



EXPERIENCIAS/INNOVACIÓN EDUCATIVA

Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical



Ana M. Vernia Carrasco^a, Josep Gustems Carnicer^{b,*} y Caterina Calderón Garrido^c

^a *Universidad Jaume I, Castellón, España*

^b *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Universidad de Barcelona, Barcelona, España*

^c *Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad de Barcelona, Barcelona, España*

Recibido el 28 de diciembre de 2015; aceptado el 8 de junio de 2016

Disponible en Internet el 25 de agosto de 2016

PALABRAS CLAVE

Rítmica;
Educación musical;
Jaques-Dalcroze;
Danza

Resumen El ritmo es un fenómeno natural y humano que abarca múltiples manifestaciones, como las artísticas. La educación musical dedica gran parte de sus esfuerzos a su desarrollo. Este artículo trata de mostrar los elementos corporales que inciden en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical, especialmente teniendo en cuenta sus contenidos rítmicos. Para ello se presenta una síntesis bibliográfica de los principales autores que han aportado datos y propuestas rítmicas, junto a una breve propuesta de intervención educativa en este sentido. La enseñanza del lenguaje musical está firmemente vinculada a la educación rítmica, y en este sentido Jaques-Dalcroze fue un pionero en su desarrollo e instauración en los niveles escolares. Jaques-Dalcroze y sus seguidores organizaron un método de enseñanza del lenguaje musical a partir de las destrezas rítmicas, mediante series de ejercicios diseñados con este fin. Se presentan en este artículo algunas propuestas para el aprendizaje del lenguaje musical mediante el desarrollo rítmico para distintas edades, tanto en niños como en adultos.

© 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Rhythmic;
Music Education;
Jaques-Dalcroze;
Dance

Rhythm and eurhythmics. Jaques-Dalcroze contributions to musical language

Abstract Rhythm is a natural and human phenomenon that spans multiple manifestations as form of art. Music education devotes much of its efforts on rhythmic development. This article aims to show the bodily elements that affect the teaching and learning of musical language, especially considering its rhythmic content. A bibliographic synthesis of the main authors who have contributed data and rhythmic proposals along with a brief educational intervention proposal in this regard, is presented. Teaching musical language is firmly linked to the rhythmic education and in this regard Jaques-Dalcroze as a pioneer in the development and introduction

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jgustems@ub.edu (J. Gustems Carnicer).

into school levels. Jaques-Dalcroze and his supporters organized a method of teaching musical language based on rhythmic skills through a series of exercises designed for this purpose. Also presented in this article proposals for teaching musical language through rhythmic development for different ages, both children and adults.

© 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

El ritmo es un fenómeno natural y humano que abarca múltiples manifestaciones, entre ellas las artísticas. La música, la danza y la educación física son algunas de las disciplinas que en el currículo educativo escolar derivado de la LOGSE y de la MOCE se ocupan de su estudio, junto a las artes visuales y la lengua. La educación musical dedica gran parte de sus esfuerzos a su desarrollo en todos los niveles educativos, aunque con especial énfasis en sus primeras etapas: la educación infantil y primeros cursos de primaria (Alsina, 2006). El profesorado de música, así como el de educación física, psicomotricidad, educación infantil y logopedia, incluye y desarrolla los elementos rítmicos dentro de sus clases, como garantía de éxito escolar a nivel cognitivo, emocional y social de sus alumnos (Pérez Aldeguer, 2012). La formación de dichos maestros debe abordar, pues, la educación rítmica, de forma interdisciplinar.

El ritmo suscita en el individuo las ganas de moverse, de involucrarse en las acciones, de compartir con los demás una percepción cíclica presente en la naturaleza, en el cuerpo y en muchas de las producciones propiamente humanas, como el arte y la música (Kurth, 1991). En la experiencia musical, el procesamiento temporal juega un papel clave a la hora de provocar respuestas corporales como producto de las expectativas generadas por el sonido, algo que Meyer ya había anunciado en 1956 mediante su teoría sobre la emoción musical (Meyer, 1956). Las expectativas de lo que acontecerá serían, para este autor, lo que conferiría interés al discurso musical, tanto en el oyente como en el intérprete.

