



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

**CORO CONSCIENTE: LA CONCIENCIA EN EL TRABAJO
CORAL POR MEDIO DEL DESARROLLO DEL OÍDO
INTERNO**

ANAMARÍA GONZÁLEZ SARMIENTO

**PONTIFICIA UNIVERSIDA JAVERIANA
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
BOGOTÁ D.C.
MAYO DE 2019**

“Porque en este caminar de aprender a ser un buen corista, cuando nos escuchamos entre sí para aprender a hacer un buen trabajo al cantar, aprendemos a escuchar a otro en sus inquietudes”.

Sarah Cantillo, corista del Semillero.
Mayo, 2019.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a la Catedral Primada de Bogotá, a quienes han sido párrocos durante el tiempo que llevo en el Semillero, Monseñor Álvaro Vidales y Monseñor Jorge Marín, y al maestro de capilla, Monseñor Mauro Serrano, por confiarme la labor de dirigir uno de los coros de esta institución y permitirme elaborar mi tesis de pregrado con el Semillero.

A Nathalia, mi mamá y Jaime, mi papá, por los años de esfuerzo y sacrificio.

A mis abuelos, Hernando, Graciela, Elvinia y Jaime, por apoyarme y consentirme tanto todos estos años.

A mis mamás prestadas: Adriana, mi tía, por estar siempre ahí, dispuesta a ayudarme con la generosidad que la caracteriza. A Barbara de Martiis, por el acompañamiento cariñoso, la confianza que ha depositado en mí y las grandes enseñanzas.

A Alejandro Zuleta, porque si Barbara y él no hubieran aparecido, no sé qué sería de mi vida. Tal vez sería una abogada mediocre en lugar de una directora coral apasionada. No hay día en que no agradezca el que hayan aparecido en mi vida para mostrarme el camino.

A Ana Paulina Álvarez, por ser maestra, amiga, psicóloga, guía espiritual, y enseñarme la hermosa y gratificante labor de construir comunidad a través de la música.

A Leonor, por despertar en mí el interés en el desarrollo auditivo y brindarme herramientas para aplicarlo en las agrupaciones con las que trabajo.

A Dr. Hilary Apfelstadt, por su ayuda con la investigación teórica.

A Juan, por todo.

A mis amigos, por los momentos, la convivencia y, obvio, las risas.

A Diego Comi, por su acompañamiento, siempre sensible y cariñoso. Su papel como pianista acompañante fue determinante para esta investigación.

Para finalizar, el agradecimiento más grande y profundo para mis colegas coristas, por su disposición y trabajo duro. Ustedes fueron la inspiración y razón principal de esta investigación. Gracias también por reírse de mis chistes flojos.

Alejandro, Ana Sofía, Andrés, Angie, Celeste, Dana, Dominique, Dulce María, Emily, Gabriela Valentina, Isabella, Juan Arturo, Juan Camilo, Julián, Laura Isabella, Laura María, Luciana, Luisa Fernanda, Luna, María Clara, María José, María Paula, María Paz, Mariana, Sarah Marie, Sebastián, Tiffany, Tomás y Verónica.

También a los coristas que se fueron antes de la elaboración de este trabajo, pero que fueron parte de la inspiración: Gabriela, Zarya, Isabel, Laura Sofía, Samuel, María Angélica, Violetta, Laura Camila, Alejandra, Gabriel y Pedro.

¡Mil gracias!

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	4
II.	SOBRE EL CORO.....	5
	II.a. Antecedentes.....	5
	II.b. Diagnóstico.....	5
	II.c. Conclusión del diagnóstico.....	6
	II.d. Sobre la obra.....	7
	II.d.1. Kyrie.....	7
	II.d.2. Gloria.....	8
	II.d.3. Sanctus.....	9
	II.d.4. Agnus Dei.....	9
	II.e. Aspectos puntuales de los objetivos en la pieza.....	10
III.	MARCO TEÓRICO.....	11
	III.a. Sobre el Método Kodály.....	11
	III.b. La audición.....	12
	III.c. Edwin Gordon y la audición.....	13
	III.d. Conclusiones del marco teórico.....	15
IV.	EJERCICIOS.....	16
	IV.a. Ejercicios Tipo 1.....	16
	IV.b. Ejercicios Tipo 2.....	17
	IV.c. Ubicación en el espacio.....	18
V.	EJECUCIÓN Y RESULTADOS.....	19
	V.a. Ejercicios Tipo 1.....	20
	V.b. Ejercicios Tipo 2.....	23
VI.	CONCLUSIONES.....	27
	VI.a. Sobre los ejercicios.....	27
	VI.b. Sobre la conciencia a través de la audición.....	28
	VI.c. Sobre la dinámica de ensayo.....	29
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	30
VIII.	ANEXOS.....	31

CORO CONSCIENTE: LA CONSCIENCIA EN EL TRABAJO CORAL POR MEDIO DEL DESARROLLO DEL OÍDO INTERNO.

I. INTRODUCCIÓN:

A pesar de vivir en una época con múltiples investigaciones sobre pedagogía y países que han optado por replantear su sistema educativo, el modelo educativo en el que he crecido se basa en la repetición e imitación, dando como resultado estudiantes que son capaces de recitar nombres, fechas y fórmulas, que muy probablemente olvidarán fácilmente con el paso del tiempo. Desde mi observación, he notado que, aparentemente, estas dinámicas de aprendizaje han permeado muchos espacios corales, creando grupos, infantiles, juveniles y adultos, en los que pocas veces se trabaja a partir de procesos conscientes. En la práctica cotidiana, muchos grupos amateur aprenden exclusivamente por imitación, y muchos grupos profesionales se limitan a la decodificación de la partitura. Por lo anterior consideré que era necesario proponer una manera de crear procesos conscientes en el espacio de ensayo, y escogí el trabajo auditivo, o del oído interno, más específicamente, para llevarlo a cabo.

Mi interés en el trabajo del oído interno empieza en el segundo semestre del año 2017, cuando tuve la fortuna de ser monitora de la maestra Leonor Convers en las clases de solfeo y entrenamiento auditivo. Leonor iniciaba todas las clases con ejercicios de audición interna como, por ejemplo, construir intervalos mentalmente a partir de una nota. Estos ejercicios me ayudaron mucho a mejorar mis habilidades auditivas y como consecuencia, también mi solfeo. A partir de esta experiencia empecé a notar que el sentido de afinación del Semillero¹ reposaba principalmente en el referente de mi modelo vocal y que mis ensayos se veían limitados a enseñar la música por imitación. Adicionalmente, notaba en el Semillero la carencia de un sentido colectivo de tempo y pulso estable. Empecé a implementar ejercicios inspirados en los métodos de Leonor en mis ensayos con el Semillero, y noté con sorpresa que la afinación de los coristas era mucho más precisa y eran capaces de solucionar ejercicios de audición interna de cada vez más dificultad. Un beneficio adicional del trabajo del oído interno es que exige concentración y no permite que los coristas apelen a cantar en lo que muchos directores llamamos “modo automático”, para referirnos a cantar sin ningún tipo de conciencia.

Ante la problemática de la falta de conciencia en el ensayo, propongo una serie de ejercicios utilizando como herramienta principal el desarrollo del oído interno, basados en mi experiencia como directora coral, mis conocimientos e investigación sobre el Método Kodály y el trabajo del pedagogo norteamericano Edwin Gordon. Lo anterior con el fin de saber si es posible llegar a la conciencia en el espacio coral a través de ejercicios para enseñar una obra. Los ejercicios fueron ejecutados con un coro infantil y juvenil de voces blancas durante el montaje de la Misa no. 6 (1991) del compositor rumano György Orbán (1947). Las especificaciones de cada ejercicio y sus resultados de ejecución se consignarán en una bitácora, y serán analizados posteriormente.

¹ Coro con el que se realizó la investigación.

