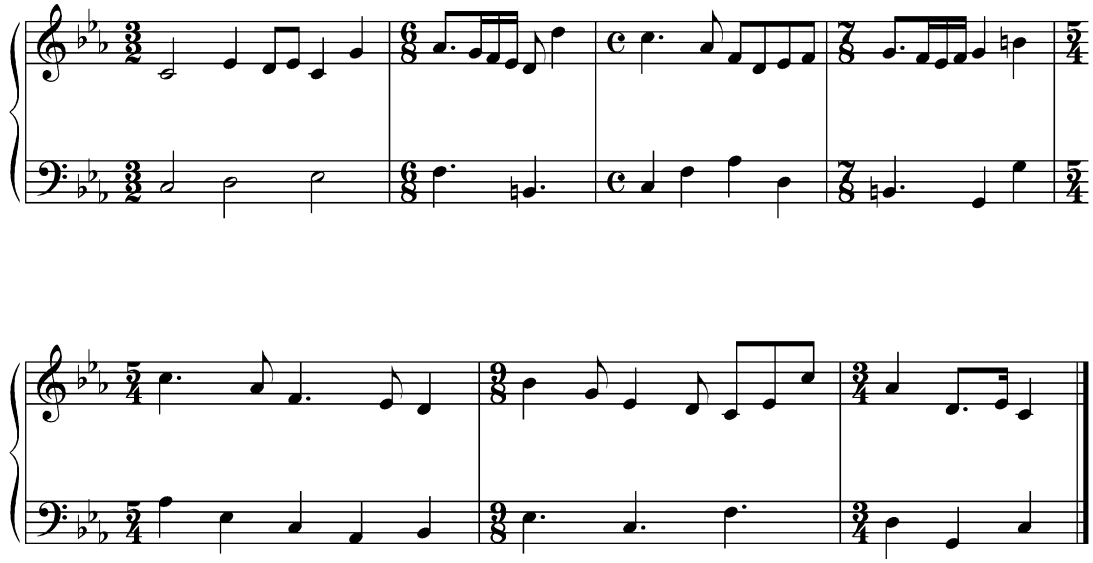
Ej. 60



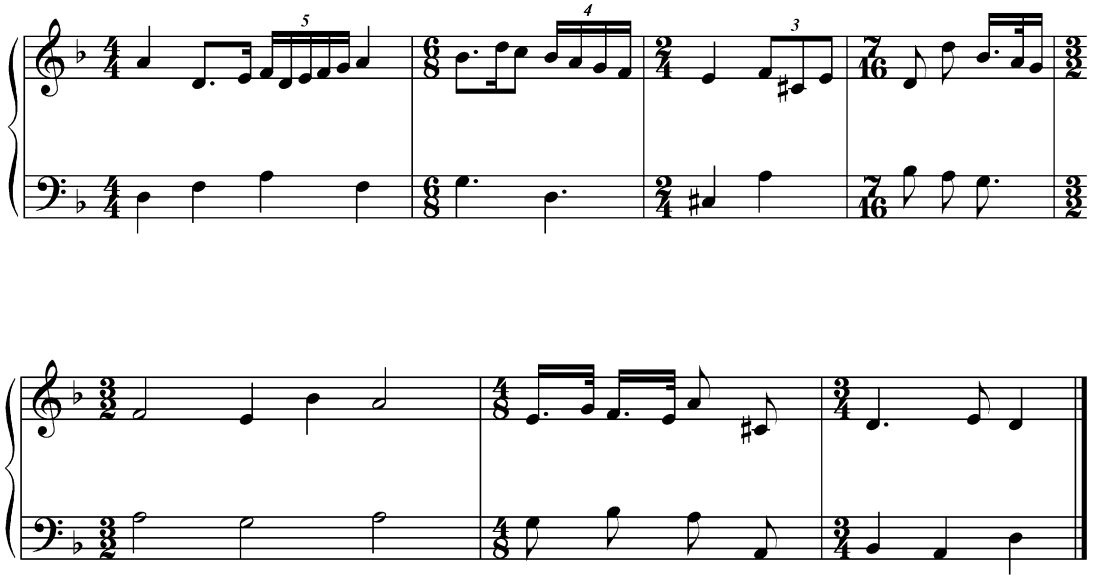
Ej. 61



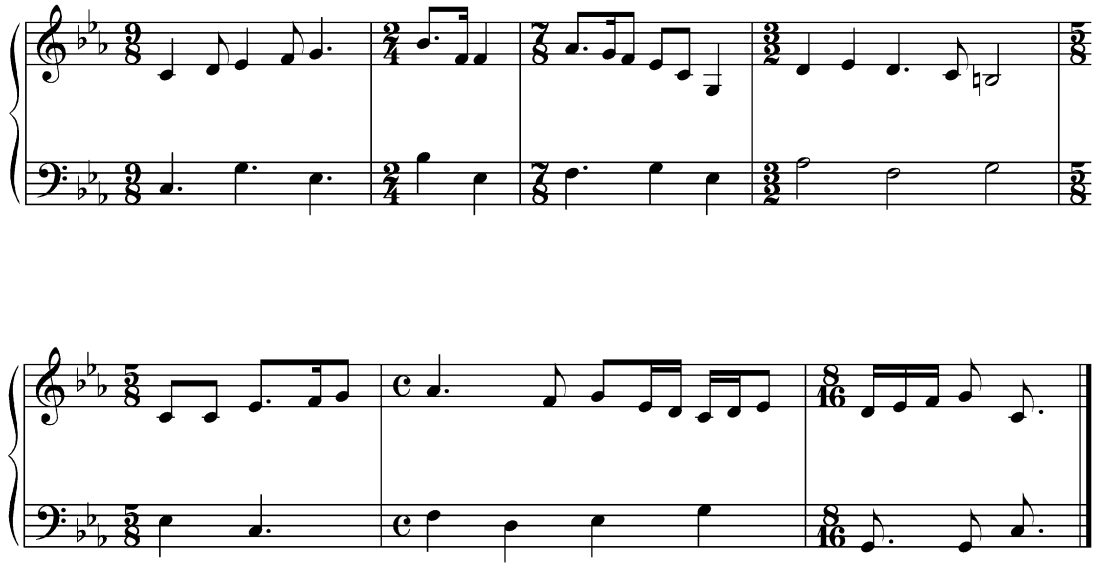
Ej. 62



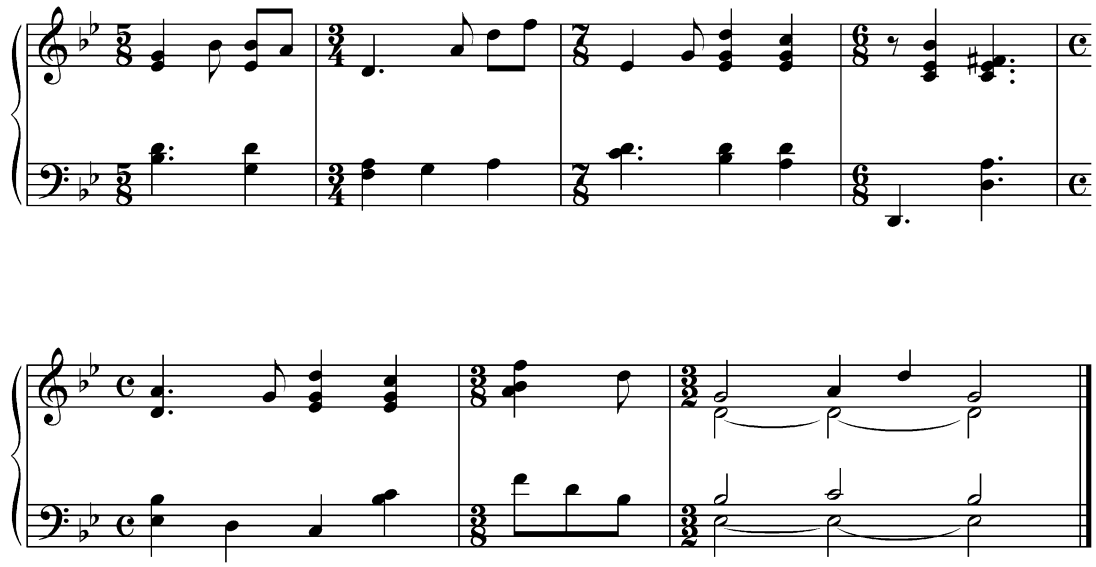
Ej. 63



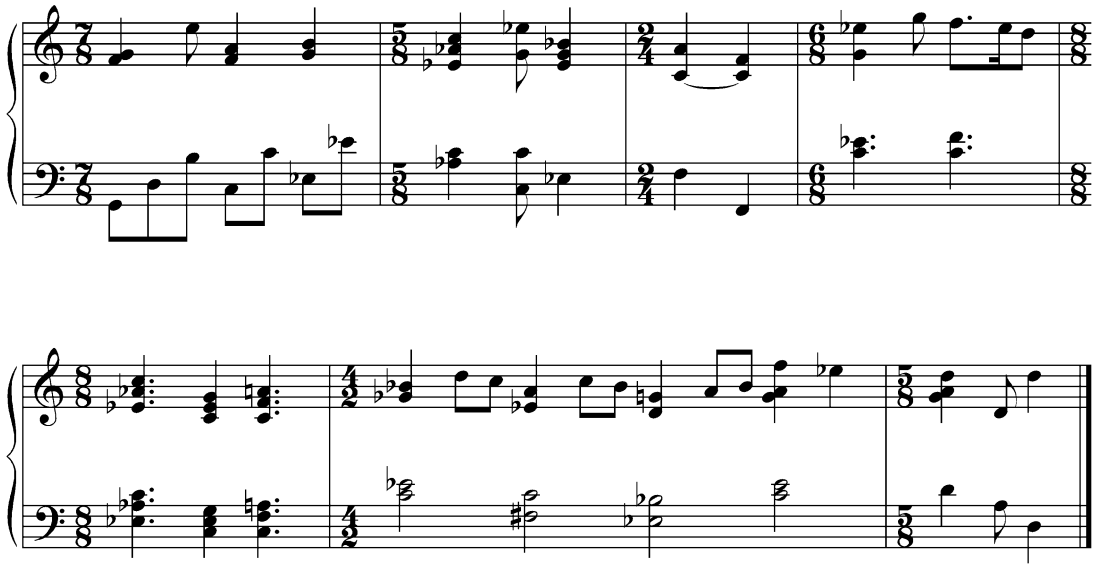
Ej. 64



Ej. 65



Ej. 66



V. ANEXO

5.1. Glosario

Acento: "*Énfasis expresivo para destacar una nota o un fragmento musical*[39]" a través de varios elementos: aumento o (en ocasiones) disminución del volumen (acento dinámico), alargar la duración (alargamiento expresivo), por un "*breve silencio anticipado*[40]" (articulación). El más común es el acento dinámico. Por otro lado, dependiendo de su altura, las notas pueden tener un "acento implícito", porque su altura es mayor que el de las notas que están antes y después. También, es el énfasis que ejercemos sobre una o más notas. Mediante el cual destacamos alguna articulación o ritmo en particular dentro de un compás

Acento Métrico: destaca los tiempos fuertes del compás o para, deliberadamente, enfatizar los tiempos débiles, sacando al oyente de la regularidad de los tiempos fuertes.

Cifra de compás (metro): Patrón de unidades de tiempo fijo, llamados compases, por los cuales se mide la duración de una pieza de música o de una sección de la misma. El metro se indica por medidas de compás. Por ejemplo 2/4, indica que cada compás contiene dos pulsos con valor de negra. Los patrones regulares de pulsos acentuados y no acentuados (fuerte

[39] Ibid. pag. 28.
[40] Ibid.

y débil) son similares a las sílabas largas y cortas de un verso poético. Las barras divisorias de compás sirven para agrupar estos pulsos.

Heterometría: denominaremos Heterometría a la sucesión de diferentes compases, ya sea de forma regular o irregular, y con igual o diferente denominador.

Método: Se entiende como aquel procedimiento rígido y sistemático mediante el cual podemos alcanzar un objetivo predeterminado.

