



APRECIACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DEL DESARROLLO RÍTMICO CORPORAL  
EN LA ENSEÑANZA DEL REPERTORIO MUSICAL  
EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

CAMILA ISIDORA ESCOBAR TORREALBA

FACULTAD DE ARTES  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA  
PROFESOR GUÍA: Dr. MARIO CARVAJAL CASTILLO Ph.D.

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
SANTIAGO, CHILE  
Noviembre, 2023

*... "Pongo mi voz, para el que quiera usarla  
Como su propia voz, como su propia alma  
Pongo mi voz"...*

*(Manuel Escobar)*

### Agradecimientos

Agradecer el camino que sembraron mis abuelos, la escuela musical y cultural que forjaron a lo largo de su trayectoria. Agradezco y asumo el riesgo de continuar con la vertiente musical que tan importante es para el desarrollo y crecimiento de la identidad cultural. Así también agradezco a mi madre Nancy Torrealba Torres, mujer cantora y sabia quien a raíz de su experiencia artística ha sabido ofrendar y exponer las respuestas que han sido necesarias para construir este camino. Agradezco y dedico este trabajo por sobre todo a mi hija Millaray, matriz y fundamento de vida.

Agradecer profundamente a Andrea Morgado Gnecco, maestra, compañera y guía en todo este proceso investigativo. Quien me brinda las herramientas y me introduce al campo de la investigación en Educación Musical. Así mismo dar las gracias a los profesores Mario Carvajal, profesor guía, quien confió en mis intuiciones para llevar a cabo este trabajo y a Rodrigo Montes por su preocupación y consideración al compartir material esencial para este estudio.

Dirijo también, mis más nobles agradecimientos a cada uno de los profesores/as que participaron de la encuesta de investigación musical aplicada a través de la plataforma Google Form, por su tiempo y colaboración. A la profesora Maite Durán Massardo por su gestión a través de FLADEM por extender y hacer más participativa esta muestra.

Camila Escobar Torrealba

## ÍNDICE

### Agradecimientos

### Capítulo 1. Fundamentación del Problema y objetivos de investigación

1.1. Fundamentación del Problema.....	4
1.2. Objetivos de la investigación.....	6
1.2.1.- Objetivos Generales	
1.2.2.- Objetivos Específicos	
1.3. Relevancia del estudio.....	7

### Capítulo 2. Marco Teórico

2.1. Corporalidad y Movimiento.....	9
2.2. Cognición corporal (embodiment) y Música.....	13
2.2.1 Cognición Corporizada y aprendizaje del ritmo.....	19
2.2.2 Cognición Corporizada, Audición y Canto.....	22
2.2.3 Embodiment, ejecución Instrumental, ensemble y repertorio.....	25
2.3. Métodos musicales y corporalidad.....	28
2.3.1. La Metodología Dalcroze.....	29
2.3.2. La Metodología Carl Orff .....	32
2.4. Corporalidad desde la neurociencia y la Cognición Corporizada.....	34
2.5. Análisis del Currículum Nacional Chileno.....	41
2.6. Percepción de los docentes sobre movimiento y música .....	43

### Capítulo 3. Metodología

3.1. Tipo de Investigación .....	45
3.2. Tipo de Muestra .....	45
3.3. Instrumentos de Recolección de datos.....	45
3.4. Resultados .....	47
3.5. Análisis de los datos.....	56
3.6 Discusión .....	64
3.7 Conclusiones .....	71

4.- Referencias Bibliográficas.....	73
-------------------------------------	----

## 1.- Fundamentación del Problema y Objetivos de investigación

### 1.1. Fundamentación del problema

Las observaciones en las que se sustenta la necesidad de realizar la presente investigación surgen a raíz de las apreciaciones construidas a lo largo de la formación de pre grado en relación a las instancias de práctica en aula. En ellas la presencia del componente corporal, salvo para la enseñanza de la rítmica, sobre todo en el primer ciclo básico, es casi nula en los siguientes niveles de educación básica y en la educación media. Coincidimos en este sentido con Jorquera (1995) quien plantea, hablando de los docentes de música, que en nuestro país se puede percibir la existencia de “una educación musical más bien empírica, en la cual cada uno trata de arreglárselas como puede frente a las dificultades de la docencia cotidiana” (p.87).

Si bien la pedagogía en música cuenta con métodos que relevan el componente corporal y el movimiento en la enseñanza de la música tales como los métodos Dalcroze, Orff y Feldenkrais, la impresión es que tal como plantea Jorquera (1995) los métodos y la didáctica que utilizan los docentes responde más bien a un elemento de orden personal y de formación profesional que a una metodología aplicada en forma homogénea en el trabajo de todos los docentes. Al respecto, Morgado y Gatica (2021) indican que, de una muestra de 26 docentes de música, sólo el 19% utilizaba el método Orff y menos del 10% el sistema Dalcroze para la realización de sus clases, en circunstancias que el 50% de la muestra indicó tener problemas al momento de enseñar el componente rítmico. Además, debe agregarse a esto, el hecho que los modelos antes mencionados aparecen en la década de los '50, momento en el que es imposible pensar en un fundamento neurocientífico que avalara estas ideas revolucionarias si se las mira a la luz de los hallazgos actuales.

La importancia de la inclusión del componente corporal y del movimiento en la enseñanza, no solo de la música, se ha visto resaltada durante la última década, gracias al desarrollo del concepto de “cognición corporizada” que es un paradigma actualmente muy influyente en la investigación en educación musical. Según Leman y Maes (2004) “la cognición musical corporizada es representativa del llamado "giro pragmático en la ciencia cognitiva" (Engel, Maye, Kurthen, & König, 2013, p. 202), concepto que se refiere a un enfoque focalizado en la acción,

que surgió en la ciencia cognitiva (Prinz, Beisert y Herwig, 2013; Stewart, Gapenne y Di Paolo, 2010)".(p.236)

Este cambio paradigmático según Pelinsky (2005) "ha tenido repercusión en la investigación musical reciente, en el campo de las neurociencias (neuroanatomía, neurofisiología, neuropsicología, etc.) y en el campo de lo cognitivo. Las ciencias han contribuido significativamente al conocimiento de la relación entre la música y las funciones cerebrales (McAdams y Deliège 1989; Cross 1999; Peretz, 2001, 2002; Clarke 2002)".(p.3)

Para Shifres (2017) ha significado también un cambio paradigmático dentro del campo de la musicología, que ha llevado a la necesidad de replantear epistemológicamente el campo de la psicología de la música. Según el autor "los aportes de los estudios en filogénesis del arte (Dissanayake 1992, 2000a, 2000b, 2001, Huron 2003, Mithen 2006), la psicología del desarrollo (Stern 1985, Trevarthen 1999/2000, Malloch 1999/2000), algunas corrientes neurocientíficas (Damasio 1999, Galesse 2001) y los aportes de la filosofía experiencial y la fenomenología (Johnson 1987, Lakoff y Johnson 1999, Gallagher 2005), están también exigiendo una reincorporación del cuerpo a la definición de música" (p.2)

Este concepto de cognición corporizada, tiene tres supuestos básicos, primero, que mente y cuerpo son inseparables; en segundo lugar que todo el conocimiento tiene una base material y por último la indispensabilidad de la experiencia corporal para todo conocimiento humano. Desde este punto de vista, según Bowman (2004) "el conocimiento constituido corporalmente, del cual la música es un ejemplo primordial y precioso, no es de tipo diferente de los tipos de conocimiento intelectual. Más bien, los dos son continuos, profundamente involucrados en la construcción del otro y cada uno a su vez situado ecológicamente en el mundo social". (p.31)

Levitin et cols. (2018) afirma que la cognición corporizada sugiere que "muchas de las funciones cognitivas superiores se basan en el funcionamiento sensoriomotor de nivel inferior. La influencia recíproca entre el movimiento y la percepción, así como la activación de áreas motoras del cerebro durante la percepción del ritmo a menudo son consideradas como una evidencia indirecta para sustentar la idea del concepto de cognición musical corporizada. Leman y Maes proponen que el aprendizaje de las asociaciones entre la reacción motora y la

consiguiente información sensorial crea una red integrada que subyace tanto a la producción musical como a la percepción musical” (p. 13.12)

Lo interesante de este cambio de paradigma es que la cognición corporizada y todo el cuerpo de evidencia neurocientífica que lo respalda, es que el cuerpo y el movimiento no sólo son relevantes para el aprendizaje de la música, sino que serían la base de todo conocimiento de naturaleza cognitiva, tal como se discutirá más adelante. Desde la perspectiva de Pelinski (2005) “El cuerpo vivido se entrelaza con la mente y el cuerpo físico hasta tal punto que “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que vivo” (Merleau-Ponty 1945:xii)”.(p.13)

Las investigaciones en neurociencia y relativas a la cognición corporizada han mostrado recientemente que actividades como la rítmica, la audición, la afinación y la ejecución instrumental están sostenidas en actividades relativas al movimiento corporal. En este contexto y pensando que todos estos elementos están implicados en la enseñanza del repertorio musical, es que el presente trabajo propone explorar la siguiente pregunta ¿Cuál es el rol que le asignan los docentes al componente rítmico corporal en la enseñanza del repertorio en la educación escolar?

## 1.2. Objetivos de investigación.

### Objetivo General:

- Analizar a través de una encuesta la importancia que le asignan los docentes al componente rítmico corporal en la enseñanza del repertorio.

### Objetivos específicos:

- Conocer el perfil de los profesores encuestados en términos de experiencia, competencia y especialización.
- Conocer los aspectos de la enseñanza de la música que los docentes estiman como más complejos de abordar, considerando la formación general en música, la rítmica y el repertorio, incluyendo los elementos externos (aula y establecimiento educacional).
- Conocer los aspectos didácticos y metodológicos que a juicio de los docentes son relevantes en la enseñanza del ritmo y las metodologías que permitirían subsanar esas dificultades.

- Conocer los elementos que los docentes estiman como más relevantes en la enseñanza de un repertorio.
- Dimensionar qué importancia le dan los profesores al trabajo corporal y analizar su comprensión personal del concepto.

### 1.3. Relevancia del estudio

La relevancia del tema se ancla en dos elementos fundamentales. En primer lugar, acercar a nuestra disciplina a incorporar el acervo científico a modo de actualización de nuestros saberes, particularmente aquellos que provienen de la neurociencia y de la psicología cognitiva. En este sentido, Chiuminatto (2020) señala que “es fundamental señalar que existen múltiples estudios provenientes del ámbito de la neurociencia que demuestran la incuestionable importancia de la música en el desarrollo de las capacidades cognitivas, creativas, comunicativas, expresivas y sociales de los estudiantes (Chobert y Besson 2012; Habib y Besson 2009; Levitin y Tirovolas 2009; Moreno et al. 2009; Peretz y Zatorre 2003; Tierney y Kraus 2013; Wan y Schlaug 2010; Zatorre et al. 2002)” (p.42).

Sin embargo, el mismo autor señala que existe “un desplazamiento de la educación musical como área del conocimiento dentro de los centros educativos escolares, dicha expulsión es ejercida por la epistemocracia vinculada con las relaciones de poder que imponen unos campos del saber sobre otros (Rodríguez-Quiles 2020)” (p.42). Chiuminatto (2020) afirma que para dar un vuelco a este proceso de exclusión “una pieza clave en el complejo engranaje de la creación de conocimiento en y desde las universidades es la comprensión del rol de la música como interfaz en el desarrollo de investigaciones inter-transdisciplinarias”. (p.43)

Por su parte Peñalba (2016) señala que existen publicaciones que resumen las aportaciones de las neurociencias de la música desde 1977 hasta 2014 (Albusac-Jorge y Giménez-Rodríguez, 2015 en Peñalba 2016) donde se muestra que ha existido un incremento exponencial en el número de citas recibidas de artículos sobre neurociencias. El autor señala que “los artículos específicos de revistas de neurociencias han ido incorporando paulatinamente los estudios musicales como centro de la investigación y las publicaciones sobre música han ido

incluyendo referencias sobre neurociencia. Por tanto, esta relación está en expansión y es necesario tenerla en cuenta".(p.111)

Lo anterior señala evidentemente la necesidad de incluir en la formación docente la investigación y también en el quehacer docente en aula los conceptos que evolucionan desde los hallazgos científicos. En relación al planteamiento de la cognición corporizada resulta fundamental comprender, analizar e incorporar el elemento rítmico corporal y el movimiento en general, en tanto la evidencia muestra su íntima conexión con el desarrollo de las habilidades musicales y también las habilidades llamadas funciones cognitivas superiores<sup>1</sup> así como también las funciones cognitivas básicas<sup>2</sup>.

En segundo término se debe considerar que la educación chilena actual incluye el llamado Programa de Integración Escolar del Mineduc que es definido como una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio, que asisten a establecimientos de educación regular. En este contexto en el aula el docente debe trabajar con niños que presentan distintos niveles de necesidad y dificultades, entre ellos muchos niños que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Distintos estudios han establecido que los niños con TEA presentan dificultades motrices gruesas y finas entre otras dificultades. En este contexto Srinivasan y Bhat (2013) han señalado que existe evidencia en los campos de la educación musical, la neurociencia y la educación especial "para defender con solidez las actividades de "música y movimiento" como Intervenciones multisistémicas para niños con TEA". (p.2) Los autores proponen que las intervenciones basadas en la música son herramientas de tratamiento eficaces para niños/as con TEA porque aprovechan las fortalezas musicales de esta población y al mismo tiempo alivian sus discapacidades.

---

<sup>1</sup> Las habilidades cognitivas superiores son aquellas que se desarrollan a partir de las básicas. Representan un nivel más elevado y son las que nos distinguen de los animales. Este concepto engloba el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia.

<sup>2</sup> Constituyen la esencia del funcionamiento de la mente y, de esta manera, son la base que nos permite adquirir las destrezas superiores. Incluyen la sensación y su consiguiente percepción, la memoria y la atención.

Particularmente en esta población los autores señalan que “las experiencias musicales que requieren habilidades motoras finas, como tocar varios instrumentos musicales como el piano, la guitarra o la batería, tienen el potencial de promover la coordinación motora fina y la secuenciación/praxis motora al brindar numerosas oportunidades para practicar, refinar y cronometrar adecuadamente movimientos de dedos, manos y brazos (Rodríguez-Fornellsetal., 2012)” (p.5). También sugieren que “ya que los niños con autismo tienen deficiencias significativas en las habilidades motoras gruesas, como la coordinación motora bilateral (Greenetal., 2009; Fournieretal., 2010), el equilibrio (Minshewetal., 2004) y la marcha (Vilenskyetal., 1981; Hallett et al., 1993) así como retrasos significativos en la motricidad fina (Provost et al., 2007; Downey y Rapport, 2012) éstas podrían abordarse utilizando música y juegos de movimiento dirigidos a habilidades motoras específicas” (p.5)

Por último la idea de contar con una base científica que sustente las iniciales propuestas de autores como Dalcroze y Orff podría permitir una validación de estas metodologías con miras a ser incluidas en la formación musical y escolar y como metodología para subsanar las dificultades que encuentran los profesores/as en el ejercicio de la enseñanza de la música y particularmente del repertorio.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Corporalidad y Movimiento

Para las civilizaciones antiguas anteriores a Grecia, entre ellas las culturas orientales y algunas culturas originarias de Latinoamérica, la idea del cuerpo se enmarca en una idea monista de unidad del hombre con la naturaleza que lo rodea y con la propia naturaleza del hombre. Es a partir del surgimiento de los filósofos pre-socráticos como Pitágoras y Platón que se rompe este monismo y surge la idea de que el hombre se encuentra dividido en dos sustancias, el espíritu y el cuerpo. Según Toro y Fernández (2018) para los pre-socráticos “existen dos mundos: el de las ideas o mundo verdadero y el de las cosas materiales o mundo reflejo, por lo tanto el propósito del filósofo (hombre de verdad) es alcanzar el mundo de las ideas y despojarse de lo que lo mantiene sujeto al mundo de la materia, resumido en la frase ‘mens sana in corpore

sano” (p.1). Aristóteles por su parte se opondría a este planteamiento argumentando que el hombre no puede ser dividido para ser comprendido.

Para estos autores “desde la cultura de la Edad Media se establece la cultura de lo espiritual como elemento sustantivo del ser humano en relación con Dios (interpretación de San Pablo y San Agustín de la Biblia) relegando a un plano extremadamente secundario e incluso despectivo y negativo a todo lo relacionado con lo corporal – incluso la carne es casi el sinónimo de pecado” (p.2). Así, la inicial división impuesta por las ideas platonianas de despojarse de aquello vinculado a la “materia” se ve reforzada por la idea cristiana de que lo corporal tendría un sello negativo que es necesario por tanto relegar.

En este contexto socio-cultural, Descartes agudiza la división en dos entidades totalmente separadas, al plantear el dualismo cartesiano que divide al hombre en la *res cogitans* (mente) y la *res extensa* (cuerpo), relegando al cuerpo al status de un mero instrumento de la mente y el espíritu, resumido esto en la frase “pienso, luego existo”. Para Toro y Fernández (2018) “aquí se desarrolla la idea “tengo cuerpo”, como si el cuerpo estuviera separado del sujeto o correspondiera a una realidad distinta a lo que, en definitiva, constituía la esencia del ser humano” (p.2).

Tan profunda es la marca que deja este dualismo de Descartes, que es posible observar cómo en el campo de la filosofía, la medicina, la biología, las emergentes ciencias humanas y la educación aparece esta idea de una división entre aquel campo dominado por la mente -lo intelectual, lo espiritual, lo cognitivo- y el campo del cuerpo físico. Ejemplo de ello son los planteamientos de John Locke quien en el campo educativo instaura la educación diferenciada de acuerdo a las sustancias, es decir educación intelectual y educación física, o educación del cuerpo que se sustenta en la idea de la disciplina, el control y el dominio del cuerpo, tal como podemos observar hasta nuestros días en el sistema educativo.

Castillo (2006) reflexionando sobre esta dualidad en el marco de la afirma que “tan errónea es una pedagogía “angelista” que pretende ignorar el cuerpo, como una antropología meramente biológica, que reduce al ser humano a sólo lo orgánico”. (p.2)

A partir del dualismo cartesiano surgen voces disidentes que plantean una visión distinta del hombre, entre ellas los desarrollos de Kant, Husserl, Bachelard, Feyerabend, Popper,

Lakatos y Kuhn, en oposición al empirismo y al idealismo; Vigotsky con el constructivismo y la idea de que la realidad es producto de quien la observa y le da sentido y Freud y Jung, por otra parte cuya concepción es fundamentalmente monista.

Paparo (2015) señala que en 1962 el filósofo francés Merleau-Ponty “propuso una teoría de la percepción para explicar la naturaleza encarnada de la existencia humana: “El mundo no es lo que pienso, sino lo que vivo” resumiendo sucintamente su visión de que llegamos a conocer el mundo a través de nuestra experiencia subjetiva de estar en el mundo a través del “cuerpo vivido” (p.2) Para Toro y Fernández (2018) este autor “es el primero que plantea el estudio y desarrollo del concepto de motricidad”(p.3)

Según Bowman (2004) “lo que Merleau-Ponty implica es que, sea cual sea el grado en que seamos capaces de tener claridad y certeza, nuestro acceso a ellas es ineludiblemente corporal, lo que sugiere que no son ni puramente racionales ni absolutos. Todo conocimiento humano se sustenta en raíces corpóreas. La mente es inextricablemente biológica y encarnada; y lo que puede saber siempre está basado en el mundo material y experiencial” (p.30)

Según Toro y Fernández (2018) “poco después, autores germanos (Meinel, Schnabel, Kippard), franceses (Le Boulch, Parlebas, Vayer, Aucouturier, entre otros), soviéticos (Luria, Leontiev), anglosajones (Bernstein) y de otras culturas realizan estudios e investigaciones otorgando al concepto una gran similitud a lo que se entiende por *movimiento* o reduciéndolo a los componentes neuromusculares y fisiológicos relacionados con el movimiento individual o colectivo”. (p.3)

En la segunda mitad del siglo XX surgen los conceptos de “Corporeidad” (Zubiri, 1986 en Toro y Fernández 2018) es decir el hombre como un ser “psicoorgánico o inteligencia sintiente” y comienza el desarrollo progresivo de las ciencias cognitivas y las neurociencias que aportan evidencia empírica acerca de la unicidad del ser humano, tal como se revisará en el capítulo 2.2 de este trabajo.

Por su parte el autor Manuel Sergio en 1986, comienza a preguntarse y tensionar el concepto de Educación Física buscando respuestas a su verdadero objeto de estudio, sentido y objetivos, comprobando que ésta no tiene una propuesta teórica sólida y rigurosa y que funciona desde una perspectiva eminentemente práctica donde se trabaja el rendimiento

del cuerpo sólo desde el punto de vista físico. Frente a esta realidad y cuestionamiento Manuel Sergio, levanta un nuevo paradigma y encuentra el eje de la Motricidad Humana. (Toro y Fernández, p.3)

Respecto al concepto de movimiento, pensado como una acción del cuerpo desde una concepción monista, es posible plantear que éste no involucra sólo un conjunto de elementos neuromusculares y fisiológicos, sino más bien como diría Valli (2001 en Lizama 2005) en el movimiento “el cuerpo no es un lugar separado, un objeto técnico, sino un horizonte, una proyección, un estar-en-el-mundo, el lugar físico de la conciencia” (p. 38).

Según Lizama (2005) “en el movimiento cotidiano de los seres humanos se pueden observar tres factores básicos: Espacio, Tiempo y Energía, según análisis de Rudolf von Laban. Factores básicos que tratan de explicar el movimiento, pero no para quedar en un análisis solo funcional, sino, permitir ordenar, organizar y coordinar con mayor comprensión la interacción de los elementos de estos factores, que son la resultante de las acciones que realizan los seres humanos en la dialéctica entre el cuerpo propio con su entorno social, cultural y natural”. (s/p)

Según la autora dentro de las dimensiones del movimiento se encuentra la sensación del espacio próximo o kinósfera; el tiempo que es el factor que promueve el orden y la organización de los movimientos en el espacio; y el ritmo (duración y acento) los que se vinculan estrechamente con el componente musical.