II. SOBRE EL CORO

II.a. Antecedentes:

La Schola Cantorum hace parte del proyecto de Restauración de la Música Sacra en la Catedral de Bogotá, junto con la restauración del órgano de la Catedral. El Semillero es un coro preparatorio conformado por coristas de 8 a 15 años de edad, seleccionados mediante una audición en dos etapas: la primera pone a prueba su afinación y memoria musical, pues deben escuchar una canción corta tres veces y cantarla posteriormente. De hacerlo bien, el aspirante pasará a ser pre-admitido. La segunda se trata de observar a los niños pre-admitidos durante dos ensayos de prueba. El rigor de la audición se debe a que los coros de la Catedral tienen una vida activa en esta institución, acompañando las celebraciones litúrgicas, lo cual limita el tiempo de aprestamiento en cuestiones como la afinación. Es decir, todos los admitidos al Semillero son niños y niñas con buena afinación y memoria musical. El Semillero se reúne seis horas a la semana, que incluyen: una hora y media de gramática musical basada en la adaptación del Método Kodály a la música colombiana, de Alejandro Zuleta, una hora de técnica vocal y, tres horas y media de trabajo coral. Dependiendo de la edad, el desarrollo vocal y el desempeño en el coro, el paso a la Schola Cantorum toma de dos a tres años.

Actualmente el trabajo del Semillero está dividido en dos grupos que denominamos Grupo 1 y Grupo 2. El Grupo 1 está conformado por todos los miembros del coro y el Grupo 2 por los coristas en un nivel más avanzado de su proceso, es decir, quienes llevan más tiempo, o que al momento del ingreso evidencian habilidades musicales que les permiten asumir obras más difíciles. El Grupo 2 ensaya una hora extra y presenta una o dos obras en cada concierto.

Desde que asumí la dirección del Semillero, en enero de 2017, hemos presentado repertorio con obras a una y dos voces, con acompañamiento de piano u órgano, de compositores como Gabriel Fauré, Camille Saint-Saëns, Benjamin Britten, John Rutter, Josef Gabriel Rheinberger, Ralph Vaughan Williams, Ariel Ramírez y Leonard Bernstein.

II.b. Diagnóstico

Actualmente² (diciembre, 2018) el coro cuenta con 22 coristas entre los 8 y 15 años de edad con diferentes niveles de desarrollo musical y vocal, relacionados con su edad, experiencia previa, calidad de la voz y el tiempo que llevan al proyecto. Para generar un objetivo claro para el coro y tener criterios claros para escoger una obra que lleve al cumplimiento de dicho objetivo, es necesario partir de un diagnóstico, que está a continuación:

Competencias generales del coro:

- Cantar al unísono y dos voces sin dificultad.
- Lectura rítmica de negra y su silencio, corchea y su silencio, blanca y su silencio, negra con puntillo y corchea, y antecompás.

² El diagnóstico fue elaborado en diciembre de 2018, antes del ingreso de 8 coristas nuevos en enero de 2019, es decir, en la actualidad (mayo, 2019), el coro está conformado por 30 niños. A pesar del incremento en el número de cantantes las características generales del ensamble son las mismas.

- Lectura en el pentagrama de grados conjuntos.
- Lectura de todos los grados diatónicos en cualquier tonalidad mayor con números y/o signos Curwen.
- Identificación de pulso, acento, ritmo, y métricas simples.

Competencias específicas:

A continuación, el diagnóstico de nivel vocal, afinación, género y edad. Cabe aclarar que, aunque todos los coristas del Semillero son afinados en grupo, no todos logran serlo individualmente, es decir, sin el ensamble o acompañamiento instrumental. A eso se refiere la tabla cuando dice “Problemas de Afinación”. Esto no suele ser problema al cantar todos juntos, pero al ser el desarrollo de la consciencia el fin de esta investigación, es necesario evaluar las necesidades individuales de los coristas.

Tabla no. 1

Clasificación por grupos de trabajo	
Grupo 1	Grupo 2
Todo el coro (22 coristas)	15

Tabla no. 2

Clasificación por nivel vocal y afinación		
Grupo A	Grupo B	Grupo C
Coristas con: -Buen nivel vocal -Buen sentido de la afinación	Coristas con: -Buen nivel vocal -Problemas de afinación	Coristas con: -Nivel vocal intermedio -Buen sentido de la afinación
12 coristas	4 coristas	6 coristas

Tabla no. 3

Características vocales por género y edad					
		Niñas de 8 a 10 años	Niños de 8 a 10 años	Niñas de 11 a 15 años	Niños de 11 a 13 años
	Número de coristas	6	3	10	3
Característi	Rango cómodo	Sib3-La5	La3-Fa#5	Sol3-La5	Mib3-Fa5
	Registros	Agudo: Bueno Medio: En desarrollo Grave: Casi inexistente	Agudo: En desarrollo Medio: En desarrollo Grave: Casi inexistente	Agudo: Bueno Medio: Bueno Grave: En desarrollo	Agudo: Bueno (Cada vez menos cómodo) Medio: Bueno Grave: Bueno

II.c. Conclusión del diagnóstico:

Del diagnóstico es posible concluir que la obra que se escoja para la investigación permita el desarrollo de cinco aspectos:

1. Afianzar el registro medio.
2. Familiarizar a los coristas con nuevos modos y escalas: menor, escala cromática, escala de tonos enteros.
3. Desarrollar el canto a más de dos voces en textura imitativa.

4. Crear conciencia colectiva del tempo estable.
5. Familiarizar a los coristas con métricas irregulares.

A partir de la conclusión del diagnóstico me di a la tarea de buscar una obra que contenga los aspectos mencionados, que adicionalmente haya sido compuesta en los últimos cincuenta años. Así fue como encontré la “Misa no. 6” de György Orbán, sobre la cual se trata el siguiente subtítulo.

II.d. Sobre la obra:

La “Misa No. 6” es una misa de cuatro movimientos: Kyrie, Gloria, Sanctus y Agnus Dei y es la sexta de nueve misas del compositor húngaro György Orbán (1947). Orbán es heredero de la tradición coral húngara que fue impulsada por Zoltan Kodály, y podría ser enmarcado en el estilo de minimalismo sacro, cuyos principales exponentes son Arvo Pärt (Estonia, 1935*), John Tavener (Inglaterra, 1944-2013), Henryk Górecki (Polonia, 1933-2010) y Sofia Gubaidulina (1931*). Es una obra ideal para un coro como el Semillero por estar escrita principalmente al unísono, y evolucionar en algunas secciones a dos, tres y cuatro voces sencillas como octavas o texturas imitativas. Además, explora el rango completo del Semillero (Sol 3-La5).

Como es tradicional en la música litúrgica, las secciones musicales están determinadas por las secciones del texto. Las tablas que se encuentran a continuación muestran las secciones de los movimientos con relación al texto y las características generales de cada una.

II.d.1. Kyrie:

El Kyrie tiene tres secciones: ABA, a manera de exposición - desarrollo - reexposición.

Tabla no. 4

Texto original (Griego)	Traducción (Español)	Sección	Características
<i>Kyrie eleison.</i>	Señor, ten piedad.	A	La textura es unísono, pero divide los roles de la línea entre las dos cuerdas, para anticipar el canto a dos voces. En el acompañamiento la figuración del piano hace que la textura se sienta densa, y puede ser difícil de seguir. Sin embargo, esto exige que se escuche con atención la primera nota de cada acorde, pues esta hace que el pulso sea claro.
<i>Christe eleison.</i>	Cristo, ten piedad,	B	Pregunta-respuesta a dos voces. En cuanto al acompañamiento, En la primera parte de esta sección el piano está en el contratiempo, “contra” el coro. Luego el coro y el piano cambian de roles, para finalmente estar juntos justo antes del paso a la sección siguiente.
<i>Kyrie eleison.</i>	Señor, ten piedad.	A	Textura: Una línea en octavas que abre a dos voces al final de cada frase. En la última intervención del coro, llegan al unísono

II.d.2. Gloria:

Aunque el Gloria tiene tres secciones: ABA, debido a la gran cantidad de secciones con materiales evidentemente distintos y cortes claros entre ellos, esta tabla tiene una columna adicional de Forma por materiales.