Siguiendo esta idea, la música podría organizarse siguiendo 2 modelos: el llamado procesamiento secuencial (referido al evento que vendrá después) y el procesamiento temporal, centrado en el momento en que aparecerá. Así, al escuchar música buscamos encontrar elementos sonoros que den respuesta a alguna de estas 2 preguntas. En este trabajo, el procesamiento temporal nos permitirá ahondar en las estructuras periódicas y desviaciones expresivas sistemáticas de la regularidad temporal que aporten algún tipo de luz a la comprensión musical (Large y Kolen, 1994).

El primer elemento que vamos a considerar es el *tempo*, un concepto asociado terminológicamente al movimiento corporal y mecánico, y a las emociones vinculadas al mismo (*andante*, *largo*, *vivace*, *ritardando*, etc.). El *tempo* (o pulso) dependerá de la percepción de los eventos discontinuos, sensibles desde 0,1 s hasta 1,5 s, duración a partir de la cual se nos plantean serias dificultades para agrupar y jerarquizar sonidos (Krumhansl, 2000). Los *tempos* corporales (como el latido del corazón, la succión del bebé o el

paso) suelen estar entre 0,5 y 1 s, mientras que la ejecución musical se sitúa entre 0,38 y 0,88 s (media de 0,6 s, aproximadamente m.m. = 100 pbm). La organización temporal de la música se inscribe, pues, dentro de parámetros perceptibles, básicos y frecuentes de nuestro cuerpo (Fraïsse, 1976), una más de las razones para entender la musicalidad como una expresión de la plenitud del ser humano.

La discriminación «fina» de los cambios de *tempo* distingue un oído bien educado del resto, y entre sus competencias estaría el distinguir desviaciones intencionadas o expresivas en una interpretación musical, de aquellas debidas a imperfecciones en la ejecución. Asimismo, la sincronía es un elemento de proximidad interpersonal valioso para la coordinación de acciones motrices, como la danza, el trabajo o el andar, que nos permiten identificar aquellas personas con quien nos es más fácil y agradable convivir (Hove y Risen, 2009). Paradójicamente, cierta asincronía anticipatoria (como la de algunos directores de orquesta) fomenta el liderato y la asertividad (Butterfield, 2010).

El ritmo no es una propiedad objetiva de la música, sino una experiencia que incluye tanto componentes objetivos como subjetivos, y de algún modo es una proyección de nuestra personalidad (Large y Kolen, 1994). El ritmo favorece la memoria, la atención sostenida, la flexibilidad o la previsibilidad, aunque su desarrollo mediante la educación rítmica no es automático, sino que depende de un conjunto de medidas propiciadas en los ámbitos educativos (Phillips-Silver y Trainor, 2007). La práctica de la canción tradicional, que transfiere los patrones métricos del habla a la danza, es un ejemplo de buena práctica rítmica (Lomax, 1968).

En esta intermediación entre danza y fundamentos rítmicos podemos ubicar la llamada *euritmia*, un conjunto de movimientos, gestos y deslizamientos, algo así como un discurso musical hecho visible, un arte de las formas que persigue ser espiritualmente restaurador. Rudolf Steiner, fundador a principios del siglo xx del movimiento denominado Antroposofía, desarrolló un conjunto de ejercicios conocidos como «euritmia», una manera de formar «espiritualmente» el cuerpo con 3 finalidades distintas: como realización artística, como trabajo curativo y como uso pedagógico en las escuelas Waldorf, para las que escribió 4 dramas místicos con el objetivo de alcanzar una plena salud física, mental y espiritual (Faivre y Needleman, 2000).

