

Dimensiones del Ritmo en la Práctica Académica

dimanche 1er juillet 2012

Sommaire

- [Dimensiones del ritmo](#)
- [Ritmo y lenguaje en la literat](#)
- [Agrupamiento](#)
- [El acento en el texto literari](#)
- [Niveles de organización](#)
- [El ritmo en distintos niveles](#)
- [Evolución rítmica del niño](#)
- [La enseñanza del ritmo en la](#)

Ce texte a été présenté à la II Jornada de Investigación sobre Formación Docente en Arte, « Hacia la construcción imaginaria del docente en Arte », Área Transdepartamental de Formación Docente, Instituto Universitario Nacional del Arte, IUNA, Buenos Aires, 15 de junio de 2012 et publié [ici](#). Il est également accessible en ligne [ici](#). Nous remercions Leticia Miramontes et Aníbal Zorrilla de nous avoir autorisé à le reproduire ici.

Dimensiones del ritmo

Desde hace un tiempo el concepto del ritmo en el arte está siendo objeto de una crítica más o menos exhaustiva. Por ejemplo el autor francés Pascal Michon, que aborda el estudio del ritmo desde una perspectiva antropológica y social, expresa :

El ritmo está imponiéndose sobre la escena científica contemporánea. Esta efervescencia se acompaña no obstante de una cierta confusión conceptual. Mientras que hay numerosos fenómenos que escapan a su influencia, la inmensa mayoría de los estudios siguen, sin discusión, la definición tradicional del ritmo como la sucesión de tiempos fuertes y débiles organizada aritméticamente. Uno de los primeros cuestionamientos que debemos resolver concierne a la definición misma del concepto de ritmo. ¿Podemos, vistas nuestras necesidades analíticas y la gran diversidad de procesos que la conciernen, satisfacernos con la definición tradicional heredada de Platón ? ¿No debemos, por el contrario, adoptar una definición más global, sobre el modelo de la que sugiere Benveniste en su artículo seminal « La noción de ritmo en su expresión lingüística » ? (BENVENISTE, 1966) Así el concepto de ritmo ¿no debería redefinirse como rhuthmos, es decir « como manera específica de fluir » ? ¿No nos serviría entonces como herramienta para pensar a la vez en las sucesiones métricas y todas las demás formas de organización posibles independientemente del metro ? (MICHON, 2010), traducción nuestra.

La filósofa Susanne Langer ya había puesto de relieve, al referirse al ritmo en la música, una

dimensión que trasciende la idea tradicional a la que se refiere Michon basada en la periodicidad, la proporcionalidad y la duración :

La esencia del ritmo es la preparación de un nuevo evento mediante la finalización de uno anterior. Una persona que se mueve rítmicamente no necesita repetir con exactitud ninguno de sus movimientos. Estos, sin embargo, deben ser gestos completos, para que uno pueda sentir su principio, su propósito y consumación y ver en la última etapa de uno la condición y, de hecho, el principio de otro. El ritmo es el establecimiento de nuevas tensiones al terminarse las anteriores. No necesitan en absoluto ser de igual duración ; pero la situación que engendra la nueva crisis debe ser inherente al desenlace de la que la precede". (LANGER, 1953)

Estas dimensiones son las que a nuestro entender están postergadas en la conceptualización del ritmo en el arte, y como consecuencia también en la enseñanza académica en todos los niveles.