Tabla no. 5

Texto original (Latín)	Traducción (Español)	Forma	Forma por materiales	Características
<i>Gloria in excelsis Deo et in terra pax hominibus bonae voluntatis.</i>	Gloria a Dios en el cielo, Y en la tierra paz a lo hombres de buena voluntad.	A	a	Abre con una línea que sugiere la entonación gregoriana que se hacía en el Gloria hasta el Barroco. La melodía de esta sección está en Sol mayor, y por su sencillez pareciera ser una melodía tradicional.
<i>Laudamus te, benedicimus te, adoramus te, glorificamus te.</i>	Te alabamos, Te bendecimos Te adoramos, Te glorificamos.		b	Dos voces imitándose a distancia de blanca (pulso de negra), y a intervalo de quinta justa descendente.
<i>Gratias agimus tibi propter magnam gloriam tuam, Domine Deus, Rex coelestis.</i>	Te damos gracias por tu inmensa gloria, Señor Dios, Rey Celestial.		c	Cánon a dos voces con ajustes. La primera vez que ocurre el cánon está en modo menor, pero la segunda vez que ocurre es la misma melodía pero con #3, es decir, modo mayor.
<i>Deus Pater omnipotens. Domine Fili unigenite, Jesu Christe, Domine Deus, Agnus Dei, Filius Patris, qui tollis peccata mundi, miserere nobis; qui tollis peccata mundi, suscipe deprecationem nostram. Qui sedes ad dexteram Patris, miserere nobis.</i>	Dios Padre todopoderoso. Señor hijo único, Jesucristo, Señor Dios, Cordero de Dios, Hijo del Padre, Tú que quitas el pecado del mundo, ten piedad de nosotros, tú que quitas el pecado del mundo atiende nuestras súplicas. Tú que estás sentado a la derecha del Padre, ten piedad de nosotros.	B	d	En esta sección contrastante están al unísono la primera parte. La métrica es una amalgama de 6/8 y 5/8. Finalmente abre a cuatro voces.
<i>Quoniam tu solus Sanctus, tu solus Dominus.</i>	Porque solo tú eres Santo, sólo tú, Señor.	A'	a'	Reexposición.
<i>Tu solus Altissimus, Jesu Christe, Cum Sancto Spiritu: in gloria Dei Patris.</i>	Sólo tú, altísimo Jesucristo, Con el espíritu Santo: en la gloria		b'	

	de Dios Padre..			
<i>Quoniam tu solus Sanctus, tu solus Dominus, Tu solus Altissimus, Jesu Christe.</i>	Porque solo tú eres Santo, sólo tú, Señor. Sólo tú, altísimo, Jesucristo.		c'	
<i>Cum Sancto Spiritu: in gloria Dei Patris.</i>	Con el espíritu Santo: en la gloria de Dios Padre.		a''	
<i>Gloria in excelsis. Amen.</i>	Gloria en el cielo. Amén.	Coda	a'	

II.d.3. Sanctus:

Tabla no. 6

Texto original (Latín)	Traducción (Español)	Forma	Características
<i>Sanctus, Sanctus, Sanctus Dominus Deus Sabaoth. Pleni sunt caeli et terra gloria tua. Hosanna in excelsis.</i>	Santo, Santo, Santo es el Señor, Dios del Universo. Llenos están el cielo y la tierra de tu gloria. Hosanna en el cielo.	A	Cánon a 4. En un punto la primera voz deja de hacer el cánon y hace la melodía principal mientras el cánon sirve como soporte.
<i>Benedictus qui venit in nomine Domini.</i>	Bendito el que viene en nombre del Señor.	B	Solo de contralto (en el Semillero lo hacen siete coristas)
<i>Hosanna in excelsis.</i>	Hosanna en el cielo.	A	Reexposición.

II.d.4. Agnus Dei:

Tabla no. 7

Texto original (Latín)	Traducción (Español)	Forma	Características
<i>Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, miserere nobis.</i>	Cordero de Dios, que quitas el pecado del mundo, ten piedad de nosotros.	A	Todo el movimiento intercala entre unísono, pregunta-respuesta y octavas. Los últimos 8 compases, que corresponden a la palabra Amén son dos acordes de seis notas.
<i>Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, miserere nobis.</i>	Cordero de Dios, que quitas el pecado del mundo, ten piedad de nosotros.	A	
<i>Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, dona nobis pacem. Amen.</i>	Cordero de Dios, que quitas el pecado del mundo, ten piedad de nosotros. Amén.	A'	

5. Familiarizar a los coristas con métricas irregulares:

La sección central del Gloria permite identificar fácilmente la diferencia entre un compás de 5/8 y uno de 6/8.

38 S.A. *mf*
un.
 De-us Pa-ter o-mni-po-tens Do-mi-ne Fi-li u-ni-
p

III. MARCO TEÓRICO

III. a. Sobre el Método Kodály:

Como mencioné en la introducción, mi primer acercamiento a la teoría musical fue a través del Método Kodály en la clase de gramática que Alejandro Zuleta dictaba en la Schola Cantorum de 2011 a 2014. Zoltán Kodály (1882-1967) fue compositor, etnomusicólogo y educador. Junto con Béla Bartók, fue uno de los creadores de “la nueva música húngara” basados en fuentes folclóricas, y cimentó las bases para el desarrollo de una cultura ampliamente alfabetizada musicalmente. El método Kodály surge a partir de la preocupación del compositor cuando fue profesor de la *Zeneakadémia*, la escuela de música de más alto nivel en Hungría. Estaba desconcertado al ver que los jóvenes aspirantes carecían de la habilidad de leer y escribir música con fluidez, y además desconocían por completo la música folclórica de su país, pues como consecuencia del gobierno de los germanos sobre Hungría y la posterior conformación del imperio Austro-húngaro, la única música que se creía digna de estudio e interpretación era la proveniente de la escena musical vienesa. Citando a Lois Chosky³:

“Kodály sintió la necesidad de devolverle al pueblo húngaro su propia herencia musical, e incrementar el nivel de alfabetización musical, no sólo a nivel profesional, sino también en la población en general. Su enfoque en la totalidad de la población del país se basaba en su interés en mejorar el entrenamiento que recibían los profesores de música. En sus propias palabras: Es mucho más importante quién es el profesor de música en Kisvárdá (población pequeña de Hungría), que quién es el profesor de la casa de Ópera de Budapest... pues un director pobre falla una vez, pero un profesor pobre falla y sigue fallando durante treinta años, matando el amor por la música de treinta generaciones de niños.”

Es por eso que gracias a Kodály, el programa de entrenamiento para profesores de música se incrementó de un año y medio a tres años, hasta llegar al actual programa de cinco años.

El siguiente punto importante del método Kodály es la decisión de enseñar música a los niños a través de las canciones propias del folclor húngaro. Kodály sostenía que los niños húngaros

³ Chosky, Lois The Kodaly Method, Prentice Hall, New Jersey, 1999

aprendían a hablar el idioma húngaro antes que cualquier otro, y a partir de ese, eran capaces de aprender lenguas extranjeras. Lo mismo sucede con la música. El niño debería aprender la música tradicional de su país antes que cualquier otra. Propuso un orden en el que el pupilo aprendería elementos musicales de manera gradual, extrayendo los conceptos de la interpretación de obras que aumentaban su dificultad, a la par con el crecimiento del niño. La elección de música folclórica parecía perfecta por haber permanecido por décadas en la tradición oral, y encajaba a la perfección con los conceptos que Kodály creía, debían enseñarse. Además de la propuesta con melodías folclóricas, Kodály empezó a escribir obras para coro, basándose en la música tradicional húngara. El impacto del método Kodály fue tal, que según la observación de Lois Chosky, es impresionante que Hungría, siendo un país del tamaño del estado de Indiana, EUA, y una población de tan sólo diez millones de habitantes, tiene alrededor de ochocientos coros adultos concertantes, cincuenta del más alto nivel, y los demás de calidad suficiente para hacer transmisiones radiales o presentaciones públicas. Una persona sin educación musical es considerada analfabeta. Casi todos tocan algún instrumento, casi todos cantan y las salas de concierto siempre están llenas.

El método Kodály se basa en el trabajo coral. Propone una secuencia pedagógica que en la práctica se ejecuta en tres momentos, o como lo llama Alejandro Zuleta en su libro *El Método Kodály en Colombia*, las tres “P”: Preparación, presentación y práctica. La preparación de un concepto debe hacerse cantando, escuchando, sintiendo (percutir, signos Curwen) y comparando el concepto nuevo durante varias sesiones de ensayo. Cuando esto se haya hecho lo suficiente de manera que los coristas lo puedan hacer con naturalidad es momento de Presentar. La presentación consiste en hacer consciente el nuevo elemento, dándole nombre y una representación gráfica. Una vez se ha presentado el concepto, se puede Practicar, usando el elemento para la lectura, escritura, reconocimiento auditivo e incluso composición o improvisación.