Respecto del movimiento, Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) plantean que “las experiencias de movimiento conforman la base del pensamiento abstracto acerca del tiempo. De allí que la música, como experiencia temporal, pueda ser comprendida según nuestra experiencia espacial (Martínez 2005; Johnson 2007). (p.70)

Dentro del campo de la música. Según Pelinski (2005) “hasta las últimas décadas del siglo XX hablar de corporeización era una impertinencia en musicología: la música era principalmente un acto de creación, estructura o recepción estética, al servicio de causas tan nobles como su significación en contextos sociales, políticos y culturales” (p.3). Según el autor “los discursos musicales dominantes ignoraron o excluyeron, negaron o reprimieron las manifestaciones de encarnación (corporeización) inherentes a las prácticas musicales” y las actividades musicales eran interpretadas como “incorpóreas obviamente controladas por

instancias superiores como el espíritu, el alma o la pura razón”.(p.3) Para el autor “corporalidad y encarnación<sup>3</sup> son dos aspectos diferentes pero interrelacionados de nuestra condición de seres encarnados: la corporalidad es la condición material posibilidad de encarnación” (p.3)

Sin embargo, agrega el autor, “los procesos cognitivos en los que están implicadas constitutivamente las capacidades corporales juegan un papel fundamental en las prácticas musicales” (p.3), planteando que el protagonismo del cuerpo en los debates actuales ha desencadenado una batalla por forjar una perspectiva más crítica y más adecuada a la realidad contemporánea. Para ello, es necesario el rechazo “a los paradigmas, modelos y estructuras de pensamiento intelectualistas, dominantes en las ciencias humanas antes del torbellino posmoderno”. (p.4)

## 2.2. Cognición Corporal (Embodiment) y Música

Autores como Damasio, Jeannerod y Singer (Leman 2008 en Jacquier y Pereira-Ghiena 2010) muestran que los avances neurocientíficos aportan evidencia de que ya no puede sostenerse la escisión entre mente y cuerpo planteada por Descartes, sustentando la concepción de una mente corporeizada. De acuerdo con Johnson (2007 en Jacquier y Pereira-Ghiena 2010) “el significado no reside en nuestro cerebro, no reside en una mente descorporeizada. El significado requiere un cerebro funcional, en un cuerpo vivo que se comprometa con el medio –que es tanto social y cultural, como físico y biológico” (p.68)

Dentro del contexto de las teorías cognitivas clásicas que explican el desarrollo de las funciones superiores, existe la idea de que las representaciones mentales son un producto de la mente que involucran ideas, conceptos e imágenes mentales que representan los objetos del mundo exterior. En esta perspectiva Según Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) “la cognición se reduce a un procesamiento de la información a modo de un algoritmo, como lo concibe la mirada computacional-representacional de la mente”(p.67). Sin embargo, los actuales desarrollos de las neurociencias han puesto en jaque esta visión clásica. De acuerdo a Gomila y Calvo (2008 en Jacquier y Pereira-Ghiena, 2010) “el post-cognitismo planteó la necesidad de

---

<sup>3</sup> En este trabajo encarnación se traduce como Corporización.

abandonar el modelo anterior, en el que la cognición podría resumirse a una computación abstracta, para pensar en una cognición interactiva, corporeizada y situada” (p.67). Este nuevo paradigma de la cognición corporeizada (Gibbs 2006; Johnson 2007; Leman 2008; Lakoff 2008 en Jacquier y Pereira-Ghiena 2010) “supone una mente que no está aislada del cuerpo, sino que constituye un todo experiencial; en ese sentido se desarrolla el concepto mente-cuerpo como una unidad” (p.68).

Según Bowman (2004) en contraste con las teorías cognitivistas clásicas, “las explicaciones corporizadas interpretan la mente como una actividad que emerge de los hechos materiales de la experiencia corporal, está estructurada por ellos y nunca es totalmente separable de ellos” (p.36). Esta perspectiva contraria al cognitismo metafísico, plantea que los cuerpos están arraigados, son concretos y situados. Según el autor, en las explicaciones corporeizadas, las capacidades conceptuales humanas surgen de acciones y experiencias sensoriomotoras, y plantea que como estos procesos son fundamentados en una corporalidad situada, las teorías del conocimiento corporeizado insisten en las dimensiones biológicas, psicológicas y culturales de toda cognición humana.

De esta manera, lo que se ha llamado cognición corporizada<sup>4</sup> o encarnada es una perspectiva teórica que considera todas las formas de conocimiento y cognición humana como corporizadas a medida que pasan por la experiencia corporal. Al respecto Juntunen (2017) señala:

“la noción de corporeización es una teoría para comprender y estudiar el mundo cuerpo-mente. Los intentos tradicionales de estudiar la mente se basaban en la idea de que todos los procesos mentales, como percibir, recordar, pensar y razonar, etc., existen en nuestro cerebro (Schiavio 2014). En contraposición a esto, la corporeización considera el cuerpo-mente como una entidad y el lugar de toda percepción, experiencia, conocimiento y agencia. Reconoce la mente como corporizada y el cuerpo como consciente (como no separado de la mente)” (p.117).

---

<sup>4</sup> En inglés el concepto corresponde a “Embodiment” que puede traducirse en español como encarnación o corporización, “pasar por el cuerpo”.

Bowman (2004) llama también a la cognición corporizada cognición “enactiva” y señala que la capacidad cognitiva surge de conexiones neuronales reforzadas entre los sentidos y el sistema motor. Plantea que de esta manera, el sentido, la percepción, la acción y la concepción se informan mutuamente y están estructuralmente vinculados entre sí de manera importante. La mente incorporada ejecuta sus procesos cognitivos utilizando recursos epistémicos que emergen de patrones de acción y permanecen basados en ellos: las acciones de un cuerpo bien sintonizado con sus necesidades, metas e intereses.

Para el autor “en la medida en que la cognición de nivel superior y el control motor de nivel inferior comparten mecanismos neurológicos básicos entre sí, la "mente" es una entidad profundamente distribuida. La mente no está en el cerebro, sino en la vasta red de interconexiones neuronales que se extienden a través del cuerpo. De esta manera, *el cuerpo está en la mente*<sup>5</sup>. La mente se hace posible gracias a las sensaciones y acciones corporales, de cuyos patrones emerge y de los que depende para cualquier destreza intelectual que pueda reclamar.” (p.36)

Las definiciones que se han desarrollado del concepto de cognición corporizada o embodiment, derivan de las ideas de Merleau-Ponty, quien la entiende como la integración del cuerpo físico o biológico y el cuerpo vivido, experiencial o fenomenológico, sugiriendo una red que integra pensar, ser, hacer e interactuar. Según Schiavio (2014 en Juntunen 2017) “el concepto se desarrolló originalmente en los campos de la fenomenología (Merleau-Ponty 1945), la psicología ecológica (Gibson 1977), la lingüística (Lakoff y Johnson 1980, 1999) y la biología teórica (Maturana y Varela 1980)” (p.117)

Dentro de este campo existen dos enfoques, el primero, llamado “corporeización moderada” que afirma que el conocimiento se adquiere a través de experiencias cognitivas implementadas en contextos sensoriales y motores, por lo que la información sensoriomotora da forma a las representaciones conceptuales, modificando activamente el procesamiento de la información. El segundo es llamado “corporeización radical” que sostiene que la cognición es un sistema que se extiende desde el cuerpo hasta el medio ambiente.

---

<sup>5</sup> El énfasis es nuestro

Según Maggio et cols. (2022) la cognición corporizada “embodiment” “ocurre cuando el individuo procesa información y el cuerpo participa activamente simulando así una acción real” de modo que “el cuerpo influye activamente en el procesamiento cognitivo” (s/p). Según los autores los estudios de neuroimagen han demostrado que la cognición corporizada “se origina en las áreas de proyección primaria y secundaria de la corteza sensorial, particularmente en los lóbulos parietales hasta áreas involucradas en el procesamiento lingüístico y el análisis espacial” (s/p). Según Clark (2008 en Jacquier y Pererira-Ghiena 2010) el embodiment debe ser considerado “como un modo natural de cognición, de acuerdo con nuestra naturaleza de cuerpos pensantes inmersos en un contexto social. En este sentido, la cognición corporeizada no es un modo particular de cognición, sino el modo natural en que comprendemos nuestra experiencia en el mundo” (p.68).

Siguiendo esta línea, Wilson y Golonka (en Maggio, MG.; Piazzitta, D.; Andaloro, A.; Latella, D.; Sciarrone, F.; Casella, C.; Naro, A.; Manulli, A.; Salvatore, R. 2022) plantean que “el cerebro no es el único recurso cognitivo para resolver problemas. El cuerpo y sus movimientos realizan la mayor parte del trabajo necesario para alcanzar los objetivos, evitando la formación de representaciones mentales internas complejas”. Por su parte Korsakova-Kreyn (2018) señala que la teoría de la cognición incorporada postula que la información sensorial y la actividad motora son esenciales para comprender el mundo circundante y desarrollar las habilidades que son importantes para el razonamiento abstracto (Foglia y Wilson, 2013)” (s/p).

Más específicamente, Según Juntunen (2017) la noción destaca los “patrones sensoriomotores concretos de acción y percepción que subyacen al ser-en-el-mundo de un sistema cognitivo (Schiavio 2014, 254)”. De esto se deriva que la percepción y la conducta, la acción y la cognición se consideran mutuamente dependientes y profundamente entremezcladas en nuestra experiencia diaria. Así, de acuerdo al autor “la cognición corporizada enfatiza el papel del cuerpo humano como mediador en la formación de significado (Leman y Maes 2014)” (p.117)

Maxime Sheet-Johnstone (1999, 2009 en Juntunen 2017) quien ha contribuido en gran medida a la comprensión del conocimiento a través del movimiento, ha desarrollado aún más el trabajo de Merleau-Ponty (1962, 1964), defendiendo la primacía del movimiento sobre la

primacía de la percepción. Ella sostiene que “la percepción es el resultado del movimiento y, por lo tanto, reconoce el movimiento como “la base de origen de nuestra creación de sentido” (Sheets-Johnstone 1999, 161)” (p.118).

Esta idea de que la percepción es el resultado del movimiento tiene a primera vista consecuencias relevantes respecto del desarrollo de nuestra cognición en general pero sobre todo tiene consecuencias en el plano del aprendizaje musical. Tal hipótesis señalaría que es absolutamente necesario el movimiento para la percepción y el aprendizaje de los elementos constitutivos de la música, a saber, la audición, la rítmica, la melodía y la ejecución musical.

Dentro del campo de la música, Pelinski (2005) señala que “la omnipresencia del cuerpo en la teoría reciente y en la vida social contemporánea ha tenido también repercusión en las investigaciones musicales recientes. Las neurociencias (neuroanatomía, neurofisiología, neuropsicología, etc.) y las ciencias cognitivas han contribuido significativamente al conocimiento de la relación entre la música y las funciones cerebrales (McAdams y Deliège 1989; Cross 1999; Peretz, 2001, 2002; Clarke 2002)” ( p.5).

De acuerdo a Levitin, Ghnan y London (2018) la íntima relación entre la música y el movimiento ha llevado a los investigadores a examinar cómo la percepción musical está influenciada por las propiedades físicas del cuerpo humano, un proceso conocido como cognición musical corporizada (Leman & Maes 2015 en Levitin et cols. 2018). Estos estudios se basan en el supuesto de que existe una relación estrecha entre los rasgos de la música, y el modo en que es experimentada por el sujeto a través de su mente y su cuerpo como un todo indivisible. Leman (2008 en Jacquier y Pereira-Ghiena 2010) señala que “la experiencia musical tiene un efecto directo en nuestro cuerpo, y esto nos permite construir significados a través de la acción corporal (Leman 2008)” (p.68).

De acuerdo a Juntunen (2017) en los últimos años, ha habido una creciente apreciación de la importancia corporal del cuerpo en el aprendizaje dentro de los entornos educativos. Según el autor:

“investigaciones recientes, especialmente dentro de las ciencias cognitivas, han revisado nuestra comprensión del aprendizaje. La idea del aprendizaje como un proceso puramente mental ha sido

*reemplazada por enfoques más corporales*<sup>6</sup>, que sugieren, por ejemplo, que nuestro sistema neuromuscular está entrelazado con nuestro sistema cognitivo y, por lo tanto, la base del pensamiento y *la comprensión conceptual tiene sus raíces en la experiencia corporal* (Johnson 2013). *Lo que podemos pensar y aprender está ligado a lo que podemos experimentar, y lo que podemos experimentar está dirigido y restringido por nuestra corporeización*” (p.118)

De acuerdo a este autor, cuando se comprende el aprendizaje desde la perspectiva corporal se rompe la distinción entre percibir, pensar y actuar ya que en esta concepción “el aprendizaje, la sensación, la percepción y la acción trabajan en estrecha colaboración en el cuerpo y a través de él y se interrelacionan” (Rouhiainen 2007 en Juntunen 2017 p.118). Los enfoques corporales muestran cómo las contingencias sensoriomotoras, como los gestos, los sentimientos corporales y las interacciones intersubjetivas, entre otros, pueden moldear directamente nuestra experiencia musical.

Desde la perspectiva neurocientífica, Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) explican esta interacción de la siguiente manera:

“la neurociencia sustenta estas ideas al explicar que existe una información neuro-imaginada donde el planeamiento mental activa determinadas áreas motoras denominadas de alto orden aun cuando no haya actividad motora explícita. La mayor parte de los procesos cognitivos de alto orden se basan en una simulación o emulación parcial de procesos sensoriomotores mediante la reactivación de los circuitos neurales que participaron en la acción del cuerpo y en la percepción (López Cano 2005; Johnson 2007; Anderson 2008; Lakoff 2008). Según Johnson y Larson (citados por Johnson 2007), todo nuestro pensamiento y nuestro razonamiento basados en el movimiento musical y en el espacio musical heredan la lógica interna de las metáforas basadas en lo corporal.” (p.70).

Según Juntunen (2017) “dentro de la educación musical, los estudios sugieren que el movimiento corporal desarrolla, entre otras cosas, un sentido del tempo y del ritmo, así como habilidades rítmicas (Rose et al. 2012; Wang 2008), discriminación melódica y tonal (Crumpler 1982), percepción musical y escucha (Burnett 1983), entonación (Grühn, 2002), expresividad en

---

<sup>6</sup> Los énfasis son nuestros.

el canto (Davidson 2009; Ebie 2004) y desempeño motor (Brown et al. 1981; Zachopoulou et al. 2003)” (p.121). Por este motivo se considera relevante en este trabajo señalar las formas específicas en las que el movimiento corporal influye en el desarrollo de cada uno de estos elementos, los que en conjunto están presentes en el proceso de aprendizaje de la música y en particular del repertorio musical en el aula.

### 2.2.1 Cognición Corporizada y aprendizaje del ritmo

Según Chemin, Mourau y Nozaradan (2014) “dejarse llevar por la música es un comportamiento humano universal que ilustra sorprendentemente cómo la percepción auditiva puede vincularse con patrones de acción (Leman, 2007; Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, 2010)” (p.1).

De acuerdo a Phillips-Silver (2009) existen estudios que proponen que la capacidad para la percepción y la sincronización de ritmos puede ser observada también en los animales. El autor señala que los animales “probablemente estén equipados con mecanismos cerebrales que hacen posible la ocurrencia de interacciones auditivo-motoras complejas, como la capacidad de sintonizar acciones motoras basadas en la retroalimentación auditiva” (p.296).

En el caso de los humanos Phillips-Silver (2009) señala que “los estudios científicos pueden probar la hipótesis de que cuando producimos o percibimos música, los sistemas auditivos y de movimiento no solo funcionan simultáneamente sino que están integrados, de modo que lo que percibimos en la música es producto de lo que escuchamos y sentimos.”(p.294).

La noción de que el movimiento podría moldear la percepción de los ritmos musicales, es una idea que se ha considerado como un axioma en la teoría y la educación musical propuesta por algunos autores como Dalcroze. Sin embargo según Chemin et cols. (2014) “sólo recientemente se ha proporcionado evidencia conductual, (Phillips-Silver y Trainor 2005, 2007, 2008 en Chemin et cols. 2014) que ha demostrado que los movimientos realizados simultáneamente con patrones de sonido rítmicos pueden, al menos momentáneamente, modular la percepción de la métrica musical” (p.1)

Desde la perspectiva de la teoría de la cognición corporizada, la explicación de este fenómeno estaría en el hecho de que muchas funciones cognitivas superiores se basan en el

funcionamiento sensoriomotor de nivel inferior. Según Levitin et cols. (2018) “la influencia recíproca entre el movimiento y la percepción, así como la activación de áreas motoras del cerebro durante la percepción del ritmo a menudo se consideran un apoyo indirecto a la cognición musical corporizada. Leman y Maes proponen que las asociaciones adquiridas entre la producción motora y la consiguiente entrada sensorial crean una red integrada que subyace tanto a la producción musical como a la percepción musical” (p.62).

De acuerdo a Phillips-Silver (2009) la evidencia disponible sobre el procesamiento temporal en bebés sugiere que las habilidades fundamentales que subyacen a la percepción del ritmo se desarrollan temprano en la infancia y genera las bases para el aprendizaje musical posteriormente en la vida. Según este autor “se ha propuesto que la capacidad de extraer la estructura del ritmo a partir de la escucha está programada y debería generalizarse según la edad y la experiencia musical (Winkler et al., 2009)” (p.301).

Phillips-Silver y Trainor (2005 en Phillips-Silver 2009) probaron la hipótesis de que el movimiento podría influir directamente en la percepción auditiva del ritmo de la música en los bebés. Para probar esta idea, comenzaron con un patrón rítmico de percusión simple: el ritmo compuesto que resulta de tocar una hemiola de dos contra tres, en un compás de seis micro tiempos. La idea del experimento era mover el cuerpo de los bebés en dos o tres macro beats bajo la suposición de que mover el cuerpo en 2 o en 3 podría sesgar la percepción auditiva del patrón del sonido en curso. En otras palabras, si el movimiento que se siente puede moldear el sonido que se escucha, entonces la experiencia de haber sido movido en dos o en tres tiempos debería producir una percepción auditiva y por tanto una sensación del ritmo en 6/8 o 3/4.

Luego de que los bebés escucharan el ritmo isócrono mientras eran movidos en dos o tres tiempos, se tocaba la melodía con acentos en 2 tiempos y en 3 tiempos con el objeto de evaluar cuál de las versiones generaba más interés en los bebés. La predicción de los investigadores era que la versión que sería de mayor interés para el bebé sería la que le era familiar a ese infante; los que fueron movidos en dos preferirían escuchar la versión auditiva del patrón rítmico con acentos en dos, y los que se movieron en tres preferirían la versión con acentos en tres. Los resultados confirmaron estas predicciones, los bebés que fueron medidos en dos tiempos preferían el ritmo auditivo con dos tiempos acentuados, y los bebés que fueron

mecidos en tres tiempos prefirieron el ritmo con tres tiempos acentuados. Ambos grupos escucharon el mismo estímulo auditivo ambiguo (isócrono) durante el entrenamiento de modo que la única diferencia entre los grupos fue su movimiento. Phillips-Silver (2009) señala que “la preferencia de los bebés por el patrón de ritmo auditivo estaba directamente determinada por su experiencia de movimiento, lo que sugiere que transfirieron el ritmo que sentían al ritmo que escuchaban” (p.304).

Los resultados de este experimento así como otros que vinculan el movimiento con la percepción del ritmo, constituyen según Phillips-Silver (2009) “la primera demostración en la literatura científica de que la forma en que nos movemos puede moldear lo que escuchamos en la música”. La implicancia de esta evidencia está en el hecho de que esto prueba que existe una relación bidireccional entre oír y sentir en la música; es decir, la música no sólo nos hace movernos, sino que la forma en que nos movemos *da forma a lo que escuchamos*. Según el autor, “sentir el ritmo’ aparentemente puede tomarse de manera bastante literal: la percepción del ritmo es un proceso multisensorial. El cerebro transfiere la información sensorial del movimiento a una codificación auditiva, incluso sin que nos demos cuenta” (p.305). Estos resultados han sido verificados no sólo con infantes sino también con adultos quienes identificaron consistentemente como familiar el estímulo auditivo correspondiente a su experiencia de movimiento.

La hipótesis para explicar este fenómeno según Phillips-Silver (2009) se encuentra en la idea de “la posibilidad de que la información auditiva se estuviera integrando con la información del sistema vestibular durante el movimiento”(p.305). El autor explica este mecanismo de la siguiente manera:

“El órgano vestibular, que reside en el oído interno, es responsable de nuestro sentido de movimiento y orientación en el espacio. El sistema vestibular es filogenéticamente antiguo y, al igual que el sistema auditivo, se desarrolla en el feto hacia el tercer trimestre del útero (Romand, 1992); Pensemos en la combinación de movimiento e información auditiva que el feto podría recibir cuando la madre respira, camina, tararea y se balancea. Las redes neuronales corticales o subcorticales que combinan información sensorial de múltiples modalidades podrían proporcionar un mecanismo para la integración de entradas auditivas y vestibulares (Phillips-Silver y Trainor, 2008). Por lo tanto, la interacción auditivo-vestibular propuesta es una posible explicación para el

efecto conductual observado en el que el movimiento determina cómo se siente el ritmo y, por lo tanto, se escucha” (p.306)

Llevados estos hallazgos al contexto escolar, según Álamos (2023) las investigaciones en este contexto “han sugerido que algunas actividades corporales (balanceo, palmeo, giros corporales y percusión de ritmos simples), repercuten en la capacidad de percibir y transcribir patrones rítmicos (Wang, 2008)” (p.39). De allí la importancia de considerar este nuevo paradigma de la cognición corporizada en la enseñanza rítmica, del repertorio y la música en general.