Ritmo y lenguaje en la literatura

Para abordar esta problemática, siguiendo con el plan de Pascal Michon, vamos a desarrollar brevemente el problema del ritmo en el lenguaje literario, a manera de ejemplo. Hay una idea generalizada, sobre todo entre los poetas, de que el ritmo es algo más que medir la cantidad de sílabas y la distancia entre los acentos. El poeta mexicano Octavio Paz dice :

... el ritmo es algo más que medida, algo más que tiempo dividido en porciones. La sucesión de golpes y pausas revela una intencionalidad, algo así como una dirección. El ritmo provoca una dirección, suscita un anhelo. Si se interrumpe, sentimos un choque (...). Así pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido, sino una dirección, un sentido. El ritmo no es medida, sino tiempo original. (PAZ, 1956)

Sin embargo no es fácil encontrar en estos autores una definición de lo que es el ritmo y qué lo diferencia de la métrica. Continuando con las ideas del estudio de Benveniste, en el que rescata el significado antiguo del término griego en la filosofía jónica : *"forma asumida por aquello que está en movimiento, fluida, modificable ; forma distintiva, figura proporcionada, disposición"* (BENVENISTE, 1966), varios autores abordaron una interpretación del ritmo lo más alejada posible de los fenómenos métricos. El investigador Oldrich BELIČ, oponiéndose a la tradicional interpretación cuantitativo-musical que divide las palabras arbitrariamente en pies basándose en la cantidad de sílabas y la frecuencia de los acentos señala que *"...el verso es un fenómeno lingüístico y hay que enfocarlo como tal, es decir tomando en consideración no sólo su aspecto puramente fónico, sino también, y ante todo, su contenido"* (BELIČ, 1975), citado en (PAMIES A. , 1995). También Daniele Barbieri dice que en

...los estudios sobre el ritmo en la poesía... limitan a menudo sus intereses a la estructura métrica, y en todo caso a la simple exploración de los ritmos en el plano de la expresión, haciendo caso omiso de la existencia de ritmos de contenido, que contribuyen por igual a los otros en la construcción general de efecto estético de un poema. (BARBIERI D. , 1992), traducción nuestra.

El autor francés Henri Meschonnic aporta esta definición :

Defino el ritmo en el lenguaje como la organización de las marcas por la cuales los significantes, lingüísticos y extra-lingüísticos, producen una semántica específica, distinta del sentido lexical, y que yo llamo “signifiante” : es decir los valores propios a un solo discurso. (MESCHONNIC, 1982).

(El término francés “signifiante” tiene en este trabajo un significado específico definido expresamente por el autor). En un trabajo posterior en colaboración con Gérard Dessons se lee :

...se entenderá por ritmo... la organización del movimiento de la palabra por un sujeto (DESSONS & MESCHONNIC, 1998), idea que tiene el mérito de colocar al sujeto en el centro de la reflexión. (BORDAS, 2007), traducción nuestra.

Sin embargo a pesar de estos desarrollos conceptuales la teoría del ritmo en los textos literarios se encuentra con una dificultad. Como lo expresa Barbieri en el trabajo ya citado, cabe preguntarse “...cómo sea posible realizar una descripción del ritmo más formal y controlable” (BARBIERI D. , 1992), que por ser distinta de la métrica no debe estar basada en el número de sílabas ni en la frecuencia de los acentos.

Agrupamiento

Un fenómeno al que hacen referencia los autores y que puede ser la base de esta formalización del ritmo es el del agrupamiento. El psicólogo Paul Fraisse (FRAISSE, 1976) introduce el concepto en el marco de los estudios sobre el ritmo, y lo compara con fenómenos similares que se producen en la percepción visual descritos por Rudolf Arnheim (ARNHEIM, 1962). En estos autores es explícito el origen del concepto en la psicología de la Gestalt, sobre todo en la “ley general de la buena forma” (Prägnanz o Pregnancia, que postula que la percepción humana organiza los elementos que percibe en figuras lo más simples que sea posible), pero también en los principios de similitud y proximidad como factores de agrupamiento.