Esta línea de pensamiento afectó diversas instituciones centroeuropeas, especialmente en Suiza, donde apareció una figura fundamental en la pedagogía musical que influiría en las generaciones posteriores: se trata del compositor Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), quien sentía una gran atracción por el movimiento corporal y el arte dramático.

Sus conocimientos musicales y corporales le llevaron a darse cuenta de la necesidad de vincular el aprendizaje de estas 2 actividades para el desarrollo integral de la persona, profundizando en las leyes del ritmo musical (Trías, 1996).

Jaques-Dalcroze intentó formular un sistema coherente que solucionase los déficits y errores que encontraba en su práctica diaria como profesor en el Conservatorio de Ginebra, Suiza (Cuevas, 2015). Aunque no era partidario de presentar por escrito su método, muchas de sus reflexiones y opiniones sobre la educación musical fueron publicadas en París en 1920 y posteriormente en Lausana con el título *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* (Jaques-Dalcroze, 1965), libro de referencia para entender la educación musical del sigloxx, pues influyó notablemente en todos los autores posteriores. Junto a esta obra, también publicó series de ejercicios y piezas para la práctica educativa-musical, en 1925. En 1907 empezó a aplicar su método y en 1915 fundó el Instituto Jaques-Dalcroze en Ginebra, dedicado exclusivamente a la enseñanza de la rítmica, con el objetivo de transmitir sus ideas mediante una «tradición espiritual viva».

La Rítmica es un método «activo» (inspirado en Froebel y Pestalozzi) mediante el cual el sentido y el conocimiento de la música se desarrollan de forma inductiva a través de la participación corporal en el ritmo musical, especialmente en la etapa de educación infantil o preescolar. Su lema podría ser: «¡que vuestro cuerpo se vuelva música!». Las materias básicas del método Jaques-Dalcroze (rítmica, solfeo e improvisación) corresponden a 3 principios de trabajo fundamentales: experiencia sensoriomotriz, conocimiento intelectual y educación rítmico-musical mediante la atención y la sensibilidad (Porte, 1982).

Entre los ejercicios que propuso Jaques-Dalcroze destacan: la coordinación, la disociación o independencia de los movimientos corporales, la expresión natural o espontánea, la expresión de matices de la música, la relajación, las polirritmias, la automatización, la asociación, las reacciones corporales a estímulos sonoros, la inhibición, la improvisación, la creación en grupo, etc. (Bachmann, 1998; Vanderspar, 1990). Todos ellos están relacionados con determinadas temáticas de estudio en el ámbito musical y motriz: pulsación, *tempo*, compás, cambios de *tempo*, alternancia binario-ternario, polimetrias, tiempos desiguales, anacrusa, síncopas, contratiempos, frases, forma musical, silencio, canon, doble velocidad, contrastes dinámicos, melodía, polifonía, y un largo etcétera.

Este artículo trata de mostrar los elementos corporales que inciden en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical, especialmente teniendo en cuenta sus contenidos rítmicos. Para ello se presenta una síntesis bibliográfica de los principales autores que han aportado datos y propuestas rítmicas, junto a una breve propuesta de intervención educativa en este sentido.

La enseñanza del lenguaje musical

Entendemos por lenguaje musical aquellos conocimientos que dotarán al alumno de las capacidades y habilidades necesarias para la decodificación e interpretación de los signos musicales, independientemente del instrumento musical

elegido, con el objetivo de convertirse en emisor musical y de profundizar en la comprensión musical.

Se trata, pues, de una asignatura fundamental en la educación musical en todas las edades, que requiere de una metodología de aprendizaje activa, donde los contenidos puedan desarrollarse mediante el máximo posible de sentidos corporales (oído, vista, tacto...), siguiendo la máxima de Comenius en su *Didactica Magna* (1679). En la actualidad se plantea que tanto niños como adultos deberían aprender el lenguaje musical a través de metodologías activas (como las propuestas por Kodaly, Orff, Martenot, Willems, etc.), adaptadas a sus perfiles y características mediante actividades (como la expresión rítmica, la danza, la canción, la improvisación vocal e instrumental, etc.) que permitan la participación del alumnado, su implicación emocional y la asimilación de estos contenidos.