Alejandro Zuleta fue un importante director coral y pedagogo colombiano. Fue uno de los fundadores de la carrera de música de la Universidad Javeriana y de la Sociedad Coral Santa Cecilia. Impulsó el crecimiento de la escena coral en Colombia e inspiró a muchas personas, como yo, a seguir el apasionante camino de la dirección coral. Sin duda alguna, uno de los aportes más significativos de Alejandro fue la adaptación del Método Kodály a la música colombiana. El método cuenta con una explicación detallada de la secuencia, los contenidos y las etapas de desarrollo coral, además de una gran recopilación de canciones tradicionales de Colombia y el mundo que han nutrido a coros y aulas colombianas desde su publicación en 2003. Aprovecho este subtítulo para agradecer a Alejandro por sus enseñanzas. Sembró en mí la base de que la música es a fin de cuentas algo muy fácil, siempre y cuando se trabaje duro: *“La música más difícil es la que uno no se sabe”*.

III.b. La audición:

Después de mi experiencia como monitora de Leonor Convers era evidente para mí que si iba a trabajar en la conciencia no tendría un mejor aliado que el *oído interno*. Al buscar textos que soporten esta investigación, encontré que, tanto en español como en inglés, no existe el término oído interno ó *inner ear*, para referirse al acto de “oír” internamente. Mi búsqueda arrojaba únicamente resultados de artículos y libros de medicina. Ante la falta de bibliografía contacté a Hilary Apfelstadt, DMA., profesora de dirección coral en la Universidad de

Toronto, Canadá, (actualmente jubilada) quien fue la maestra de mi maestra, Ana Paulina Álvarez, y con quien tuve la dicha de tener clases individuales de dirección en los veranos de 2016 y 2017. Apfelstadt fue de gran ayuda, pues reafirmó la ausencia del término en su idioma, pero me habló del término “audiation”⁴, una palabra que no existe en el diccionario de *Oxford*, ni en su versión especializada en música, *Grove*, pero es ampliamente usada por directores y pedagogos musicales en Norteamérica y recientemente en países de habla hispana. Apfelstadt define *audiation* como “la habilidad de oír algo en la cabeza, sin la música realmente presente en otra forma -- en ese orden de ideas, una persona puede audiar *Happy Birthday*, o cualquier otra canción con la que esté familiarizada.” Finalmente le pregunté a Apfelstadt: En su experiencia, ¿cuál es la importancia del desarrollo del oído interno en el trabajo coral? A lo cual respondió:

“I think teaching musical independence is essential and believe that it must be done from an early age. As young learners, we have to hear the sounds, then be able to sing them, and then the reading skills develop after that. I like to use solfege in my teaching with moveable doh and lah-based minor. In warmups, singers can learn to go up or down by half-steps or whole steps without needing the piano to give the pitches. A cappella singing is important for developing good ears and accuracy of tuning.”

Traducción al español: “Creo que enseñar independencia musical es esencial y creo que debe hacerse desde una edad temprana. Como estudiantes jóvenes, tenemos que escuchar los sonidos, luego ser capaces de cantarlos, y desarrollar habilidades de lectura después de eso. Me gusta usar el solfeo en mi trabajo de enseñanza con Do movable (con base en La para el modo menor). En calentamiento, los coristas pueden aprender a desplazarse hacia arriba y abajo por tonos o medios tonos sin necesitar que el piano les de las notas. El canto acapella es importante para desarrollar buen oído y precisión en la afinación”.

A partir de mi comunicación con Apfelstadt empecé mi investigación sobre el trabajo del pedagogo Edwin Gordon (1927-2015), quien fue la primera persona en acuñar este término en la década de los 80, cuando desarrolló su Teoría de Aprendizaje Musical: *Music Learning Theory* (MLT). Gordon se encontró con que en su idioma no existía una palabra que tuviese por definición “*escuchar y comprender música, cuyo sonido ya no está o nunca ha estado presente*”, así que inventa la palabra *audiation*.

III.c. Edwin Gordon y la audiación:

Edwin E. Gordon (1927-2015) es ampliamente reconocido como investigador, y su trabajo es uno de los pilares de la educación musical en Estados Unidos. Dedicó su vida a la investigación, y como resultado, ha hecho grandes contribuciones al estudio de las aptitudes musicales y audiación. Dedicó los últimos años de su vida a la investigación del aprendizaje musical en niños de uno a dieciocho meses de edad, y el refinamiento de ese aprendizaje en niños de dieciocho a tres años. Es el autor de seis importantes test de aptitud musical, además de numerosos libros y artículos. En 1980 publica su libro *Learning Sequence in Music*

⁴ En el presente trabajo se utiliza la palabra audiación como traducción del término audiacion. No es mi intención la de acuñar la traducción, pero durante la investigación encontré que el término en español es usado en la práctica común, a pesar de no ser reconocido por la RAE. En este trabajo se usará el verbo en infinitivo audiar, y sus conjugaciones.

(Secuencia de aprendizaje musical) que es el manifiesto del método MLT, siglas para *Music Learning Theory*.

Lo primero que me llama la atención del trabajo de Gordon es que tanto el libro como el método hacen énfasis en el aprendizaje, no en la enseñanza. En el segundo capítulo del libro Gordon escribe: *“MLT es una explicación de cómo aprendemos música. Aunque tiene una influencia directa en el método, no es un método ni una teoría de enseñanza. Porque se preocupa principalmente con los procesos de aprendizaje, MLT enfatiza en el aprendizaje y la expansión de la mente de los estudiantes.”* También explica que, siguiendo la secuencia adecuada, paso por paso, todos los estudiantes serán capaces de audiar tanto como su aptitud musical se lo permita. El método de Gordon es muy similar a Kodály en tanto los dos basan la secuencia en la manera como aprendemos el lenguaje: primero se escucha, luego se imita, luego se empieza a pensar en lenguaje: las palabras y frases empiezan a tener significado. Finalmente, luego de años de desarrollar su habilidad de pensar y hablar, los niños aprenden cómo leer y escribir. Es sólo cuando todas estas habilidades están completamente dominadas, que se introduce la teoría de construcción de oraciones: la gramática. Al igual que en el lenguaje, el MLT depende del dominio de cada habilidad antes de continuar con la siguiente. Los estudiantes que aprenden con MLT aprenden a leer notación musical al ver la música escrita solo después de haber desarrollado la habilidad de audiar los patrones de notas. La lectura se convierte en un proceso de reconocimiento en lugar de decodificación.

Adicionalmente, Gordon propone un proceso de aprendizaje musical cien por ciento consciente, con un trabajo mucho más profundo que la imitación, aunque destaca la importancia de esta última, ya que en su método es el paso preliminar a la audición. Sin embargo, hace énfasis en que aprender de memoria no es lo mismo que aprender con comprensión:

“Igual que como se puede aprender a decir sílabas sin sentido o repetir una frase en un idioma desconocido y no darle significado a lo que se está diciendo, un niño puede aprender a cantar una canción de memoria sin darle significado musical, sin entendimiento del contexto y el contenido de la canción. Estos niños no auden, sino imitan. Esto es muy evidente cuando se le pide a los niños que canten solos. Cuando están todos juntos pueden cantar la canción casi sin errores, pero individualmente, solo uno o dos podrán cantar la canción completa. Cuando los niños auden, pueden cantarla individualmente, ya que en su cabeza están oyendo al ensamble completo, o la armonía implícita, y si olvidan alguna parte, improvisarán sustitutos convincentes [...] Imitar es aprender a través de los oídos de alguien más. Audiar es aprender a través de los oídos propios.”

Si bien somos capaces de memorizar música de manera casi automática, la música que no comprendemos la olvidaremos fácilmente. Gordon usa el ejemplo de los niños a los que les cuesta memorizar nombres y fechas en la clase de Historia, donde el maestro lanza datos sin ningún tipo de contexto. Como el estudiante no tiene la posibilidad de relacionarlo con los conocimientos que ya tiene, no puede comprenderlo y lo olvidará fácilmente.