Metodología: Se entiende como aquel conjunto de normas, procesos o métodos propuestos para alcanzar un objetivo.

Polimetría: (polímetro según diccionario Harvard, Don Michael Randel): empleo simultaneo de dos o más metros. Sin embargo, el término se aplica a veces al uso sucesivo de diferentes metros en una o más partes. Por su parte, el Diccionario Enciclopédico de la música, indica que el término era usado en las ediciones antiguas de música para referirse a que en una pieza "*las barras de compás no aparecen a intervalos regulares*[41]", sino que era el resultado de necesidades musicales y textuales del fraseo, resultando compases de tamaños irregulares.

[41] Latham, Alison: Diccionario Enciclopédico de la Música, pag. 1203.

Unidad de compás: Corresponde a aquella figura rítmica capaz de abarcar la totalidad de duración del compás (simple, compuesto o mixto). Ejemplo: 2/4 = blanca; 9/8 = blanca con punto ligada a una negra con punto; etc.

Unidad de tiempo: Es aquella expresión rítmica capaz de mantenerse constante en el transcurso de toda la obra, la cual es normalmente designada por el denominador de la cifra de compás. Ejemplo: 7/8 = corchea; 2/4 = negra; etc.

5.2. BIBLIOGRAFÍA

1. ABBADIE, MADELEINE y MADRE, MARIE LOUISE: "Educación rítmica en la escuela". Ed. Pilar Llongueras, Barcelona. Traducción: 1974.
2. ABROMONT, CLAUDE – MONTALEMBERT DE, EUGÈNE: “Teoría de la música una guía”. Fondo de Cultura Económica, México D. F. 2005.
3. ASTORGANO, KARINA – PERUCHINI, MARCELA: La Rítmica Dalcroze en el Nivel Inicial "EDUCACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO" Rev. Novedades Educativas, Nº 96 Pág. 46 Buenos Aires-ARGENTINA, diciembre 1998.
4. BACHMANN, MARIE-LAURE: "La rítmica JAQUES-DALCROZE" EUFONIA, Música y Movimiento año 2 N° 3, Barcelona-España, abril 1996.
5. BACHMANN, MARIE-LAURE**:** "La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música". Ed. Pirámide, Barcelona, España, Traducción: 1998.
6. BRUGGER, WALTER: “Diccionario de Filosofía”. Editorial Herder, Barcelona, 2005.
7. CALONGE, MANUEL Y OTROS: “Guía didáctica de modelos musicales para la improvisación al piano en función de la temáticas inherentes a la clase rítmica corporal”. Tesis. Universidad de Chile 1976, Santiago.
8. CAMPGANON, GERMAINE y THOMET, MAURICE: "Educación del sentido rítmico" Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, Traducción: 1966 y 1975.

9. CÍTERA, HÉCTOR: "Historia de la RÍTMICA DALCROZE en el Colegio Suizo de Buenos Aires" boletín de AJDAR N° 4, Buenos Aires-Argentina, 1998.
10. DEL BIANCO, SILVIA**:** "Algunas palabras acerca de la importancia de la enseñanza de la RÍTMICA en la escuela" Boletín de AJDAR N° 5, Buenos Aires-Argentina, 1998.
11. DEL BIANCO, SILVIA: "Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Jaques-Dalcroze/ coord. Por Maravillas Díaz, Andrea Giráldez" Págs. 23-32-2007 ed. GRAO.
12. DICCIONARIO ECICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN, Editorial Ceac, Barcelona, 2003.
13. FREGA ANA LUCÍA: "Metodología comparada de la Educación Musical" Ed. CIEM, Buenos Aires, Argentina, 1997.
14. FREGA, ANA LUCÍA: "El método DALCROZE y sus áreas de aplicación" boletín de AJDAR N° 3, Buenos Aires-Argentina, 1997.
15. GARGIULO, JUANA: "JAQUES-DALCROZE su vida" Boletín de AJDAR Nº 1, Buenos Aires-Argentina, 1996.
16. GARGIULO, JUANA**:** "Influencia de la RÍTMICA en el comportamiento de los escolares" boletín de AJDAR N° 3, Buenos Aires-Argentina, 1997.
17. GARGIULO, JUANA: "Emile Jaques-Dalcroze" Rev. Luciérnaga Clap, año 5 Nº 27 Buenos Aires-Argentina, 2006.

