

**PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO
CORAL A TRAVÉS DE TRES OBRAS COLOMBIANAS**

AMALIA RESTREPO DÍAZ

Trabajo de Monografía para optar al título de Maestría en Dirección Coral

MAESTRA CECILIA ESPINOSA ARANGO

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

MEDELLÍN 2015

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
EL MOVIMIENTO CORPORAL EN EL ENSAYO DE CORO.....	7
Émile – Jaques Dalcroze.....	8
Zoltan Kodály.....	14
Edgar Willems.....	18
Carl Orff.....	22
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO CORAL A	
TRAVÉS DE TRES OBRAS COLOMBIANAS.....	29
Negro en el Cielo.....	31
El Bosque.....	43
La Gaita de Arlington.....	59
CONCLUSIONES.....	69
SOBRE LOS COMPOSITORES.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	74

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO

CORAL A TRAVÉS DE TRES OBRAS

COLOMBIANAS

Amalia Restrepo Díaz

INTRODUCCIÓN

El canto coral ha acompañado al hombre a través de la historia y hoy mantiene su vigencia. La música practicada en grupo no sólo se debe al arte y al placer del canto sino que genera un espacio de socialización y como es un idioma universal, tiene la capacidad de unir diferentes culturas, géneros, identidades e ideologías bajo un mismo fin.

Cantar en coro, tanto para niños, jóvenes y adultos se concibe como una actividad integral donde cuerpo, mente y espíritu se conjugan en perfecta armonía para dar como resultado eso que llamamos música.

Por años se han escrito tratados, cartillas, métodos y recopilaciones sobre el canto coral. Por su calidad, innovación y aportes, en Latinoamérica y en Colombia, nos inclinamos hacia los métodos de Kodály y Orff para la enseñanza musical y para el trabajo de la voz en el coro. Paralelo a ellos encontramos una estrecha conexión con los métodos de Willems y Dalcroze. También se incorporan elementos de las disciplinas orientales como el yoga y el Tai – Chi.

En Colombia, por lo general, es común cimentar la educación musical bajo los criterios de autores como Violeta H. de Gainza y Maria Pilar Escudero, Alberto Grau y Alejandro Zuleta, quienes se han involucrado en gran medida en la preparación, el trabajo y la formación coral, citando los postulados de las metodologías anteriormente mencionadas.

“Platón definía el canto como la unión de la palabra, la armonía y el ritmo. Más tarde se lo define como una modulación melódica del habla...es la capacidad del ser humano de

producir sonidos vocales tónicos, con sucesivos cambios de altura y dinámica en un encadenamiento musical”¹.

Según las palabras del director catalán Josep Vila i Casañas, “*Coro es igual a las palabras: Todos juntos*” y por esta afirmación entendemos que no se trata solo de cantar sino de la capacidad de involucrarse como un todo en la actividad del canto en grupo para obtener como resultado la música.

Por ser este un trabajo dedicado a jóvenes, los criterios y las ideas que se expongan convergerán en esta población.

Pertenecer a un coro trae consigo múltiples beneficios en la formación integral de niños, jóvenes y adultos.

En el trabajo musical, como primer elemento favorecedor encontramos que el coro es un espacio que socializa y permite a sus integrantes (cantores) pertenecer a un grupo afín a sus ideas y gustos. En el caso de niños en edad preescolar (4 y 5 años aproximadamente), cantar desarrolla el lenguaje hablado y enriquece el léxico.

El aspecto del movimiento, la coordinación, la lateralidad, la motricidad gruesa y la expresión corporal son algunos elementos donde hay mayor incidencia en el desarrollo del joven que canta en coro por involucrar desplazamientos sincronizados y coreografías, “*Es todo el cuerpo, no solo del cuello hacia arriba*”². Del trabajo corporal y el movimiento, se pueden obtener resultados positivos tanto en ensayo como en concierto.

¹ Escalada, Oscar. Un coro en cada aula: manual de ayuda para el docente de música. Buenos Aires, Argentina: Ediciones GCC, 2009, p.13.

² MENEHAN, K.(2013). MOVEMENT IN REHEARSAL. Voice Of Chorus America, 36(4),28 – 35.

A su vez, el coro enseña a sus cantores a cuidar el cuerpo que es el instrumento que hace la música y esto se evidencia especialmente en la conciencia que se genera frente a la postura corporal y la salud de su aparato fonador.

Los modelos pedagógicos por imitación, basados en la secuencia escuchar – memorizar – cantar, favorecen la atención del grupo, estimulan el oído musical, la capacidad de retener información y luego imitarla; desarrollan el habla, la afinación y el gusto por el canto.

Objetivo:

El siguiente trabajo se encargará de exponer los beneficios del movimiento corporal tanto en ensayo como en concierto, basándose en las metodologías de Carl Orff, Zoltan Kòdaly, Émile – Jaques Dalcroze y Edgar Willems. La aplicación de estos modelos se mostrará en las propuestas de enseñanza de tres obras colombianas, dos de ellas creaciones de los compositores antioqueños Freddy Ochoa y Felipe Tovar-Henao; la obra final es un arreglo que podrá evidenciar el estudio teórico que se realizó para llevar a cabo este escrito.

EL MOVIMIENTO CORPORAL EN EL ENSAYO DE CORO

La pedagogía musical y la formación coral han utilizado el movimiento corporal como elemento básico en el aprendizaje por los beneficios que trae consigo.

Durante varias décadas, los institutos de enseñanza musical y agrupaciones corales han implementado principios de las metodologías Orff, Kodaly, Dalcroze y Willems, las cuales proponen un aprendizaje musical a través de la experiencia del movimiento.

En el proceso de formación coral, se consideran tres aspectos fundamentales que tienen que ver con cada individuo y con el grupo, así:

1. Motricidad gruesa (coordinación y disociación)
2. Aprendizaje de la música
3. Comprensión musical

En la preparación coral es natural moverse, especialmente en la población de adolescentes; de hecho, el cuerpo se convierte en la caja de resonancia de la voz y podemos afirmar que cada una de las estructuras musculares se compromete en pro de la emisión vocal.

El manejo controlado del cuerpo tiene sus antecedentes en el desarrollo de la motricidad gruesa como capacidad de ejecutar movimientos grandes para poder llevar a cabo acciones como estar de pie, desplazarse y hacer señas; con ello también se desarrolla la lateralidad y el reconocimiento de los hemisferios derecho e izquierdo lo cual va de la mano con la coordinación y la disociación. Evidenciamos lo mencionado anteriormente en situaciones

donde el coro debe ejecutar coreografías para acompañar el repertorio y donde todos estos elementos motores se ponen en función de la música.

Para la acción del canto, la postura también cumple un papel importante y podemos ponerlo como consecuente del desarrollo de la motricidad. Estar de pie ó sentados son situaciones recurrentes en la actividad coral y si estas posiciones se ejecutan correctamente entonces se obtienen resultados a nivel muscular como la liberación de tensiones en zonas como el cuello y la espalda, la resistencia del cuerpo durante la sesión de ensayo, el desarrollo de los músculos del diafragma que inciden en la emisión de la voz y el incremento de la capacidad torácica y la respiración.

A su vez, la experiencia vivencial del movimiento favorece el aprendizaje; los jóvenes retienen fácilmente información a través de una acción física que presenta retos y soluciones que luego les proporcionan el entendimiento y la comprensión de los conceptos musicales (pulso, ritmo, afinación) que se exponen en el aula.

Actualmente, en la educación musical encontramos estrecha relación con los principios de los modelos pedagógicos de Dalcroze, Kodály, Willems y Orff los cuales proponen a través de la euritmia³ algunas soluciones para el aprendizaje de la música.

Émile Jaques - Dalcroze, (1865 – 1950) de origen vienés, se destacó por sus trabajos en pedagogía y educación musical, los cuales conservan su vigencia en colegios e institutos de secundaria así como en agrupaciones musicales independientes, especialmente en países

³ Euritmia: Representar con el cuerpo la música y el ritmo como respuesta al sonido. Kuhn, Laura, ed. "Europeras 1 & 2." Baker's Student Encyclopedia of Music, Vol. 1. New York: Schirmer Reference, 1999. 459-60

como Estados Unidos, Canadá, España, Venezuela y Argentina, entre otros. Sus postulados están basados en la euritmia cuya propuesta se enfoca en el movimiento armonioso del cuerpo como respuesta a un sonido; así mismo todas las actividades se desarrollan bajo la figura del **círculo** lo cual nos permite inducir que hay un factor de socialización importante y un manejo controlado de la espacialidad corporal del intérprete, en este caso niño y joven cantor; es decir, tenemos que las primeras experiencias de aprendizaje y memorización son de orden motor y bajo la participación colectiva. El método Dalcroze propone también una vivencia del ritmo a través del movimiento del cuerpo mediante desplazamientos donde se incorpora el sentido de lateralidad (derecha – izquierda; arriba – abajo) y lo cual permite que el joven descubra cómo puede ejecutar correctamente y *a tempo* la música desde la experiencia en vivo.

En la formación coral destacamos ideas de éste método con la voz como elemento base de la música. Durante el calentamiento, por ejemplo, en la preparación al canto, incorporamos el trabajo en círculo como primera medida de socialización e interacción de todos los integrantes; “*Hacer algo a coro significa hacerlo en grupo*”⁴. Estamos reuniéndonos todos hacia un punto, como una fuerza centrífuga que concentra y al mismo tiempo nos pone a todos en igual nivel y posibilita ver la actitud corporal y facial de cada uno, igualmente contribuimos a la concentración necesaria para la actividad coral.

⁴ Escalada, Oscar. Un coro en cada aula: manual de ayuda para el docente de música. Buenos Aires, Argentina: Ediciones GCC, 2009,p.13

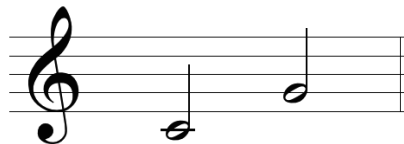
Los siguientes ejercicios sugieren algunas actividades que pueden llevarse a cabo en el aula de ensayos, bien sea durante el calentamiento o como antecedentes a los repertorios que el director desee trabajar.

- **Ejercicio 1:** Todo el grupo formado en círculo, de pie y con una postura cómoda, imitar la afinación del compañero más cercano y a su vez, acompañar el sonido con un gesto que lo represente.

Esta práctica pone al servicio del director de coro y de todos sus cantantes la concentración como preámbulo del ensayo. En el aspecto musical proporciona uniformidad en la respiración y la emisión.

Se pueden hacer algunas variaciones rítmicas o melódicas.