Gordon habla de tres momentos, que igual que todo el MLT, se relacionan estrechamente con el lenguaje:

“Aunque puede parecer contradictorio, podemos escuchar música y al mismo tiempo audiarla. Ciertamente, usted piensa que estoy en lo cierto cuando digo que usted está automáticamente

pensando sobre lo que se ha dicho y está prediciendo lo que se dirá mientras que está oyendo o participando en una conversación. Escuchar música con comprensión y escuchar lenguaje con comprensión involucran operaciones similares ... Consideremos lenguaje, habla y pensamiento. El lenguaje es el resultado de nuestra necesidad de comunicar. El habla es la manera en la que nos comunicamos. El pensamiento es lo que comunicamos. Música, performance, y audición tienen significados paralelos... Aunque la música no es un lenguaje, el proceso es el mismo para audiar y dar significado a la música que para pensar y darle significado al habla”.

Seguindo esta premisa en el ensayo de coro, el resultado del trabajo es un grupo de cantantes que participan activamente en la totalidad del trabajo musical, con capacidad de diferenciar el canto solista *versus* el canto en grupo, interpretar en varios estilos y con una alta conciencia de la precisión del tempo, ritmo y la afinación.

Adicionalmente, la propuesta de Gordon incluye lo él llama *Whole-Part-Whole Curriculum*, algunas veces llamado Síntesis/Análisis/Síntesis. Es una forma común de organizar la experiencia de los estudiantes con el contenido. La primera parte es una introducción, que establece una familiaridad básica con el tema. La segunda etapa consiste de un estudio detallado de las partes del tema. Cuando se retorna al todo (segunda síntesis) los estudiantes tienen un entendimiento mucho más sofisticado de cómo las partes se complementan, formando el Todo.

El todo es la literatura musical, de la cual es posible extraer patrones, es decir, las partes, de las cuales el maestro abstrae patrones que ejecuta con sus estudiantes de manera secuencial y repetitiva. Una vez estos patrones se han comprendido y concientizado, se le devuelven las partes al todo, y de esa manera los estudiantes entienden de mejor manera la música que interpretan.

Tabla no.9

TODO	PARTES	TODO
Experimentar el Todo	Estudiar las Partes	Entender y comprender el TODO

III. d. Conclusiones del marco teórico:

A partir de la investigación, concluyo que para llevar a cabo un proceso de montaje encaminado al desarrollo de la audición de los coristas es necesario hacerlo de manera paulatina, pues esto da los resultados que espero es esta investigación, como han demostrado Kodály y Gordon. Los dos autores concuerdan en que es necesario cantar mucho para memorizar y luego concientizar. A eso se suma el énfasis de la enseñanza por medio de patrones del *MLT*. Es por eso que la herramienta para guiar al coro hacia la conciencia por medio del desarrollo de la audición serán ejercicios basados en las tres “P” de Kodály (Preparación, presentación y práctica) y en el *Whole-Part-Whole Curriculum* de Edwin Gordon, pues siempre serán abstracciones o reducciones de la pieza, es decir, en este proceso el Todo es la obra de cuestión y los ejercicios son las partes. Partiendo de la propuesta de Gordon, los ejercicios que planteo serán siempre cortos y concisos, con instrucciones puntuales y lo más fácil de seguir que me sea posible. Aunque el método de Gordon va

dirigido a la enseñanza musical en general, y especialmente a los salones de clase de música, este trabajo se centra en el trabajo coral, específicamente.

IV. EJERCICIOS

Los ejercicios que propuse para esta investigación se ejecutan en dos momentos: Hacer y pensar. Los ejercicios se catalogan como tipo 1 o tipo 2 dependiendo del orden de los momentos. Si el ejercicio se trata de imitar o jugar, para luego guiar la actividad a un proceso consciente, se trata de un ejercicio tipo 1. Si, por el contrario, el ejercicio involucra un proceso consciente anterior a la ejecución del ejercicio, el ejercicio es Tipo 2.

Tabla no. 10

Ejercicios	
Tipo 1 Hacer → Pensar	Tipo 2 Pensar → Hacer
1.1. Imitación rítmica o melódica	2.1. Lectura de elementos que ya conocen.
1.2. Fonar sólo algunos eventos.	2.2. Escuchar, no cantar, identificando eventos. Cantarlos posteriormente.
1.3. Escuchar en "segundo plano", subliminalmente.	2.3. Reaccionar físicamente ante la aparición de un evento musical específico, que ya conocen.
1.4. Reaccionar físicamente a los eventos musicales a partir de la intuición	2.4. Moverse o inmovilizarse en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.
1.5. Imitar movimientos propuestos por el director para diferenciar eventos.	2.5. Cambiar de lugar en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.

IV.a. Ejercicios Tipo 1

Los ejercicios tipo 1 se ejecutan a partir de la imitación en un primer momento, muchas veces a manera de juego. Luego de ejecutar el ejercicio varias veces el director guía a los coristas al descubrimiento del concepto que están trabajando. En una primera etapa de la conceptualización es fundamental que los coristas puedan hacer conexiones de lo que imitan con los conceptos que ya conocen, y a partir de eso, permitirles crear una definición. La ejecución de los ejercicios tipo 1 está basada en los dos primeros de los tres momentos del método Kodály: Preparación y Presentación.

Tabla no. 11

Tipo	Descripción	Hacer	Pensar
1.1	Imitación rítmica o melódica.	Este ejercicio es la dinámica tradicional de coros infantiles. El director canta un patrón rítmico o melódico, el coro lo imita y lo memoriza.	El director debe guiar a los coristas a encontrar en el patrón los elementos que conocen, como pulso, acento, y el ritmo, si el contenido es del nivel de conocimiento teórico de los niños.
1.2	Fonar sólo algunos eventos.	Los coristas cantan una línea melódica que ya conocen. El director propone el juego de cantar sólo algunas de las notas (sílabas, si hay texto) de la línea melódica.	El director explica cómo el ejercicio trabaja algún aspecto de la obra.

1.3	Escuchar en "segundo plano", subliminalmente	Los coristas realizan algún ejercicio distinto a cantar, mientras el piano toca la sección a trabajar, ya sea el acompañamiento o las partes del coro. Esto debe hacerse muchas veces.	Después de varias sesiones, los coristas deben intentar cantar la sección, con la sorpresa de que ya conocen las notas y pueden hacerlo casi sin errores en un primer intento.
1.4	Reaccionar físicamente a los eventos musicales a partir de la intuición	El director pide a los coristas que reaccionen físicamente (levantar la mano, dar una palmada) cuando identifiquen cierto evento en la audición que harán de lo que toca el piano, o de lo que están cantando. En este ejercicio los coristas no conocen los elementos que van a identificar, y lo harán desde la intuición.	El director guía a través de preguntas el descubrimiento del evento, y su concientización. No se trata necesariamente de presentar teóricamente el término.
1.5	Asignar movimiento a eventos específicos para diferenciarlos. (1.3)	En este ejercicio el director abstrae de la pieza un patrón con el elemento musical a trabajar. El elemento será uno que, por su dificultad, los coristas aún no deben conceptualizar (ej.: métricas irregulares, dominantes secundarias, melodías no tonales). Entre todos se asignan movimientos a los elementos de manera que los coristas se puedan familiarizar con ellos a pesar de no tener un término al cuál referirse.	A través de preguntas, el director guía a los coristas a encontrar sensaciones, a recordar obras trabajadas en el pasado que tuvieran el mismo evento o uno similar, y a identificar el él los elementos que ya conocen.

IV.b. Ejercicios tipo 2

En los ejercicios Tipo 2 los procesos conscientes ocurren antes que la ejecución. Los coristas deben recurrir a sus conocimientos. En muchas ocasiones los conceptos que se trabajarán en los ejercicios tipo 2 se adquirieron por medio de ejercicios tipo 1, pues los ejercicios tipo 2 están basados en el tercer momento del método Kodály: Presentación. Es importante aclarar que muchas veces el repertorio exige que enseñemos elementos que son muy avanzados para el conocimiento teórico de los coristas. En estos casos es importante no llenarlos de nombres y definiciones, sino ayudarles a relacionar los elementos difíciles con cosas que ya conocen, aunque no puedan referirse a ellos con precisión teórica, es decir, pueden remitirse a obras o ejercicios ejecutados en el pasado en los que identifican eventos similares, aunque no puedan llamarlos por su nombre.