Durante décadas, la enseñanza del lenguaje musical ha estado supeditada al llamado «solfeo», un compendio de conocimientos destinados a conocer teórica y prácticamente los signos musicales. Sus procedimientos básicos de trabajo eran la lectura entonada marcando el compás con el brazo (incluso golpeando la mesa con la mano) y el dictado musical (Vernia, 2016).

El origen del vocablo «solfeo» lo podemos encontrar en Guido d'Arezzo, a quien se atribuye todo el sistema de solmización que tenía como objetivo la colocación relativa de los sonidos (tonos y semitonos). Según Grout y Palisca (1995), la «mano de Guido» fue un recurso mnemotécnico utilizado para fijar las alturas de los sonidos, pero la necesidad de una mayor precisión en el canto incitó a poner neumas sobre las sílabas en diferentes alturas, según la entonación; aun así, este sistema todavía era impreciso, por lo que se dispuso una línea de color rojo para la nota fa (F), a la que después siguieron otras, hasta llegar al tetragrama y más tarde al pentagrama. En el sigloxx, debemos a J.B. Ward y a Z. Kodály la restauración de ciertas prácticas vinculadas con el solfeo relativo (do móvil) fundamental en el sistema de Guido (Díaz y Giráldez, 2007).

Como otros muchos autores, Malbrán (2007) opina que el solfeo tradicional manifiesta ciertas carencias para la adquisición de habilidades necesarias en la escritura y lectura musical: recurre a la repetición persistente como herramienta de aprendizaje, trabaja de forma individualizada, desarrolla únicamente la audición rítmico-melódica, abandona los estilos histórico-musicales, no utiliza el movimiento corporal ni la expresión, suele ser deductivo más que inductivo, no trabaja la creación o la improvisación sino la repetición, y en general no genera el disfrute en sus clases.

Willems fue uno de los autores que más influyeron en abrir la mente en pos de un lenguaje musical más cercano a la realidad del mundo sonoro. Sus juegos de audición, especialmente para niños en edad preescolar, y sus objetos sonoros supusieron una verdadera alternativa a la percepción y la escucha musicales, décadas antes que otros investigadores como Sloboda, Paynter o Palacios se ocupasen de las repercusiones cognitivas y emocionales de tales aprendizajes. Siguiendo un símil con el aprendizaje verbal, propuso ejercicios para escuchar y discriminar voces, ruidos, cantos, fuentes sonoras, retener sonidos y sucesiones sonoras, sensibilizarse a la belleza acústica, reproducir sonidos, comprender el sentido de elementos musicales, inventar melodías, y un largo etcétera (Willems, 1981).

Desde hace algunas décadas, la mayoría de propuestas curriculares de educación musical plantean el lenguaje musical como el desarrollo de la percepción, la interpretación y la creación a partir de las cualidades del sonido (altura, duración, timbre e intensidad) y de los elementos de la música, fruto de las interrelaciones de los mismos y de las intenciones expresivas del discurso musical (Frega, 1996). Las habilidades musicales suelen desarrollarse mediante actividades globales significativas y no como meras operaciones mecánicas vocales o lectoras (Alsina, 2006).

Las respuestas corporales y psicomotoras pueden contribuir a la comprensión musical; así el lenguaje musical, desde su implicación corporal, puede suponer un vínculo entre conceptos, teoría y experiencia musical. De entre todos los autores que incluyen procedimientos rítmicos en el aula, las propuestas nacidas de la experiencia y el entorno de Jaques-Dalcroze nos parecen las más interesantes, pues recogen todos estos elementos (pulsación, altura, intensidad, timbre, forma, textura, imaginación, compás, etc.) y toman la expresión rítmica y corporal como eje vertebrador del aprendizaje, es decir, a través de todo el cuerpo se asimilarán significativamente los elementos del lenguaje musical.