### 2.2.2 Cognición Corporizada, Audición y Canto

Tal como se ha expuesto en los capítulos anteriores la experiencia a través del cuerpo constituye una forma de conocimiento corporeizado y proporciona una base concreta para el conocimiento conceptual abstracto. De acuerdo a Paparo (2015) “experimentar la música es necesario para comprender, conocer y darle significado. Recíprocamente, una forma de mostrar o demostrar comprensión y conocimiento musical es a través del acto de cantar” (p.2).

De acuerdo a Juntunen (2017) “tocar y cantar son actividades corporales en las que la resonancia, la precisión rítmica, la articulación, el fraseo, el sonido y la expresión dependen en gran medida del cuerpo, o más bien de la armonía o funcionalidad del cuerpo y la mente. Al escuchar música (al oír), las ondas sonoras golpean tanto el tímpano como la piel, pasan a los huesos y resuenan en todo el cuerpo (Bowman 2000, 2004; Bowman & Powell 2007; Stublely 1999; Greenhead, Habron & Mathieu 2016)” (p.118).

Sin embargo, según Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) “el análisis auditivo musical ha estado asociado a una actividad mental descorporeizada, basada en la idea de que la comprensión auditiva es un proceso intelectual que ocurre en el cerebro” (p.68).

Los autores han observado que por ejemplo en la educación musical formal, es posible apreciar que los estudiantes realizan una serie de movimientos corporales durante la realización de tareas vinculadas a la ejecución y la audición. Han observado que ciertos movimientos parecieran estar vinculados con las características musicales de la melodía leída; con la

estructura métrica o con el ritmo de la melodía y otros reflejaban el contorno melódico del fragmento cantado. Su conclusión es que “si bien estos movimientos parecieran ser redundantes e innecesarios para la realización de la tarea, ya que no tienen un rol efector del sonido, podrían estar cumpliendo una función epistémica<sup>7</sup>, es decir, mejorando los procesos cognitivos empleados para resolver la tarea, y de este modo, favoreciendo el desempeño de los estudiantes” (p.69). Coincidente con esta idea, Gruhn, Haussmann, Herb, Minkner, Roettger y Gollhofer (2013) señalan que aunque en la experiencia cotidiana se puede observar que la música siempre acompaña movimientos que a menudo son inducidos por la música, “la música es mucho más adecuada para evocar acciones corporales que cualquier otra modalidad expresiva” (p.2).

En esta misma línea Korsakova-Kreyn (2018) señala que el modelo de cognición corporal o corporizada en la música afirma que la articulación corporal aparentemente juega un papel importante en la cognición musical. La autora señala que Leman y Maes (2014 en Korsakova-Kreyn 2018) proponen que “un nivel intencional de interacción musical se establece a través de articulaciones corporales e imitaciones de información física sentida proporcionada por el entorno musical (Leman y Maes, 2014, p. 236)” (s/p)

El autor afirma que “los estudios de neuroimagen han demostrado que escuchar una lista de adjetivos y verbos genera activación en la corteza motora solo para los verbos (James y Maouene, 2009), lo que demuestra una asociación entre el habla y la experiencia motora. De manera similar, la cognición incorporada en la música implica una asociación entre la morfología melódica y la experiencia motora” (s/p).

Aunque el vínculo entre la cognición corporizada y el canto pareciera no ser tan evidente, según Gruhn et cols. (2018) señalan que “ha sido demostrado a través de estudios observacionales (Gruhn, 1999) que aquellos niños que pueden cantar afinados y mantener un ritmo constante son los mismos que exhiben una buena coordinación, control del cuerpo y son capaces de moverse en el espacio en un flujo continuo y sostenido” (p.2).

---

<sup>7</sup> El énfasis es nuestro

En otra serie de estudios, los autores observaron las actividades motoras de niños pequeños de entre tres y cinco años de edad, que incluían un flujo sostenido de movimiento, coordinación, sincronía de movimientos con otros niños o con un maestro, y habilidades vocales. Los resultados de estos estudios mostraron que el nivel más alto de correlación se encontró entre los movimientos coordinados y sincronizados, y la precisión de los patrones rítmicos ejecutados, la consistencia del tempo y la entonación correcta (adaptación de tono) en canciones y patrones.

Respecto de estos hallazgos Grhun (2010) señala “fue sorprendente porque no esperábamos una conexión tan fuerte entre el canto y el movimiento. Esta relación positiva puede haber surgido porque los niños que cantaban y cantaban con frecuencia y precisión, además de mantener un ritmo más constante, también estaban desarrollando su capacidad para coordinar las habilidades motoras finas y gruesas” (s/p).

La explicación a este fenómeno estaría dada, según los autores, por el hecho de que la misma habilidad motora que se necesita para la coordinación de acciones también se aplica al canto y la salmodia. Por lo tanto, para ellos “cuanto mejor sea la capacidad de control motor en los movimientos gruesos, mejor podrá crecer el control motor fino en el tracto vocal, lo que dará como resultado una mejor entonación. Esto significa que el control motor podría ser una explicación sólida para la interacción y podría funcionar como vínculo entre el movimiento y la producción vocal. Desarrollar una mejor entonación ya no es sólo una cuestión de entrenamiento auditivo y práctica repetida. El movimiento podría servir como un enfoque adecuado para obtener resultados en precisión y entonación” (p.14).

Todo lo anterior es evidencia de que el movimiento corporal juega un rol relevante en la actividad rítmica, auditiva y las habilidades para el canto. Al respecto Grhun et cols. (2013) señalan que “la evidencia empírica de una asociación entre el desarrollo motor y las habilidades musicales exige consecuencias educativas en términos de una implementación más pronunciada del movimiento en los programas musicales para niños para facilitar y mejorar el establecimiento del vínculo auditivo-motor” (p.14).

Una propuesta de Jacquier y Pereira-Ghiena (2017) en lo concerniente a la valoración del cuerpo, es comprender que la involucración con la audición desde lo corporal implica no sólo

comprometerse actitudinalmente sino también vivenciar el significado de la música. Para los autores esto quiere decir que es necesario que “los estudiantes incorporen las respuestas corporales como estrategias de comprensión: por ejemplo, cantar la melodía o los bajos de la obra que se está escuchando, marcar con movimientos manuales ascendentes y descendentes el contorno de una melodía, balancearse o acompañar corporalmente la música como una experiencia del paso del tiempo, bailar, palmear algún elemento temporal (pulsaciones, ritmos, ostinatos, etc.)” (p.69).

### 2.2.3 Cognición Corporizada, ejecución Instrumental, ensemble y repertorio.

En particular en relación al aprendizaje instrumental, Jacquier y Pererira-Ghiena (2017) señalan que la educación musical no se ha ocupado de pensar cuál es el rol del cuerpo en los procesos de comprensión musical, lo que puede observarse según los autores por ejemplo en la práctica de la enseñanza instrumental académica, donde es frecuente que los docentes “intenten transmitir posturas determinadas que no perturben los aspectos técnicos eliminando todos aquellos movimientos que no sean necesarios para la producción de sonidos, pero de este modo, podrían restringir la experiencia musical del ejecutante y limitar la comunicación de la expresión musical” (p.68).

Con respecto a la práctica instrumental, Grhun et cols. (2013) señala que “parece obvio que la música tiene un impacto en el control motor fino que, a su vez, también impacta en la diferenciación auditiva, la precisión melódica y rítmica y la estabilidad métrica” (p.2).

Shifres (2007) en un intento por revalorizar los aportes pioneros de Doğantan-Dack (2006) llama la atención sobre las teorías del físico alemán Ernst Mach (1838-1916) y del psicólogo austriaco Christian von Ehrenfels (1859-1932). Sus aportes a los estudios en ejecución musical consisten en considerar que “tanto los aspectos temporales de la música (ritmo y fraseo) como los aspectos kinéticos de la ejecución musical se representan trans modalmente en términos espaciales a partir de las analogías entre los perfiles de intensidad y timing de ambas configuraciones. A partir de ello, la cognición utiliza las representaciones de los movimientos físicos en el espacio físico para la comprensión de la música.” (p.5).

En esta línea Repp (1993, Shove y Repp 1995) presentó las propuestas de diferentes psicólogos y estudiosos del movimiento (Eduard Sievers, Gustav Becking y Alexander Truslit) que en los años '20 y '30 del siglo XX propusieron algunas consideraciones para estudiar empíricamente el modo en el que el movimiento y las estructuras musicales se encuentran inextricablemente vinculados en la ejecución musical (Shifres, 2007, p.5)

En relación al trabajo de ensemble, Keller, Novembre y Hove (2014) señalan que “la necesidad simultánea de precisión temporal y flexibilidad en la acción conjunta rítmica desafía los sistemas cognitivo-motores de los compañeros de interacción” (p.2). Esta actividad es posible de ser observada en la interpretación de un conjunto musical. En esta instancia el trabajo de ensemble implica que se deben coordinar los movimientos del cuerpo para producir sonidos sincrónicos y patrones entrelazados en los que partes instrumentales separadas articulan ritmos diferentes pero complementarios.

Para los autores la posibilidad de mantener la coordinación difiere entre los individuos que participan en el ensemble. El mecanismo que hace posible la coordinación es llamado “sincronización adaptativa mutua” y según ellos “está respaldada por mecanismos de corrección de errores temporales que permiten que los cronometradores internos (oscilaciones de poblaciones neuronales en los cerebros de los co-intérpretes) permanezcan arrastrados a pesar de las irregularidades en la sincronización de los movimientos” (p.2). De acuerdo a este enfoque cuando se enfrenta a compañeros inestables que son propensos a desviarse del tempo, por ejemplo, “la estrategia óptima implica adoptar el papel de líder asumiendo la responsabilidad del tempo y adaptándose menos a los tiempos irregulares del compañero.”(p.2)

Lo anterior sugiere según los autores que “la adaptación temporal mutua es el pegamento que une a los individuos que participan en una acción conjunta rítmica. En contextos musicales, la adaptación temporal mutua puede, además, contribuir a la cohesión del conjunto al mejorar la similitud de los estilos de interpretación de los co-intérpretes”.

Esta evidencia permite comprender, desde la perspectiva de la cognición corporizada, la importancia de la inclusión del movimiento en la enseñanza y aprendizaje de un repertorio musical y del trabajo de ensemble.

Respecto del repertorio, Jorquera (2010) “la práctica del repertorio promueve la pasividad por parte de los estudiantes” (p.58). Además señala que en el modelo clásico de enseñanza el aprendizaje del repertorio “se realiza escuchando, asimilando conceptos, dominando la lectoescritura musical y la teoría musical. También incluye el dominio de un corpus de repertorio específico y favorece la memorización de información de carácter anecdótico o episódico o de conocimiento enciclopédico” (p.61).

Según la autora, cuando se aplica el modelo práctico de enseñanza de repertorio usualmente se trata de tocar instrumentos, cantar, improvisar, y componer, de forma desligada de su significado comunicativo y cultural, según la autora un hacer por hacer, cuyo objetivo es la producción musical.

Su descripción del modo habitual de enseñanza del repertorio es la que sigue:

“El aprendizaje incluye la práctica mediante el canto, tocar instrumentos, escuchar piezas seleccionadas por los profesores, aunque se trata de una práctica irreflexiva. La *imitación* es una modalidad de aprendizaje característica de este modelo, en que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el profesor mediante la *repetición*. El repertorio es determinante y en gran parte coincide con los manuales derivados de la tradición o con libros de texto que proponen gran cantidad de actividades desligadas de una comprensión más amplia y profunda del conocimiento y la práctica musicales. La idea de *repertorio escolares* aplicable a esta concepción: son piezas conocidas y simplificadas para que sean accesibles para los estudiantes. También las actividades creativas de exploración, improvisación y composición son tan gratuitas como las anteriores. En esta concepción, por tanto, se seleccionan materiales funcionales para propósitos de práctica musical y aprendizaje de la técnica instrumental o cantora. La metodología incluye en gran parte la imitación de los modelos propuestos por el profesor, o bien, en sentido más espontaneísta mediante la práctica grupal por parte de los estudiantes. La evaluación se realiza, como en el modelo académico, mediante exámenes para verificar los resultados conseguidos” (p.64).

Esta descripción de la forma en que habitualmente se enseña el repertorio coincide con las observaciones en aula, que sustentan la presente investigación, en términos que el trabajo corporal se encuentra ausente de la enseñanza del repertorio a pesar de todo lo que se ha

expuesto hasta acá en términos de la relevancia de la corporalidad y el movimiento para la rítmica, la melodía y la afinación entre otras.

### 2.3. Métodos musicales y corporalidad

Según Álamos (2023) algunas metodologías del siglo XX, tales como Orff, Willems y Dalcroze, han otorgado un rol protagónico a la expresión corporal y al movimiento para el logro de habilidades musicales, especialmente rítmicas. Según el autor y tal como se ha expuesto hasta acá, “estas prácticas son congruentes con hallazgos dentro del dominio neurofisiológico que sugieren que el movimiento influye y es importante para el procesamiento musical (Phillips-Silver y Trainor, 2007)” (p.40). Específicamente, el autor refiere que “la actividad motriz podría repercutir en cómo se percibe el pulso isócrono, el metro y los patrones rítmicos (Chemin *et al.*, 2014; Levitin *et al.*, 2018; Phillips-Silver y Trainor, 2007), potenciando habilidades relacionadas con la detección y sincronización rítmica (Levitin *et al.*, 2018; Stupacher, 2019), aun en contextos rítmicos complejos (Su y Pöppel, 2012)” (p.40).

Por su parte Grhun et cols. (2013) plantean que dentro de la teoría del aprendizaje musical, “el movimiento corporal se ha convertido en un indicador importante de las habilidades musicales en general (Gordon, 2001)” (p.3). Los autores señalan que “en la educación musical se ha enfatizado la relación entre el movimiento corporal y el aprendizaje musical (Danuser-Zogg, 2002; Gruhn, 2010; Hodges, 2009; Malinowski, 2000)” (p.3).

Esta concepción acerca de la importancia del movimiento corporal se remonta a las ideas de Émile Jaques-Dalcroze, Moshe Feldenkrais y Orff. Según Grhun et cols. (2013) “en los últimos tiempos, la preocupación acerca de la conciencia corporal y la música (Shusterman, 2008) aparece en el contexto más amplio de las dimensiones filosóficas de la percepción y la cognición musical y ha permitido la introducción del concepto de somaestética (Bowman, 2010)”(p.3). En esta línea, Phillips-Silver (2009) señala que “se pueden encontrar nociones similares del cuerpo como instrumento de ritmo en muchos métodos, incluido el Schulwerk de Orff, el concepto Koda'ly, el método Feldenkrais y la técnica Alexander” (p.294).

El Método Feldenkrais, que lleva el nombre de su creador Moshe Feldenkrais (1904-1984), es una forma de educación somática que desarrolla una mayor conciencia de la propia

función. Según Paparo (2015) “Feldenkrais abrazó la encarnación fenomenológica, manteniendo que moverse, percibir, actuar, sentir y pensar son inseparables” (p.4).

### 2.3.1. La Metodología Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) es el creador de la llamada Rítmica, método que se inició en el Conservatorio de Ginebra y que tiene una amplia difusión por toda Europa y Estados Unidos, con diversas versiones. Según Pascual (2006) “la educación rítmica que este método propone se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la educación auditiva” (p.88).

Para Juntunen (2017) en el enfoque de Dalcroze, “la conexión mente-cuerpo se refuerza al menos de tres maneras: (1) combinando sensación con acción (por ejemplo, expresando en movimiento lo que se escucha); (2) combinando el pensamiento con la acción (por ejemplo, tomando conciencia de los propios movimientos o recordando, analizando y expresando experiencias corporales con palabras); y (3) combinando sentimiento con acción (por ejemplo, expresando las emociones que despierta la música a través del movimiento). Así, sentir, pensar, pensar y actuar interactúan continuamente en los ejercicios (Juntunen 2004)” (p.120).

Según Jorquera (2004) la metodología de Jacques Dalcroze se ubica dentro de la categoría de métodos activos junto a Willems y Martenot. La autora señala que estos métodos se caracterizan por considerar la educación musical desde el punto de vista del sujeto, introduciendo en el aula el movimiento y la actividad. (p.24)

Según la autora, Jacques Dalcroze:

“Es el primero de los innovadores de la educación musical que logra una cierta fama con sus propuestas por entonces pioneras. El compositor regresa al Conservatorio de Ginebra, en el que había estudiado, en 1892 como profesor de armonía, y es aquí en donde observa cómo sus estudiantes no disponen de una imagen mental del sonido, necesaria para que el trabajo armónico no sea exclusivamente teórico. A partir de esta observación empírica, desarrolló gradualmente un sistema de coordinación entre música y movimiento, convencido de que la actividad corporal participativa permitiría formar esa imagen mental del sonido que con los métodos tradicionales no se alcanzaba. La influencia de sus enseñanzas llegó hasta el ámbito de la danza moderna, en particular con Mary Wigman y Rudolf Laban, entre otros, además de marcar un camino que luego

seguirán Orff, Willems y otros, varias décadas después de las primeras presentaciones del método”.  
(p.26).

Emile Jaques-Dalcroze creía que los procesos corporales, el ritmo y el movimiento físico eran la base de la expresividad musical y la pedagogía musical. Según Seitz (2005) la revisión de las teorías e investigaciones recientes sobre las bases corporales y cerebrales de la expresión musical ofrecen un amplio apoyo a los puntos de vista de su metodología. Esto hace suponer que Dalcroze descubrió en su tiempo algo esencial para el pensamiento y la expresión musicales.

De acuerdo a Juntunen (2017) en este método el movimiento se utiliza para “profundizar la experiencia sensorial de la música y su expresión y está diseñado para conducir a una escucha activa, “transfiriendo la percepción auditiva a una experiencia corporal holística” (Altenmüller & Scholz 2016) y ‘formando un vínculo entre lo que se experimenta a través del movimiento y que es lo que se comprende de la música a través de él” (p.119) .

Para el autor la enseñanza de Dalcroze ofrece “un ejemplo de práctica de educación musical que basa la enseñanza de la música en experiencias corporales y reconoce el significado y la importancia de las experiencias holísticas mente-cuerpo para el conocimiento musical y el desarrollo personal (Juntunen 2016)” (p.120)

Para el autor el trabajo de Dalcroze intenta,

“resolver el desequilibrio causado por la intelectualización del conocimiento musical y la tendencia hacia las abstracciones, sin raíces prácticas ni conexiones corporales en las prácticas de aprendizaje. Por lo tanto, en sus esfuerzos pedagógicos buscó formas y dimensiones encarnadas del aprendizaje musical. Una de las principales cuestiones prácticas para Jaques-Dalcroze era la relación del cuerpo con el conocimiento y la comprensión musicales. Comenzó a aplicar el movimiento corporal para hacer que las experiencias y comprensiones musicales de sus estudiantes estuvieran más arraigadas en la percepción y en la experiencia vivida corporalmente (Juntunen 2016). (p.119).

Según Seitz (2005) “las prácticas pedagógicas como los métodos de Dalcroze, Kodaly, Orff y Suzuki aprovechan el hecho de que los elementos básicos de la música (es decir, ritmo, dinámica musical, tono y melodía, y sonoridad) pueden enseñarse más eficazmente a través del ritmo del movimiento físico, el solfeo rítmico y la improvisación”. (p.431).

Según este autor los fundamentos básicos de la teoría de Dalcroze son los siguientes: a.- el ritmo es movimiento; b.- el movimiento es esencialmente físico, c.- todo movimiento requiere espacio y tiempo, d.- la experiencia física forma la conciencia musical, e.- la mejora de los medios físicos da como resultado claridad de percepción. Según el autor, Dalcroze propone que “el tiempo asegura la conciencia del ritmo musical, así como la mejora de los movimientos en el espacio asegura la conciencia del ritmo plástico (Jaques-Dalcroze, 1930: 208-9)”. (p.422) Para Seitz (2005) “este último comentario de Dalcroze es intrigante porque, en esencia, argumentaba que el movimiento físico formaba la base de la conciencia musical, es decir, las imágenes tonales y rítmicas”. (p.422)

Según Seitz (2005) “el método se sustenta en una serie de ejercicios de movimiento, música y danza que se denominan colectivamente “rítmicos”. Dichos ejercicios ayudan a los estudiantes a desarrollar un sentido del ritmo que infunde a todo el cuerpo conciencia rítmica en su interacción con un instrumento o a través de la voz, no solo localmente en las manos o pies – e incita a los estudiantes a internalizar las bases corporales de la comprensión musical, como la relación entre el tono y la altura o los múltiples niveles corporales de conciencia rítmica”. (p.423).

Posteriormente en el método se desarrolla el solfeo rítmico donde se involucran la voz, las manos y los pies para imitar un patrón rítmico. Según Seitz (2005) “estos ejercicios musicales combinan la rítmica con el solfeo o lo que Dalcroze llamó ‘solfeo rítmico e interacciones sociales’”. (p.424) En la etapa final de la formación Dalcroze, los estudiantes combinan ritmo y solfeo con armonía en la improvisación instrumental, generalmente en el piano. Así, cada una de estas etapas del método Dalcroze une ritmo (es decir, patrones de tiempos musicales), métrica (es decir, movimiento musical o pulso con acentos que ocurren regularmente), tempo o tiempo (por ejemplo, ritmo musical, aceleración, retardo), y fraseo (matices). Cada uno de estos ejercicios musicales y corporales sirve para conectar las manos, la voz, las extremidades y el cuerpo con todos estos elementos centrales de la música. Por ejemplo, el acento combina el espacio tonal (es decir, las relaciones tonales) con la duración y el volumen musical, lo que permite al estudiante de Dalcroze unir en forma motora muchos de los elementos principales de la música.