Rango

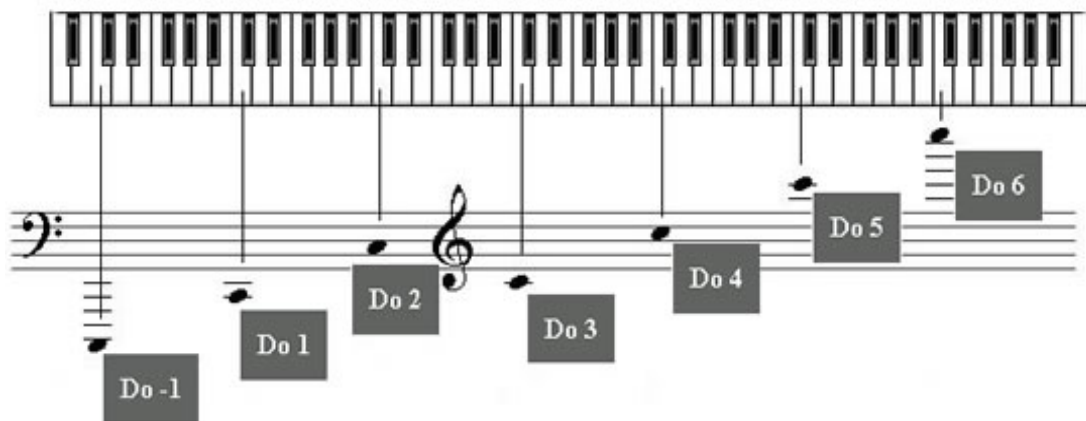


Ejemplo:

The diagram illustrates a circular vocal exercise. It features four children arranged in a circle, with lines connecting them to musical notation. The notation is divided into two examples:

- Ej. 1:** A single staff with four quarter notes, each labeled 'Nu' below it.
- Ej. 2:** Two staves labeled 'VOZ 1' and 'VOZ 2'. VOZ 1 has two quarter notes labeled 'Nu' and 'Nu'. VOZ 2 has two quarter notes labeled 'Nu' and 'Nu'.

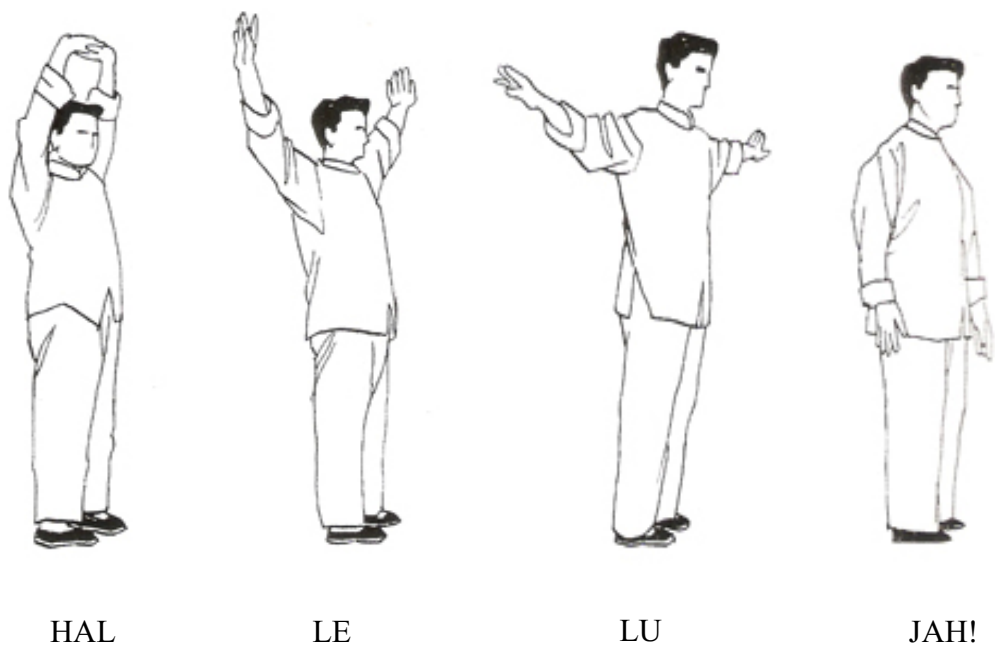
- **Ejercicio 2:** En la misma formación circular, ejecutar el ejercicio “*Hallelujah*”, con cinco notas de la escala diatónica y paulatinamente mover el eje tonal para lograr un buen desarrollo del rango vocal que en niños y adolescentes entre los 12 y 15 años oscila entre el Sib3 y el Mi 5.



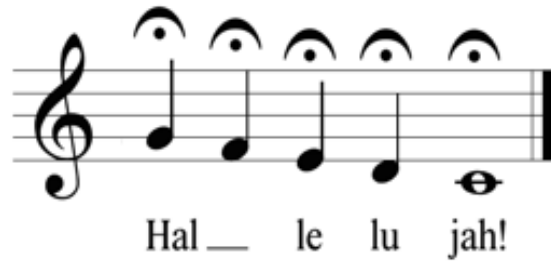
De pie, abrimos los brazos de arriba abajo mientras cantamos. La postura del cuerpo es similar a las que usa el *tai - chi*⁵ con figuras corporales similares al *tai-yi* y al *tai - you*, como lo ilustra la figura.

⁵ Disciplina oriental que conjuga movimientos armónicos, lentos y circulares acordes con la respiración y la meditación.

Figuras del Tai –Chi que sirven como modelos de ejecución, acompañadas de las sílabas de la palabra “*Hallelujah!*”:



Ejemplo 1, todos cantamos al unísono.



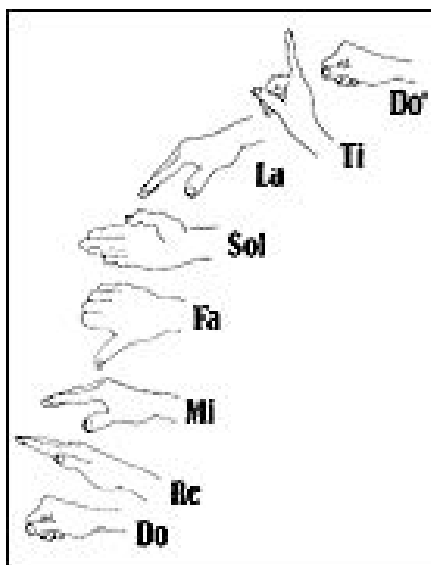
Variación del ejemplo: Después de cantar el ejemplo nro. 1, los cantantes pueden detenerse en la nota que deseen; el efecto sonoro que se producen son *clústers* (superposición de notas)

- **Ejercicio 2:** Con el fin de reafirmar el sentido de pulso y de ritmo corporal, son bienvenidos ejercicios con desplazamientos que incluyen ritmos del tipo de las marchas estos son los más comunes y reafirman la coordinación y la disociación.

Zoltan Kodály (Hungría, 1882 - 1967) Su modelo pedagógico está basado principalmente en la música folclórica la cual desarrolla el sentido rítmico y su afinación; su sistema se apoya en los signos de Curwen⁶ como modelo de lectura musical para la enseñanza que permiten al coro asimilar de manera ágil y funcional el contenido melódico; sus postulados proponen una alternativa de dibujar con las manos los conceptos de ritmo, altura e intensidad para optimizar el aprendizaje del grupo. Otros aspectos interesantes en Kodály

⁶ John Curwen (Inglaterra 1816 – 1880). Los signos Curwen corresponden a los grados de la escala a través de movimientos y señas de las manos. H. Watkins Shaw The Musical Teaching of John Curwen ,Proceedings of the Royal Musical Association 77th Sess. (1950 - 1951), pp. 17-26

son: el proceso de enseñanza del canto y el desarrollo de la afinación teniendo como base las notas pilares de la escala diatónica⁷. Esto estabiliza el aprendizaje de la melodía; con la imitación y la repetición como elementos que desarrollan la memoria musical mediante un proceso de aprendizaje acumulativo basado en uso de frases o patrones rítmico – melódicos cortos que se aprenden rápidamente y en corto tiempo.



Signos Curwen para la enseñanza musical

Imagen tomada de Park High School, <http://www.livingston.k12.mt.us/Page/786>

Situados en el contexto más cercano, los coros de adolescentes de la ciudad de Medellín, encontramos una gran falencia en el solfeo o lectura de la partitura; por lo tanto, el director

⁷ Escala formada por dos intervalos de segundas mayores y menores, organizadas sistemáticamente. Mark Gould, Balzano and Zweifel: Another Look at Generalized Diatonic Scales , Perspectives of New Music Vol. 38, No. 2 (Summer, 2000), pp. 88-105

hace las veces de educador musical. Surgen entonces los siguientes cuestionamientos
 ¿Cómo se las ingenia para enseñar una obra si su grupo carece de elementos teóricos musicales? ¿Si su proceso de aprendizaje es por imitación, cómo logra mejorar la memoria del coro para asimilar el repertorio? ¿Y si se presentan ritmos complejos como las síncopas, cómo puede trabajarlos?

Con el siguiente ejercicio, basado en un fragmento de la obra “Negro en el Cielo” del compositor antioqueño Felipe Tovar-Henao, considero que, en parte, podemos dar respuesta a algunas de estas inquietudes.

V

1. Can - te - mo', can - te - mo', va - mo' (ja) can - tá,
 2. El ni - ño se'ha muer - to, la va - mo' a chi - gúa - liá,
 *3. Ma - mi - ta ma - mi - ta, ma - mi - ta ma - má,

Pno.

Mrcn.

Plm.

*Compases 9 al 12, “Negro en el Cielo”, Felipe Tovar-Henao.

Comenzaremos por establecer los siguientes elementos como base:

1. **Tonalidad:** La obra presenta una tonalidad menor, Mi menor.

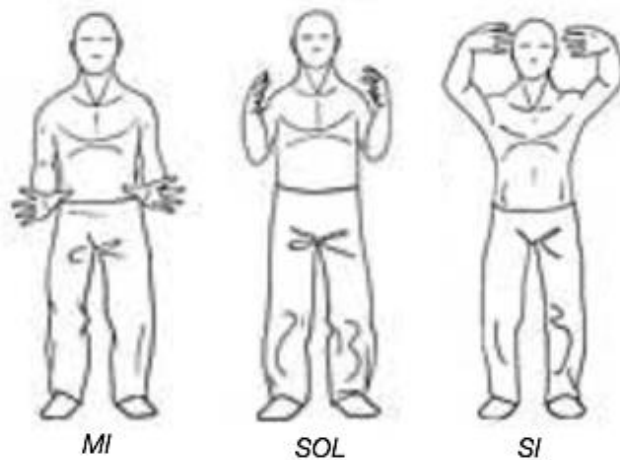


Primero situaremos al coro en esta tonalidad teniendo en cuenta las notas bases para la comprensión musical:



Esto permite al coro interiorizar la tonalidad de Mi menor en la cual se interpretará la obra.