Aportaciones didácticas del método Dalcroze

E. Jaques-Dalcroze, pedagogo y compositor suizo, se oponía al aprendizaje mecánico de la música. A través del movimiento corporal trabajaba la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. En su método, el solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización. Se adquiere además una educación auditiva activa con la ayuda del movimiento, tomando conciencia del cuerpo y aprendiendo a improvisar corporal y musicalmente. A través de la motricidad global se llega a la educación musical, utilizando también materiales auxiliares como pelotas, aros, cintas, pentagramas en el suelo, pañuelos... o pequeña percusión, como panderos, claves, crócalos etc. (Arroyo, 2009). Dalcroze partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica se podrá desarrollar, por ejemplo, mediante marchas o movimientos corporales.

Silvia del Bianco, una de las principales divulgadoras del método en la actualidad, nos dice que la relación entre música y movimiento corporal se manifiesta en el espacio mediante lo que denomina «imágenes audiomotrices-espaciales» (Del Bianco, 2007). A través de la sensación muscular, el alumno se formaría una imagen interna del sonido, el ritmo y la forma musical para poder corregir y mejorar tanto la audición como la interpretación. El ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular (Todd, Cousins y Lee, 2007). Todos los matices de tiempo —*allegro*, *andante*, *accelerando*, *ritenuto*— y todos los matices de la energía —*forte*, *piano*, *crescendo*, *diminuendo*— se pueden «realizar» en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de

la agudeza de nuestras sensaciones corporales (Jaques-Dalcroze, 1965).

En opinión de Dalcroze, la «sensibilidad nerviosa» permite reconocer y experimentar todos los matices cualitativos de la actividad motriz, estableciendo conexiones entre las ideas artísticas y musculares. Por ello, Dalcroze señala que el objetivo de la «plástica animada» es conseguir el equilibrio entre nuestras acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente (Juntunen, 2004). No se trata propiamente de una coreografía sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo. El método Dalcroze, en opinión de Trías (1996), tiene como base la música y como instrumento ejecutor, el movimiento. El método Dalcroze llega a la educación musical a través de la práctica activa del alumnado, armonizando sus habilidades de conciencia y percepción, exigiendo la participación del cuerpo en el camino hacia el conocimiento musical, siendo aquel el intermediario ideal entre los sonidos y nuestro pensamiento (Sassano, 2003).

Marie Laure Bachmann, otra de las difusoras del método, propone una cierta «gramática» del movimiento (Bachmann, 1998) que plantea intenciones comunicativas y expresivas mediante la combinación de distintos elementos corporales. Para ello plantea una clasificación de los ejercicios según favorezcan el desarrollo de:

- Elasticidad.
- Contracción y relajación muscular.
- Respiración.
- Punto de partida y llegada, fraseo corporal.
- Impulso y reacción voluntarios o involuntarios.
- Gestos y encadenamientos.
- Actitudes (espacio personal, equilibrio, sensación de línea, forma, dirección desde una actitud individual o grupal).
- La marcha y sus adornos (puntos de partida, desplazamientos del peso del cuerpo, saltos con y sin impulso, longitud, marcha, salto y carrera).
- Puntos de apoyo, estabilidad y resistencias.
- Utilización del espacio (individual o colectivo, encadenamientos).

Jaques-Dalcroze sería quien propuso las relaciones entre música y cuerpo mediante un sistema de vínculos que, aunque en otros tiempos no tuvo la aceptación que él esperaba, hoy son habituales ya en muchas propuestas de educación musical (tabla 1).