De acuerdo a Pascual (2006) la Rítmica de Dalcroze “se caracteriza además porque su finalidad es desarrollar el oído musical, los sentidos melódico, tonal y armónico a través de lo que Dalcroze denominó un sexto sentido, el muscular, que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento. Considera al cuerpo como el medio de representación de cualquier elemento musical del ritmo, la melodía, la dinámica, la armonía y la forma”. (p.89)

Este método, según Pascual (2006):

“parte de la marcha y se trabaja posteriormente la locomoción, como una importante fuente de ritmos diferentes y espontáneos en relación con las habilidades motrices básicas: deslizarse, gatear, correr, trepar, caminar, saltar, patinar, etc. Considera además los dos elementos principales: tensión y distensión o tesis y arsis, junto a la regularidad y continuidad de los movimientos y la inhibición del movimiento, ya que el niño debe dejar de correr, saltar, etc. cuando cesa la música o se indica una determinada consigna. Así se percibe y analiza la correspondencia entre los pasos y los valores, acelerando y ralentando, crescendo y disminuyendo”. (p.90)

De acuerdo a Seitz (2005) “en la música, todos sus elementos principales: melodía, contorno melódico, ritmo y fraseo, puntos de cadencia, acentos, micro-variaciones en el tiempo y la dinámica, y la armonía, entre otros, surgen a partir de la información de los procesos corporales y se basan en ellos. Es por eso que la comprensión fundamental de Dalcroze sobre el papel del cuerpo y el movimiento en la música y la pedagogía musical es tan importante para los músicos, educadores musicales y psicólogos en la actualidad” (p.431)

### 2.3.2. La Metodología Carl Orff

Carl Orff (1895-1982), el creador del método, fue director de orquesta y uno de los grandes compositores alemanes del siglo XX, con obras tan importantes y conocidas como *Carmina Burana*, *Catulli Carmina*, *Da Mond*, *Die Kluge* y *Antigonae*. Es internacionalmente conocido como educador musical y creador de un método para niños, fruto del trabajo docente. Carl Orff dejó pocos testimonios escritos de su actividad pedagógica, aunque, sin embargo, esta experiencia se condensó en cinco volúmenes conocidos como *Das Schulwerk*, en los países germánicos, y *Music for children*, en la versión inglesa y americana.

Una de las principales innovaciones de la práctica educativa de Orff consiste en la consideración del cuerpo como un instrumento musical, dotado de características tímbricas diversas. Los instrumentos corporales o naturales también reciben el nombre de gestos sonoros. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy precisa. Son cuatro los planos sonoros, timbres o instrumentos: pitos o chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas.

Su perspectiva es que el ritmo puede existir solo, sin embargo la melodía necesita un ritmo que lo acompañe y lo frustre. La música Orff se basa en el ritmo más básico y original, combinado con acción, danza y lenguaje. Cree que el ritmo no se obtiene simplemente mediante la imitación, sino mediante la práctica; El ritmo sólo se puede aprender mediante un entrenamiento repetido. (Ran y Charoennit, 2022, s/p.)

Para estos autores, estudiosos del método, el planteamiento educativo de Orff es “eminente activo, ya que parte de la base de que la mejor enseñanza musical es aquella en la que el niño participa, interpreta y crea. Realiza un trabajo conjunto de ritmo, palabra, melodía, armonía e interpretación instrumental y vocal. Parte de la palabra, de las melodías de la escala pentatónica (Do, re, mi, sol, La) y realiza la armonía con ostinatos rítmicos y melódicos.

De esta manera elementos tales como el lenguaje, el sonido y el movimiento son practicados a través de elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre. El trabajo del método Orff contempla la improvisación y la creación musical.

Para Jorquera (2004) el método Orff también puede ser catalogado como método activo. Dentro de las características que la autora menciona al describir el método está en primer lugar el concepto de célula rítmica; el concepto de música elemental para referirse al nivel de actividad del alumno; su componente democrático en tanto está pensado para todos sin exclusión, el componente creativo que da espacio al alumno para la gestión autónoma; el concepto del alumno como protagonista activo y el hecho de que procede desde lo simple a lo complejo, concepto que se asocia con la facilitación didáctica.

De acuerdo a Jorquera (2004) la propuesta Orffiana ha llegado a integrarse sin problema alguno en las corrientes didácticas de cada etapa histórica, ampliando sus horizontes en

términos de repertorio y combinándose de modo enriquecedor con otras propuestas didácticas.(p.33)

#### 2.4. Importancia de la Corporalidad desde la neurociencia y la Cognición Corporizada.

Levitin, Ghnan y London (2018) señalan que “una de las respuestas humanas más comunes a la música es moverse con ella, y muchos idiomas no tienen palabras separadas para música y danza (Besson & Schön 2001, Thompson 2014)” (p.52), mostrando la íntima relación que existe entre el cuerpo, el movimiento y la música.

De acuerdo a Phillips-Silver (2009) desde la antigüedad se postula que gran parte del significado de la música reside en el movimiento, tanto metafórico como físico, a través de los eventos (Clark, 2005 en Silver 2009). Según el autor, el movimiento es una parte intrínseca de la experiencia musical, y ambas coexisten desde primera relación musical del niño cual es la de madre e hijo. (Phillips, p.294)

Gruhn, Haussmann, Herb, Minkner, Roettger y Gollhofer (2013) señalan que “en una edad temprana de desarrollo, la música y el movimiento interactúan. Cuanto más avanzado se pueda realizar el movimiento coordinado, mejor se desarrollarán la discriminación musical y las habilidades de audición. Existe cierta evidencia para suponer que durante la niñez tanto el desarrollo Los dominios (música y movimiento) se desarrollan sincrónicamente hasta un cierto nivel de logro” (p.13)

De acuerdo a los autores “en general, las investigaciones han demostrado que el movimiento corporal juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Los niños no adquieren conocimientos abstractos, sino que todo el cuerpo adquiere experiencias concretas de forma integral” (p.5). De acuerdo a los autores “es el cuerpo y su movimiento los que inician el desarrollo de los patrones propioceptivos para la percepción y discriminación auditiva”.(p.5)

En este sentido, Gento (2020) señala que los estudios recientes en cognición musical corporeizada brindan un novedoso enfoque que sustenta la inclusión del cuerpo y del movimiento corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Según el autor “se considera que los movimientos corporales constituyen un modo de comunicar la comprensión musical” (Jacquier & Pereira, 2010, p.71). La enseñanza del lenguaje musical se debe plantear

desde el enfoque corporeizado, así permitirá crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el alumnado”. (p.14)

Para Jacquier y Pereira-Ghiena (2010), frecuentemente en la actualidad, “la educación musical concibe la comprensión de la música como un proceso que ocurre en la mente del oyente y que es exteriorizado gracias a los conceptos y categorías que nos provee la teoría musical” (p.67). Esta misma concepción es sustentada por Juntunen (2017) quien plantea que “la enseñanza y el aprendizaje de la música han tenido una larga y fuerte tradición de ser conceptuales, no experienciales, no ilustrativos y tener lugar en un nivel abstracto”. El autor señala además que “[l]a música ha sido ampliamente... aceptada como una cuestión de comprensión cognitiva, o inteligencia especial, en lugar de una experiencia de carne y hueso en la que existe una continuidad entre varios aspectos de la experiencia (Westerlund y Juntunen 2005, 114-115)”(p.119)

Al respecto Bowman (2004) plantea que las “justificaciones más veneradas de la educación musical se basan en nociones profundamente erróneas sobre la mente, la cognición y la inteligencia. Los paradigmas dominantes de la epistemología y de la ciencia cognitiva reciente -aquellos que definen el contexto dentro del cual la educación musical ha tratado de explicar su significado y justificar su existencia- son de naturaleza lingüística y proposicional. Su abandono del comportamiento, la experiencia y la cognición no lingüísticos es profundo” (p.33).

El autor sostiene que en este contexto que tiene que ver con comprender la enseñanza y el aprendizaje de la música como una tarea cognitiva, los educadores musicales deben “resistir a que los términos y condiciones de su presencia en los esfuerzos educativos sean definidos por sistemas de posibilidades cognitivas que pre ordenan el estatus subalterno de los esfuerzos artísticos. Nuestro comprensible afán por defender la experiencia y la educación musicales debe permanecer cimentado en explicaciones de la música que sean fieles a su base corporal” (p.34).

Incluso, desde la perspectiva del alumno/a Correa y Esquivel (2016) señalan que “muchas veces al momento de realizar una clase de educación musical nos encontramos con alumnos que poseen la concepción de que la música se hace solo a partir de instrumentos musicales, sin tomar en cuenta el hecho de que nuestro cuerpo también puede transformarse

en uno, prueba de ello es sin duda el uso que le daban nuestros antepasados más remotos, para quienes el uso del cuerpo era indispensable para llevar a cabo sus rituales” (p.42).

Frente a esta evidencia de que la enseñanza y el aprendizaje de la música han sido conceptuados normalmente como actividades propiamente intelectuales, se ha levantado un cuerpo de evidencias, surgidas a partir de los desarrollos de las neurociencias y del paradigma de la cognición corporizada que señalan una nueva ruta en la comprensión del fenómeno musical lo que tiene profundas consecuencias en el campo de la educación musical en general y escolar en particular.

Para Bowman (2004) el término “corporeizado” implica “dos puntos fundamentalmente importantes: (1) que toda cognición resulta de capacidades y logros percepto-motores que son parte de nuestro hardware corporal, ya sea innato o adquirido; y (2) que estas capacidades están invariablemente “incrustadas y constituidas por sus contextos biológicos, psicológicos y socioculturales”. El término acción, a su vez, sostiene que “los procesos sensoriales y motores, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en toda cognición” (p.36).

Desde la perspectiva de Paparo (2015) durante más de una década, los investigadores en educación y los educadores artísticos han reconocido la importancia de la corporeización y sus implicaciones para la investigación, la enseñanza y el aprendizaje. El autor señala que:

“Bresler (2004) postuló que “la corporización ofrece una lente convincente a través de la cual reconceptualizar el aprendizaje, la enseñanza y la organización de las escuelas. Sugirió que las artes proporcionan contextos ricos para examinar cómo la comprensión de los procesos integrados de pensar, sentir, sentir y actuar se relaciona con la escolarización y el currículo. Afirmó que las formas de instrucción corporal (conocidas como educación somática o somática), que han existido fuera de la educación convencional, contienen conocimientos valiosos y pueden proporcionar un medio pedagógico a través del cual se puede explorar el conocimiento corporal en entornos educativos”.  
(p.2)

Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) plantean que la enseñanza del lenguaje musical desde el enfoque corporeizado permite “crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el alumno, al mismo tiempo que

propicia mayores posibilidades de que los estudiantes comprendan la música. Por ello es fundamental considerar el movimiento corporal como parte de una experiencia significativa de la música, en tanto modifica, enriquece y complementa dicha experiencia”.

Para Juntunen (2017) “dentro de la ciencia cognitiva, Schiavio y Timmers (2016) sostienen que “lo que parece importar para el aprendizaje musical, la memoria y el reconocimiento auditivo es el compromiso motor que vincula a los alumnos y la música, y no las complejas habilidades de representación”. Aprender música implica un cambio en todo el sistema cerebro-cuerpo-mundo” (p.121). Para Schiavio y Timmers (2016 en Juntunen 2017) papel de la acción en la experiencia musical es fundamental y sugieren que un estudiante de música debería poder “participar, explorar y modificar el mundo sonoro, obteniendo una experiencia de primera mano del mismo”. Según los autores, “tanto los músicos como los no músicos parecen beneficiarse igualmente del compromiso motor activo con la música, en relación con formas más pasivas de aprendizaje musical” (p.122).

El enfoque que sostiene Bowman (2004) es que el paradigma de la corporeización implica una versión él llama “enactiva” (acción). El autor plantea que “los procesos conceptuales, sensoriales y motores humanos han co-evolucionado entre sí y están indisolublemente vinculados en cada uno de nosotros. Al mismo tiempo, la mente está en el cuerpo, en el sentido de que la mente es coextensiva con las vías neuronales del cuerpo y las plantillas cognitivas que las componen”. (p.36)

De manera similar, Hodges y Grün (2012 en Juntunen 2017) sostienen que “uno de los aspectos más importantes de la educación proveniente de la investigación del cerebro es la participación del cuerpo y el movimiento en el proceso de aprendizaje. Sugieren que “si el aprendizaje se ve como el desarrollo de representaciones mentales, es crucial comprender que la única manera de construir representaciones en la corteza se produce a través del movimiento corporal” “ (p.122).

Desde la perspectiva de Grhun et Cols. (2013) el problema es “si se pueden fundamentar pruebas empíricas de las conexiones entre la música y el movimiento a medida que los niños crecen y desarrollan sus habilidades para hablar, cantar y moverse. Durante ese período surge

evidencia clara de que el movimiento coordinado (por ejemplo, el reflejado en la primera caminata independiente) y la sensibilidad motora propioceptiva interactúan. (Berger et al., 1984; Chang et al., 2006; Kubo & Ulrich, 2006; Thelen & Cooke, 1987)". (p.2)

Si bien Grhun et cols. plantean que las habilidades musicales y el control del movimiento están mutuamente relacionados y se desarrollan simultáneamente y en paralelo, sostienen que "no hay razón para suponer que la música tenga un efecto causal inmediato en el desarrollo del movimiento (o viceversa), aunque un estudio reciente encontró un efecto del movimiento corporal en la escucha de música y las preferencias emocionales (Sedlmeier et al., 2011)" (p.13).

Sin embargo, al examinar la literatura reciente sobre las bases fisiológicas y neurológicas de la expresión musical, según Juntunen (2017) "el neuropsicólogo Seitz (2005) observó que todos los elementos principales de la música (como la melodía, el ritmo, el fraseo, los acentos, la dinámica y la armonía) son informados por los cuerpos por lo que el desarrollo de estos elementos musicales se basa en dicha información. Sostiene que, debido al vínculo inquebrantable de los sistemas auditivo y motor en la percepción e interpretación musical, el cuerpo y el movimiento deben ubicarse en el centro de la educación musical".

Más concretamente, Seitz (2005) señala que "evidencia reciente indica que el cerebelo, una estructura motora que se cree que está involucrada en el ritmo y la sincronización, también está involucrado en la armonía, la melodía y en dominios cognitivos afines (Seitz, 2000). Por ejemplo, se activan los músicos que leen a primera vista una partitura musical detectando errores melódicos y armónicos" (p.424).

En relación al componente rítmico de la música, existe según señala Álamos (2023) "un trabajo reciente (que) evidencia las relaciones entre acción motora y cognición y .. da cuenta de los aportes de la neurociencia a la educación rítmico-musical (Álamos-Gómez y Tejada, 2020)" (p.38). En este contexto el autor plantea que el ritmo musical y el lenguaje verbal por ejemplo comparten "redes de procesamiento común localizadas en zonas cerebrales que antiguamente estaban relacionadas solo con el lenguaje, especialmente, el Área de Broca (Fiveash y Pammer, 2014)" (p.39). Este vínculo cognitivo se debe principalmente a que, tanto el ritmo como el lenguaje, se construyen a partir de la combinación de unidades básicas, en el caso del lenguaje

los morfemas en el caso de la música los patrones rítmicos que se organizan ambos en secuencias estructuradas jerárquicamente. Según Álamos, en este sentido, “se ha dicho que ambos sistemas son sintácticos (Patel, 2009) y que una de las características comunes más llamativas es la estructura métrica (Jackendoff y Lerdahl 2006)”. (p.39)

En el campo de la educación para Grhun et cols. (2013) plantean que si el aprendizaje musical puede entenderse como una experiencia corporal, entonces cantar, moverse y bailar parecen ser medios críticos y deberían implementarse en el plan de estudios para la instrucción musical instrumental y general de todo tipo.

Respecto de esto Paparo (2015) plantea que:

“sin embargo, la inclusión de prácticas somáticas es bastante reciente y aún no está generalizada a través de la educación musical; Tampoco se ofrecen comúnmente prácticas somáticas como parte de los planes de estudio de educación musical. Un pequeño número de filósofos, etnomusicólogos e investigadores en educación musical han examinado el papel del cuerpo y lo que significa la corporeización para la música, tanto en teoría como en investigación (Powell, 2007; Clifton, 1983; Juntunen, 2004; O'Neill, 2002); Pierce, 2007; Stublely, 1998; Walker, 2000; Woodard, 2009). (p.2)

En acuerdo con esto, Juntunen (2017) señala que “en diferentes campos, como la etnomusicología (p. ej., Blacking 1974), la psiquiatría (p. ej., Strorr 1992) y la musicología (p. ej., Lidov 2005), la estrecha relación entre la música y el movimiento del cuerpo humano ha sido reconocida durante mucho tiempo” (p.121). Sin embargo autores como Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) señalan haber observado Hemos observado “que la educación musical formal habitualmente no incluye prácticas de este tipo (corporales) e incluso, en algunos casos, desalienta la realización de movimientos durante la ejecución de tareas de diferente naturaleza” (p.67). Juntunen (2017) sostiene que “el argumento a favor de la aplicación del movimiento corporal en la enseñanza y el aprendizaje de la música se defiende actualmente no sólo en la educación musical, sino también en áreas como la musicología, las ciencias cognitivas y la psicología”(p121).

En este mismo contexto, el autor plantea que la participación corporeizada transforma el pensamiento consciente y, en consecuencia, da forma tanto al “pensamiento en acción” como al “pensamiento como acción” (Juntunen y Westerlund 2001; Westerlund y Juntunen 2005)” (p.) El autor señala que el aprendizaje corporeizado en la música puede “mejorar el desarrollo de la ejecución entre estudiantes con necesidades educativas especiales (ver Sutela, Juntunen & Ojala 2016; Sutela, Juntunen & Ojala, de próxima publicación)”. (p.120)

Sobre este último punto, Srinivasan y Bhat (2013) proporcionan “fuentes de evidencia de los campos de la educación musical, la neurociencia y la educación especial para defender con solidez las actividades de “música y movimiento” como intervenciones multisistémicas para niños con TEA” (p.2). Este hallazgo resulta relevante si se considera que en las escuelas chilenas existe un creciente número de niños que presentan esta condición, los que se verían beneficiados no sólo en su aprendizaje de la música sino en el desarrollo de otras habilidades si se incorporara al aula un trabajo corporal sistemático.

Desde la perspectiva de Bowman (2004):

“La investigación en individuos con lesiones cerebrales localizadas sugiere que la percepción del componente rítmico de las imágenes auditivas depende de la activación de los sistemas neuronales involucrados en la actividad motora. Si es cierto que las características rítmicas/temporales en la percepción/cognición musical surgen de la activación de cómo partes sustanciales del mismo circuito neuronal involucradas en el movimiento y la acción corporal, la dimensión corporal tan a menudo evidente en los actos de escuchar música (y hacer música) no es sólo una función de semejanza, representación o asociación fortuita. Si escuchar y hacer música activan y despliegan los mismos circuitos neuronales que los cuerpos en movimiento, tenemos una base material para la afirmación de que la acción corporal es una parte indeleble y fundamental de lo que es la música, *qua música, iso*. Y si la música requiere el movimiento corporal como una condición previa de su ser, también la música puede moldear e informar otras posibilidades de ser corporizada” (p.39).

Desde la perspectiva de Ghrun et cols. (2013) los hallazgos actuales derivados de la neurociencia, “promueven un argumento conceptual que subraya la percepción del tiempo y el espacio en la música como inseparablemente conectada con la interpretación del tiempo y el espacio en movimiento” (p.16)

Según Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) “plantear la enseñanza del lenguaje musical desde el enfoque corporeizado permitirá crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría

musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el alumno, al mismo tiempo que propiciará mayores posibilidades de que los estudiantes comprendan la música. Por ello es fundamental considerar el movimiento corporal como parte de una experiencia significativa de la música, en tanto modifica, enriquece y complementa dicha experiencia”. (p.71)

## 2.5. Análisis del Currículum Nacional Chileno: Presencia del desarrollo rítmico-corporal.

Todo lo que se ha expuesto hasta aquí en el presente trabajo representa un desafío sobre todo en la enseñanza de la música en nuestro país dado que las bases de la formación musical en los niños que se desarrolla en los primeros años escolares no está a cargo de profesores especializados -a pesar de que en la realidad existen colegios que contratan profesores de música para primer y segundo ciclo- sino de profesores con formación general básica. Al respecto, Tejada, Thayer y Arenas Navarrete (2019) describen esta situación diciendo que,

“La tarea de impartir música en los dos primeros ciclos de EGB se ha encargado a profesores generalistas, dado que por normativa el profesorado especialista de Música sólo está habilitado para impartir educación musical en la Educación Media. A pesar de que el profesorado de EGB tiene que impartir Educación Musical, el documento de Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en EGB no incluye ninguna competencia relacionada con dicha área (Ministerio de Educación de Chile, 2012b). Se produce así una tensión multidimensional que afecta a las pretensiones del Ministerio, la decisión sobre el profesorado que debe impartir educación musical, las competencias que el profesorado debe desarrollar y los conocimientos que niños y niñas deben construir” (p.31)

Para la educación básica, la corporalidad y el movimiento en el currículum Nacional Chileno se encuentra incluido por una parte en las orientaciones didácticas de la asignatura de música, específicamente en el punto 2.2. relativos a “Bienestar, convivencia y salud mental” en el que se señala “La práctica musical inclusiva valora los intereses, gustos y expectativas de sus integrantes, promueve la *conciencia del propio cuerpo a través del movimiento*<sup>8</sup>, y utiliza ejemplos de manifestaciones musicales diversos”.

---

<sup>8</sup> En toda la sección el énfasis es nuestro.