De manera similar a lo que propone Curwen con su sistema de señas, propondremos al coro marcar y ejemplificar con el movimiento de los brazos las diferentes alturas de los grados de la escala mientras el coro canta.



2. **El ritmo y el texto:** Nos encontramos frente a un *baile cantao*⁸ que nos presenta retos rítmicos como la síncopa. Dentro del Método Kodály se expone la idea de representar cada sílaba del texto con un movimiento ejecutado por las manos, que representa el ritmo del texto que se va a cantar. La memoria musical se rige por la percepción con incidencia directa en el ritmo, el camino para entender e interpretar una síncopa será más expedito si es presentada en su velocidad real y no con modificaciones temporales que la desvirtúan.
3. **Ejecución de la frase combinando tonalidad, ritmo y texto:** Resultante de la fusión de ambos procesos a través de canto; a este proceso también se le conoce como MERITEX: melodía, ritmo, texto.

Edgar Willems (1890 – 1978) pedagogo y musicólogo nació en Bélgica. Sus premisas sobre la educación musical comenzaron a aparecer a principios del siglo XX. Como primera medida, Willems se opuso a la enseñanza tradicional de la música bajo las reglas del aprendizaje mecánico y la intelectualización del sonido, en cambio se inclinó hacia un modelo de educación más vivencial donde expuso la estrecha relación que existe entre ritmo y cuerpo humano, melodía y cualidades afectivas, armonía e inteligencia. Dentro su metodología se propone una didáctica a través del juego y de la expresión corporal para comprender la música teniendo en cuenta los siguientes elementos:

⁸ Lo que hoy se entiende como “*bailes cantaos*”, se conocían desde 1735 con la denominación genérica de “fandangos de lenguas”, “Bundes” o “bailes del pueblo” y su función era de carácter ceremonial y ritual. Manuel Antonio Rodríguez A, LOS BAILES CANTADOS EN EL CARIBE COLOMBIANO.

- Desarrollo sensorial auditivo
- Desarrollo rítmico
- Desarrollo del tempo y carácter de la música a través de propuestas motoras (desplazamientos)

Con el cuerpo como conector entre música y cognición, a nivel del desarrollo auditivo se sugieren ejercicios con movimiento como respuesta al sonido, citando elementos de la euritmia de Dalcroze e invitando a los alumnos a crear sus propias imágenes corporales acordes con la música.

De estos objetos involucrados en el desarrollo sensorial auditivo se deriva el tratamiento del ritmo. Todos los seres humanos son rítmicos por naturaleza, el cuerpo tiene su propia regularidad para realizar cada una de sus funciones; por ejemplo, el latido del corazón ya marca un patrón métrico en el hombre. Conocer la cadencia corporal y ponerla en función del sonido permite en este caso, que los adolescentes, reconozcan los conceptos de pulso y acento de la música y posteriormente puedan ejecutar con mayor facilidad y naturalidad esquemas rítmicos más complejos como síncopas y “*amalgamas*”⁹.

Relacionando los dos puntos mencionados anteriormente (audición y ritmo), podemos ocuparnos de darle mayor expresividad a la música a través del carácter y establecer firmemente el ritmo de lo que se va a interpretar. Marchar al compás, marcar con las

⁹ Se define como amalgamas o compases asimétricos aquellos que en su interior generan agrupaciones de 2, 3 o 4 tiempos. Berry, Wallace: *Structural Functions in Music*. Courier Dover, 1987.

manos o con los pies el pulso y acompañar éstas acciones con dinámicas y cambios de volumen, favorecen el aprendizaje y la interiorización de las obras que se presentan en un ensayo.

La resultante de conjugar audición, ritmo y carácter es la canción. La expresión a través del canto también contribuye al desarrollo de las dimensiones afectivas, sociales e intelectuales de los alumnos, claves indispensables para tener presentes en los ensayos de coro; con esto estamos constatando ese espíritu lúdico de la enseñanza de la música.

Dentro del método Willems encontramos también una relación afectiva y psicológica del cantante y la construcción melódica de las canciones, algo muy similar a lo que en la Antigua Grecia se nombraba con las teorías el *ethos*¹⁰. Podemos deducir que estos nexos emocionales favorecen y contribuyen a la asimilación de la música.

Una forma de abordar estas ideas puede ser proponiendo gestos corporales o faciales que nos inviten a dibujar con el cuerpo la forma en la que percibimos el intervalo que cantamos, así mejoramos la expresividad de los integrantes del coro y la sonoridad del grupo logra un mejor empaste (homogeneidad de las voces).

La tabla a continuación podrá ilustrar mejor y al mismo tiempo generar herramientas para poner al servicio del coro en el ensayo.

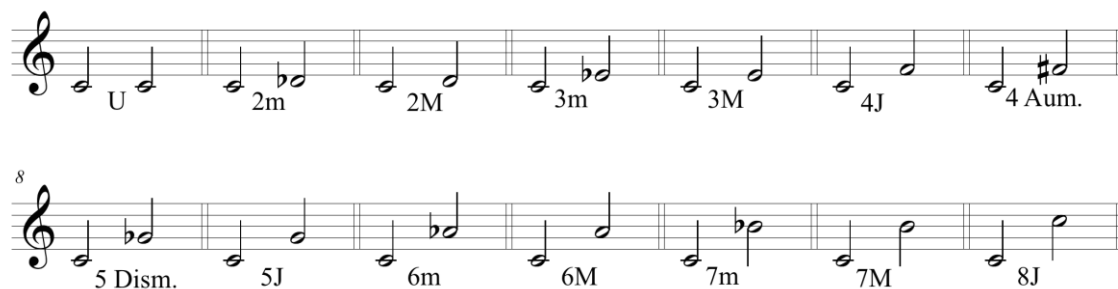
¹⁰ Doctrina musical filosófica cuyo postulado se basa en la correspondencia de los sonidos (modos de la música) con los estados de la mente. Kassel, Richard, ed. "Ethnomusicology." Baker's Dictionary of Music. New York, NY: Schirmer Reference, 1997. 308-09.

TABLA¹¹

INTERVALO	ASPECTO SENSORIAL (relacionado con aspecto motor)	ASPECTO AFECTIVO	ASPECTO INTELECTUAL
Unísono	Fusión y suavidad	Voluntad, paz	Insistencia, serenidad
Segunda Menor	Perturbación, brusquedad, aspereza	Miedo, enfado	Timidez
Segunda Mayor	Choque, fricción	Trivialidad, ambición.	Petición, ofensa, desagrado.
Tercera Menor	Pesadez, densidad	Tristeza, dolor	Oposición, desaliento
Tercera Mayor	Claridad, exactitud	Gozo, alegría, felicidad	Balance
Cuarta Justa	Dureza, rigidez	Firmeza	Simplicidad, logro
Cuarta Aumentada	Ruptura	Desdén	Pretensión
Quinta Disminuida	Inestabilidad	Ansiedad	Duda, interrogación
Quinta Justa	Balance, estabilidad	Calma, sentimientos cariñosos.	Certeza, seguridad
Sexta Menor	Penumbra, introspección	Melancolía, sufrimiento	Preocupación, lástima, pena
Sexta Mayor	Brillo, luminosidad	Efusividad, amabilidad	Gratificación, satisfacción
Séptima Menor	Calidez, dinamismo	Exaltación, agrado	Romanticismo, lirismo
Séptima Mayor	Limitación	Crueldad	Orgullo, rebeldía
Octava Justa	Solidez, estabilidad	Valentía	Heroísmo, liberación

¹¹ Costa, M. (2000). Psychological connotations of harmonic musical intervals. *Psychology of Music*, 28(1), 4-22.

Para la ejecución vocal de los intervalos, el director de coro puede partir de cualquier nota pero se considera prudente hacerlo desde el Do₃ ya que los adolescentes tienen interiorizada esta frecuencia. Esto se debe a que en la educación musical que reciben en la primera infancia, cada canción por lo general, se presenta en Do Mayor citando las teorías de Kodály.



Carl Orff (1895 – 1982) nació en Alemania, sus métodos sobre pedagogía y enseñanza musical se dieron a conocer alrededor de 1930. La educación bajo el modelo de Orff se basa en la importancia de la lengua materna (habla) y el folclore como factores básicos para la socialización de una agrupación musical. Para Orff, “*hablar es hacer música*”¹², quiere decir entonces que las inflexiones del idioma y la buena pronunciación repercuten en la formación auditiva y en el desarrollo rítmico del estudiante. La canción es la continuación del lenguaje hablado. Los elementos del canto (timbre, acento, dinámica, ritmo) están comprendidos en la palabra, de aquí que muchas veces los directores de coro enseñen a sus

¹² Jose Luis Conde, Carmen Martín, Virginia Viciano. Las canciones motrices II. 2ª Ed. INDE Publicaciones.

cantores el texto de manera recitada para dar mayor fluidez a la dicción e incorporar el ritmo de manera más natural. De la agógica (inflexiones del idioma) deriva la música a través de la enseñanza escalonada, es decir, se proponen patrones melódicos de dos, tres, cuatro, cinco notas y se van sumando hasta armar una frase; posteriormente el cuerpo experimenta a través de la percusión corporal las diferentes cualidades del sonido y crea una buena combinación entre habla – canto – percusión – movimiento del cuerpo (disociación) que benefician el sonido coral.

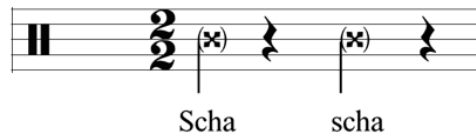
La percusión es otra de las bases de Orff que enseña a sentir el cuerpo como instrumento rítmico, a desenvolverlo con naturalidad y precisión en un espacio circundante que puede corresponder a un aula de ensayos o a un escenario de concierto; a nivel cognitivo, estas actividades inciden en la concentración, la memoria y la creatividad de los jóvenes y en el plano musical trae beneficios en el desarrollo del pulso, además de brindar herramientas básicas para el solfeo desde un aspecto más experiencial que teórico.

Retomando los cuestionamientos anteriormente planteados, sobre la enseñanza del ritmo, las síncopas y amalgamas, considero que a través de este ejercicio se pueden hallar algunas soluciones para la enseñanza del canto coral.