Estas ideas fueron aplicadas al ritmo en la música por Leonard Meyer, que postula una definición del ritmo basada en el fenómeno del agrupamiento : “...el ritmo podría definirse como el modo en el cual una o más partes no acentuadas son agrupadas en relación con otra parte que sí lo está”. Señala algunos factores de agrupamiento propios de la música refiriéndose a los principios de la Gestalt citados : “El agrupamiento es producto de la semejanza y la diferencia, la proximidad y la separación de los sonidos percibidos por los sentidos y organizados por la mente.” (COOPER & MEYER, 2000)

Sin embargo el acento es un fenómeno difícil de definir. “...en la actualidad no se puede afirmar que es aquello que hace que una nota nos parezca acentuada y otra no”, dice Meyer. Inclusive este autor, tan claro y riguroso en su discurso, cae en una especie de circularidad cuando dice : “La diferencia entre las partes acentuadas y las no acentuadas reside en el hecho de que la parte acentuada es el foco, el núcleo del ritmo en torno al cual se agrupan las partes no acentuadas y en relación al cual son oídas” (COOPER & MEYER, 2000). Pareciera que por un lado postula que para

que se produzca el agrupamiento debe haber acentos, y por otro que el agrupamiento es el que determina cuál es la nota acentuada y cuál la no acentuada.

El acento en el texto literario

En cuanto al acento en el lenguaje Antonio Pamies abordó el fenómeno desde una perspectiva experimental. Realizó un experimento en el cual se analizaron acústicamente un conjunto de frases diseñadas especialmente y evaluó la realización de los acentos tomando en cuenta tres parámetros : la altura del sonido, la duración y la intensidad. Resumiendo el resultado describe :

En un corpus de 32 frases con un total de 116 acentos, hemos comprobado que la duración actúa como marcador único del acento sólo en un 28% de los acentos, la intensidad sólo en un 10%, el tono en un 5%, resultados lo bastante decepcionantes como para descartar la hipótesis de un marcador único y estable. La conjunción redundante de las tres preeminencias sólo se da en un 2% de nuestros acentos, y la ausencia de los tres se da en un 25% (acentos que consideramos como no realizados, y que suponen nada menos que la cuarta parte del total en nuestro corpus) (PAMIES A. , 1994).

En una crítica a la métrica cuantitativo-musical tradicional ; Pamies alerta sobre “...la manipulación del concepto de acento hasta lo indecible, de modo que se dice que éste crea el ritmo, pero a la vez se pretende (cuando las cuentas no salen) que es el ritmo quien crea artificialmente un acento en determinadas posiciones. El círculo vicioso se cierra siempre en el mismo sitio : ¿es el acento causa o consecuencia del esquema rítmico ?” (PAMIES A. , 1995). O sea que señala la misma dificultad con la cual se encontró Meyer en el párrafo citado anteriormente.

Para aportar a la superación de este problema lo primero que es necesario reconocer es que la palabra acento, al igual que ritmo, es polisémica, por lo cual es necesario discriminar sus significados. Por un lado está el acento gramatical, que es un elemento del lenguaje que se presenta al mismo nivel que los sonidos, fonemas, lexemas, morfemas y demás. Este acento gramatical es el homólogo del acento métrico o de compás en la música, y es la base de la métrica en la versificación. Por otro lado hay otro tipo de acento, al que Meyer llama “...acento rítmico” en la música y Meschonnic “...las marcas del discurso” en el lenguaje, que es distinto del acento métrico, y que es el acento sobre el que el ritmo del lenguaje está organizado en agrupamientos.

Niveles de organización

Una última cita de Meschonnic introduce el problema de la organización del ritmo en dimensiones mayores :

En el discurso, el discurso es ritmo y el ritmo discurso... El ritmo es el conjunto sintético de todos los elementos que contribuyen a su conformación, organización de todas las unidades..., desde las de la frase hasta las del relato... Lo que plantea el problema, sobre el cual nada se sabe : la relación entre las pequeñas unidades y el ritmo de las grandes... (MESCHONNIC, 1982), traducción nuestra.