En el mismo documento, en el punto 3.1. se señala a raíz de la “estrategia didáctica de integración de aprendizajes” que “En la interpretación, las y los estudiantes escuchan activamente lo realizado por sí mismos y el resto del conjunto, en la creación son capaces de interpretar las ideas a través del uso de la voz, *el cuerpo* o instrumentos musicales, y en todos estos procesos son capaces de reflexionar de forma contextualizada, valorando y respetando la cultura propia y la del resto de la comunidad. *Ejecutar movimientos corporales*, expresando sensaciones, ideas, estados de ánimo y emociones en variados espacios y a diferentes ritmos”

En relación al eje curricular “interpretar y crear” se señala que “La interpretación musical se entiende como la práctica de tocar y cantar obras o expresiones musicales con un fin comunicativo y *expresivo por medio del cuerpo*, la voz, objetos y/o instrumentos.”

En relación al eje “escuchar y apreciar” se señala lo siguiente “Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, *corporal*, musical, visual)”.

Tal como puede observarse, si se analiza el modo en que es concebido el componente corporal en el currículum de música, la corporalidad es meramente una forma de expresión de sensaciones, sentimientos e ideas que sugiere la música, sin embargo no es considerada como relevante para el aprendizaje del ritmo ni de la melodía, ni del canto, ni de la ejecución instrumental, ni de la audición, relegando el componente corporal a un reflejo de la vivencia de la música -evidentemente relevante- pero insuficiente desde el punto de vista de cómo se entiende el componente corporal en esta investigación y su significado profundo en relación al aprendizaje en general.

Por otra parte, en asignaturas como Educación física y salud, en las bases curriculares correspondientes a 1° a 6° básico, se señala que “A partir del movimiento, el individuo adquiere conciencia de su propio cuerpo, se orienta espacialmente y se relaciona e interactúa activamente con el mundo que lo rodea. El objetivo principal de las Bases Curriculares es que, progresivamente, los estudiantes desarrollen habilidades motrices y coordinativas. *Estas habilidades están asociadas a una serie de beneficios que trascienden el plano netamente físico. Por ejemplo, una adecuada destreza motriz se relaciona positivamente con la capacidad de*

*tomar decisiones y con la ejecución prolija de las múltiples actividades físicas y cognitivas de la vida diaria”.*

Llama la atención que en este documento se reconozca el vínculo entre la corporalidad y el desarrollo de actividades cognitivas y no suceda lo mismo en la asignatura de música que es el campo más natural para el desarrollo del movimiento y la conciencia corporal.

Junto a ello, es notable que en los objetivos de aprendizaje de 4to básico se señale la necesidad de “ejecutar movimientos o elementos de danzas tradicionales de forma coordinada, utilizando actividades rítmicas y lúdicas de forma individual o grupal”, actividad que debería estar incorporada al currículum de música y no de educación física.

## 2.6 Percepción de los docentes sobre movimiento y música.

Tal como señala Álamos “entre los desafíos que tiene el profesorado de música en Chile hoy, está la optimización del escaso tiempo de que dispone para la realización de la clase de música. En el caso de Educación Básica, en las escuelas y colegios chilenos se destinan entre 45 y 90 minutos semanales para la asignatura de educación musical obligatoria (MINEDUC, 2018), por tanto, este tiempo debería ser aprovechado incorporando estrategias didácticas eficaces que respondan a las necesidades educativo – musicales del alumnado”.

Las experiencias que existen en nuestro país acerca de la percepción que tienen los docentes acerca de diversas materias relacionadas con la enseñanza de la música, provienen de los estudios realizados por los autores Álamos y Tejada quienes han enfocado sus estudios en la comprensión de las variables asociadas a la enseñanza rítmica. Según Durá y Tejada (2021, en Álamos 2023) “la calidad y eficacia en la promoción de habilidades rítmicas depende en gran medida de las decisiones didácticas que tome el maestro de música (Modoran, 2014)...del mismo modo, determinar modos eficaces de trabajar la información rítmica con el alumnado facilitaría fuertemente su entrenamiento rítmico (Durá y Tejada, 2021)” (p.37).

En relación a la temática de este trabajo, en sus investigaciones el autor encontró que para el trabajo de pulso y movimiento en particular, el profesorado utilizaba acciones tales como caminar, marchar y bailar, junto con desplazamientos utilizando espacios fuera del aula como el patio de la escuela y percusiones con diversas partes del cuerpo.

En relación con la noción de compás, el autor señala que el profesorado aborda este elemento utilizando audiciones o grabaciones musicales y haciendo que “el alumnado, mientras escucha, se exprese a través del movimiento y vaya marcando los acentos con distintas partes del cuerpo” (p.43). En cuanto a los patrones y frases rítmicas, según Álamos (2023) el profesorado declaró que “utiliza con frecuencia la percusión corporal. Cierta porcentaje del profesorado implicado utiliza movimientos gruesos y con desplazamiento (principalmente, baile y saltos de forma lúdica); pero, la mayoría fomenta la percusión en el puesto con las palmas o con otras partes del cuerpo y en asociación con sílabas rítmicas” (p.43). Finalmente, el autor señala que el profesorado “utiliza frecuentemente el movimiento corporal para la formación rítmica del alumnado, específicamente, para trabajar elementos relevantes del aspecto temporal” (p.48) De este modo, se puede observar que los profesores de la muestra señalada declaran utilizar el componente corporal en todo aquello que dice relación con la enseñanza del ritmo.

Por otra parte, en la investigación de Morgado y Gatica (2021) de los 26 profesores encuestados solamente uno reconoció la relación entre corporalidad y cognición, dos reconocieron el cuerpo como un instrumento y tres dijeron tener acceso en su trabajo a instrumentos Orff, lo que muestra la poca incorporación de la relación entre corporalidad y cognición.

### 3.- METODOLOGÍA

#### 3.1.- Tipo de investigación:

La presente investigación es una investigación exploratoria, con un enfoque metodológico mixto (cuanti-cualitativo).

#### 3.2.- Muestra:

El tipo de muestra es una muestra por conveniencia, de acuerdo con la facilidad de acceso y disponibilidad de las personas a participar de la investigación. La muestra estuvo compuesta por un total de 14 profesores de música, de los cuales 4 son de sexo femenino y 10 de sexo masculino. Los participantes son Chilenos/as, sin indicación de Región de residencia.

#### 3.3.- Instrumento de Recolección de Datos:

Para el presente trabajo se elaboró una encuesta en línea a través de Google Form para obtener datos cualitativos y cuantitativos en relación con la importancia del desarrollo rítmico corporal en la enseñanza del repertorio en la enseñanza musical escolar. La encuesta se elaboró con el objeto de comprender y contextualizar la realidad en la educación musical escolar; analizar cuáles son los principales conflictos con los que lidian los profesores de música al momento de enseñar un repertorio de modo de considerar los aspectos que son relevantes desde la perspectiva del docente de aula.

La encuesta consta de un total de 32 preguntas abiertas, cerradas y de alternativas. Las categorías o temáticas abordadas son: A) perfil de competencias B) Dificultades de enseñanza C) Aspectos didácticos y metodológicos D) Factores asociados al repertorio E) Noción de corporalidad e inclusión didáctica.

DIMENSIONES EVALUADAS. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN / N° PREGUNTA

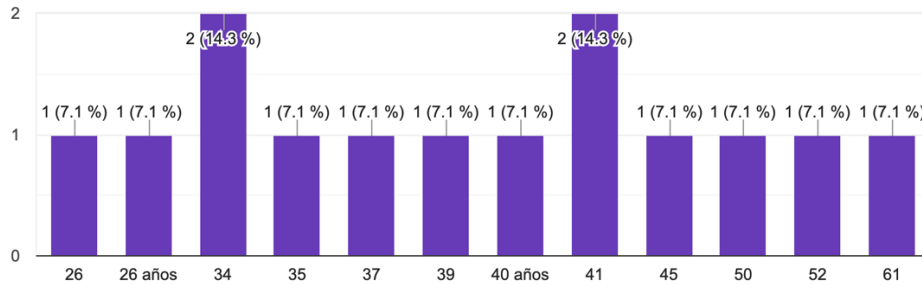
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	DIMENSIÓN Y NÚMERO DE PREGUNTA
<b>A. PERFIL DE COMPETENCIAS</b>	
<p>Conocer el perfil de los profesores encuestados en términos de experiencia, competencia y especialización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rango etario, género, título profesional. (pregunta 2, 3, y 4)</li> <li>• Años de experiencia en aula.</li> <li>• Años de experiencia docente en primer y segundo ciclo.</li> <li>• Años de experiencia docente en Enseñanza Media. (pregunta 5, 6, 7, 8)</li> <li>• Tipo de establecimiento educacional en que ha trabajado pregunta 11 - 12)</li> <li>• Especialización dentro del ámbito de la Ed. Musical. (pregunta 9 - 10).</li> </ul>
<b>B. DIFICULTADES DE ENSEÑANZA</b>	
<p>Conocer los aspectos de la enseñanza de la música que los docentes estiman como más complejos de abordar, considerando la formación general en música, la rítmica y el repertorio, incluyendo los elementos externos (aula y establecimiento educacional).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de la enseñanza complejos de abordar (13)</li> <li>• Principales dificultades en la enseñanza de la rítmica (27)</li> <li>• Principales dificultades en la enseñanza de un repertorio (25)</li> <li>• Factores del aula que dificultan o favorecen el aprendizaje (31)</li> <li>• Factores de la escuela que dificultan o favorecen el aprendizaje (32)</li> </ul>
<b>C. ASPECTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA RÍTMICA</b>	
<p>Conocer los aspectos didácticos y metodológicos que a juicio de los docentes son relevantes en la enseñanza del ritmo y las metodologías que permitirían subsanar esas dificultades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos didácticos por considerar en la enseñanza del ritmo (18).</li> <li>• Didáctica utilizada por los profesores (19)</li> <li>• Conocimiento de métodos o estrategias para desarrollar la rítmica en el aula (28)</li> </ul>
<b>D. FACTORES ASOCIADOS AL REPERTORIO</b>	
<p>Conocer los elementos que los docentes estiman como más relevantes en la enseñanza de un repertorio y las dificultades que encuentran.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que factor es más relevante en la enseñanza de un repertorio (23 - 24)</li> <li>• Importancia de la rítmica antes de abordar un repertorio (20 - 21)</li> <li>• Dificultades enfrentadas en la enseñanza del repertorio (25)</li> <li>• Conocimiento de métodos o estrategias que subsanen las dificultades de enseñanza del repertorio.(26)</li> </ul>
<b>E. NOCIÓN DE CORPORALIDAD E INCLUSIÓN EN LA DIDÁCTICA</b>	
<p>Dimensionar qué importancia le dan los profesores al trabajo corporal y analizar su comprensión personal del concepto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo rítmico corporal. (pregunta 14)</li> <li>• Apreciación de lo corpóreo (pregunta 15, 29).</li> <li>• Enfoque didáctico a través de la corporalidad (pregunta 17, 30)</li> </ul>

### 3.4.- Resultados:

#### 1.- Nombre: No obligatorio

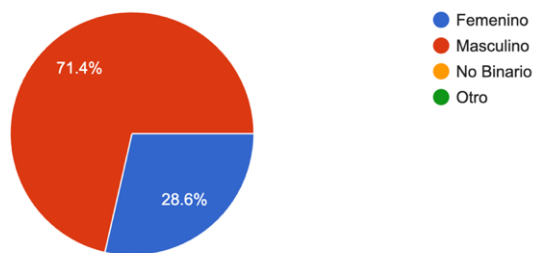
#### 2.- Edad

14 respuestas



#### 3.- Género

14 respuestas



#### 4.- Título Profesional:

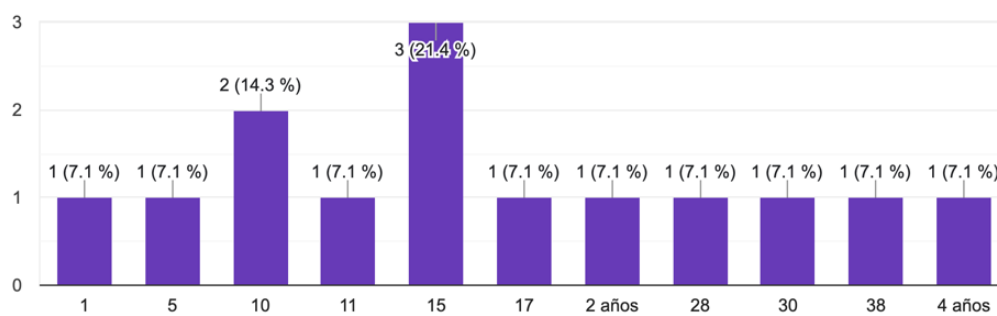
Profesores de música: 100%

Profesores con formación básica y media: 14%

Profesores con formación media: s/datos

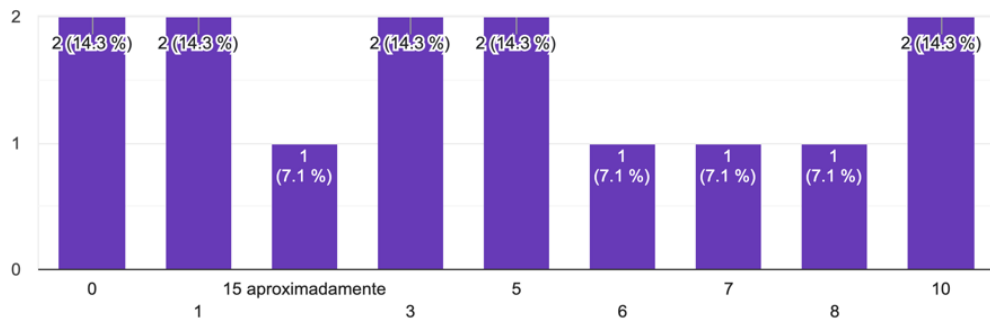
#### 5.- Años de experiencia en aula

14 respuestas



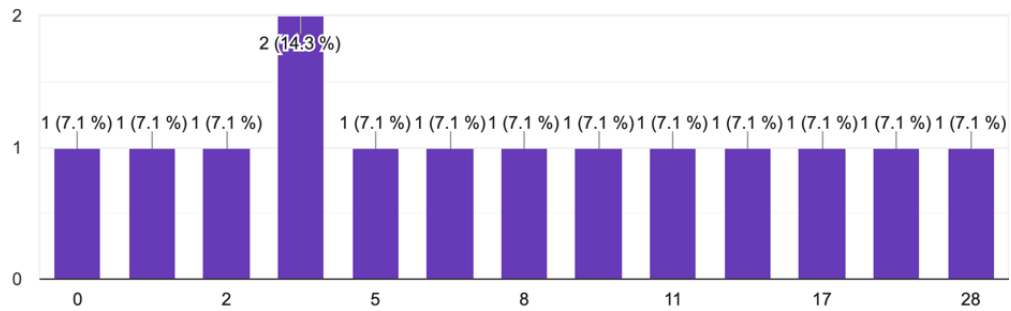
6.- Años de experiencia docente en Primer ciclo (Si no ha tenido experiencia en este nivel coloque 0 "cero")

14 respuestas



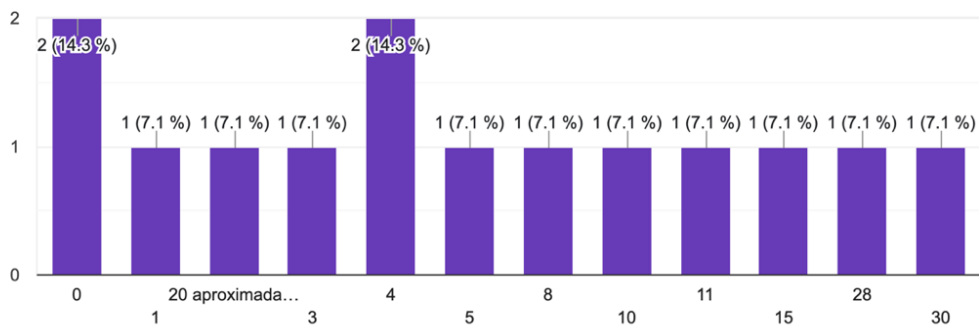
7.- Años de experiencia docente en Segundo ciclo (Si no ha tenido experiencia en este nivel coloque 0 "cero")

14 respuestas



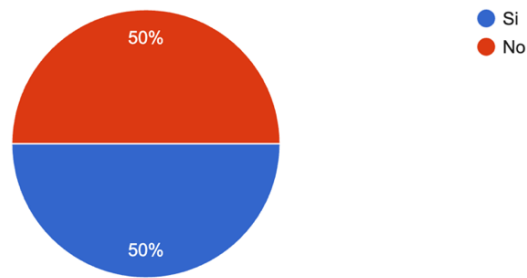
8.- Años de experiencia docente en Enseñanza media (Si no ha tenido experiencia en este nivel coloque 0 "cero")

14 respuestas



9.- Tiene ud. alguna especialización dentro del ámbito de la Educación Musical?

14 respuestas

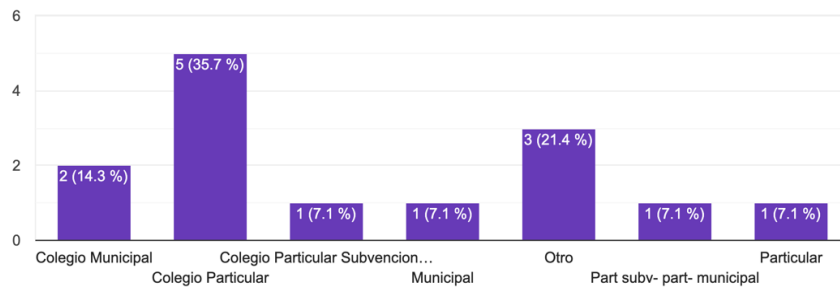


10.- Si su respuesta anterior es "Si" especifique: 12 respuestas

- Sin especialización: 43%
- Magíster: 17%
  - Interculturalidad
  - Música como Arte disciplinar
- Formación en Canto: 8%
- Formación en Conjunto Instrumental: 8%
- Primera infancia: 8%
- Música tradicional: 8%
- Dirección Orquestal: 8%

11.- En qué tipo de establecimiento ha trabajado (particular, particular subvencionado, municipal, artístico, u otro?

14 respuestas

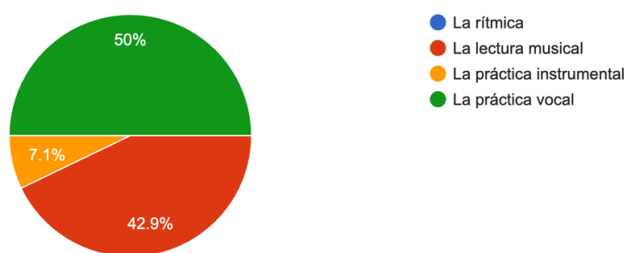


12.- Si respondió "Otro" en la pregunta anterior por favor especifique:

- En contexto comunitario, rural, territorial, carcelario, adultos mayores, migrantes
- Corporación Educación Arte y Cultura
- experimental artístico
- Técnico Profesional y Escuela Especial

13.- Desde su perspectiva y experiencia docente ¿Cuáles son los aspectos de la enseñanza de la música más difíciles de abordar?

14 respuestas

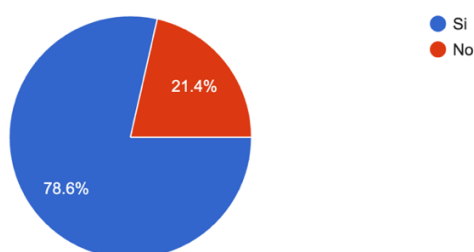


14.- Qué entiende usted por desarrollo rítmico corporal?

1. Entiendo que el estudiante logre evidenciar o expresar lo que la música transmite a través de su cuerpo.
2. expresión corporal a través del movimiento, la percusión y la danza
3. Adquirir una conciencia corporal y su relación con el ritmo... coordinar y dominar ambas cosas... es la clave para comprender la música, el punto de partida
4. Asociar rítmica con movimiento corporal
5. La capacidad de desarrollar ritmos usando el cuerpo
6. Trabajar la rítmica con el cuerpo. Trabajar pulsos binarios, juegos rítmicos, ostinatos.
7. Golpecitos y movimientos con el cuerpo que sugieren un sentido rítmico musical
8. Realizar movimientos y expresiones de manera natural.
9. Habilidad para percudir ritmos con distintas partes del cuerpo, con sentido musical
10. Lograr ejecutar el ritmo (pulso y figuras) disociando las distintas partes del cuerpo de forma coordinada y precisa.
11. La capacidad de aprender mediante el movimiento corporal el ritmo y/o pulso
12. Ser capaz de coordinar el movimiento del cuerpo con el pulso específico de una obra o con ciertos patrones rítmicos.
13. Desarrollo cognitivo de todo lo que es rítmica mediante la expresión corporal
14. El proceso de aprendizaje que permite expresar con el cuerpo diferentes conceptos e ideas musicales

15.- En su quehacer pedagógico el desarrollo rítmico corporal es importante en la enseñanza del repertorio musical?

14 respuestas



16.- Si su respuesta a la pregunta anterior es Sí, ¿Por qué?

1. El ritmo es la base fundamental de la música
2. Porque permite internalizar la rítmica y las frases melódicas mediante la propiocepción
3. Es fundamental... es lo primero que hago
4. Porque es la base del sentir musical, sobre todo en estudiantes de primer ciclo
5. Porque con esa base construyo grupos musicales con solidez rítmica y melódica.
6. Porque es un buen método para incorporar el sentido rítmico en los y las estudiantes.