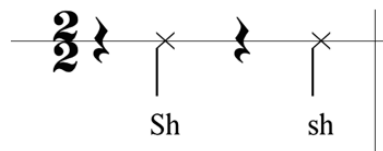
En este caso, tenemos en el repertorio una obra con ritmo de cumbia. A continuación se presentará una secuencia que, a criterio personal, puede favorecer el trabajo del grupo y su comprensión musical.

1. La cumbia presenta diversos patrones rítmicos, en este caso solo tomaremos los siguientes por su facilidad para llevarlo al plano de la percusión corporal:

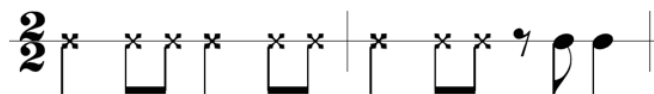
Pulso a tempo, patrón del guacho o maraca (movimiento descendente).



Patrón rítmico del giro de muñeca de la maraca



Patrón rítmico de la tambora

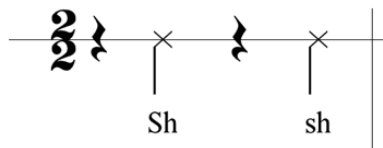


2. Comenzar por los patrones *a tempo*.

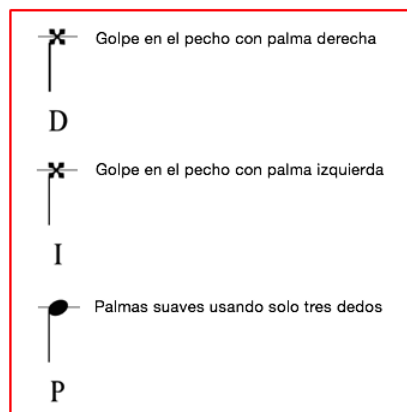
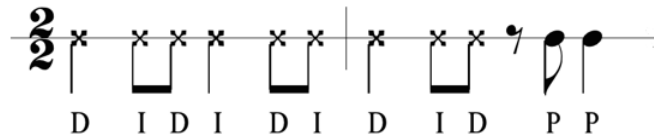
Pedimos al coro que mientras golpean suavemente sus muslos (lateral) digan “*SCHA*” en forma seca, sin resonancia.



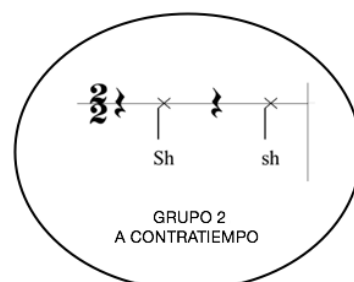
3. Seguidamente, ejecutar el patrón que se encuentra *a contratiempo*. Se pueden hacer con la voz, onomatopeyas como *SH* para simular el sonido del guacho o de la maraca.



Para la ejecución corporal:



6. Al final, podemos seccionar nuevamente el coro en tres subgrupos que ejecuten los tres patrones rítmicos expuestos anteriormente.



PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO CORAL A TRAVES DE TRES OBRAS COLOMBIANAS

Considerando las metodologías expuestas anteriormente, presentaré, según mi criterio y experiencia al frente de coros de niños y adolescentes, algunos planteamientos para el trabajo del coro en el ensayo.

Para elaborar estas ideas se tuvo en cuenta el desarrollo cognitivo y musical de los coros de jóvenes entre los 12 y 15 años de edad. Aquí es pertinente hacer algunas aclaraciones sobre la voz cambiante, que aunque no es tema de esta monografía, es un elemento que está presente en agrupaciones corales que incluyen estos rangos de edad.

En lo concerniente a la integralidad del joven:

- En el ámbito del desarrollo cognitivo, los contenidos para el aprendizaje y los conceptos son más específicos y llevan consigo procesos que fomentan habilidades del pensamiento, la deducción y la argumentación.
- Su proceso de aprendizaje implica la organización, codificación y planificación de la información (en este caso, musical) para hallar las soluciones adecuadas ante el reto de un nuevo concepto.
- En cuanto al reconocimiento de su cuerpo, ya están altamente desarrollados los elementos de la motricidad gruesa, lateralidad, disociación, coordinación y motricidad fina.
- Emocionalmente hay un constante interés por conocerse a sí mismos y reconocerse como integrantes de un círculo social, en este caso, el coro.

En el aspecto musical, en el trabajo coral:

- La respiración deja de ser clavicular (alta como en los niños entre 4 y 7 años de edad) y se sitúa hacia el área del diafragma.
- La comprensión del pulso, el acento y el ritmo son más estables.
- El rango vocal se expande y se encuentra entre el Sib 3 y el Mi 5, para los cantantes que no experimentan cambios en la voz.
- Una vez establecido los elementos de lecto – escritura de la lengua materna, la comprensión del lenguaje musical a través de señas y movimientos del cuerpo es más claro y asequible.
- Entre los 12 y 15 años los niños y jóvenes cantores desarrollan un sentido de independencia auditiva y vocal que les permite interpretar repertorios a dos, tres, cuatro o más voces.

Para las voces cambiantes, se presentarán alternativas de participación en el coro, las cuales pueden incluir:

- Cantar solo las frases que el adolescente pueda realizar sin sentirse lastimado o tenso.
- Cantar una octava por debajo.
- Realizar los movimientos u onomatopeyas que el repertorio propone para no excluir al cantante que muda de voz.

Considero que los jóvenes adolescentes que presentan cambios en su voz no deben ser excluidos del coro. Sus intervenciones gozan de igual importancia que las de aquellos que cantan, además de favorecer la autoestima y generar bienestar en la agrupación.

PROPUESTA 1:**NEGRO EN EL CIELO: Baile Cantao´ para Coro Infantil, Tradicional colombiano****Música: Felipe Tovar Henao - Letra: Mary Grueso.**

A continuación presentaré una propuesta pedagógica para el montaje de esta obra; con el fin de brindar a nosotros los directores de coros juveniles, algunas ideas para llevar a cabo en el ensayo. Aquí se podrán aplicar las metodologías y modelos pedagógicos que se mencionaron anteriormente, con el fin de generar ideas que el director de coro pueda poner a su disposición en su clase.

Los *bailes cantaos* tienen su origen en las costas colombianas como manifestaciones culturales de las poblaciones afro descendientes. Sus antecedentes yacen en el intercambio cultural entre los nativos locales y los esclavos que llegaron a América en la época de la colonia.

La musicalización de los sucesos cotidianos como festejos, velorios, celebraciones y aniversarios son los temas presentes en estos cantos interpretados por mujeres y que generalmente se acompañan con palmas, danzas y rimas alrededor de la formación en círculo lo cual nos permite deducir que hay una fuerte implicación en aspecto social.

La forma predominante es la canción responsorial, donde la mujer de más edad lleva la *voz prima* y las demás contestan acompañándose con palmas y sonidos onomatopéyicos, en algunos casos los hombres de mayor rango del grupo se unen con tambores, gaitas o pitos.

Negro en el cielo

Baile Cantao' para coro infantil

Tradicional colombiano

Música: Felipe Tovar-Henao

Texto: Mary Grueso

Festivo (♩ = 70)

Voces

Piano

Maracón

Palmas

Pno.

Mrcn.

Plm.

The musical score is arranged for a children's choir and a band. It begins with a tempo marking of 'Festivo' and a quarter note equal to 70 beats per minute. The vocal line is currently silent. The piano accompaniment starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The maraca part includes a 'simile' marking. The drum parts (maraca, mrcn., and plm.) also feature a mezzo-forte (mf) dynamic. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 5.

2

-Negro en el cielo-

9 *f*

V

1. Can - te - mo', can - te - mo', va - mo' (ja) can - tá,
 2. El ni - ño se ha muer - to, la va - mo' a chi - güa - liá,
 *3. Ma - mi - ta ma - mi - ta, ma - mi - ta ma - má,

Pno. *mf*

Mrcn.

Plm.

13

V

el ni - ño se ha i - do y en el cie - lo es - tá.
 tí - ra - me e - se ni - ño de a - llá pa - ra a - cá.
 por qué hay gen - te a - le - gre si no es pa' llo - rá.

Pno.

Mrcn.

Plm.

The musical score is arranged in four systems. The first system (measures 9-12) features a vocal line with three verses of lyrics, a piano accompaniment with a melody in the right hand and a bass line in the left hand, and percussion parts for maracas and palm leaves. The second system (measures 13-16) continues the vocal line with lyrics, piano accompaniment, and percussion. Dynamics include *f* for the vocal line and *mf* for the piano accompaniment.

* Opcionalmente, el tercer texto puede ser cantado *a capella*; o con el piano doblando la melodía en octavas pero sin percusión. De cualquier manera, esto aplicaría solo hasta el compás 16 y, si se desea, también podría hacerse a un *tempo* ligeramente más lento.

-Negro en el cielo-

3

17 *f* *p*

V
 Dan-ce-mo' con el ni - ño, el ni - ño se va,
 Ha ga-mo'u - na rue - da don - de el ni - ño es - tá
 Es - tam - o' de fies - ta y'en el cie - lo lo'es - tán

Pno. *pp*

Mrcn.

Plm.

21 *cresc.* *f*

V
 los án - gel - e' del cie - lo a - las le tra'e - rán.
 con pal - ma'y co - ro na com - o'un án - gel má'
 por - que'un án - gel ne - gro ya lo pue-den pin - tá.

Pno. *cresc.* *mf*

Mrcn.

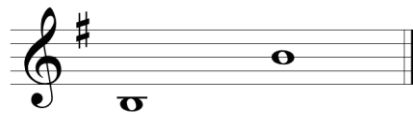
Plm.

Ejercicios:

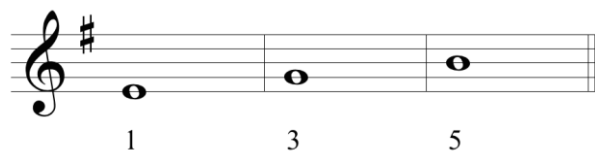
En primera instancia, se expondrá la tonalidad del repertorio. Nos encontramos que corresponde a Mi menor:



El rango en el que se desarrolla la obra es de una octava, así:



Para incorporar en el coro la tonalidad Mi menor y citando los postulados de Kodály, partimos de las notas pilares de la escala: *Mi, Sol, Si*, que corresponden los grados 1, 3, 5.



Con el objetivo de mejorar la comprensión musical, propongo realizar ejercicios con patrones melódicos sencillos los cuales utilizan éstas notas. El proceso de enseñanza se hace por medio de la imitación, el director propone y el coro imita.

Para la vocalización, podemos usar la sílaba *NU* la cual tiene una vocal cerrada que permite unificar las posturas bucales del coro y la emisión, además de proporcionarnos una buena resonancia.

nu nu nu nu nu nu nu nu nu nu nu nu
 Ejemplo 1 Ejemplo 2 Ejemplo 3

Paulatinamente vamos incorporando los grados 2, 4, 6, 7 de la escala a través de la cita de frases de la canción.