Sin embargo este problema puede empezar a tener solución si recurrimos a la idea de la

organización arquitectónica de los acontecimientos sucesivos en niveles simultáneos. No es casualidad que un musicólogo como Meyer haya descrito en detalle este concepto, ya que es familiar a cualquier estudiante de música que aborda el estudio de la forma musical. En una frase musical sencilla, el elemento más simple es el *motivo*; dos o más motivos forman *incisos*, éstos forman a su vez *semifrases* que se agrupan en *frases*. Las frases se organizan en *temas*, y así la organización crece hasta llegar a las dimensiones que el músico desee (BAS, 1947). De la misma manera, dentro de las oraciones las palabras forman agrupaciones jerárquicas llamadas *constituyentes sintácticos* (DÍAZ HORMIGO, 2003). Estas agrupaciones están regidas por el significado de las palabras, ya que no cualquier conjunto de palabras forma un constituyente, sino sólo aquellas agrupaciones que realiza una función sintáctica reconocible. Las oraciones forman a su vez párrafos, versos, secciones, estrofas, o lo que sea de acuerdo al tipo de texto del que se trate.

Lo relevante desde el punto de vista rítmico es que en cada nivel de organización los acontecimientos se pueden agrupar siguiendo el mismo principio que define Meyer, esto es “...una o más partes no acentuadas son agrupadas en relación con otra parte que sí lo está”, tomando en cuenta que la palabra acento tiene el significado de acento rítmico, no de acento gramatical o métrico, y su naturaleza depende del contexto en el que aparece. En cada nivel de organización los acontecimientos son los agrupamientos presentes en el nivel inferior, por ejemplo palabras en relación a las frases (o sintagmas), frases en relación a las oraciones, oraciones en relación a los párrafos, y demás. También en cada nivel los agrupamientos de orden inferior se agruparán alrededor de los “acentuados” en una organización jerárquica, de acuerdo a los factores de agrupamiento que estén presentes en el texto.

El ritmo en distintos niveles educativos

Las actividades rítmicas se desarrollan mayormente en los niveles iniciales educativos en donde el juego y la recreación están avalados por la importancia que adquiere lo lúdico en el inicio del proceso creativo. Lamentablemente, estas actividades, consideradas de segunda, son reemplazadas por otras más “serias, más difíciles, socialmente aceptadas”, acompañando el crecimiento cronológico de los alumnos. Como ya “son grandes para jugar”, esta primera instancia de contacto espontáneo con lo rítmico se soslaya y la mayor parte de las actividades se dirigen al aprendizaje de otra concepción del ritmo, en la cual lo métrico, lo matemático, lo normativo cobra preponderancia. Esta forma de concebir y enseñar el ritmo, cuya inclusión en la planificación de la tarea áulica se fundamenta en la idea de que el ritmo así concebido es un elemento más de la música, de la danza o de la poesía, pasa a dominar casi totalmente, por no decir totalmente, los contenidos relacionados. Y si bien realmente es un elemento importante o imprescindible a veces, desde esta perspectiva no estaríamos considerando la posibilidad de aprehender un lenguaje partir de lo rítmico, siguiendo las definiciones del ritmo de los autores anteriormente citados, sino de utilizarlo sólo como un medio para un fin.

Ya en los niveles superiores, en el aprendizaje de la música por ejemplo, el estudio de la rítmica se transforma casi exclusivamente en la resolución de enigmáticos acertijos matemáticos, donde los alumnos deben interpretar figuras con triples puntillos, semifusas, y realizarlas en métricas establecidas, sin prestar atención a los agrupamientos, los niveles de organización, los distintos tipos de acentos. Nada más alejado del ritmo y de la música, en este caso.