7. Porque es importante enseñar los repertorios desde los movimientos o la percusión corporal.
8. Primero que todo, porque el ritmo es una parte fundamental en el desarrollo musical de toda persona. En segunda instancia, el uso del cuerpo como instrumento rítmico musical, permite al estudiantado un mayor acercamiento de la música y los instrumentos musicales.
9. Sí, porque todo lo que se corporaliza ayuda a una comprensión más completa y compleja del fenómeno, en este caso el ritmo, por lo tanto, en la enseñanza del repertorio, y sobre la base de que el ritmo es lo primero que se enseña, esto hace más efectivo y rápido y el logro de los objetivos asociados al trabajo práctico en la asignatura de música.
10. Porque la música debe ser primeramente experimentada corporalmente y en todas sus formas

17.- Qué elementos rítmicos desarrolla a través de la corporalidad?

1. Pulso y acentuación
2. todos: pulso, acento, agógica y recursos expresivos (legatos, staccatos, etc).
3. El pulso, el peso de cuerpo en los acentos, el contratiempo del salto, la percusión corporal
4. Pulso, altura, intensidad.
5. Solo introducción o repases de figuras rítmicas
6. Pulso, tempo, formas A y B, ostinatos, juegos, motricidad fina y gruesa.
7. Pulso, métrica, acentuación y duración.
8. Pulso y acento de las figuras rítmicas.
9. Pulso y figuras musicales básicas
10. Disociación, coordinación, precisión.
11. Pulso y acentuación
12. Pulso, métrica, acentuación y duración.
13. Pulso, figuras musicales, agógica, incluso dinámica
14. Pulso y acento de las figuras rítmicas.

18.- Desde su perspectiva y experiencia docente ¿Cuáles son los aspectos didácticos que deberían estar incluidos en la enseñanza del ritmo? 10 respuestas

1. Desarrollar aún más la escucha por parte del estudiante
2. Coordinación motora, propiocepción, sincronía grupal y ensamble
3. Percusión corporal y más énfasis en el canto grupal, el conteo
4. Creación de instrumentos rítmicos para la ejecución de canciones.
5. La capacidad de realizar polirritmias en grupo con distintos timbres
6. Si o si, aprender a través del juego y conciencia de la estructura musical convencional.
7. El uso de juegos y dinámicas musicales con el uso del cuerpo para integrar la conciencia rítmica.
8. Estudio de solfeo o secuencias rítmicas.
9. Expresión corporal a través del baile. Uso del juego como herramienta didáctica para aprender ritmos, cómo juegos de manos o juegos que impliquen el uso del cuerpo o percusiones corporales.
10. Algunos aspectos del método Dalcroze. Además de secuenciación, progresión, niveles de dificultad asociados a la edad, utilización de material lúdico. También es importante enseñarles a marcar el pulso, reconocer acentos, por lo tanto unidades métricas, moviéndose por el espacio y utilizando el cuerpo.
11. Desarrollar aún más la escucha por parte del estudiante
12. El uso de juegos y dinámicas musicales con el uso del cuerpo para integrar la conciencia rítmica.
13. Considerar trabajo con adaptaciones, para niños y niñas con necesidades educativas especiales, lo que incluye a quienes presenten hipoacusia
14. Estudio de solfeo o secuencias rítmicas.

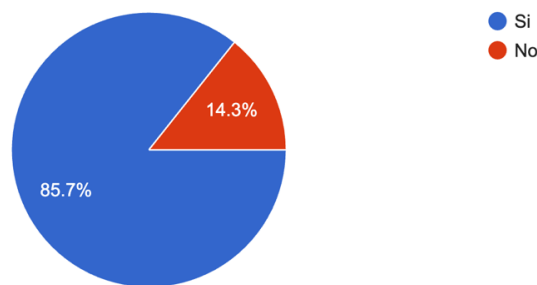
19.- Cómo organiza usted didácticamente el elemento rítmico en el aprendizaje del repertorio musical?

1. Primero pulso, acentuación y luego la serie rítmica de cada pieza.
2. según orden de dificultad, pues hay eventos rítmicos que son más complejos que otros. De cualquier modo, todo depende del contexto, pues algunos repertorios conviene internalizarlos desde el gesto y el movimiento, otros desde el solfeo hablado y un tercer grupo desde la danza.

3. Analogía con el conteo silábico ... y la rítmica corporal.
4. Asociar palabras con figuras musicales, dividir al grupo curso en las diferentes figuras y organizarlas, lectura rítmica.
5. Poniéndole énfasis a las células rítmicas novedosas para el estudiante.
6. Pulsos variados, percusiones, dictados rítmicos, juegos y creaciones con palabras, ritmo gramas.
7. Enseñanza del ritmo, aplicación de notas y reemplazo a texto.
8. Antes de trabajar algún repertorio, recordamos figuras musicales y aquellas figuras propias de la canción o melodía a trabajar. Luego de identificar notas musicales, el estudiantado percute con palmas u otra parte del cuerpo, el ritmo de la canción o melodía a trabajar
9. Se aísla el elemento rítmico trabajado por compases y deteniéndose en los aspectos más complejos, se repite las veces que sea necesario. Se hace todos juntos, en grupos más pequeños y de forma individual.
10. Primero pulso, acentuación y luego la serie rítmica de cada pieza
11. Partir marcando el pulso con los pies, seguir el patrón rítmico con palmas. En el caso de una polirritmia, ocupar otro timbre aparte de las palmas, como el chasquido de los dedos y marcar los silencios con algún movimiento con el cuerpo como gestos con las manos u onomatopeyas de silencio como "sshhh".
12. Inicio: preparación o apresto, corporal y/o vocal, con desplazamiento, movimientos, percusión corporal, canto de sonidos diversos que representan el ritmo o los ritmos. Desarrollo: aprendizaje de las figuras de la partitura, a través de juegos individuales y colectivos. Interpretación instrumental y/o vocal.

20.- Desde su perspectiva y experiencia docente ¿Es necesario enseñar la rítmica antes de abordar el repertorio?

14 respuestas



21.- Si su respuesta a la pregunta anterior fue "sí", ¿Por qué cree que sería necesario?

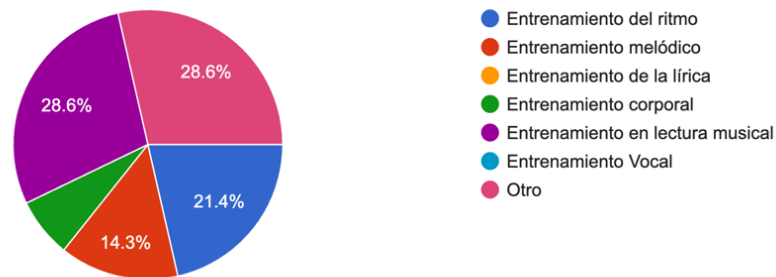
1. Lo que dije anteriormente, el ritmo es la base fundamental de la música.
2. Wynton Marsalis decía: no rhythm, no music. Es la base de todo.
3. No puedo imaginarlo de otra forma... el ritmo es lo más primigenio en la música.
4. Porque así la ejecución instrumental es más precisa.
5. No necesariamente, ya que las diversas rítmicas en el mundo sonoro, de manera genérica igualmente aportan a tener una batería de conocimientos en el estudiante y eso lo utilizo como una asociación exitosa en el aula.
6. Porque el ritmo es el aspecto del sonido más natural e intuitivo que tienen las personas al momento de hacer música, pero debe ser corregido y mediado para que el ritmo sea lo más parejo al momento de interpretar el repertorio (sobre todo de manera grupal).
7. De la rítmica y la afinación depende la correcta ejecución del repertorio.
8. Porque es necesario entender y reconocer los elementos rítmicos de las canciones propias del repertorio a trabajar. Por ello se deben trabajar independientemente y luego abordar el repertorio.
9. Porque el ritmo es lo más elemental en la música, básicamente, sin ritmo no hay música.
10. Lo que dije anteriormente, el ritmo es la base fundamental de la música.
11. Porque es la base una vez ya escuchada la música que se va a interpretar, y siempre es más fácil para las y los estudiantes, aprender ritmo y después melodía.

12. Para los estudiantes, entender la rítmica de una melodía los ayuda a comprender e interpretar más rápido la misma, ya que tienen claro en qué tiempos deben sonar las distintas notas.
13. Especial para comprender solfeo.
14. Nuestra forma de percibir la música le asigna mayor importancia o visibilidad a la melodía, pero la clave para comprender el latido de la música está en el ritmo, su duración, su velocidad, su acentuación, incluso su carácter.

22.- Anulada (Mal planteada / no discrimina)

23.- Desde su experiencia ¿Cuál de estos factores es el MAS relevante en la enseñanza de un repertorio?

14 respuestas



24.- Si su respuesta a la pregunta anterior fue "Otro", por favor especifique:

1. Depende del rol que se ejerza en la ejecución del repertorio.
2. El hacinamiento, el estrés escolar, la realidad social de los estudiantes, los extensos horarios y contenido... en general me parece terrible el sistema educativo en Chile
3. El contexto del repertorio.
4. Me parece que todas son relevantes, es imposible escoger, ya que además dependerá del grupo a quien se les enseña el repertorio, y del propio repertorio.

25.- En su experiencia ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la enseñanza del repertorio?

1. La memorización
2. Depende del repertorio. En algunos cuestan digitaciones, en otros dificultades rítmicas o melódicas, también pueden haber dificultades en torno al ensamble.
3. El estado de salud y social de los estudiantes
4. Tiempo que los estudiantes otorgan al aprendizaje musical
5. Lograr aspectos interpretativos por sobre los mecánicos
6. Afinación vocal.
7. Coordinación ritmo melodía.
8. La afinación
9. Que todo el estudiantado logre ejecutar rítmicamente el repertorio trabajado
10. El dominio instrumental.
11. La memorización
12. Coordinación ritmo melodía.
13. La dificultad para interpretar todas y todos juntos. Conjunto instrumental y de canto.
14. Afinación vocal.

26.- Respecto a la pregunta anterior, ¿Conoce usted algún método o estrategia didáctica que podría implementarse para subsanar esas dificultades?

1. Creo que está ligado estrechamente en la falta de desarrollo de otras disciplinas como el lenguaje.
2. No existe nada que sea la receta perfecta, de modo que todo o casi todo debe ser ajustado por la figura docente
3. General un clima de aula básico para cual aprendizaje o experiencia significativa.
4. Organizar la clase para el máximo potencial, cápsulas de aprendizaje (flipped classroom)
5. No.
6. Ejercicios de repetición y fraseos melódicos de al menos 10 veces.
7. Seguir la pista o backing track y/o marcar un pulso constante indicando las entradas de cada instrumento.
8. Solfeo del repertorio y luego implementación del texto en el caso de que sea cantado.
9. Lo que yo hago es percutir las figuras musicales del repertorio. Luego cantar mientras se percute con las palmas.
10. Sí varios, pero no sé si todos funcionen en el contexto escolar.
11. Realizar juegos en que se vayan uniendo dúos, grupos pequeños y finalmente todos y todas.
12. En mi práctica seguimos 5 pasos para enfrentar un repertorio nuevo y una nueva partitura: Lectura de Signos Musicales, Lectura Rítmica, Solfeo Hablado, Solfeo Cantado y Ejecución Instrumental. Esto ha permitido que todos los estudiantes (excepto aquellos con mala disposición al trabajo) avancen en el aprendizaje y este sea permanente.
13. Sobre la falta de método y refuerzo de la memoria, cualquier sistema de registro es una estrategia correcta: leer música, anotar, grabar, filmar, etc. Sobre la falta de habilidades básicas, la única estrategia es tratar de subsanar la falta de bases con ejercicios de nivelación.

27.- En su experiencia ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la enseñanza de la rítmica?

1. Estudiantes que no traen la música como aprendizaje previo.
2. La asimilación de las subdivisiones y sus silencios, especialmente cuando se aborda desde la notación tradicional.
3. La falta de disciplina que promueve el sistema escolar, los estudiantes son víctimas de la instrucción y obediencia ciega
4. Atención auditiva
5. Los conocimientos previos
6. Específicamente aceleración del pulso.
7. Falta de coordinación y pulso irregular
8. Mantener un pulso constante.
9. Que el estudiantado comprenda las secuencias rítmicas en donde se combinan galopas, sincopas o tresillos.
10. Que no se ha trabajado con el pulso desde la primera infancia, por lo tanto, cuesta asimilar aspectos rítmicos más complejos.
11. La falta de precisión en la interpretación principalmente instrumental, de algunas figuras rítmicas.
12. Principalmente el entendimiento práctico de las distintas cifras de compás.
13. Conducta de los estudiantes
14. Que no se haya trabajado desde pequeños. Cuando los chicos ya son adolescentes, ya hay un daño hecho que es difícil revertir.

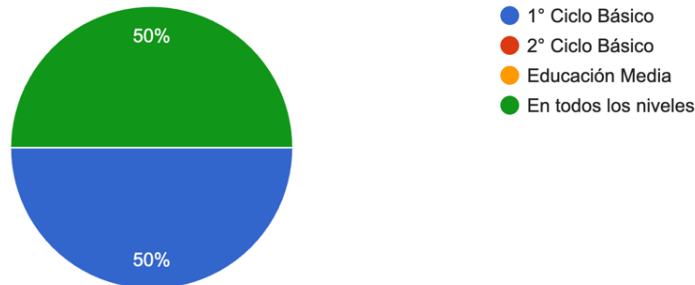
28.- Respecto a la pregunta anterior, ¿Conoce usted algún método o estrategia didáctica que podría implementarse para subsanar esas dificultades?

1. No
2. No diría que hay un método perfecto. Para mí, la clave es abordar las figuras rítmicas con gradualidad, sin empeñarse en enseñar todas las figuras de golpe. Por ejemplo, yo enseño negras y puedo estar dos meses en ello, para integrar luego las doble corcheas. Posteriormente, se agregan los respectivos silencios y en eso puedo estar todo un año.
3. Deje el sistema escolar, es incompatible con la música

4. Misma de la pregunta 26
5. Desconozco algún método. Sólo práctica constante y ejercicios de relajación.
6. Body percutions para inculcar el sentido de rítmica en estudiantes
7. Uso de metrónomo.
8. Lo que yo hago es percudir las figuras musicales del repertorio. Luego cantar mientras se percute con las palmas.
9. Sí, el método Dalcroze y todas sus adaptaciones.
10. La imitación y repetición de juegos o desafíos de destrezas, en percusión de diversas figuras, mediante videos, que luego deben ser realizados en dúos, luego en grupos pequeños y finalmente todo el grupo curso.
11. Trabajar la subdivisión ternaria y la corchea como figura central, reemplazando a la negra.
12. La única es fortalecer la base empírica de habilidades, es decir, aprovechar el ciclo inicial para tener una correcta iniciación musical.

29.- En qué ciclo curricular considera usted que es importante el desarrollo rítmico corporal?

14 respuestas

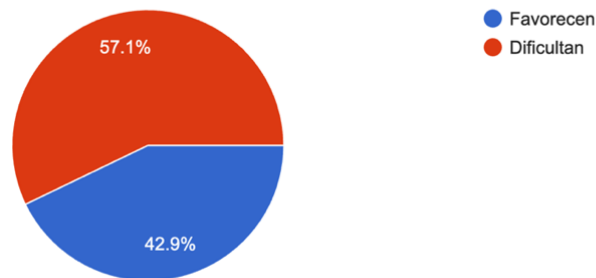


30.- Cómo aplica usted el trabajo rítmico corporal en su quehacer pedagógico?

1. Desde el primer momento
2. Desde la gestualidad, la danza y las percusiones rítmicas
3. Con folklore y músicas del mundo, y rítmica corporal
4. Con canciones del repertorio popular infantil.
5. Como introducción o repaso de algún ritmo
6. En clases, desde pre escolar.
7. Con el uso de palmas, chasquidos, zapateo y golpecitos en el cuerpo tratando de seguir patrones rítmicos, las y los estudiantes descubren el manejo del pulso, la métrica y la duración en general
8. A través de secuencias rítmicas, manteniendo un pulso.
9. Lo aplicó mediante el juego rítmico, principalmente en primer ciclo
10. Utilizando las distintas partes del cuerpo, esquemas rítmicos corporales, y moviéndose por el espacio.
11. Usando variedad de actividades y utilizando los recursos de la web.
12. Solo al entendimiento del pulso y la polirritmia básica (negras, corcheas, redondas, blancas y silencios).
13. Por aprendizaje basado en retos
14. Cada vez, de manera creciente, incorporo el baile a la clase de música.

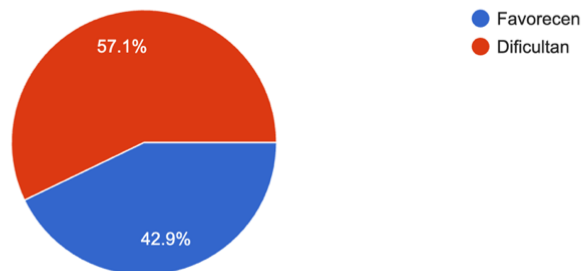
31.- Desde su experiencia, las condicionantes del aula favorecen o dificultan el desarrollo rítmico corporal?

14 respuestas



32. - Desde su experiencia, las condicionantes relativas al establecimiento educacional favorecen o dificultan el desarrollo rítmico corporal en el aula?

14 respuestas



### 3.5.- Análisis de los datos:

#### DIMENSIÓN A: Perfil de Competencias.

Respecto de esta dimensión, la muestra se encuentra constituida por un 71,4% de profesores varones y un 28,6% de profesoras mujeres; en un rango de edad de 26 a 61 años; de los cuales el 100% son Profesores de Música, el 14% con formación específica en Educación Básica y Enseñanza Media. Respecto de la experiencia en aula el 72% de los profesores encuestados tiene entre 1 y 15 años de experiencia en aula, y un 28% de los profesores tiene entre 16 a 20 años y más de experiencia docente.

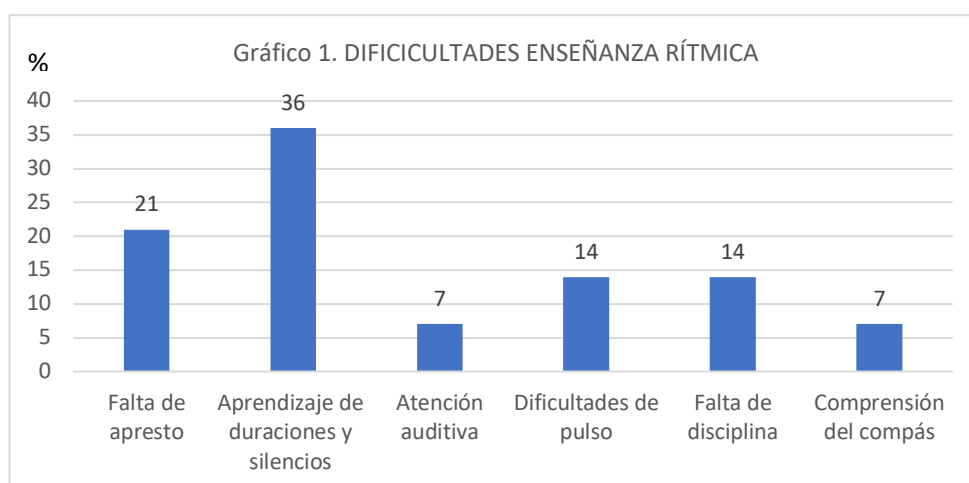
En relación a los niveles escolares el 86% tiene experiencia docente en Primer Ciclo, entre 1 y 15 años de experiencia; el 29% entre 1 y 5 años de experiencia ha ejercido en segundo ciclo de Enseñanza Básica; y el 36% entre 1 y 5 años de experiencia en Enseñanza Media. De los cuales el 35,7% señala haber trabajado en colegios particulares; el 50% de los profesores señala tener alguna especialización específica dentro del ámbito de la Educación Musical (formación en canto, formación en conjunto instrumental, música tradicional, dirección orquestal).

## DIMENSIÓN B: Dificultades en la enseñanza.

En relación a los aspectos más difíciles de abordar respecto de la enseñanza de la música un 50% de la muestra indica que el mayor problema se relaciona con la práctica vocal, un 42,9% con la lectura musical y un 7,1% con la práctica instrumental. El componente rítmico no aparece en esta pregunta indicado como un elemento difícil de abordar.

Sin embargo, tal como se muestra en el Gráfico N°1, frente a la pregunta de las dificultades para abordar la enseñanza de la rítmica, el 36% de la muestra menciona las dificultades de aprendizaje de las duraciones y silencios, seguido de un 21% que indica que la falta de apresto es una de las dificultades para este aprendizaje. También se señalan dificultades de pulso, atención auditiva y comprensión del compás. Adicionalmente un 14% indica la falta de disciplina como una dificultad.

Respecto de los factores estructurales, un 57,1% de la muestra indica que las condiciones del aula dificultan las actividades de desarrollo rítmico corporal y un 57,1% indica que las condicionantes del establecimiento dificultan este desarrollo.