Esta ejecución puede llevarse a cabo cantando pequeñas frases con grados conjuntos o con saltos que contengan los grados 1,3,5 (notas pilares), así como muestra el ejemplo.

El ritmo es libre, aunque se puede establecer un pulso para la interpretación.

Cantamos con la sílaba “*NU*” cada fragmento, al mismo tiempo nos ayudamos con las manos para notar las alturas. En este ejemplo notamos la inclusión de los grados 2 y 4 a los

cuales llegamos con notas de paso que corresponden a los pilares de la escala, como ha ilustrado la figura.

*La nota *fa*# encerrada con cuadros nos indica inclusión del segundo grado de la escala que sirve como nota de paso para llegar al grado 1.

Este modelo tiene su correspondencia en esta frase de la canción:

Así mismo, tenemos organizadas las demás secciones de la obra:

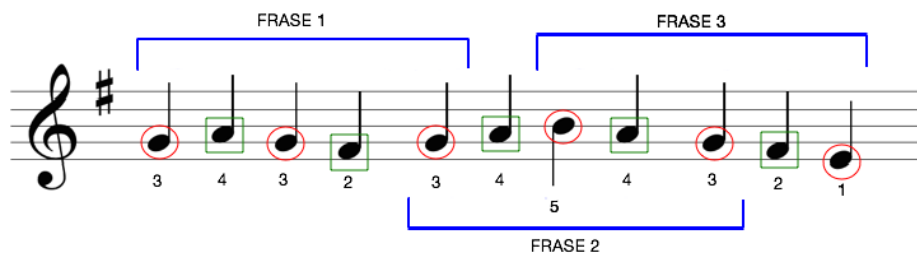
En esta frase ya incluimos los grados 6* (sexto alterado) y 7, con algunos usos del 2 y de las notas pilares 1, 3, 5; este segmento está asociado con la frase:



Esta frase, no será sometida al proceso que se va llevando con las demás pues solo utiliza las notas *si* y *mi* que son pilares; por lo tanto el director puede presentarla tal cual. Esto también permite dar un poco de variedad al ensayo y nos acerca al trabajo rítmico que se evaluará luego.



Al final, tenemos nuevamente los grados 2 y 4. Para confirmarlos los trabajaremos como notas de paso entre 1, 3 y 5, en tres frases así:



En correspondencia con:



Para terminar, hay un *glissando* que cita los “dejos” o inflexiones de las cantaoras. Este tipo de articulaciones son de fácil aprendizaje para los adolescentes y es más certero enseñarlos por imitación.

Continuaremos entonces con el aspecto rítmico donde se destacan las síncopas entre los patrones sobresalientes del baile cantao’. Aquí es considerable el uso de las manos para ilustrar el ritmo, algo similar al trabajo de marcación silábica que propone el método Orff. Como mencioné anteriormente, es fundamental presentar el ejemplo a tempo para mayor comprensión rítmica de la obra.

El siguiente ejemplo tomará el primer texto de la canción y lo trabajará de ésta manera:

1. Recitamos el texto persiguiendo el ritmo con las manos ó marcando el pulso con palmas suaves para no entorpecer la emisión de la voz hablada.

can - te - mos, can - te - mos va - mo'(j)a can - tá_____

2. Incorporamos ahora la frase con texto y música, procurando hacer el mismo trabajo con el movimiento de las manos.

Can - te - mos, can - te - mos va - mo'(j)a can - tá _____

De esta misma forma trabajamos las siguientes frases.

Compases 13 a 16

el ni - ño se'ha i - do y'en el cie-lo'es - tá _____

el ni - ño se'ha i - do y'en el cie-lo'es - tá _____

Compases 17 a 20

Dan-ce-mos con el ni - ño — el — ni-ño se va

Dàn-çe-mos con el ni - ño — el — ni-ño se va

Compases 21 a 24

los án-ge-les del cie - lo — a - las le tra'e - rán —

los án-ge-les del cie - lo — a - las le tra'e - rán —

Durante la elaboración de este modelo, podemos acompañarnos de las palmas y del balanceo del cuerpo (de un lado al otro) para tener mayor control del pulso.

De la mano de este proceso, iremos agregando movimientos coreográficos e imágenes corporales para la puesta en escena. Para este propósito sugiero los siguientes dos ejemplos:

- Balancearse de un lado al otro justo cuando cantamos *“Dancemos con el niño, el niño se va, los ángeles del cielo alas le traerán”*, acompañamos la música con la danza. Es muy probable, que la respuesta vocal del grupo mejora los aspectos de emisión, afinación y expresión, así como la parte motriz y rítmica.
- Hacer figuras coreográficas con subgrupos de jóvenes como los círculos, continuamos ilustrando la tradición de las cantaoras.



“Hagamo’ una rueda donde el niño está, con palma y corona como un ángel más...”

PROPUESTA 2:**EL BOSQUE****Letra y Música: Freddy Ochoa**

Escenas de la naturaleza ilustradas a través de onomatopeyas y artificios sonoros que recrean los animales y ruidos del ambiente del bosque.

Esta obra propone tres características muy sobresalientes en su estructura:

- Uso de patrones rítmico –melódicos tipo *ostinato*.
- Cambios de métrica ligados al texto.
- Uso de intervalos de segunda para ser afinados entre las dos voces del coro.

El Bosque

Freddy Ochoa

Soprano

Alto

p

p

Shh....

* Sin dirigir, 40 ss aproximadamente, sonidos de bosque (silbidos u otros recursos, imitando aves, zumbidos de abejas, ranas, grillos, a discreción del director, hasta el compás 7)

** Chasquidos con los dedos, imitando el sonido de la lluvia, hasta el compás 7

*** Crescendo y decrescendo aleatorio

$\text{♩} = 60$

marcado

mf

f

S

A

mp

En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, co-rreel a-gua, sue-nael vien-to en el bos-que can-tael a-ve, llo-rael ár-bol,

En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, co-rreel a-gua, sue-nael vien-to en el que can-tael a-ve, llo-rael ár-bol,

Moderato ($\text{♩} = c. 108$)

ff

mf

S

A

en el bos-que. En las ra-mas de un ár-bol hay un a-veen su ni-do, un po-llue-lo

en el bos-que. En las ra-mas de un ár-bol hay un a-veen su ni-do, un po-llue-lo

19

S

A

llo-ran-do y suher-ma-no dor-mi-do, y las flo-res con suo-lor per - fu-man el

llo-ran-do y suher-ma-no dor-mi-do, y las flo-res con suo-lor per - fu-man el

2

El Bosque

25 *legato*

S bos - que. U... U U U U

A bos - que. U... U U U U U

31 *crescendo poco a poco*

S U U U U

A U U U U U

37 *ff* *mf*

S U U U U U U U

A U U U U U U U

43 *p* *mf* *Tempo primo*

S Pa - ja - ri - llos can - to - res en un mar de co - lo - res,

A U U U Pa - ja - ri - llos can - to - res en un mar de co - lo - res,

49

S las a - be - jas zum - ban - do y las ra - nas cro - an - do yel so - ni - do del a - gua ses -

A las a - be - jas zum - ban - do y las ra - nas cro - an - do yel so - ni - do del a - gua ses -

El Bosque

3

55 *p* *mf*

S cu - chaen el bos - que. Y las pal - me - ras las me - ceel vien - to,

A cu - chaen el bos - que. Y las pal - me - ras las me - ceel vien - to,

61 *f*

S yel tri - nar del tur - pial que sees - cu - chaen el

A yel tri - nar _____ del tur - pial que sees - cu -

67 *ff* *mf*

S ai - re can - tar, seo - ye can - tar. U _____ U _____

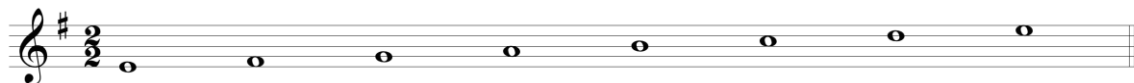
A cha can - tar, seo - ye cam - tar. U U

73 *ritardando* *f*

S U _____ U _____ U U Ah!

A U U U U U U U Ah!

La escala sobre la cual descansa la estructura de la obra es Mi menor



El rango es:



A continuación se presenta la estructura de la obra, ésto con el propósito de organizar el proceso de enseñanza y dar mayor coherencia al montaje de la música.

Para la agrupación de las frases se tuvo en cuenta el texto; en los casos que tienen solo la sílaba *U*, se hicieron asociaciones que puedan facilitar la comprensión y memorización de los cantores.

<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN Compás 1 a 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos de bosque: compás 1 al 6 • Células rítmico –melódicas, agrupadas según el texto, así: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Célula <i>a</i></td> <td>Compases 7 y 8</td> </tr> <tr> <td>Célula <i>b</i></td> <td>Compases 9 y 10</td> </tr> <tr> <td>Célula <i>c</i></td> <td>Compases 11 al 13</td> </tr> </table>	Célula <i>a</i>	Compases 7 y 8	Célula <i>b</i>	Compases 9 y 10	Célula <i>c</i>	Compases 11 al 13				
Célula <i>a</i>	Compases 7 y 8										
Célula <i>b</i>	Compases 9 y 10										
Célula <i>c</i>	Compases 11 al 13										
<p style="text-align: center;">SECCIÓN A Compás 14 a 25</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres frases: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Frase 1</td> <td>Compás 14 al 17</td> </tr> <tr> <td>Frase 2</td> <td>Compás 18 al 21</td> </tr> <tr> <td>Frase 3</td> <td>Compás 22 al 25</td> </tr> </table>	Frase 1	Compás 14 al 17	Frase 2	Compás 18 al 21	Frase 3	Compás 22 al 25				
Frase 1	Compás 14 al 17										
Frase 2	Compás 18 al 21										
Frase 3	Compás 22 al 25										
<p style="text-align: center;">SECCIÓN B Compás 26 a 44</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco frases para facilitar el aprendizaje: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Frase 1</td> <td>Compás 26 al 29</td> </tr> <tr> <td>Frase 2</td> <td>Compás 30 al 32</td> </tr> <tr> <td>Frase 3</td> <td>Compás 33 al 36</td> </tr> <tr> <td>Frase 4</td> <td>Compás 37 al 40</td> </tr> <tr> <td>Frase 5</td> <td>Compás 41 al 44</td> </tr> </table>	Frase 1	Compás 26 al 29	Frase 2	Compás 30 al 32	Frase 3	Compás 33 al 36	Frase 4	Compás 37 al 40	Frase 5	Compás 41 al 44
Frase 1	Compás 26 al 29										
Frase 2	Compás 30 al 32										
Frase 3	Compás 33 al 36										
Frase 4	Compás 37 al 40										
Frase 5	Compás 41 al 44										
<p style="text-align: center;">SECCIÓN A' Compás 45 a 56</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres frases: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Frase 1'</td> <td>Compás 45 al 48</td> </tr> <tr> <td>Frase 2'</td> <td>Compás 49 al 52</td> </tr> <tr> <td>Frase 3'</td> <td>Compás 53 al 56</td> </tr> </table>	Frase 1'	Compás 45 al 48	Frase 2'	Compás 49 al 52	Frase 3'	Compás 53 al 56				
Frase 1'	Compás 45 al 48										
Frase 2'	Compás 49 al 52										
Frase 3'	Compás 53 al 56										
<p style="text-align: center;">SECCIÓN C Compás 57 a 70</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres frases: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Frase 1</td> <td>Compás 57 al 60</td> </tr> <tr> <td>Frase 2</td> <td>Compás 61 al 64</td> </tr> <tr> <td>Frase 3</td> <td>Compás 65 al 70</td> </tr> </table>	Frase 1	Compás 57 al 60	Frase 2	Compás 61 al 64	Frase 3	Compás 65 al 70				
Frase 1	Compás 57 al 60										
Frase 2	Compás 61 al 64										
Frase 3	Compás 65 al 70										
<p style="text-align: center;">CODA (contiene elementos melódicos de B) Compás 71 al 79</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dos frases: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Frase 1</td> <td>Compás 71 al 74</td> </tr> <tr> <td>Frase 2</td> <td>Compás 75 al 79</td> </tr> </table>	Frase 1	Compás 71 al 74	Frase 2	Compás 75 al 79						
Frase 1	Compás 71 al 74										
Frase 2	Compás 75 al 79										