La rítmica Dalcroze se utiliza, pues, en 2 sentidos: por una parte, para aprender a entender la música, y por otra, para expresar corporalmente la música. Esta enseñanza se da tanto con niños como con adultos, aunque los adultos exijan diferentes contenidos, métodos y objetivos, así como un profesorado con formación y sensibilidad algo distinta.

Como dice Brufal (2013), si un método es un camino ordenado para conseguir un fin, es importante para cualquier educador musical conocer lo que otros autores han hecho antes que él. Así, tomando conciencia de otros métodos y valorando sus aportaciones, nos recomienda las propuestas de Dalcroze por sus recursos corporales, motrices, a través del juego y estímulos sonoros.

La importancia del juego y la creación son una constante en el método Dalcroze, que muchos otros autores (como

Tabla 1 Relaciones entre lenguaje musical y lenguaje corporal (elaboración propia)

Lenguaje musical	Lenguaje corporal
Intensidad y matices	Altura del movimiento (energía en el movimiento). Tensión y relajación muscular
<i>Tempo</i> (movimiento o aire)	Desplazamiento en el espacio
Timbre/color	Desplazamientos del peso/masa corporal
Altura	Pesadez/ligereza en los movimientos
Silencio	Ausencia de movimiento
Métrica y compases	Nociones de peso en el desplazamiento
Conciencia del espacio sonoro	Movimiento en el espacio
Fraseo	Orientación en el espacio

Delalande, Willems o Storms) han desarrollado mediante juegos musicales dirigidos a potenciar y fomentar las relaciones con los demás, permitiendo una mejor inclusión en los grupos, facilitando la comunicación, la escucha, la memoria, la atención y concentración, y aumentando la confianza de los participantes. Aprender a pensar y a responder de forma creativa da más posibilidades de afrontar con éxito los cambios constantes y de poder convertirse en adultos eficientes y realizados (Gardner, 1994).

Ejemplos de actividades Dalcroze, según edades

El método pedagógico de Dalcroze fue pensado en un principio para sus alumnos de enseñanzas superiores del conservatorio, pero viendo su potencialidad como juegos motrices, fue aplicado también a niños, adaptándolo a su edad y a su desarrollo madurativo, cognitivo o motriz. Por tanto, las actividades propuestas deben tener en cuenta el perfil discente para poder adecuarlas a sus características (Vernia, 2015).

De 0 a 2 años (con la asistencia de padres o tutores)

- Escuchar diferentes músicas sin cambios bruscos de velocidad o intensidad.
- Manipular pequeños objetos sonoros, siguiendo el ritmo musical.
- Cantar canciones infantiles (con sus padres o tutores) acompañadas de gestos o pequeños movimientos.

De 3 a 6 años

- Escuchar diferentes músicas con cambios de intensidad y de velocidad.
- Seguir corporalmente la pulsación de la música escuchada.
- Palmear la pulsación de una música escuchada, al mismo tiempo que se camina.

- Caminar y picar al mismo *tempo*.
- Picar a contratiempo de los pies.
- Caminar a contratiempo de las manos.
- Introducir la escala de DoM (ascendente y descendente) por imitación del docente.
 - Imitar con la voz pequeños motivos de la escala inventados por el docente (es importante acompañar estos ejercicios vocales con algún instrumento como piano, guitarra, carrillón, etc.).
 - Caminar una pulsación dada con anterioridad y cantar los motivos cantados anteriormente, sin perder el *tempo*.
- Introducir las figuras (redonda, blanca y negra) y otros conceptos (compás, pentagrama). Deberán estar representados en imágenes (cartulinas colocadas en las paredes del aula).
 - A través de un pentagrama dibujado en el suelo, de grandes dimensiones.
 - Los niños/as realizan sus propias figuras en cartulina (guiados por el docente).
 - Cada uno escoge una cartulina/figura y con ella se sitúa en el lugar del pentagrama que desea.
 - Debe adivinar qué nota es (puede mirar los dibujos del aula).
 - Intenta cantar su figura (según los tiempos: negra = cantará 4 veces la misma nota, blanca = cantará dos veces la misma nota, pero su duración será de 4 pulsaciones, redonda = cantará una vez su nota pero la duración será de 4 pulsaciones).