## DIMENSIÓN C: Elementos Didácticos y Metodológicos de la enseñanza del ritmo.

Cuestionados por los elementos didácticos que deberían estar incluidos en la enseñanza del ritmo es posible apreciar, tal como se muestra en la Tabla N°1, tomadas en su conjunto del 100% de respuestas, el 58,8% de ellas se centra en el desarrollo de actividades tales como entrenamiento auditivo, de pulso, métrica, etc. (ej. "Estudio de solfeo o secuencias rítmicas") El 35,2% de las respuestas apunta a la inclusión del factor corporal en el aprendizaje rítmico (ej. "El uso de juegos y dinámicas musicales con el uso del cuerpo para integrar la conciencia

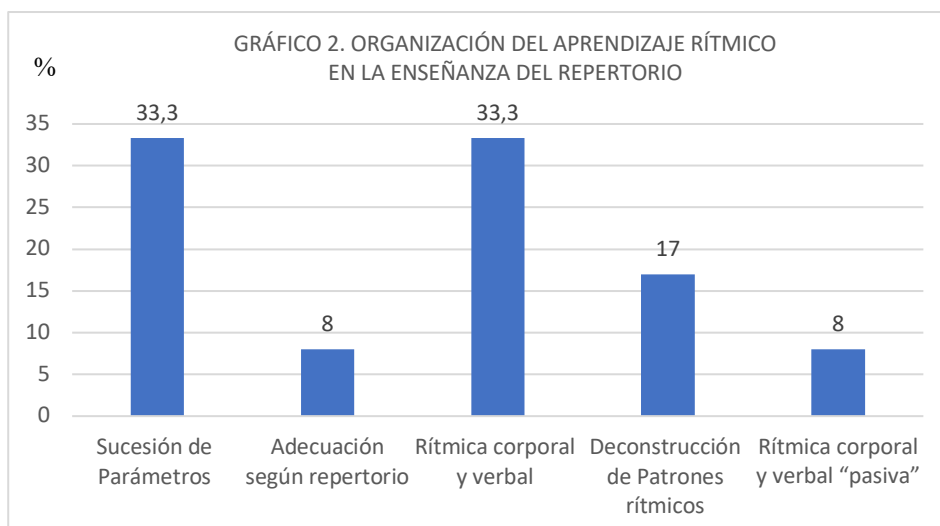
rítmica”), mientras que el 5,8% de las respuestas apunta a la comprensión del entrenamiento rítmico como un proceso cognitivo (ej. *“Algunos aspectos del método Dalcroze. Además de secuenciación, progresión, niveles de dificultad asociados a la edad, utilización de material lúdico”*)

Tabla 1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA DEL RITMO

ACTIVIDADES	DESARROLLO RÍTMICO CORPORAL	PROCESO COGNITIVO
Entrenamiento auditivo	Coordinación motora	Secuenciación / Progresión / Niveles de dificultad por edad
Sincronía grupal	Propiocepción	
Uso de instrumentos rítmicos	Percusión Corporal	
Uso de polirritmias	Juegos y dinámicas corporales	
Estudio de solfeo	Expresión a través del baile	
Entrenamiento rítmico	Método Dalcroze	
Entrenamiento de pulso		
Entrenamiento de métrica		
Entrenamiento del acento		
Trabajo con adaptaciones para niños con NEE		

Respecto de la forma en que los docentes enfrentan el aprendizaje rítmico, según se muestra en la Gráfico N°2, el 33,3% de la muestra declara trabajar con sucesión de parámetros rítmicos (ej. *“Primero pulso, acentuación y luego la serie rítmica de cada pieza”*). El 33,3% señala trabajar con rítmica corporal y verbal (ej. *“Analogía con el conteo silábico ... y la rítmica corporal”*). El 17 % enfrenta el trabajo a través de la deconstrucción de patrones rítmicos (ej. *“Se aísla el elemento rítmico trabajado por compases y deteniéndose en los aspectos más complejos, se repite las veces que sea necesario”*).

Un 8% señala que la didáctica depende del repertorio del que se trate (ej. *“todo depende del contexto, pues algunos repertorios conviene internalizarlos desde el gesto y el movimiento, otros desde el solfeo hablado y un tercer grupo desde la danza”*). Por último un 8% propone una rítmica corporal y verbal pasiva (ej. *“Asociar palabras con figuras musicales, dividir al grupo curso en las diferentes figuras y organizarlas, lectura rítmica”*.)

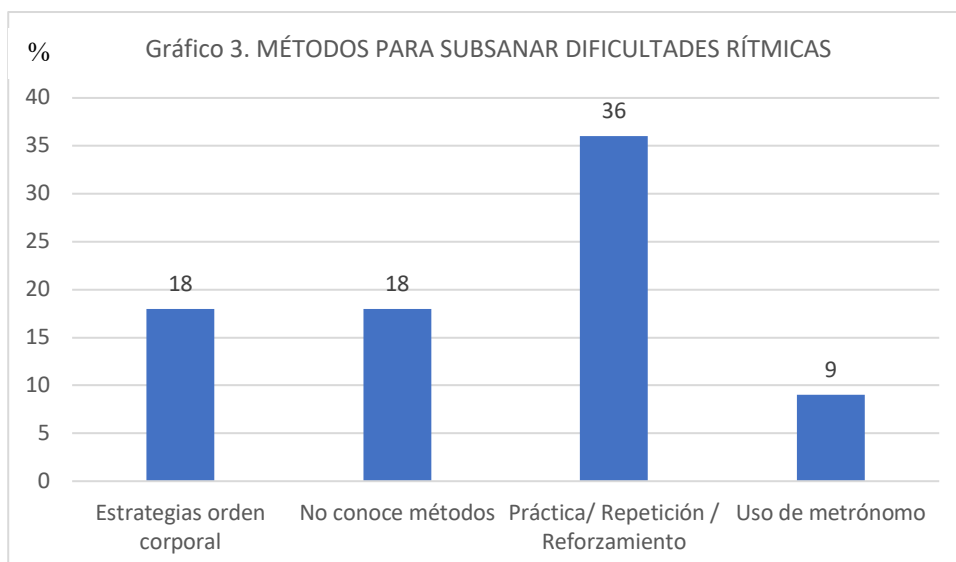


Consultados respecto de su conocimiento sobre métodos o estrategias para subsanar las dificultades encontradas en la enseñanza del ritmo, las respuestas de la muestra divergen entre sí. El análisis indica, tal como se señala en la Tabla N°2 /Gráfico N°3, que sólo el 18% de los docentes utilizaría estrategias de orden corporal para subsanar las dificultades rítmicas y un 18% declara no conocer ningún método o estrategia.

De las restantes respuestas el 36% alude a estrategias de reforzamiento, práctica o repetición de las mismas actividades. (*"ej. imitación y repetición de desafíos o juegos de destrezas", "solo práctica constante y ejercicios"*). Por último el 9% de la muestra declara como método la inclusión del metrónomo.

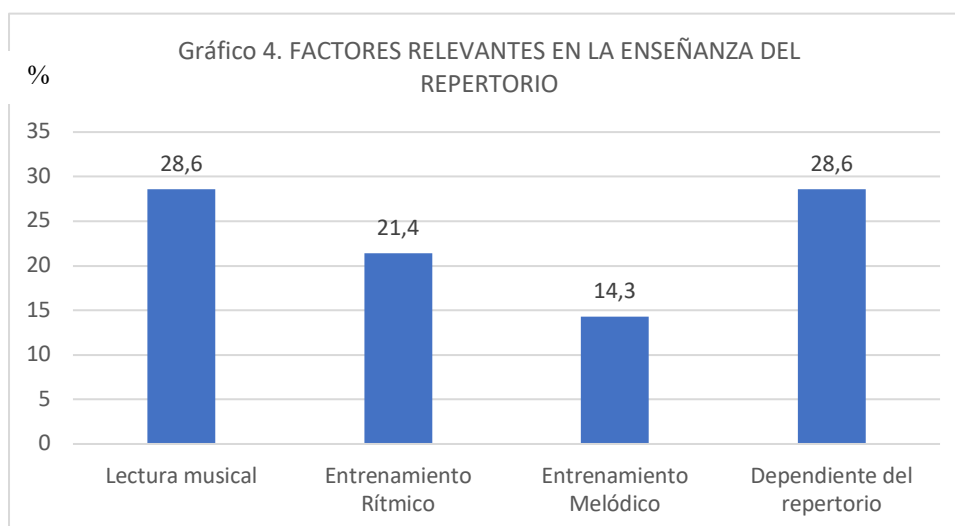
Tabla 2. METODO PARA SUBSANAR LA DIFICULTAD RÍTMICA

MÉTODOS
No conoce (2)
Gradualidad del entrenamiento rítmico
Práctica constante
Percusión corporal
Uso de metrónomo
Repetir el método de enseñanza
Uso del método Dalcroze
Imitación / repetición
Usar subdivisión ternaria
Fortalecer la enseñanza en básica



#### DIMENSIÓN D: Factores asociados al repertorio.

Respecto de los factores considerados más relevantes en la enseñanza del repertorio (Gráfico N°4), el 28,6% de la muestra declara la lectura musical como lo más relevante, seguido de un 21,4% que señala el entrenamiento del ritmo, el 14,3% indica el entrenamiento melódico como el factor de importancia. El restante 28,6% indica que la importancia es variable respecto del repertorio y del grupo curso.



En relación a las dificultades en la enseñanza del repertorio, tal como indica la Tabla N°3 la muestra señala dificultades distintas en todas las áreas implicadas en la enseñanza del repertorio, sin embargo entre ellas el 21,4% indica la afinación como una de las principales

dificultades, seguido de un 14,2% que indica problemas en la capacidad de memorización de los estudiantes.

Tabla 3. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL REPERTORIO

DIFICULTADES
Memorización (2)
Aspectos psicomotrices
Tiempo de práctica
Dificultades rítmicas
Dificultades melódicas
Ensemble
Interpretación
Afinación (3)
Coordinación Ritmo melodía
Dominio Instrumental
Motivación

Respecto del conocimiento de la muestra acerca de métodos para subsanar las dificultades señaladas en la enseñanza del repertorio (Tabla 4) las respuestas son heterogéneas. Si se analizan las respuestas considerando la introducción de alguna innovación a los métodos de enseñanza ya declarados el 78% de las soluciones mencionadas no constituye una innovación sino más bien una reiteración. Cabe señalar que el 7% de la muestra señala que la posibilidad de subsanar las dificultades se encuentra en la creatividad del docente para desarrollar estrategias que aborden estas dificultades.

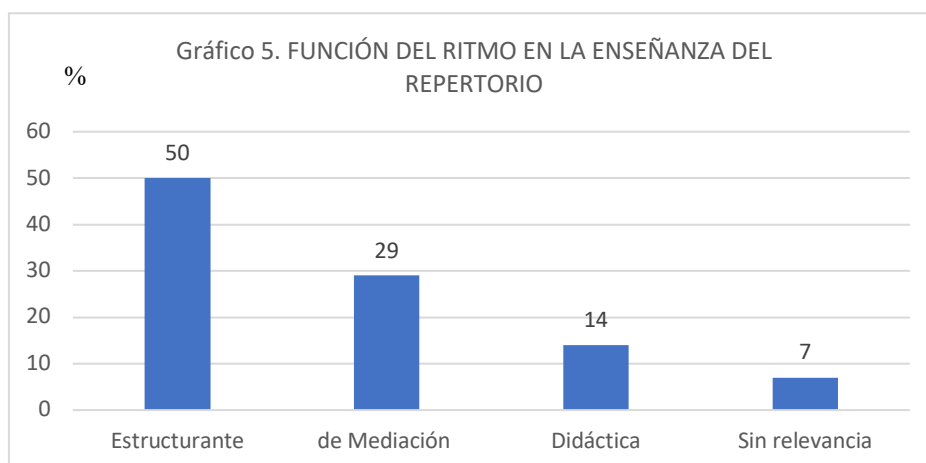
Tabla 4. MÉTODO O ESTRATEGIA PARA SUBSANAR LAS DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL REPERTORIO

MÉTODO O SOLUCIÓN	INTRODUCE UNA INNOVACIÓN
Entrenamiento en lenguaje	SI?
Creatividad del docente	SI
Clima adecuado	NO
Ninguno	NO
Repetición	NO
Reiterar el mismo método (2)	NO
No contesta	NO
Juegos musicales	NO
Nivelación	NO

Consultados sobre la necesidad de abordar la enseñanza rítmica antes que el repertorio, un 85,7% indica que sí es relevante, mientras que un 14,3% indica que no lo es.

Respecto del porqué de la importancia de enseñar el ritmo antes que el repertorio (Gráfico N°5) se aprecia que las respuestas dadas por los sujetos de la muestra se refieren a la función que cumple la rítmica en relación al repertorio. Desde esta óptica el 50% de la muestra señala que el componente rítmico tiene una función estructurante de la música (ej. *“el ritmo es la base fundamental de la música”*). El 29% indica que el componente rítmico es un mediador

para el aprendizaje de otros aspectos musicales (ej. *“la clave para comprender el latido de la música está en el ritmo, su duración, su velocidad, su acentuación, incluso su carácter”*) el 14% señala el ritmo asociado a la didáctica (*“ej. entender la rítmica de una melodía los ayuda a comprender e interpretar más rápido la misma”*). Finalmente un 7% no lo considera relevante.



#### DIMENSIÓN E: Noción de Corporalidad e inclusión en la didáctica

Para el análisis de las respuestas respecto del significado asignado al concepto “Rítmico-corporal” (Tabla N° 5) se categorizaron las respuestas según ellas apuntaban a una noción del concepto como a) un proceso cognitivo; b) un proceso afectivo; c) un fenómeno psicomotor; o d) un producto.

Desde esta perspectiva, el 78,5% de la muestra considera que el concepto se asocia a un proceso psicomotor cuyo producto observable sería la expresión corporal, la ejecución y rítmica y el movimiento. Por otra parte el 28,5% considera el concepto como un proceso cognitivo y el 7% como un proceso mixto psicomotor y afectivo.

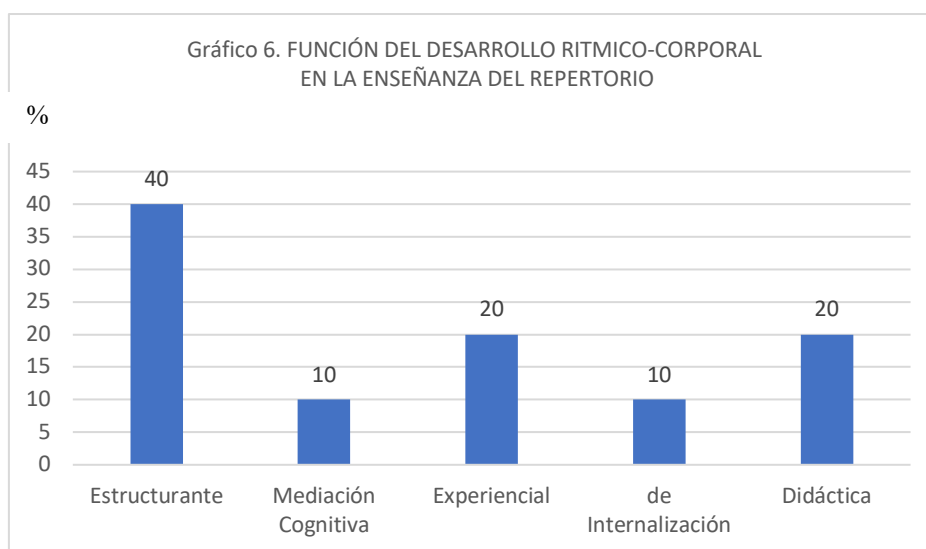
Tabla 5. SIGNIFICADOS OTORGADOS AL CONCEPTO “RITMO-CORPORAL”

PROCESO COGNITIVO	PROCESO AFECTIVO	PROCESO PSICOMOTOR	PRODUCTO
	X	X	Expresión corporal
		X	Expresión corporal
Conciencia Corporal			
Asociación			
		X	Ejecución rítmica
		X	Ejecución rítmica
		X	Ejecución rítmica
		X	Movimiento
		X	Movimiento
		X	Ejecución rítmica
		X	Ejecución rítmica
		X	
Desarrollo Cognitivo			
Proceso de Aprendizaje			

Consultados sobre la importancia del desarrollo rítmico corporal un 78,6% de la muestra señala que es importante para la enseñanza del repertorio musical y un 21,4% indica que no lo es.

Respecto del porqué de la importancia del desarrollo rítmico corporal en la enseñanza del repertorio (Gráfico N°6) se aprecia que las respuestas dadas por los sujetos de la muestra nuevamente se refieren a la función que cumple en este caso el desarrollo rítmico corporal en relación al repertorio. En relación a esto el 40% de la muestra señala que el desarrollo rítmico corporal tiene una función estructurante asociado a la función del ritmo en la música.

El 20% señala que cumple una función experiencial en relación a la música. 20% de la muestra señala que el desarrollo rítmico corporal cumple una función didáctica para el aprendizaje de la música. El 10% indica que cumpliría una función de internalización del ritmo a través de la propiocepción y un 10% señala que el desarrollo rítmico corporal sería un proceso de mediación cognitiva.



Respecto del momento durante el ciclo escolar en el cual es importante el desarrollo rítmico corporal, un 50% de la muestra señala que es importante en durante el primer ciclo básico, y el otro 50% considera que es relevante en todos los niveles.

Consultados sobre cuáles son los elementos de la rítmica trabajados a través de actividades de tipo corporal (Tabla N°6), Los parámetros más desarrollados son el pulso, la acentuación y las figuras rítmicas.

Tabla 6. PARÁMETROS MUSICALES DESARROLLADOS A TRAVÉS DE LA CORPORALIDAD

PARAMETROS
Pulso (12)
Acentuación (8)
Figura Rítmica (5)
Agógica (2)
Coordinación Psicomotriz (2)
Dinámica (2)
Altura (1)
Tempo (1)
Métrica (1)

Respecto de la pregunta de cómo aplica el desarrollo rítmico corporal al quehacer docente (Tabla N°7) es posible apreciar que los sujetos de la muestra señalan el uso de estrategias corporales pasivas, es decir sin desplazamiento o con movimientos menores (percusión, palmas, chasquidos, etc.); el uso de estrategias corporales activas es decir con desplazamiento o movimiento mayor (danza, movimiento en el espacio, baile); uso de estrategias que no permiten discriminar la implicación corporal y respuestas que no responden acerca de la estrategia corporal utilizada.

Tabla 7. ESTRATEGIAS DE TRABAJO RÍTMICO CORPORAL

No hay indicación clara del modo de implicación corporal	Estrategias corporales pasivas (sin desplazamiento / movimiento menor)	Estrategias corporales activas (con desplazamiento / movimiento mayor)	No responde sobre el cómo
Canciones infantiles	Gestualidad	Danza	(3)
Folklore	Percusiones rítmicas (5)	Moviéndose en el espacio	
Uso de tic	Juego rítmico	Baile	
Ap. basado en retos			

### 3.6.- Discusión

En la presente discusión se abordan los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones antecedentes y también los elementos teóricos asociados a estos resultados, poniendo énfasis en cómo la evidencia presentada, relativa a los desarrollos teóricos de la cognición corporizada y las investigaciones desarrolladas en este campo, en la medida en que formaran parte del acervo de los docentes de música, podrían ayudar a subsanar las dificultades mencionadas por los profesores y profesoras respecto de la enseñanza de la música, la rítmica, el repertorio y finalmente el concepto de desarrollo rítmico corporal como metodología para enfrentar la enseñanza de todos estos aspectos de la formación musical del niño/a.

Respecto de los hallazgos relacionados con los elementos que resultan más difíciles de abordar por los docentes en la enseñanza de la música llama la atención que el componente rítmico no aparece indicado como un elemento difícil de abordar, sin embargo frente al

cuestionamiento sobre las dificultades propias de la enseñanza de la música, los profesores señalan observar dificultades en el aprendizaje de las duraciones de las figuras rítmicas, el apresto, el pulso, la atención auditiva y la comprensión métrica. Esto hace pensar que los docentes tienen una noción de autoeficacia -en términos de capacidad para lograr un objetivo- que de alguna manera contrasta con los resultados obtenidos por los alumnos, sin que haya una declaración consciente de esta contradicción por parte del profesorado.

Si se analizan los elementos didácticos que los docentes consideran relevantes en la enseñanza del ritmo, más de la mitad de la muestra señala que para el aprendizaje del ritmo es necesario el entrenamiento auditivo, de pulso, y de métrica y un tercio de los profesores encuestados menciona que en este proceso de aprendizaje es importante incluir el factor corporal. Cuestionados por las estrategias o métodos utilizados para la enseñanza del ritmo se aprecia el uso de estrategias que -respecto del componente corporal- podrían ser llamadas “pasivas” tales como deconstrucción de patrones, solfeo rítmico, percusión de palmas sin desplazamiento, uso sólo de musculatura fina, etc. y otras “activas” que implican desplazamiento en el espacio o utilización de musculatura gruesa (danza, desplazamiento) y vinculación entre el ritmo y la palabra. Este hallazgo coincide con lo señalado por Álamos (2023) quien afirma que los docentes “utiliza(n) con frecuencia la percusión corporal. Cierta porcentaje del profesorado implicado utiliza movimientos gruesos y con desplazamiento (principalmente, baile y saltos de forma lúdica); pero, la mayoría fomenta la percusión en el puesto con las palmas o con otras partes del cuerpo y en asociación con sílabas rítmicas”.

Al respecto y en relación con la evidencia revisada, se destaca la noción de Juntunen (2017) quien señala que “dentro de la educación musical, los estudios sugieren que el movimiento corporal desarrolla, entre otras cosas, un sentido del tempo y del ritmo, así como habilidades rítmicas” y los hallazgos de Korsakova-Kreyn (2018) quien afirma que “los estudios de neuroimagen han demostrado que escuchar una lista de adjetivos y verbos genera activación en la corteza motora solo para los verbos lo que demuestra una asociación entre el habla y la experiencia motora”, por lo que pareciera que estas actividades, que incorporan el movimiento activo son estrategias adecuadas para el aprendizaje del ritmo.

Sin embargo, otro porcentaje de profesores utiliza lo que se ha llamado aquí actividades “pasivas” para la enseñanza del ritmo. Si se considera lo planteado por Chemin et cols. (2014) en términos de que existe evidencia conductual que ha demostrado que “los movimientos realizados simultáneamente con patrones de sonido rítmicos pueden, al menos momentáneamente, modular la percepción de la métrica musical”, y los hallazgos de Phillips Silver en términos de que “los estudios científicos pueden probar la hipótesis de que cuando producimos o percibimos música, los sistemas auditivos y de movimiento no solo funcionan

simultáneamente sino que están integrados, de modo que lo que percibimos en la música es producto de lo que escuchamos y sentimos” se puede suponer que, desde la perspectiva de la cognición corporizada, estas estrategias resultan menos efectivas que aquellas que se sustentan en la comprensión del movimiento corporal como eje del aprendizaje.