El problema principal es que lo que los docentes transmiten a sus alumnos no son los elementos del ritmo en su totalidad, sino que se restringen a una concepción casi exclusivamente métrica. Muchos

profesores de música y danza, por ejemplo, se guían por métodos que descomponen el ritmo en partes, las clasifican, las ordenan y sistematizan rigurosamente. A través de éstos, plantean actividades analítico-matemáticas en las que los alumnos deben discernir cuál es el metro, el pie, el acento, el compás, de una determinada obra y volcarlo en un papel. Algunos, más modernos, los hacen ejecutar cada uno de los elementos en los que acaban de descomponer el ritmo en ejercicios de movimiento : *“este grupo se mueve o toca el pulso, aquel el acento, etc.”*. Parece que piensan que lo que están haciendo es transmitir una vivencia rítmica completa, pero en realidad introducen los conceptos métricos previamente a la vivencia, condicionándola, quitándole la esencia, posicionando a los alumnos en una situación de pensamiento lógico matemático alejado de lo perceptivo y de la experiencia totalizadora del ritmo.

La mayoría de las veces los docentes mismos fueron formados de esta manera, de forma que a pesar de que dominan la práctica del ritmo en sus respectivas disciplinas, en la enseñanza reproducen estas limitaciones a tal punto que parecería que no han vivenciado el ritmo, no lo conocen en toda su dimensión. Lo han estudiado, lo vieron por escrito, lo reprodujeron, pero en la enseñanza sólo se han quedado con esa relación teórica con él. Esta problemática se repite también en los niveles superiores de aprendizaje, en las carreras de arte como en las de danza por ejemplo, en donde la aproximación al ritmo guarda similitudes con las instancias de las etapas medias de escolaridad.

Por otro lado, es frecuente encontrarse durante seminarios, charlas y en la cotidianeidad del trabajo, con el concepto de “sentido del ritmo”, el cual parecería ser una capacidad individual que en algunas personas posee ciertas restricciones para su desarrollo. De esta manera, los alumnos pueden dividirse, según algunos docentes, entre aquellos que poseen el sentido rítmico y aquellos que no, “alumnos rítmicamente descartables”. Claro, esta arbitraria división, no solo adquiere características traumáticas para los alumnos, sino que está emparentada con la dominante teoría del “don innato” para hacer música o para danzar, del genio creativo, de la santa inspiración. No considera esta postura, que no todas las personas vivencian el ritmo de la misma forma, algunas requieren para su aprendizaje de todo un proceso individual, de etapas dentro de dicho proceso. Es frecuente encontrar docentes que poseen un discurso en todo de acuerdo con estas líneas, que luego contradicen en la práctica áulica, quizás por falta de experiencia, quizás por falta de capacitación, o simplemente por un excesivo apego a la rutina y a las soluciones simplificadoras (es más fácil pasar por alto los problemas individuales de cada alumno y trabajar con quienes no evidencian inconveniente alguno).

Planteando un panorama más general, si observamos el entorno que nos rodea, podemos ver que el ritmo siempre está presente. Si volvemos a la definición que rescata Benveniste y reivindica Michon, *“forma asumida por aquello que está en movimiento, fluida, modificable ; forma distintiva, figura proporcionada, disposición”* (BENVENISTE, 1966), vemos que el ritmo, al tratarse de un tipo de forma, está siempre presente en la materia que por sus características la adopta. Desde el vientre materno experimentamos una serie de ritmos naturales que están en la base de nuestra vida fisiológica (latidos del corazón, respiración...) y también psíquica. El ritmo es algo natural en el ser humano, propio del individuo y de sus modos particulares de individuación ; no existe un ritmo común a todos (cada uno tiene una forma peculiar de andar, mover los brazos, hablar...) Si bien la definición anterior, es menos técnica y más abarcativa, este sentido rítmico puede ser empleado como punto de partida para llegar a una comprensión más exhaustiva del ritmo en las artes.