18. GARGIULO, JUANA: ¿Qué es la Rítmica Dalcroze? Boletín de AJDAR N° 1, Buenos Aires-Argentina, 1996.
19. HENCKMANN, W.: “Diccionario de Estética”. K. Lotter Editores. Editorial Crítica, Barcelona 1998.
20. JORQUERA, Mª CECILIA: “Métodos históricos o activos en Educación Musical”. Revista Electrónica *LEEME*, Nº 14, Noviembre 2004. http://musica.redimiris.es
21. LATHAM, ALISON (coordinadora): “Diccionario Enciclopédico de la Música”, Ed. Fondo de Cultura Económica, México 2009.
22. LLONGUERAS, JUAN: "El ritmo en la educación y formación de la infancia" Ed. Labor, España, 1942.
23. LLONGUERES, NURIA TRIAS**:** "La aportación de JAQUES-DALCROZE en el campo de la pedagogía musical". EUFONIA, Música y Movimiento año 2 N° 3, Barcelona-España abril 1996.
24. LUZURIAGA, LORENZO: “Diccionario de Pedagogía”, Editorial Losada, Buenos Aires, 1960 (3º Edición 2001)
25. MACHLIS, JOSEPH: “Introducción a la Música Contemporánea”, Editorial Myramar, Buenos Aires, 1975.
26. MENDES NAVAS, CARMEN MARÍA: "Vivencias musicales a través de la Rítmica" Ed. Com. Costarricense de cooperación con la UNESCO. San José de Costa Rica, 2004.
27. MEYER, LEONARD: “Estructura Rítmica de la Música”. Idea Books S. A., Barcelona, 2000.

28. ORTIZ DE STOPELLO, MARÍA LUISA: "Música, Educación y Desarrollo" -La rítmica Dalcroze- Ed. Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, Venezuela, 1997 (Prólogo Marta Sánchez).
29. OYANEDEL, MARCELA: “El ritmo en la música latinoamericana y su aplicación a la clase de rítmica corporal”. Tesis. Universidad de Chile, Santiago, 1995.
30. PERUCHINI Marcela, TEKYAN Alejandra: "Rítmica Dalcroze" en Brickman Lola comp. Cinco encuentros. Fundación Arte y Movimiento. Buenos Aires- Argentina, 1999.
31. RAVINA, SUSANA: "Historia de la RÍTMICA en la Argentina" Boletín de AJDAR N° 3, Buenos Aires-Argentina, 1997.
32. ROUSSEAU, J. J.: “Diccionario de Música”, Editorial Akal Música, Madrid, 2007.
33. SAAVEDRA VALENZUELA, I.: “Rítmica Aplicada al Bajo Eléctrico Vol. I”, J. C. Sáez, Santiago de Chile, 2007.
34. SANCHEZ, MARTA: "Antecedentes sobre la Rítmica de Emile Jaques-Dalcroze" Boletín Interamericano de Educación Musical, Chile, 1983.
35. SCHOPENHAUER, ARTHUR: “Metafísica de la Música”, Editorial Edaf,
36. TORRES, MERCEDES PILAR: "Los ritmos y el hombre" Ed. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1942 y 1945.
37. TORRES, MERCEDES PILAR: "Rítmica y Métrica" Buenos Aires, Argentina, 1941.

38. VANDERSPAR, ELIZABETH: "Manual Jaques-Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica" Ed. Pilar Llongueras, Barcelona, España, Traducción: 1990.
39. METHODE JAQUES-DALCROZE Exercices de plastique animée, volumen 1, Jobin & Cie, éditeurs, copyright by Jobin & Cie, 1916.
40. WATSON, PETER: “Ideas: Historia Intelectual de la Humanidad”, Editorial Crítica, Barcelona, 2007.
41. WATSON, PETER: “Historia Intelectual del Siglo XX”, Editorial Crítica, Barcelona,
42. "Consejo Nacional de Educación: "Programa de Rítmica Musical", Buenos Aires, Argentina, 1946.