Para el montaje, bajo el modelo pedagógico del aprendizaje por imitación, haremos en principio, la división de voces del coro en dos grupos: sopranos y altos.

La primera sección tiene la siguiente propuesta:

1. Los dos grupos de voces se sitúan uno en frente del otro. Se enseñará al grupo de altos el segmento comprendido entre los compases 7 al 12 que es solo una nota (mi) que hace las veces de *ostinato*.

mp En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas *mf* en el bos-que, cor-reel a-gua, suena el vien-to *f* en el bos que

2. Ahora le pediremos a las altos que repitan y el director tocará en el piano la parte que corresponde a las sopranos.

♩ = 60
marcado
 El director correpite al piano
mf *f*
 A *mp* *mf* *f*
 En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, cor-reel a-gua, suena el vien-to en el bos que

El mismo proceso de enseñanza lo hacemos con las sopranos:

Cantar la línea melódica

S

$\text{♩} = 60$
marcato *mf* *f*

En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, co-rreel a-gua, sueña el vien-to en el bos-que

Cantar mientras el director correpite la línea de altos

S

$\text{♩} = 60$
marcato *mf* *f*

En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, co-rreel a-gua, sueña el vien-to en el bos-que

El director correpite al piano
mp

3. Al final unimos ambos procedimientos y tenemos como resultado la interpretación a dos voces. **Este mismo modelo lo podemos utilizar para los demás patrones de esta primera sección.**

Ejecución musical, todos cantan

$\text{♩} = 60$
marcato
 S En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, correel a-gua, suena el vien-to en el bos-que
mf *f*
 A *mp* En el bos-que, las a-be-jas y las ra-nas en el bos-que, correel a-gua, suena el vien-to en el bos-que
mf *f*

Las partes A y A' son similares en estructura melódica y rítmica, con el aprendizaje de una de ellas basta con que el coro infiera la otra.

1. Para enseñar la frase comprendida entre los compases 14 al 17, lo haremos primero con las sopranos por ser quienes más movimiento melódico tienen.

Cantar la línea melódica

Moderato ($\text{♩} = c. 108$)
mf
 En las ra-mas de un ár-bol hay un a-veen su ni-do,

Cantar mientras el director correpite la línea de altos

13 *Moderato* ($\text{♩} = c. 108$)

mf

S

En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

El director correpite al piano

2. Enseñamos la frase a las contraltos

Cantar la línea melódica

mf

En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

Cantar mientras el director correpite la línea de sopranos

Moderato ($\text{♩} = c. 108$)

mf

El director correpite al piano

A

En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

3. Cantamos todos juntos el fragmento.

Moderato ($\text{♩} = c. 108$)

mf

S En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

A En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

4. Hallamos su correspondiente en la parte A' y repetimos este mismo proceso.

Frase 1 de A

Moderato ($\text{♩} = c. 108$)

mf

S En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

A En las ra-mas deun ár-bol hay un a-veen su ni-do,

Frase 1' de A'

mf *Tempo primo*

S Pa - ja - ri - llos can - to - res en un mar de co - lo - res,

A Pa - ja - ri - llos can - to - res en un mar de co - lo - res,

A continuación se expondrán las demás frases de A y A' que son correspondientes, esto con el fin de optimizar el tiempo de ensayo, el aprendizaje del coro y la comprensión musical del grupo.

SECCIÓN A

Compases 18 al 21

S
un po-llue-lo llo-ran-do y suher-ma-no dor-mi-do,

A
un po-llue-lo llo-ran-do y suher-ma-no dor-mi-do,

SECCIÓN A'

Compases 49 al 52

S
las a-be-jas zum-ban-do y las ra-nas cro-an-do

A
las a-be-jas zum-ban-do y las ra-nas cro-an-do

Compases 22 al 25

S
y las flo-res con suo-lor per - fu-man el bos - que,

A
y las flo-res con suo-lor per - fu-man el bos - que,

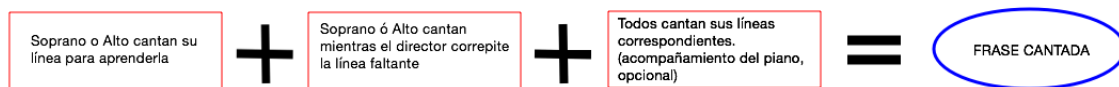
Compases 53 al 56

S
yel so-ni-do del a-gua ses-cu-chaen el bos - que,

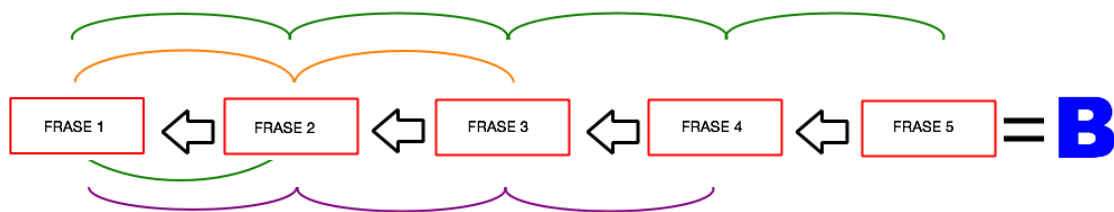
A
yel so-ni-do del a-gua ses-cu-chaen el bos - que,

Durante la preparación de la obra, podemos involucrar los movimientos de las manos para notar las alturas de las líneas melódicas. Esto permite a los jóvenes adolescentes una mejor comprensión musical e independencia de las voces.

Los lugares de la obra donde solo se canta con “*U*” pueden presentar algunas dificultades para los cantantes del coro pues a veces no les es de fácil memorización por no incluir texto u otro recurso. Para este caso en especial, sugiero hacer agrupaciones cortas que puedan ser aprendidas fácilmente y que se rijan bajo el modelo de enseñanza escalonada que se ha expuesto hasta el momento: cantar cada una de las voces, acompañar al piano, cantar las voces en simultánea, lo cual podemos definirlo en el siguiente esquema:



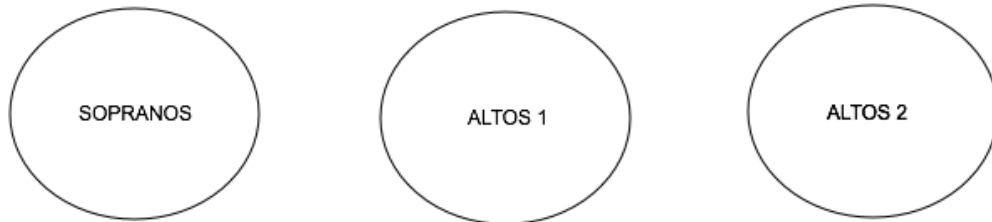
Por ejemplo, para lograr la ejecución de la sección **B** podemos aplicar este modelo e ir sumando cada vez la frase anterior. Esto nos permite vigilar y confirmar el proceso de aprendizaje y a su vez puede garantizar que el sonido vocal sea más orgánico.



De igual forma puede abordarse la **Coda** que contiene elementos musicales previamente citados en **B**.

La sección **C** puede enseñarse siguiendo el mismo proceso que se ha establecido. Los bloques armónicos que se forman por la división a tres voces pueden ser trabajados previamente con ejercicios preparatorios como el siguiente:

1. Formar al coro en tres grupos, el círculo es una forma eficaz y centraliza un poco, lo cual puede ayudar en aspectos como la emisión, afinación e independencia de las voces.



2. Cada grupo canta sus notas de manera independiente, pueden comenzar las sopranos, luego las altos 1 y finalmente las 2 o hacer diversas combinaciones.

Este ejemplo está basado en el acorde que se forma en el compás 59.



3. Luego, es recomendable hacer que las voces suenen por pares:



S -A1



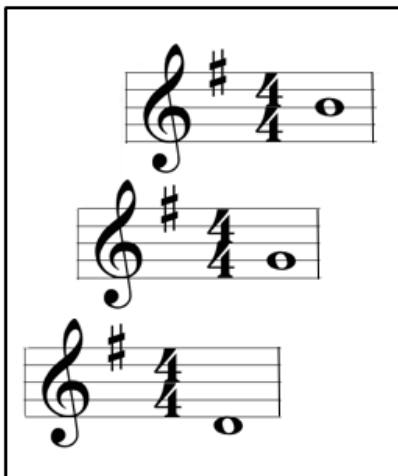
A1 -A2



S -A2

4. Finalmente pedimos al coro formar el acorde; de abajo a arriba, cada voz canta su nota y luego obtenemos el acorde.

Cada voz canta su nota y se va formando el acorde.



ACORDE RESULTANTE



Similar a la sumatoria de frases que se propuso para la sección **B**, se confirman la sucesión de acordes que propone la obra. Este tipo de ejercicios son recomendables para los compases 37 al 40, 59 a 60, 77 al 79.