Tabla no. 12

Tipo	Descripción	Pensar	Hacer
2.1.	Lectura de elementos que ya conocen	Los coristas recurren a los conocimientos que ya poseen. En el caso del Semillero, son capaces de leer ritmo y alturas de cierta dificultad (ver diagnóstico).	La primera lectura se hace por medio de la audición. Luego, aún sin cantar, corroboran lo que escuchaban “en su cabeza” con el piano. Por último, cantan el ejercicio.

2.2.	Escuchar, no cantar, identificando eventos. Fonarlos posteriormente.	En este ejercicio el piano interpreta eventos, pueden ser melódicos, armónicos o referentes a la forma. Los coristas los escuchan varias veces y crean conciencia de ellos guiados por preguntas e instrucciones del director, como ¿cuál es el pulso/acento? ¿En cuantas partes dividirían lo que escuchan? Las partes: ¿Se parecen unas a otras o son todas diferentes?	Después de la audición se fonan los eventos (esto puede tomar de un par de repeticiones del ejercicio o varias semanas de ejecución).
2.3.	Reaccionar físicamente ante la aparición de un evento musical específico.	El director propone una célula rítmica o melódica abstraída de la pieza, en la que los coristas deben identificar algún elemento que ya conozcan. Una vez identificado, se le asigna un movimiento diferente a cada uno de los elementos.	Posteriormente, en la pieza, el director guía a los estudiantes a descubrir por medio del movimiento asignado en el paso anterior, que en la pieza encuentran ese mismo elemento.
2.4.	Moverse o inmovilizarse en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.	El director explica a los coristas que identificar un evento específico.	Los coristas ejecutan el ejercicio moviéndose por el salón.
2.5.	Cambiar de lugar en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.	El director divide el salón con líneas. El director da la instrucción de cambiar de “zona” dependiendo de cierto evento musical. Los coristas identifican previamente los elementos.	Los coristas ejecutan el ejercicio.

IV.c. Ubicación en el espacio:

Considero que es importante en el trabajo coral, especialmente con niños, generar cambios constantes para mantener la concentración. La forma más sencilla de hacerlo es variar la ubicación en el espacio. No solo intercalar entre cantar sentados o de pie, sino variar la ubicación completamente. Esta ha sido una herramienta muy importante en el trabajo de la autora.

El cambio de ubicación no solo sirve para despejar la mente de los coristas, sino que refuerza el propósito de los ejercicios planteados en este documento: crear conciencia. Al mantener una ubicación todo el tiempo, los coristas se acostumbran a cantar siempre junto a una persona en específico, a siempre pertenecer a cierta fila, con las implicaciones de “jerarquía” que suelen establecerse en los coros. Los cambios de ubicación favorecen al sonido grupal, al obligar a los coristas a mezclar y sentirse cómodos cantando junto a cualquiera de sus compañeros y a tener más presente al acompañamiento en algunas ubicaciones que en otras.

Aunque no es la intención de este trabajo la de analizar la influencia de la ubicación en la ejecución y resultado de los ejercicios, propongo ubicaciones que considero benefician la ejecución de los ejercicios, por lo cual hay una columna de "Ubicación" en la bitácora. En la investigación documentada en el presente escrito no se elabora sobre el tema, pues no es su propósito, pero se puede encontrar como “Anexo No. 1” una tabla con las ubicaciones que se usaron durante el montaje y observaciones al respecto. Espero poder ahondar en el tema en futuras investigaciones.

V. EJECUCIÓN Y RESULTADOS:

Nomenclatura de evaluación:

A continuación, se expondrá un caso por tipo de ejercicio, a bitácora completa se puede encontrar como archivo anexo a este documento.

La bitácora está acompañada por dos tablas que explican dos de sus columnas. La de evaluación (Tabla no.13) y la de Etapas de montaje (Tabla no. 14). La de Evaluación asigna una evaluación cuantitativa a los resultados a partir de criterios muy sencillos, para tener una idea global de los resultados antes de remitirse a los comentarios. La de Etapas explica en qué momento del montaje se ejecutó el ejercicio, y por lo tanto la índole de su propósito.

Tabla no. 13

Evaluación del Objetivo	
Criterio	Calificación
El objetivo se cumplió satisfactoriamente	3
El objetivo se cumplió con dificultad y es necesario ejecutar el ejercicio nuevamente	2
El objetivo no se cumplió.	1

Tabla no. 14

Etapas de montaje	Nomenclatura	Características
Lectura	L	Los coristas están en proceso de aprender la pieza. Tienen una idea macro y la han memorizado parcialmente. Aún hay errores de ritmo y alturas.
Afianzamiento	A	Los coristas ya conocen la pieza
Texto	T	En el caso de este montaje no hay una etapa de texto, pues el coro está muy familiarizado con el latín y lo aprendieron en la etapa de lectura.
Interpretación	I	Los coristas han afianzado la música y están listos para enfocarse en la expresión: Dinámica, articulación, cambios de tempo, etc.
Repaso	R	Repaso

V. a. Ejercicios Tipo 1:

1.1. Imitación rítmica o melódica:

Tabla no. 15

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
1.1	Célula rítmica del motivo del Kyrie como ejercicio de resistencias [ts].	Kyrie	A	3	Precisión rítmica en el motivo.	Preparar de manera inconsciente la precisión en una figura que no es muy familiar para ellos.	3
1.1	Célula rítmica como ejercicio de resistencias [ts].	Gloria	A	3	34-37. Precisión rítmica en el motivo.		3

Antecedente: Los coristas ya habían cantado la primera sección de la pieza completa.

A partir de mi observación, sé que esta es la dinámica de ensayo tradicional de los coros, y las más usada en agrupaciones infantiles y juveniles: aprender por imitación. La diferencia de este ejercicio radica en el segundo momento, en el que se hace conciencia de lo imitado, de manera que los coristas pueden relacionar lo que acaban de imitar y memorizar con los conceptos que ya conocen o relacionarlos con cosas que han cantado antes, aunque no sean capaces de relacionarlo con un concepto específico. En la ejecución de este ejercicio específico, algunos coristas identificaron desde el primer momento que la célula rítmica pretendía trabajar el motivo rítmico. Inmediatamente después de ejecutar el ejercicio, la primera obra a trabajar es Kyrie. De esa forma, incluso sin decirlo, parecía que todos los coristas habían encontrado la conexión entre la célula rítmica del ejercicio y el motivo de la pieza. Aunque parezca que todos lo comprendieron, es importante no dar esto último por sentado y verbalizar dicha conexión para asegurar que todos lo hayan comprendido.

1.2. Fonar sólo algunos eventos:

Tabla no. 16

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
1.2	Cantar sólo la primera nota de cada frase.	Sanctus	A	2.1	Identificación del contorno melódico: Escala de Do mayor.	Encontrar en un cánon tan complejo algo que es muy familiar como la escala de Do mayor.	3
			I		Acentos interpretativos.	Anticipar de forma inconsciente que cuando estemos en cánon solo debe sobresalir la primera sílaba de cada frase.	3

En el Sanctus de la Misa de Orbán, la primera parte de la sección inicial está conformada por una sola línea, compuesta por células de 3 pulsos de duración. Este ejercicio es útil para trabajar dos aspectos:

Comprensión de la forma: Al cantar solo la primera nota de cada célula, los coristas notaron que cada célula comenzaba con notas consecutivas de la escala de do mayor. El contorno melódico fue mucho más evidente y de esa manera la forma fue más clara.

Interpretativamente: La primera nota de cada célula debe tener un ligero acento, y las demás notas deben ser piano.

Ubicación: La ubicación 2.1 fue pensada específicamente para este movimiento de la misa, pues los integrantes de la misma voz pueden mirarse todo el tiempo. Adicionalmente hace que el piano sea el centro de la ubicación y todos pueden oírlo por igual. La entrada de cada frase del cánon fue difícil de afinar, pero el tener al piano cerca lo hizo mucho más fácil.