De 7 a 12 años

- Introducción a las dinámicas y agógicas, a través de las reacciones corporales.
 - El docente interpretará diferentes fragmentos (al piano o con otro instrumento), diferenciando intensidades y velocidades. El alumno reaccionará a los cambios.
- El musicograma como recurso de aprendizaje.
 - El propio alumnado realizará sus musicogramas (en grupo).
 - Pulsación.
 - Intensidad.
 - Fraseo.
 - Letra.
 - Con cartulinas y con la ayuda del discente se realizará el montaje del musicograma. Cada grupo se encargará de uno de los ítems anteriores.
- Introducción a los dictados rítmicos.
 - Se cambia el papel por el cuerpo. El piano (u otro instrumento) interpreta pequeños fragmentos que los alumnos/as han de representar corporalmente.
 - Intentar transcribir lo percibido a través del cuerpo al pentagrama (solo el ritmo).

De 12 a 16 años

- Introducción a la composición.
 - Componer fragmentos de 4 compases (el docente da unas pautas).
 - Componer fragmentos de 8 compases (el docente da las pautas).

- Las pautas armónicas deben ser para todos iguales, por ejemplo: I IV V I, I IV V I
- Cada alumno/a canta su fragmento de 8 compases, marcando la pulsación con los pies (caminando).
- Cada alumno canta su fragmento, pero ahora camina el ritmo y no la pulsación.
- Por grupos, cantan sus fragmentos (si todos han seguido las pautas armónicas, pueden interpretar todos a la vez). Unos interpretan, otros marcan la pulsación y otros el ritmo de sus diferentes canciones.
- Dictados rítmico-melódicos.
 - El piano (u otro instrumento) interpreta pequeños fragmentos que los alumnos/as han de representar corporalmente.
 - Intentar transcribir lo percibido a través del cuerpo al pentagrama. Ritmo y altura.
- La expresión corporal para aprender el fraseo y carácter musical.
 - El alumno/a escucha un fragmento musical y muestra a través del cuerpo cada frase musical: cambios de dirección a cada frase, cambios de posición corporal, cambios en el tipo de movimiento.
 - Los pañuelos, pelotas, cintas elásticas... son recursos adecuados para reforzar estos cambios de movimiento dirigidos a entender el fraseo y carácter musical.

De 17 a 65 años

- Interpretación grupal desde la expresión corporal.
 - A través de la escucha de fragmentos musicales seleccionados por el propio alumnado (atendiendo a sus gustos y preferencias).
 - Improvisar ritmos corporales que se adapten a lo escuchado.
 - Improvisar movimientos corporales que contrasten con la expresión de lo escuchado.
- Interpretación vocal.
 - A través de una partitura seleccionada por el alumnado.
 - Cantar marcando la pulsación con los pies (caminar libremente).
 - Cantar marcando el ritmo de la canción con los pies (movimiento por toda el aula).
 - Cuando se ha memorizado el fragmento musical, cantar el fragmento o canción, caminar el ritmo y picar la pulsación.
 - Cantar el fragmento o canción, caminar la pulsación y picar el ritmo.

A partir de 65 años

- La música para mejorar la calidad de vida.
 - Seleccionar previamente un pequeño repertorio atendiendo a los gustos y preferencias del alumnado.
 - Escuchar el repertorio e intentar picar la pulsación de cada canción.
 - Caminar la pulsación y picar con las manos el ritmo.
 - Caminar el ritmo y picar con las manos la pulsación.
- Introducción a la música y su educación.
 - Cantar la Escala de Do M por imitación (con acompañamiento al piano u otro instrumento).