Evolución rítmica del niño

Los especialistas, psicopedagogos y psicólogos estudiaron detalladamente la evolución rítmica del niño, por lo cual sólo haremos una breve mención. Hacia el año y medio el niño utiliza todo su cuerpo para responder a la música rítmicamente, a los 2 años su motricidad va respondiendo ante el fenómeno musical de una manera diferente, dando golpes con los pies en el suelo, balanceándose. A partir de 3 años acompaña de forma rítmica una canción, percutiendo con las manos o los pies. Conforme va creciendo comienza a coordinar mejor su propio ritmo con el musical por ejemplo, manifestándolo a través del movimiento. Éste ayuda desarrollar capacidades motrices (caminar, correr, saltar...), actividades motrices especiales (juegos de imitación, destreza, precisión rítmica de los movimientos), además el desarrollo del sentido del ritmo acompaña y favorece la conformación del sistema nervioso.

El movimiento rítmico ayuda al niño a tomar conciencia y hacerse dueño de su cuerpo, como instrumento de expresión, de conciencia y autoconocimiento, proporcionándole una mayor agilidad psicológica que le ayudará al afianzamiento de la personalidad y a una mejor adaptación al medio socio-cultural. El ritmo también tiene relación con la preescritura y el dibujo. A los dos o tres años realizan garabatos, pero poco a poco van tomando conciencia de la relación de su mano con los grafismos. Cuando los están realizando, si les hacemos oír una música apropiada, les ayudamos a efectuar otros movimientos más flexibles que van preparando al niño para la escritura a través de gestos y trazados que al mismo tiempo les van liberando de tensiones musculares.

De todas maneras, aún en niños pequeños de nivel preescolar, el acercamiento a la experiencia rítmica obliga a un abordaje equilibrado y totalizador por parte del docente. Si bien existen diversos elementos de la métrica fundamentales del ritmo musical que los niños pueden ir descubriendo, como el pulso o tiempo (sucesión periódica de pulsaciones iguales), el acento métrico (un pulso jerárquicamente superior), el compás (frecuencia de los acentos métricos), también son fundamentales los ejercicios sensoriales, a través del movimiento, la expresión del cuerpo y los juegos musicales, (por otra parte componentes fundamentales de la metodología de Jaques Dalcroze), para tener un abordaje totalizador de la experiencia rítmica y no quedar en un terreno puramente métrico.

Más allá de las coincidencias o discrepancias de tipo conceptual que se registran en las definiciones propias del ritmo de los diferentes autores, existe la idea común que el ritmo tiene una importancia extraordinaria dentro del desarrollo integral del niño, y las actividades musicales rítmicas, vocales, instrumentales, literarias y de movimiento tienden a desarrollar el equilibrio y la armonía, por lo tanto es absolutamente justificada su educación desde las primeras etapas.

La enseñanza del ritmo en la instancia universitaria de las carreras de arte

La aproximación al ritmo en las diferentes currículas de las carreras de arte, se produce de maneras disímiles. Para ejemplificar vamos a restringirnos a las carreras de Artes del Movimiento del IUNA, donde el ritmo se estudia en las mismas clases de danza, y también en las materias complementarias de música. Uno de los problemas que aparecen inmediatamente es que los ingresantes son en general egresados de la escuela secundaria en donde, como explicamos anteriormente, la relación con el ritmo se aleja de las primeras experiencias infantiles, con lo cual la apreciación rítmica,

aunque potencialmente latente, se encuentra adormecida. Pero también el enfoque casi exclusivamente centrado en la métrica de la enseñanza rítmica obstaculiza el desarrollo de una experiencia rítmica totalizadora, con la consiguiente dificultad de resolver y conceptualizar los problemas de su ejecución.