1.3. Escuchar en "segundo plano", subliminalmente.

Tabla no. 17

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
1.3	"Rapear" el texto mientras el piano toca las líneas del coro. Asignar movimientos de "rapero" a las líneas tésicas y otro a las anacrúsicas.	Gloria	L	4	83-fin	Identificar los eventos rítmicos, pues son muy parecidos y se confunden con facilidad.	3

La sección final del Gloria es una recapitulación, pero tiene diferencias rítmicas y melódicas fáciles de confundir con la exposición. Adicionalmente, la línea de soprano tiene notas muy agudas. El repetir esta línea hasta memorizarla los cansaría mucho vocalmente y, en mi experiencia, el memorizar las líneas agudas una octava abajo tiene repercusiones difíciles de corregir en la producción vocal. Durante varias sesiones los coristas recitaban el texto y el ritmo de la sección a manera de rap⁵ mientras el piano tocaba las líneas de las voces. Un par de sesiones más adelante, después de haber ejecutado el ejercicio varias veces, el coro logra cantar la línea sin dificultad. El ejercicio dio los resultados esperados al plantearlo como una "batalla de rap" entre sopranos y contralto. Es importante recordarle a los coristas con frecuencia que siempre deben oír al piano. Para agregar dificultad paulatina la actividad, se le puede agregar al rap las articulaciones y dinámicas que se harán cuando sea cantado.

⁵El rap es un estilo musical predominantemente afroamericano que ganó prominencia a finales de la década de los setenta. Es el elemento más ampliamente reconocido de la cultura *hip-hop*, y se caracteriza por rimas semi habladas declamadas sobre una pista musical. Tomado de oop, D., Cheney, C., & Kajikawa, L. (2012, July 10). Rap. Grove Music Online. Ed. Consultado el 16 May. 2019, de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002225387>.

1.4. Reaccionar físicamente a los eventos musicales a partir de la intuición:

Tabla no. 18

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
1.4	Cantar dos escalas: Re mayor y Re menor. Reaccionar con su expresión facial por su percepción sensorial, no teórico. Ej. Feliz, triste, brillante, opaco.	Gloria	L	1.1	cc. 26-33	Diferenciar entre modo mayor y menor para el cánon con cambio de modo.	3

Este fue el primer paso para iniciar la concientización de la diferencia entre una escala mayor y una menor. Aunque nunca he estado de acuerdo con la afirmación de que la escala mayor suena “feliz” y la menor suena “triste”, es evidente que estas escalas generan sensaciones diferentes. Por esta razón este ejercicio iba dirigido a la percepción individual. En la ejecución evité lo más posible el catalogar las escalas por sensaciones absolutas como: “esta escala es alegre”, sino que planteaba preguntas para que los coristas pudieran relacionar individualmente las escalas a sus sensaciones. Hacia el final del ejercicio les pedí que identificaran el modo de las escalas que tocaba el piano, y el resultado fue satisfactorio, pues todos respondieron correctamente.

1.5. Asignar movimiento a eventos específicos para diferenciarlos:

Tabla no. 19

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
1.5	"Rapear" el texto mientras el piano toca las líneas del coro. Asignar movimientos de "rapero" a las líneas tésicas y otro a las anacrúsicas.	Gloria	L	4	83-fin	Identificar los eventos rítmicos, pues son muy parecidos y se confunden con facilidad.	3

Este ejercicio es el mismo ejercicio que sirvió como ejemplo de los ejercicios tipo 1.3, y es un ejemplo de las muchas veces que un ejercicio puede tener varios propósitos, e incluso contener varios tipos de ejercicios en la misma actividad.

Como parte de la batalla de rap, les pedí que bailaran e hicieran movimientos que reflejaran el pulso. Ya que la dificultad de la línea es que altera los tipos de entrada entre tésicas y anacrúsicas⁶, asignamos un movimiento que refleja la naturaleza de cada tipo, es decir, una entrada anacrúsica se representaba con un movimiento que se dirigía hacia algo, mientras

⁶ **Ataque tésico (ing. *Downbeat*):** El impulso explícito o implícito que coincide con el comienzo del compás en la música mesurada. [Grove Music Online](#).

Ataque anacrúsico (ing. *Upbeat*): En un ritmo mesurado, el impulso que precede inmediatamente, y por lo tanto anticipa al downbeat. [Grove Music Online](#).

que la tésica era un movimiento contundente en el primer pulso. Los niños agregaron a los movimientos sonidos comunes en el rap como [ha], que remplazaron a los silencios. Al tratarse de poses de rapero, el ejercicio transcurrió con el dinamismo y la alegría de un juego. Cuando las entradas estuvieron listas en el juego, la instrucción fue la de ejecutarlo sin los movimientos, y haciendo las onomatopeyas “mentalmente”, es decir, audiarlas. En la primera pasada de la sección, las entradas eran precisas y ningún corista se equivocó. Muy seguramente siempre que canten la sección van a audiar las onomatopeyas que usaron.

V. b. Ejercicios Tipo 2

2.1. Lectura de elementos que ya conocen:

Tabla no. 20

Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
Cantar la escala mayor y la menor melódica ascendente con signos Curwen.	Gloria	L	1.1	38-55	Identificar cuál es el grado que las hace diferentes para identificarlo posteriormente en la pieza.	3

En los compases 38 a 55 del Gloria hay dos líneas escritas con los mismos grados, solo que primero ocurre en modo mayor y luego en modo menor. Es de esperar que aprendiendo las líneas sólo por imitación los coristas confundan las líneas. Teniendo en cuenta que son capaces de reconocer la escala mayor sin dificultad, pues todos la han visto en sus clases de gramática, comparamos las dos escalas. Lo primero en la ejecución de este ejercicio fue cantar las dos escalas varias veces, siempre con ayuda de los signos de Curwen, para reforzar la identificación de eventos auditivos con una ayuda visual. Adicionalmente, el acompañamiento armónico del piano es de mucha ayuda, sobre todo si el director hace énfasis en escucharlo atentamente mientras cantan. Luego de cantarlo varias veces les hice varias preguntas para guiarlos a la concientización del concepto, como, por ejemplo: ¿Qué grados son diferentes entre una escala y otra? Después de un par de intentos los coristas llegaron a la respuesta, pues contaban con el referente auditivo de la afinación del piano, la armonía implícita en los dos modos, la ayuda visual y cinestésica⁷ de Curwen, y una definición en sus propios términos, ya que la construyeron ellos mismos.

2.2. Escuchar, no cantar, identificando eventos. Fonarlos posteriormente.

Tabla no. 21

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
2.2	Escuchar en el piano las notas y memorizarlas como una melodía. Escoger una. Solo pueden parar cuando	Agnus Dei	L	3.1	cc. 77-78	Abstraer las notas del acorde para prepararlo antes	3

⁷ Cinestesia: Del fr. cinesthésie, y este del gr. κίνησις kínēsis 'movimiento' y αἴσθησις aísthēsis 'sensación'. 1. f. Psicol. Percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo. Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/?id=9GXffk8>

	escuchen las 6 notas en el ambiente.					de su lectura en el Agnus Dei.	
	La directora enumera las notas de 1 a 6 y luego asigna un número de estos a cada corista. Cada corista debe cantar la nota del número que le corresponde.						

Este ejercicio es un excelente ejemplo de una ejecución en varias partes. Trabajamos un acorde que tiene seis notas. Lo primero que hicimos fue memorizar las seis notas de forma melódica ascendente, es decir, de la más grave a la más aguda. Caminando por el salón, cada corista debe escoger una de las seis notas, cantarla y al mismo tiempo corroborar que las seis notas están en el ambiente. De no ser así, algunos deben cambiar su nota en pro del balance del acorde. Mientras esto ocurre, el pianista toca un pedal de las seis notas, siempre melódicamente, de la más grave a la más aguda. El ejercicio para cuando la directora levanta la mano, lo cual quiere decir que las seis notas están en el ambiente y ninguna suena más que otra. A lo largo de la ejecución de la primera parte del ejercicio, cada corista debe haber cantado las 6 notas que conforman el acorde. El ejercicio se ejecutó 8 veces, cada una con más éxito que la anterior.

En la segunda parte a cada corista se le asignó la nota que cantará definitivamente cuando el acorde ocurra en la pobra. De ese modo, hay seis grupos, numerados de 1 a 6. A cada grupo le corresponde una de las seis notas de la secuencia (de la más grave a la más aguda, igual que en la parte anterior). Primero, sin cantar, cada corista debe audiar la nota que le corresponde, y, aún sin cantar, el piano verifica la nota de cada grupo. Luego de hacer esto varias veces, los coristas cantan la nota que les corresponde. En caso de perderla tienen tres opciones: (1) Cantar la serie de 1 a 6 hasta llegar a la nota que les corresponde, (2) encontrarla en el pedal que toca el pianista o (3) una combinación de las dos. El ejercicio se ejecutó seis veces, cada una mejor que la anterior y con un resultado final muy satisfactorio: los coristas son capaces de encontrar su nota sin ningún problema y la sonoridad está balanceada.