Por último se aborda la introducción, compases 1 al 6, donde se pone a prueba la creatividad del director y del coro por involucrar algunos artificios sonoros que simulen el ambiente del bosque. Este fragmento puede apoyar otros aspectos técnicos del coro como la emisión, la respiración y la fonación a través del uso de onomatopeyas como “*Shhhh*”, “*Ffff*”, “*Rrrrrr*” que evocan las escenas de la obra.

PROPUESTA 3:**LA GAITA DE ARLINGTON****Letra y música: Alvaro J. Agudelo****Arreglo: Amalia Restrepo Díaz**

El siguiente arreglo ha sido pensado para coro juvenil de voces mixtas con inclusión de adolescentes con voz cambiante como una estrategia pedagógica y lúdica.

Como he mencionado anteriormente, los jóvenes que están experimentando sus cambios de voz no deben ser retirados en su totalidad del grupo sino que se les puede asignar una función que se ajuste a sus posibilidades vocales o a sus destrezas rítmicas. Con esta medida de inclusión se genera también un espacio de sana convivencia, bienestar y crecimiento personal para cada uno de los integrantes del coro.

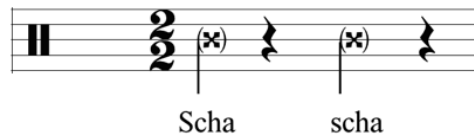
Otro aspecto que contempla este arreglo es el manejo del cuerpo como instrumento de percusión que puede generar nuevas ideas para beneficiar el proceso de aprendizaje y comprensión de la música.

Estructuralmente, se destacan los siguientes elementos:

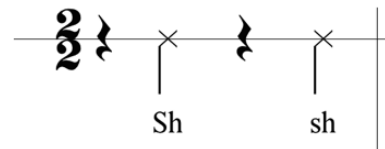
- Tonalidad: Si menor
- Ritmo: Cumbia, con uso de síncopas
- Patrones rítmicos de la instrumentación.

Patrones:

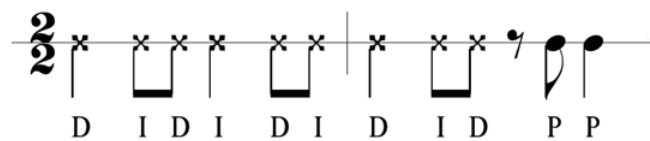
Guacho o maraca (recogido o movimiento descendente)



Maraca (giro de muñeca)



Tambora



***El director debe tener en cuenta el siguiente glosario para su ejecución:**

	Golpe en el pecho con palma derecha
D	
	Golpe en el pecho con palma izquierda
I	
	Palmas suaves usando solo tres dedos
P	

LA GAITA DE ARLINGTON

Soprano

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Sh sh Sh sh Sh sh Sh sh

Scha scha Scha scha Scha scha Scha scha

D I D I D I D I D P P D I D I D I D I D P P

S

G 1

G 2

G 3

Sue na Ar ling ton la gai ta La lu na sa lía pa seá

Sh sh sh sh sh sh sh sh

Scha scha scha scha scha scha scha scha

D I D I D I D I D P P D I D I D I D I D P P

2

LA GAITA DE ARLINGTON

9

S

Su bri llan te ca be lle ra con su son se vaa pei ná

9

G 1

sh sh sh sh sh sh sh sh

G 2

scha scha scha scha scha scha scha scha

9

G 3

D I D I D I D I D P P D I D I D I D I D P P

13

S

E lla gus ta que le to quen la gai ta ma chi hem brá

13

G 1

sh sh sh sh sh sh sh sh

G 2

scha scha scha scha scha scha scha scha

13

G 3

D I D I D I D I D P P D I D I D I D I D P P

LA GAITA DE ARLINGTON

3

17

S

ay! sue na la gai ta la lu na la bai la.

17

G 1

sh sh sh sh sh sh sh sh

17

G 2

scha scha scha scha scha scha scha scha.

17

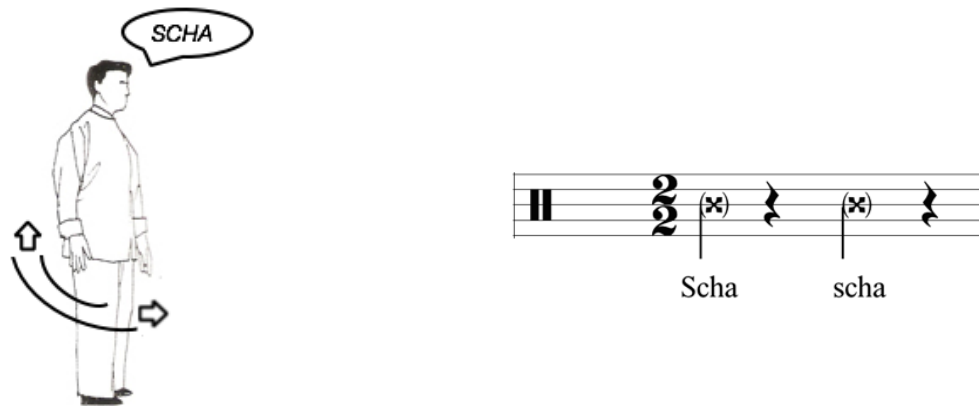
G 3

D I D I D I D I D P P D I D I D I D I D P P

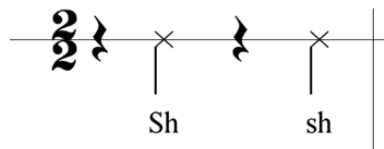
Detailed description: The image shows a musical score for three guitar parts and a vocal line. The vocal line (S) is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It consists of four measures of music with lyrics: 'ay! sue na la gai ta la lu na la bai la.' The guitar parts are G1, G2, and G3. G1 uses a simplified notation with 'x' marks for fretted notes and 'sh' for strums. G2 uses a similar notation with 'x' marks and 'scha' for strums. G3 uses a similar notation with 'x' marks and 'D' for downstrokes and 'I' for upstrokes. The score is divided into four measures corresponding to the vocal line.

Para la enseñanza de esta obra, iniciaremos desde la parte rítmica, en una escala de grados de dificultad de menor a mayor, muy similar a la propuesta citada anteriormente al mencionar la metodología Orff.

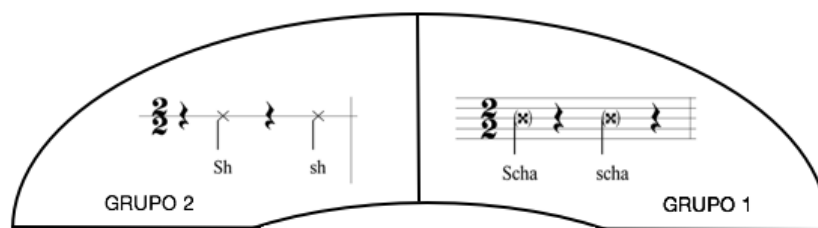
1. Todo el grupo comienza por el patrón a tempo, con la sílaba “*SCHA*” y movimiento corporal que implica el roce de las palmas con la parte lateral de los muslos.



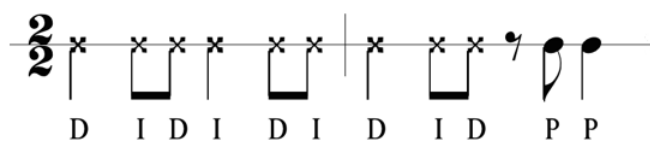
2. Ahora, todos ejecutan el patrón de las maracas:



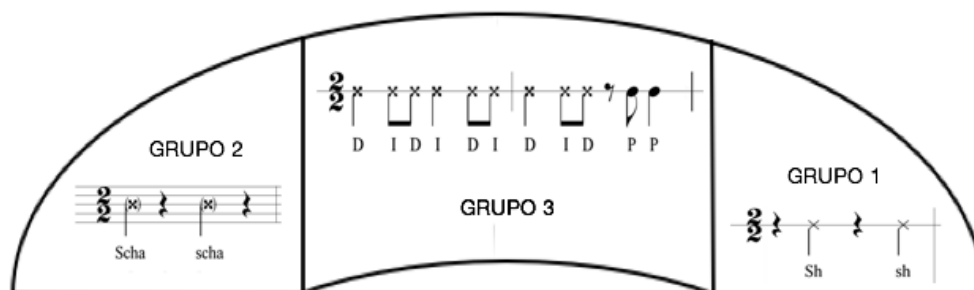
3. Dividimos el grupo en dos y exponemos ambos patrones:



4. Ahora, presentamos el patrón rítmico de la tambora que es un poco más complejo; todos deben realizarlo.



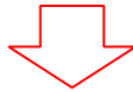
5. Nuevamente, el grupo debe ser dividido, en este caso ya son tres secciones:



7. Para la sumatoria de frases, el siguiente ejemplo ilustra la forma en la que se elabora el proceso de enseñanza:

Frase 1: El director canta, el coro imita

Sue na Ar ling ton la gai ta La lu na sa líoa pa seá



Frase 2: Repetir el modelo de enseñanza

Su bri llan te ca be lle ra con su son se vaa pei ná



Sue na Ar ling ton la gai ta La lu na sa líoa pa seá

Su bri llan te ca be lle ra con su son se vaa pei ná

8. Por último, formamos cuatro subgrupos para interpretar la obra:

The image shows musical notation for a piece in 2/2 time, divided into four subgroups:

- Subgroup 1 (Left, blue oval):** A staff with two measures. The first measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'Sh' below. The second measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'sh' below.
- Subgroup 2 (Center, red oval):** A staff with two measures. The first measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'D' below. The second measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'I' below. The third measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'D' below. The fourth measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'I' below. The fifth measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'D' below. The sixth measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'I' below. The seventh measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'D' below. The eighth measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'P' below. The ninth measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'P' below.
- Subgroup 3 (Right, blue oval):** A staff with two measures. The first measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'Scha' below. The second measure contains a quarter rest followed by a quarter note with an 'x' above it, with the syllable 'scha' below.
- Subgroup 4 (Bottom, green oval):** A text box containing the lyrics: *"Suena Arlington la gaita, la luna se fue a paseá, su brillante cabellera con su son se va a peiná..."*

CONCLUSIONES

1. Los modelos pedagógicos de Dalcroze, Kodály, Willems y Orff nos muestran un aprendizaje desde la experiencia en vivo durante el ensayo del coro.
2. La inclusión del movimiento corporal favorece el aprendizaje, la memoria y los procesos cognitivos para llegar a los conceptos de ritmo y melodía, además de proporcionar mayor expresión musical al coro.
3. Las cuatro metodologías se basan en la enseñanza por imitación donde es importante que el director del coro muestre correctamente el ejercicio y el grupo responda a éste.
4. El proceso de preparación del coro se da de manera escalonada, un concepto a la vez, luego la globalización de todos para tener como resultado la interpretación del repertorio.