Henri Lamour (LAMOUR, 1985), realiza una clasificación del ritmo motor en función de la duración del movimiento y la acción, que pone de relieve la complejidad del fenómeno del ritmo en el movimiento y su irreductibilidad a concepciones puramente métricas, y distingue :

- 1) Movimientos periódicos. Acciones con una sucesión regular de acentuaciones periódicas. Ej. : andar, correr...
- 2) Estructuras repetitivas. Son reproducciones idénticas del movimiento con diferencias internas cualitativas de duración e intensidad. Ej. : vals, gestos deportivos del mismo grupo.
- 3) Estructuras no repetitivas. Son movimientos sobre tiempo constante con formas motoras que no se repiten en series idénticas pero que forman una inteligibilidad temporal basada en datos periódicos subyacentes. Ej. : patinaje artístico, danza clásica, gimnasia artística...
- 4) Infrarritmos. Son movimientos con una duración muy corta en estructuras temporales sin periodicidad percibida. Ej. : Lanzamiento de disco, levantamiento de peso...
- 5) Actitudes. Son ejercicios realizados con movilidad más o menos prolongada que incluyen contracciones isométricas. Ej. : yoga.

El trabajo sobre estas temáticas es muy importante para llegar a una percepción más sutil del ritmo de los movimientos, que se aplicará luego en los diferentes lenguajes que sirvan como medio expresivo.

Pero más allá de las carreras en donde la problemática del ritmo se trate de manera más práctica o de una manera solamente teórica, la apreciación global del concepto del ritmo, a nuestro entender implica una vuelta a ese estadio de apreciación, que se produjo en todos nosotros durante nuestra primera infancia. La sensibilidad a la “apreciación inocente”, es decir liberada en primera instancia de reflexiones teóricas, la capacidad de “jugar” primero y definir teorías después. En conclusión, volver a naturalizarnos con el concepto de ritmo que nos acompaña en los diferentes flancos de nuestra vida y en el caso de los artistas en particular, hacerlo lo más evidente posible, para poder conceptualizarlo adecuadamente y convertir su teoría y práctica en una indispensable herramienta de trabajo.

Bibliografía :

ARNHEIM, R. (1962). *Arte y Percepción Visual*. Buenos Aires : EUDEBA.

BARBIERI, D. (1992). *Questioni di Ritmo*. Obtenido de Daniele Barbieri :
<http://www.danielebarbieri.it/downloads.asp>

BAS, G. (1947). *Tratado de la Forma Musical*. Buenos Aires : Ricordi.

- BELIC, O. (1975). *En busca del verso español*. Praga : Univerzita Karlova.
- BENVENISTE, E. (1966). « La notion de rythme dans son expression linguistique ». *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, 133.
- BORDAS, É. (1 de mayo de 2007). *Le rythme de la prose*. Recuperado el 27 de agosto de 2011, de Semen [En ligne], 16 | 2003 : <http://semen.revues.org/2660>
- COOPER, G., & MEYER, L. (2000). *Estructura Rítmica de la Música*. Barcelona : Idea Books.
- DESSONS, G., & MESCHONNIC, H. (1998). *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Paris : Dunod.
- DÍAZ HORMIGO, M. T. (1 de enero de 2003). DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL DE LAS UNIDADES LINGÜÍSTICAS. (L. G. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Ed.) Recuperado el 1 de septiembre de 2011, de RUA. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante : <http://hdl.handle.net/10045/6175>
- FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid : Ediciones Morata.
- LAMOUR, H. (1985). *Pédagogie du rythme*. Paris : Revue E.P.S.
- LANGER, S. (1953). *Form and Feeling : A Theory of Art*. New York : Scribner's.
- MESCHONNIC, H. (1982). *Critique du rythme*. Lagrasse : Verdier.
- MICHON, P. (2 de junio de 2010). « Faut-il conserver le concept traditionnel de rythme ? » . Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Rhuthmos : <http://rhuthmos.eu/spip.php?article4>
- PAMIES, A. (1995). *La métrica poética cuantitativo-musical en España*. Recuperado el 28 de Julio de 2008, de Portal del hispanismo : <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/pamies.pdf>
- PAMIES, A. (1994). *LOS ACENTOS CONTIGUOS EN ESPAÑOL*. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/viewFile/144378/256831>
- PAZ, O. (1956). *El Arco y la Lira*. Mexico : FCE.