- Colocar las notas en el pentagrama.
 - Empezar con pequeños ejercicios: do, mi/fa, re/do, re, mi, fa/do, mi, sol/sol, la, sol, mi, do/
 - Cantar cada pequeño ejercicio escrito.
- Introducir los diferentes compases simples (4/4, 3/4, 2/4).
 - Destacar el tiempo fuerte de los débiles a través del movimiento corporal.
 - 4/4 caminar y picar con las manos un golpe fuerte al cuarto paso.
 - 4/3 caminar y picar con las manos un golpe fuerte al tercer paso.
 - 2/4 caminar y picar con las manos un golpe fuerte al segundo paso.
 - Caminar una pulsación dada y marcar los diferentes compases con las manos (con las dos, como si se dirigiera una agrupación musical).

Y la danza ¿qué?

No debe sorprendernos que la danza no sea la principal herramienta de trabajo del método Dalcroze. En su época, la danza era vista como un espectáculo alejado de la simplicidad, forzado, estereotipado. Hoy en día, con el conocimiento extenso de repertorios de danza tradicional de todo el mundo, junto con la evolución de la danza clásica a la contemporánea, resulta lógico incluir aspectos coreográficos propios del legado de tantas culturas del mundo. Jaques-Dalcroze se maravillaría de la riqueza y conocimiento que tenemos hoy en día de las tradiciones coreográficas de todo el mundo, algo que debemos a los antropólogos del siglo xx, a los procesos migratorios en todo el planeta y a Internet, esa herramienta que ha venido a transformar necesariamente los modos de enseñanza de la música, a completarlos y mejorarlos.

La enseñanza del lenguaje musical y la educación musical en general deben mucho a Jaques-Dalcroze, tanto por sus aportaciones técnico-didácticas mediante el trabajo rítmico-corporal, como por su visión holística del ser humano, algo que no debería ser ajeno a los educadores musicales del presente y del futuro.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alsina, P. (2006). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Arroyo, M. V. (2009). Los métodos en la educación musical. *Enfoques Educativos*, 30, 25-35.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 7, 6-22.
- Butterfield, M. (2010). Participatory discrepancies and the perception of beats in jazz. *Music Perception*, 27(3), 157-176.

- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del sigloxx en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37–43.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 23–32). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Faivre, A. y Needleman, J. (2000). *Espiritualidad de los movimientos esotéricos modernos*. Barcelona: Paidós.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del Ritmo*. Barcelona: Morata.
- Frega, A. L. (1996). Nuevas tecnologías en la educación musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 4, 7–20.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Grout, D. J. y Palisca, C. V. (1995). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hove, M. J. y Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949–960.
- Jaques-Dalcroze, É. (1965). *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Lausana: Foetisch Frères.
- Juntunen, M. L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.
- Krumhansl, C. L. (2000). Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological Bulletin*, 126(1), 159–179.
- Kurth, E. (1991). *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Large, E. W. y Kolen, J. F. (1994). Resonance and the perception of musical meter. *Connection Science*, 6(2 & 3), 177–208.
- Lomax, A. (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington: AAAS.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Pérez Aldeguer, S. (2012). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica de LEEME*, 30, 21–42.
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105, 533–546.
- Porte, D. (1982). *Pour mieux comprendre la méthode Jaques-Dalcroze*. Ginebra: Institut Jaques-Dalcroze.
- Sassano, A. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Stadium.
- Todd, N. M., Cousins, R. y Lee, C. (2007). The contribution of anthropometric factors to individual differences in the perception of rhythm. *Empirical Musicology Review*, 2(1), 1–13.
- Trías, N. (1996). La aportación de Émile Jaques Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 3, 21–30.
- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze*. Barcelona: Pilar Llongueres.
- Vernia A.M. (2015). Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona [consultado 21 Sep 2015]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/301768>
- Vernia, A. (2016). *Las enseñanzas superiores de música en el territorio español. Diferentes situaciones y contextos*. Logroño: Sinindice.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.