SOBRE LOS COMPOSITORES

Felipe Tovar-Henao

Nació en 1991 en la ciudad de Manizales. Comenzó sus estudios de música con énfasis en piano en el año 2009, bajo la tutoría de Valerio Pajón y Fredy Villa en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango de Envigado. En el 2011 ingresó a la Universidad EAFIT de Medellín, donde actualmente finaliza su Pregrado en Música con énfasis en composición, bajo la tutoría del Maestro Andrés Posada Saldarriaga, con una beca otorgada por la misma institución.

Ha recibido clases maestras con compositores como Kamran Ince (Turquía-EE.UU), Don Freund (EE.UU), Alberto Villalpando (Bolivia), Alberto Guzmán (Colombia), Mark Olivieri (EE.UU), entre otros.

Cuenta con un repertorio de obras para diversos formatos camerísticos, orquestales y corales, con las cuales ha obtenido varios reconocimientos a lo largo de su carrera.

Ha sido ganador en dos ocasiones consecutivas del concurso de composición Ensamble Periscopio que se realiza en la Universidad EAFIT, con las piezas Afanes y Costumbres, para Violín, Violonchelo y Piano (2012) y Camazotz, para Cuarteto de Cuerdas (2012). Ese mismo año, resultó también ganador en la Categoría 1 de la Convocatoria Premios para el Fomento de la Creación Artística – Banco Virtual de Partituras que realiza anualmente el Ministerio de Cultura, con la pieza Hýpnos, para Arpa, Clarinete y Violonchelo (2012).

En el año 2013 se hizo acreedor de la Beca de Creación 2013 de la Alcaldía de Medellín, con el ciclo de canciones para coro mixto Cinco Cantos Emberá-Chamí, en la modalidad

‘Composición coral’, el cual a su vez fue seleccionado para ser incluido en el disco compacto La Nueva Música Coral Colombiana, vol. III producido por el grupo de investigación La Nueva Música Sinfónica y Coral Colombiana de la Universidad EAFIT.

En la actualidad es integrante del coro Tonos Humanos, con el que participó recientemente bajo la dirección de la maestra Cecilia Espinosa Arango, en el Rimini International Choral Competiton 2014 (Italia), obteniendo 1er y 2do puesto en dos diferentes categorías.

Freddy Ochoa

Licenciado en Educación Musical de la Universidad de Antioquia.

Inició sus estudios musicales en la Universidad de Antioquia, en donde terminó su énfasis en canto, con la maestra Claudia Coral y, posteriormente, con el maestro Alexis Trejos.

Desde 2001 pertenece al Coro Tonos Humanos, y en 2003 ingresó al Coro de Cámara Arcadia, ambos dirigidos por la maestra Cecilia Espinosa Arango, con los cuales ha participado y ganado importantes reconocimientos en diferentes concursos y festivales internacionales de gran categoría.

En el año 2009 fue ganador de la VI convocatoria de las Becas de Creación Artística de la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín con la obra “Misa Brevis Cantate Domino”, compuesta para coro mixto.

En 2011 ganó el Concurso de Composición Coral basado en ritmos colombianos de la Corporación Gustavo Gómez Ardila de la ciudad de Bucaramanga, con la obra “Merecumbiambé”.

En 2012 fue ganador de la IX convocatoria de las Becas de Creación Artística de la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, con la obra “three poems”, para coro mixto.

Actualmente se desempeña como docente de materias teóricas musicales y como director de Coro en el Instituto Musical Diego Echavarría.

Alvaro Julio Agudelo

(Tumaco – Nariño, 1965)

Licenciado en Educación Musical con tesis laureada (Universidad del Atlántico) y Magíster en Educación (Universidad Javeriana – Universidad del Norte). Ha orientado su actividad docente hacia la investigación y la producción pedagógica y musical sobre prácticas sonoras de la tradición cultural de las costas colombianas.

De su producción se destacan: *La Gaita de Arlington* (Canon, 1988); *Chandé* (Primer puesto Concurso Nacional de Arreglo y Composición para Pre-orquesta – Batuta 1993); participó en la elaboración de la Cartilla de Prebanda (2000) y la Cartilla de Elementos de la Música (Programa Nacional de Bandas: Ministerio de Cultura); ha publicado obras corales en los textos *Música Vocal Escolar Volumen 2* (2001) y *Homenaje Nacional de Música Popular 2001* Emiliano Zuleta y Leandro Díaz (Programa Nacional de Coros: Ministerio de Cultura); compuesto y arreglado canciones infantiles: *Gusanito, canciones para prebanda* (CD. 2003); *Arreglos Musicales para Conjuntos de Básica Primaria Basados en Ritmos Tradicionales Colombianos* (2007), *Secuencias Rítmicas Corporales* (2007); *Currulao* (Banco Virtual de Partituras, Ministerio de Cultura, 2008); *Puya Milena* (Banco

Virtual de Partituras, Ministerio de Cultura, 2009). Ha participado como conferencista y tallerista en diversos seminarios en el país y en la asesoría de proyectos investigativos sobre pedagogía y tradición musical; nominado dos veces al Premio Compartir Al Maestro por sus propuestas pedagógicas musicales Conformación de la Pre-orquesta en Pre-escolar (Fundación Compartir Junio del 2001) y por Secuencias Rítmicas Corporales (Fundación Compartir Septiembre del 2007).

Actualmente es profesor de Didáctica de la Música en el Programa de Licenciatura Musical de la Universidad del Atlántico y en el Instituto Alexander Von Humboldt de Barranquilla; monitor de Teoría Musical y Pedagogía (Programa de Coros Región Atlántica - Plan Nacional de Música para La convivencia: Ministerio de Cultura de Colombia).

BIBLIOGRAFÍA

- Ortega, Ana Gloria. ""La muda de la voz en niños cantores y no cantores. (Spanish)." Huellas Búsquedas En Artes Y Diseño ." Fuente Académica Premier, EBSCOhost 8 (2010): 87-93.
- Zuleta, Alejandro. ""El Método Kodály en Colombia - Fase II. (Spanish)." ." Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas (Pontificia Universidad Javeriana) 1: 21 -39.
- Oliveras, Cristina Bota. "Un coro escolar para la integración." Cuadernos De Pedagogía 426 (2010): 32-34.
- Countryman, June. "Theory and Practice: Research Can Inform Our Work as Choral Educators." Canadian Music Educator 51, no. 1 (2009): 37-39.
- Menehan, Kesley. "MOVEMENT IN REHEARSAL." Voice Of Chorus America 36 no. 4 (2013): 28-35.
- Rao, Doreen. "Children's choirs." Music Educators Journal 80 3 (1993): 44.
- Cary, Dilek Göktürk. "KODÁLY AND ORFF: A COMPARISON OF TWO APPROACHES IN EARLY MUSIC EDUCATION." Zonguldak Karaelmas University Journal Of Social Sciences 7 15 (2012): 179-194.
- BrendaSmith, Robert T. Sataloff. "Choral Pedagogy and Vocal Health." Journal Of Singing 59 3 (2003): 233.
- Stegman, Sandra Frey. "Choral Warm-ups: Preparation to Sing, Listen, and Learn." Music Educators Journal 89 3 (2003): 37.

- Lluch, Diego Ramón. El canto coral como actividad cotidiana. Vol. 5, in Eufonía: Didáctica De La Música 2, 121-130. 1996.
 - K.Freer, Patrick. "Choral warm-ups for changing adolescent voices." Music Educators Journal 95 3 (2009): 57-62.
 - Jiménez, Olga Lucía. Ronda que ronda la ronda: Juegos y cantos infantiles de Colombia. Edited by Tres Culturas. Bogotá, 1988.
 - Bermell, María de los Ángeles. Interacción música y movimiento en la formación del profesorado. Madrid: Mandala, 1993.
 - Heather J.Buchanan, Matthew W. Teaching music through performance in choir. II. Chicago: G.I.A. Publications, 2007.
 - Escudero, Maria Pilar. Educación Musical, Rítmica y Psicomotriz. Madrid: Real Musical Madrid, 1995.
 - Gainza, Violeta H. de. El Cantar Tiene Sentido, Cancionero Recreativo Juvenil. Buenos Aires: RICORDI, 1996.
- . 70 Cánones de Aquí y de Allá. Buenos Aires: RICORDI, 1967.
- Lara, María Olga Piñeros. INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA VOCAL PARA COROS INFANTILES. Bogotá: Plan Nacional de Música para la Convivencia, Ministerio de Cultura, República de Colombia, 2004.
 - Zuleta, Alejandro. PROGRAMA BÁSICO DE DIRECCIÓN DE COROS INFANTILES. Bogotá: Plan Nacional de Música para la Convivencia, Ministerio de Cultura, República de Colombia, 2004.

- Escalada, Oscar. Un coro en cada aula: Manual de ayuda para el docente de música. Buenos Aires: Ediciones GCC, 2009.
- Peterson, Christopher Wayne. "Moving musical experiences in chorus." Music Educators Journal 86 6 (2000): 28-36.
- A.G.Witek, Maria. "Syncopation, body-movement and pleasure in groove music." PLOS One 9 4 (2014).
- Costa, M. "Psychological connotations of harmonic musical intervals." Psychology of Music 28 (2000): 4-22.
- Silvey, Philip E. "Reducing Apprehensions of Adolescent Singers in Choral Classrooms." Music Educators Journal 100 3 (2014): 53-59.
- C., Álvaro Julio Agudelo Díaz Del. METODOLOGIA III PROGRAMA DE LIC. EN MÚSICA PROFESIONALIZACIÓN FACULTAD DE BELLAS ARTES Elaboración y Montaje de Obras Musicales para Conjuntos Escolares . Barranquilla, 2010.
- Jose Luis Conde, Carmen Martín, Virginia Viciano. Las canciones motrices II. Vol. 2. 2 vols. Ed. INDE Publicaciones. .
- A., Manuel Antonio Rodríguez. "LOS BAILES CANTADOS EN EL CARIBE COLOMBIANO. ."
- Khun, Laura. Europeras 1 & 2. Vol. 1, in Baker's Student Encyclopedia of Music, 459. New York, 1999.
- Berry, Wallace. "Structural Functions in Music." Courier Dover, 1987.

- Kassel, Richard. "Ethnomusicology." In Baker's Dictionary of Music, 308-309. New York: Schirmer Reference, 1997.