Junto a ello, el hecho de que sólo un mínimo porcentaje de los docentes manifieste una comprensión del entrenamiento rítmico como un proceso cognitivo y no como un proceso puramente psicomotor, o como un resultado observable sin noción de las variables implicadas, sugiere dos líneas interpretativas. La primera es que los docentes se encuentren cooptados por las indicaciones del currículum nacional, que expresa en sus objetivos la asociación del componente corporal solamente con el aspecto expresivo, y la segunda es que no existe conciencia -o al menos no fue detectada a través de las preguntas del cuestionario- de que el componente corporal, entendido como movimiento activo es una fuente de información -no distinta de la información intelectual- que permite el desarrollo de las funciones cognitivas superiores y el desarrollo de las habilidades musicales. Tal como señala Bowman (2004) “las capacidades conceptuales humanas surgen de acciones y experiencias sensoriomotoras.... y (...) son fundamentadas en una corporalidad situada”.

En relación al conocimiento de métodos para subsanar las dificultades en la enseñanza del ritmo los resultados muestran que un pequeño porcentaje de los docentes reconoce en las estrategias de orden corporal una manera de trabajar los elementos que ofrecen dificultad y otro porcentaje declara no conocer ningún método o estrategia. Este hecho resulta interesante de observar sobre todo si se considera la afirmación de Álamos (2023) en términos de que “la calidad y eficacia en la promoción de habilidades rítmicas depende en gran medida de las decisiones didácticas que tome el maestro de música”. En este tenor es también relevante notar que en la muestra de profesores, cuyo rango de experiencia va desde un año a veinte años y más de trabajo en aula, sólo uno de ellos menciona el método Dalcroze como posibilidad de trabajar el componente rítmico y no hay referencias al método Orff ni Kodaly. Este hallazgo es coincidente con lo planteado por Morgado y Gatica (2021) quienes indican que “de una muestra de veintiséis docentes de música, sólo el 19% utilizaba el método Orff y menos del 10% el sistema Dalcroze para la realización de sus clases, en circunstancias que el 50% de la muestra indicó tener problemas al momento de enseñar el componente rítmico”.

El resto de las respuestas de los docentes en relación a esta temática señalan el uso de estrategias de reforzamiento, práctica, repetición o imitación para lograr subsanar las fallas en la ejecución rítmica. Al respecto es relevante señalar que esta concepción pareciera coincidir con lo que señala Jorquera (2010), en términos de que en el modelo clásico de enseñanza -fundamentalmente de los repertorios- “la *imitación* es una modalidad de aprendizaje

característica..., en que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el profesor mediante la *repetición*".

En relación a la enseñanza del repertorio, es importante señalar que un altísimo porcentaje de la muestra afirma que es necesario abordar la enseñanza rítmica antes que el repertorio. Sobre los elementos más relevantes en este proceso de aprendizaje, los docentes consideran la lectura musical como lo más importante y, al mismo tiempo, señalan que este aspecto es la principal dificultad que enfrentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si a esto se agrega el hecho de que los docentes perciben como un problema para la enseñanza del repertorio los déficits en la capacidad de memorización de los alumnos/as, se configura un tipo de enseñanza que desde la perspectiva de Jorquera (1995) apunta a una enseñanza clásica que se realiza "escuchando, asimilando conceptos, dominando la lectoescritura musical y la teoría musical. ...(incluyendo) el dominio de un corpus de repertorio específico (que) favorece la memorización de información de carácter anecdótico o episódico o de conocimiento enciclopédico".

Estas dos variables, la dificultad en la lectura musical y los déficits en la capacidad de memorización, si son analizados desde la perspectiva de la cognición corporizada, comparten una raíz común. Las dificultades en ambos aspectos podría vincularse con una falla en la significación de la experiencia: en la lectura musical la dificultad para comprender el significado de ese lenguaje y en lo relativo a la dificultad para recordar o memorizar existiría una falla en la construcción de significado y de sentido, lo que dificultaría la apropiación cognitiva de ambos lenguajes. Al respecto Juntunen (2017) desde el marco de la cognición corporizada señala que "la cognición corporizada enfatiza el papel del cuerpo humano como mediador en la formación de significado" y sostiene que "la percepción es el resultado del movimiento y, por lo tanto (éste) es la base de origen de nuestra creación de sentido". Coincidente con esta premisa, Leman (2008 en Jacquier y Pereira-Ghiena 2010) señala que "la experiencia musical tiene un efecto directo en nuestro cuerpo, y esto nos permite construir significados a través de la acción corporal".

Otro elemento considerado como relevante en la enseñanza del repertorio según los docentes es el entrenamiento melódico y éste es mencionado también como una de las dificultades del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cabe señalar que respecto de esta variable ninguno de los docentes mencionó conocer algún método para subsanar las dificultades que ofrece su enseñanza. Al respecto Jacquier y Pereira Ghiena (2010) señalan que en sus observaciones en la educación musical formal, apreciaron que los estudiantes realizan una serie de movimientos corporales durante la realización de tareas vinculadas a la ejecución y la audición, que parecieran estar vinculados con las características musicales de la melodía leída; con la estructura métrica o con el ritmo de la melodía y el contorno melódico del fragmento

cantado. Su conclusión al respecto es que “si bien estos movimientos parecieran ser redundantes e innecesarios para la realización de la tarea, ya que no tienen un rol efector del sonido, podrían estar cumpliendo una función epistémica, es decir, mejorando los procesos cognitivos empleados para resolver la tarea, y de este modo, favorecer el desempeño”. En esta misma línea Gruhn y cols.(2013) plantean que “es el cuerpo y su movimiento los que inician el desarrollo de los patrones propioceptivos para la percepción y discriminación auditiva”. Desde esta perspectiva se puede señalar que también en relación al componente melódico el uso de estrategias que incorporen el movimiento corporal favorecería una mejora en la adquisición y desarrollo de estas habilidades.

La afinación es otro elemento que los docentes perciben como una dificultad en la enseñanza del repertorio y junto a ello la mitad de la muestra señala que la práctica vocal es uno de los elementos más difíciles de abordar en la enseñanza de la música. En relación a esta variable tampoco se aprecia conocimiento de los profesores respecto de métodos para subsanar estas dificultades. Al respecto dentro del marco de la cognición corporizada existen muchas evidencias que vinculan el movimiento corporal con la afinación y la producción vocal. Por ejemplo Paparo (2015) señala que “experimentar la música es necesario para comprender, conocer y darle significado. Recíprocamente, una forma de mostrar o demostrar comprensión y conocimiento musical es a través del acto de cantar”, lo que nos devuelve a la concepción de que el conocimiento debe estar dotado de significado y sentido para su adecuada ejecución.

Por otra parte Gruhn (1999) ha señalado que “aquellos niños que pueden cantar afinados y mantener un ritmo constante son los mismos que exhiben una buena coordinación, control del cuerpo y son capaces de moverse en el espacio en un flujo continuo y sostenido” El autor afirma que existe una conexión sorprendentemente fuerte entre el canto y el movimiento. Su explicación al respecto es que esta relación positiva puede haber surgido porque los niños que cantan con frecuencia y precisión, además de mantener un ritmo más constante, también desarrollan su capacidad para coordinar las habilidades motoras finas y gruesas, de modo que “cuanto mejor sea la capacidad de control motor en los movimientos gruesos, mejor podrá crecer el control motor fino en el tracto vocal, lo que dará como resultado una mejor entonación. Esto significa que el control motor podría ser una explicación sólida para esta interacción y podría funcionar como vínculo entre el movimiento y la producción vocal”. En este contexto desarrollar una mejor entonación ya no sería sólo una cuestión de entrenamiento auditivo y práctica repetida sino que el movimiento podría servir como un enfoque adecuado para obtener resultados en precisión y entonación.

En relación a la posibilidad de subsanar las dificultades declaradas por los docentes en relación a la enseñanza del repertorio, se aprecia, al igual que en relación al componente rítmico,

que las estrategias mencionadas no introducen ninguna innovación a la forma previa de enseñanza sino que en su mayoría constituyen más bien una reiteración.

En relación con el concepto rítmico corporal a nivel semántico, la mayoría de los profesores encuestados asocia el término con procesos de orden psicomotriz cuyo producto observable sería la expresión corporal, la ejecución rítmica y el movimiento. Menos del tercio de la muestra vincula el concepto con los procesos cognitivos. Este hecho resulta muy relevante ya que en la medida en que el profesorado desconozca que el movimiento corporal es en sí mismo parte del desarrollo cognitivo y -según plantean algunos teóricos contemporáneos- su fundamento, todas las estrategias didácticas implementadas seguirán enmarcadas dentro del campo del “cuerpo como expresión” y no del “cuerpo como conocimiento”. A este respecto Hodges y Grün (2012 en Juntunen 2017) sostienen que “uno de los aspectos más importantes de la educación proveniente de la investigación del cerebro es la participación del cuerpo y el movimiento en el proceso de aprendizaje.... si el aprendizaje se ve como el desarrollo de representaciones mentales, es crucial comprender que la única manera de construir representaciones en la corteza se produce a través del movimiento corporal”. Dicho de otro modo, los niños no adquieren conocimientos abstractos, sino que todo el cuerpo adquiere experiencias concretas de forma integral. Este desconocimiento por parte de los docentes de la esta vinculación coincide con los hallazgos de Morgado y Gatica (2021) quienes en relación a una muestra de profesores encuestados encontraron que sólo un docente de veintiséis reconoció la relación entre corporalidad y cognición.

En estrecha vinculación con estos resultados está la noción que tienen los docentes respecto a la función que cumple el elemento rítmico-corporal en la enseñanza del repertorio. Al respecto, la mayoría de los profesores/as señalan que tendría una importancia en relación a que el componente rítmico es el fundamento de la música, o sea aluden a una función estructurante de la música en sí. La segunda función que se menciona es que el desarrollo rítmico corporal cumple una función experiencial en relación a la música. La tercera función estaría asociada a la didáctica, en términos de que su aprendizaje sería el vehículo para el aprendizaje de otros aspectos de la música y finalmente un porcentaje marginal de los encuestados comprende este componente como un proceso de mediación cognitiva. En relación a esto, investigaciones recientes, especialmente dentro de las ciencias cognitivas sugieren que nuestro sistema neuromuscular está entrelazado con nuestro sistema cognitivo y, por lo tanto, la base del pensamiento y la comprensión conceptual tiene sus raíces en la experiencia corporal. Desde esta perspectiva se comprende que lo que podemos pensar y aprender está ligado a lo que se puede experimentar, y lo que se puede experimentar está dirigido y restringido por la corporeización.

Por último en relación a la pregunta de cómo aplican el desarrollo rítmico corporal al quehacer docente, los docentes señalan el uso de estrategias corporales pasivas, es decir sin desplazamiento o con movimientos menores (percusión, palmas, chasquidos, etc.); el uso de estrategias corporales activas es decir con desplazamiento o movimiento mayor (danza, movimiento en el espacio, baile); el uso de estrategias que no permiten discriminar la implicación corporal y respuestas que no responden acerca de la estrategia corporal utilizada. Tal como se ha reiterado, desde la perspectiva de la cognición corporizada que sustenta el marco teórico de la presente investigación, autores como Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) plantean que “las experiencias de movimiento conforman la base del pensamiento abstracto acerca del tiempo. De allí que la música, como experiencia temporal, pueda ser comprendida según nuestra experiencia espacial”. De esto se deriva la presunción de que toda estrategia didáctica que no aborde el componente corporal y el movimiento en el espacio en particular no tiene la eficacia que alcanzan las estrategias didácticas que sí lo consideran.

Es relevante notar que algunos docentes mencionan que la posibilidad de subsanar las dificultades que enfrentan en la enseñanza de la música en el aula reside en la creatividad del profesor/a, lo que está en la línea de lo que plantea Jorquera (1995) en relación a que los métodos y la didáctica que utilizan los docentes responde más bien a un elemento de orden personal y de formación profesional que a una metodología presente en el trabajo de todos los docentes y que alude a una educación musical más bien empírica, en la cual cada uno trata de arreglárselas como puede frente a las dificultades de la docencia cotidiana.

Finalmente parece importante señalar que los estudios contemporáneos sugieren que el movimiento corporal desarrolla, entre otras cosas, un sentido del tempo y del ritmo, así como habilidades rítmicas, discriminación melódica y tonal, percepción musical y escucha, entonación expresividad en el canto y desempeño motor, lo que transforma el trabajo corporal en una *vía regia* para lograr el desarrollo de todas las habilidades requeridas para el aprendizaje de la música.

Tal como señala Grhun “la evidencia empírica de una asociación entre el desarrollo motor y las habilidades musicales exige consecuencias educativas en términos de una implementación más pronunciada del movimiento en los programas musicales para niños para facilitar y mejorar el establecimiento del vínculo auditivo-motor”; y Jacquier y Pereira-Ghiena (2010) “plantear la enseñanza del lenguaje musical desde el enfoque corporeizado permitirá crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el alumno, al mismo tiempo que propiciará mayores posibilidades de que los estudiantes comprendan la música. Por ello es fundamental considerar el movimiento

corporal como parte de una experiencia significativa de la música, en tanto modifica, enriquece y complementa dicha experiencia”.

### 3.7.- Conclusiones

La idea que gesta la realización de esta investigación surge a raíz de intuiciones genuinamente elaboradas y observadas durante el trayecto de la carrera de pedagogía en música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) durante el proceso de práctica profesional en distintas instituciones con diversidad de niveles de escolarización, en las que fue posible observar la ausencia del componente corporal y su inclusión como estrategia didáctica efectiva en el proceso de enseñanza de la música.

A raíz de esta interrogante y de la realización de esta investigación, se aprecia la necesidad de evaluar con mayor profundidad los posibles déficits de conocimientos respecto de las metodologías disponibles como herramienta para trabajar en el aula y hacer más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje de la música que se hicieron evidentes en los resultados de la presente investigación. Este déficit podría vincularse con la formación académica y por tanto con las temáticas que abordan las diversas universidades en sus mallas curriculares y la importancia asignada a estas materias en el perfil de egreso de dichas instituciones.

De igual modo pareciera relevante actualizar la formación de pre grado a la luz de los nuevos desarrollos de disciplinas afines a la investigación en educación musical, de modo de incorporar de forma efectiva estos conocimientos al currículum de formación, a la reformulación de didácticas y los métodos para la enseñanza de la música.

Por otra parte, la comprensión de este nuevo paradigma de la cognición corporizada que surge a partir de los desarrollos contemporáneos de la psicología cognitiva, aporta una nueva conceptualización que hace repensar el cuerpo como una herramienta de cognición para cualquier tipo de aprendizaje.

A partir de este paradigma se pueden reinterpretar las ideas de Dalcroze, Orff, Kodaly y Feldenkrais, a la luz de hallazgos sustentados en la neurociencia y la psicología de modo replantear y nutrir las prácticas en las que se desarrolla la asignatura de música en los colegios de acuerdo con el plan nacional de educación.

En este sentido, resulta fundamental considerar el componente corporal para elaborar estrategias de aprendizaje en lo que respecta al currículum nacional de educación musical, así como incluir variedad de didácticas y material de apoyo a los profesores para evolucionar las dimensiones y parámetros de la educación musical en Chile.

También resulta relevante la discusión acerca de las condiciones estructurales en las que mencionan trabajar los docentes, ya que es imprescindible contar con espacios en óptimas

condiciones que permitan llevar a cabo un trabajo corporal activo, con posibilidad de desarrollar actividades de movimiento en el espacio para no limitar el uso del cuerpo a dinámicas de movimiento pasivo que si bien aportan al aprendizaje no resultan tan efectivas como la posibilidad de desplegar una corporalidad que permita el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores necesarias para el aprendizaje en general y la música en particular.

#### 4.- Referencias Bibliográficas

- Álamos, J. (2023) Abordaje del ritmo musical en Educación Primaria. Percepciones del profesorado especialista chileno. *Revista Electrónica de LEEME (51)* pp 36-54.  
doi:10.7203/LEEME.51.25579
- Bowman, W. (2004) Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En Liora Bresler (ed.) *Knowing bodies, moving minds* pp 29-50.
- Castillo, G. (2006). Antropología del cuerpo I y II. *La Capellanía Informa*, 250-251, 1-15.
- Chemin, B., Mouraux, A. y Nozaradan, S. (2014). Body movement selectively shapes the neural representation of musical rhythms. *Psychological Science*, 25(12), 2147-2159.  
<https://doi.org/10.1177/0956797614551161>
- Chiuminatto, M (2020) La investigación en educación musical en Chile: tensiones y desafíos en el Siglo XXI. *ArtsEduca* 33, 39-53
- Collao, J; Cortés, B. (2015) *Corporalidad como dispositivo de fortalecimiento en los procesos de educación musical escolar: Experiencia en enseñanza media*. Tesis de Grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Correa, D; Esquivel, J. (2016) Propuesta de actividades para la reincorporación del juego musical en el aula escolar. *Comunicación en humanidades*, 5, 41-47
- Gento, C. (2020) *Música y Cuerpo en el Aula de Educación Infantil*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid, Palencia, España.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46135/TFG-L2840.pdf?sequence=1>
- Gruhn, W.; Haussmann, M.; Herb, U.; Minkner, C.; Roettger, K.; Gollhofer, A: (2013). The development of motor coordination and musical abilities in pre-school children. *Applications in Arts Biomechanics*. pp 19-33.
- Gruhn, W. (2010). Published by The American TH Orff-Schulwerk Association. Body, voice and breath: the corporeal means of music learning. *The Orff Echo*. 3 (42) 34 - 38.
- Hodges, D. (2016) Bodily Responses to Music. En Susan Hallam, Ian Cross, and Michael Thaut (eds) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2 ed.).  
DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.16
- Jacquier, M.; Pereira Ghiena, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. ZIAP2 y Cátedra de Educación Auditiva-UNLP, La Matanza.
- Jorquera, MC (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55.
- Jorquera, MC (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena* 214, 52-74.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>

- Jorquera, MC (1995) Apuntes de viaje: el estado actual de la educación musical chilena. *Revista Musical Chilena*, 184, 85-95.
- Juntunen, ML. (2017) Embodiment in music teaching and learning. *Musiikkikasvatus* (20) pp 117-126.
- Keller, P; Novembre, G.; Hove, M. (2014) Rhythm in joint action: psychological and neurophysiological mechanisms for real-time interpersonal coordination. *Phil. Trans. R. Soc. B.* 369. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0394>
- Korsakova-Kreyn, M. (2018). Two-level model of embodied cognition in music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 28(4), 240–259 <https://doi.org/10.1037/pmu0000228>
- Leman, M.; Maes, P. (2014) The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review*, 9 (3) 236-246.
- Levitin, D.; Grahn, J.; London, J. (2018). The Psychology of Music: Rhythm and Movement. *Annu. Rev. Psychol.* 69 (13).1–13. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011740>
- Lizama, L. (2005) *Propuesta Metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje de danzas pertenecientes al patrimonio cultural chileno*. Tesis de Grado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Maggio, MG.; Piazzitta, D.; Andaloro, A.; Latella, D.; Sciarrone, F.; Casella, C.; Naro, A.; Manulli, A.; Salvatore, R. (2022) Embodied cognition in neurodegenerative disorders: What do we know so far? A narrative review focusing on the mirror neuron system and clinical applications. *Journal of Clinical Neuroscience* (98) 66-72
- Morgado, A.; Gatica, L. (2021) *Diseño, validación y evaluación de eficacia de un material didáctico concreto para la enseñanza de la rítmica en el primer ciclo básico*. Tesis de Grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Paparo, S. (2015). Embodying singing in the choral classroom: A somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*. 1 (11) DOI: 10.1177/0255761415569366
- Pascual, P. (2006) *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Pearson Educación.
- Pelinski, R., (2005) Embodiment and musical experience. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9)
- Peñalba, A. (2016) La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Phillips-Silver, J. (2009) On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain. *Contemporary Music Review*, 28:3, 293-314, DOI:10.1080/07494460903404394
- Ran, D. ; Charoennit, E. (2022) An Experimental Study on the Influence of Orff's Music Teaching Activities on Children's Sense of Rhythm. *Res Militaris* (resmilitaris.net), 12 (4).

- Romero, F.; Castillo, A. (s/f) Música y movimiento en el marco de las Inteligencias Múltiples. El método BAPNE como ejemplo de trabajo colaborativo. Departamento de Innovación Formación Didáctica. Universidad de Alicante.
- Sagredo, J.; Rasse, B. (2015) *Corporalidad como dispositivo de Fortalecimiento en los procesos de Educación musical escolar: Experiencia en enseñanza media*. Tesis de Grado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Seitz, J. (2005) Dalcroze, the body, movement and musicality. *Music and Psychology Research* 33 (4) 419-435
- Srinivasan, S.; Bhat, A. (2013) A review of “music and movement” therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development. *Frontiers in Integrative Neuroscience* (7) 1-15.
- Shifres, F. (2017) Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. 3º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP). Facultad de Bellas Artes - UNLP, La Plata.  
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/174>
- Tejada, J., Thayer, T., y Arenas Navarrete, M. (2020). El desempeño docente en Educación Musical del profesorado generalista de Chile. Un estudio mixto exploratorio. *Didacticae*, 7, 30-56.
- Toro, S.; Fernández, M (2018) Aproximaciones al concepto Motricidad Humana. Documento de trabajo. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.  
<https://xdoc.mx/documents/aproximaciones-al-concepto-motricidad-humana-5e1f72ef12dbe>
- Universidad del País Vasco. Expresión Corporal: Música y Movimiento. Documento. En <https://ocw.ehu.eus/file.php/238/tema4.EXPRESIONCORPORAL.MUSICAYMOVIMIENTO.pdf>