2.3. Reaccionar físicamente ante la aparición de un evento musical específico, que ya conocen.

Tabla no. 22

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
2.3	Reconocer auditivamente cuando ocurre un tono o medio tono, ascendente o descendente, y mostrarlo con signos Curwen. Todo el ejercicio se hace con los ojos cerrados.	Agnus Dei	L	1.1	cc. 78-79	Conceptualización los términos para el cambio de acorde.	3

Antecedente: Los coristas están familiarizados con los conceptos de tono y medio tono, y son capaces de relacionarlos con los Signos Curwen, pues se trabajó el 27 de febrero (ver

bitácora, ejercicio tipo 2.1). El objetivo del ejercicio es utilizar los conceptos de tono y medio tono para lograr pasar del acorde de seis notas a su resolución. La directora planteó distintas estrategias para trabajar el paso de un acorde a otro, y concluyó que esta es la más efectiva.

Ejecución: A partir de la nota Do₄, la directora canta con una sílaba neutral [lu], un tono o medio tono, en dirección ascendente o descendente, dando cuatro posibilidades de respuesta: (1) medio tono ascendente, (2) medio tono descendente, (3) un tono ascendente y (4) un tono descendente. Cada una de las opciones tiene un Signo Curwen asignado, que los coristas aprendieron en la preparación del concepto. Con los ojos cerrados, los coristas deben repetir lo que la directora cantó, mostrando con sus manos la respuesta correcta. Inmediatamente después de cada respuesta de los cantantes la directora da la respuesta correcta. La autora hace énfasis en que estos ejercicios se ejecuten con los ojos cerrados para evitar que quienes no están seguros de la respuesta se limiten a imitar a quienes están seguros. También es importante reiterar que el no saber la respuesta no está mal, siempre y cuando se haga el ejercicio a conciencia, ya que de esa manera serán capaces de saber la respuesta correcta eventualmente.

Como resultado de este ejercicio, los coristas son capaces de reconocer auditivamente los cuatro eventos, de reconocerlos en su memoria muscular, pues los han cantado repetidas veces, y de asociarlos con signos Curwen. El pianista puede acompañar armónicamente el ejercicio, lo cual apoya el proceso de relacionar las notas con eventos armónicos. En ejecuciones futuras del ejercicio se incrementó la dificultad cambiando de centro a Fa₄, Sol₄ y Mi bemol 5.

2.4. Moverse o inmovilizarse en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.

Tabla no. 23

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapas de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
2.4	Los coristas se mueven cuando cantan y se quedan quietos cuando no.	Agnus Dei	A	4.1	1-fin	Afianzar "Quién canta qué". Crear la sensación de movimiento durante las largas intervenciones del piano. Identificar las implicaciones de la textura en la forma.	3

El Agnus Dei tiene uno de los peores enemigos de la concentración en los coros: Largos interludios instrumentales. Adicionalmente, las líneas se parecen tanto entre sí que es común que los sopranos entren en la línea de contralto, y viceversa. En este ejercicio los coristas deben estar muy concentrados en cuándo intervienen y cuándo no. La instrucción es: Deben caminar cuando no estén cantando, y quedarse quietos cuando canten. Este ejercicio eliminó el problema de forma y adicionalmente, le dio sentido a las largas intervenciones del piano pues al tener que moverse tuvieron el instinto de hacerlo siguiendo el tempo, el ritmo y las dinámicas, de manera que el resultado del ejercicio fue una sesión de improvisación corporal, lo que llevó a los coristas a conectarse con los interludios aunque no estén cantando. Esto último fue un resultado inesperado pero que inspiró nuevos ejercicios, en los que la expresión corporal juega un papel más importante.

2.5. Cambiar de lugar en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.

Tabla no. 24

Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapa de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación
2.5	Los coristas cambian de lugar dependiendo de si cantan las mismas notas que la otra voz (las octavas cuentan como "misma nota")	Kyrie	I	4.1	1-fin	Reconocer la forma a partir de los cambios de textura.	3

Antecedentes: Los coristas reconocen que dos notas a distancia de octava son la misma nota, pero en registros distintos. También reconocen la diferencia entre el unísono y texturas con hasta tres voces.

Ejecución: Para este ejercicio es indispensable disponer a los cantantes en la posición 6.1 y demarcar (se recomienda la cinta de enmascarar) las zonas que se muestran en la figura no. 1. La instrucción a ejecutar es: Cuando haya solo una línea melódica (entendiendo que aplica para las líneas que son iguales, pero a distancia de octava) todos deben estar en la “zona común”,

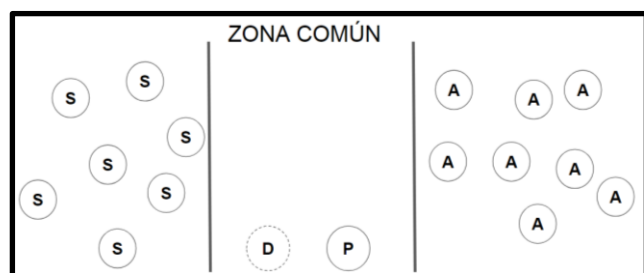


Fig.1

pero cuando haya dos voces, cada cuerda debe estar en su zona (ver fig. 1) En el caso específico del Kyrie de la misa de Orbán, debido al uso recurrente de la misma célula rítmico-melódica, para los coristas era difícil recordar *qué cuerda canta qué y en qué momento*. Este problema se solucionó muy fácilmente, ya que ahora los coristas pueden ver con claridad los cambios en la textura, pues reconocen de forma visual y cinestésica en qué momento deben moverse o caminar. Al final del ejercicio el director puede guiar la concientización del ejercicio con preguntas como: ¿En qué parte de la pieza notaron más movimiento en el salón? ¿En qué parte notaron menos movimiento en el salón? Lo cual ayuda a esclarecer la forma. El ejercicio se puede complementar con moverse con más o menos energía dependiendo de la dinámica, o reflejando con su manera de caminar la articulación de la línea (ej. Movimientos fluidos cuando es legato o pasos ágiles cuando es marcato o staccato).

VI. CONCLUSIONES:

La ejecución de los ejercicios se hizo en un total de 21 sesiones de ensayo. Todos los resultados de los ejercicios planteados están en la bitácora de ejecución. El balance general de la ejecución de los ejercicios es bueno y arrojó resultados satisfactorios, y se ve reflejado en la calidad final del montaje de la obra. Al finalizar el montaje es evidente que los cinco aspectos que se plantearon al final del diagnóstico se lograron en el nivel esperado, ya que, al culminar el montaje los coristas son capaces de interpretar la “Misa No. de György Orbán

1. Afianzar el registro medio.
2. Familiarizar a los coristas con nuevos modos y escalas: menor, escala cromática, escala de tonos enteros.
3. Desarrollar el canto a más de dos voces en textura imitativa.
4. Crear conciencia colectiva del tempo estable.
5. Familiarizar a los coristas con métricas irregulares.

VI.a. Sobre los ejercicios:

De los resultados generales se puede concluir que el trabajo a partir de ejercicios tomados del repertorio, basado en el currículo Todo-Parte-Todo de Edwin Gordon es una manera muy efectiva para enseñar conceptos y crear conciencia sobre ellos, para luego trasladar ese conocimiento al contexto de la pieza, beneficiando al montaje. Después de este proceso los coristas son capaces de reconocer eventos e identificar la estructura macro y micro de la pieza, no siempre con precisión teórica, pero en su interpretación se puede percibir que lo comprenden. Adicionalmente, los conceptos propiamente teóricos que adquirieron durante el proceso de investigación fueron experimentados de forma teórica y práctica. Por esta razón son capaces de reconocerlo de forma visual, cinestésica y escrita, y pueden definirlo con sus propias palabras. Un beneficio adicional fue el siempre buscar instrucciones y ejercicios cortos. Esto con el fin de evitar generar frustración en los coristas desde un primer momento, ya que eso es lo que suele ocurrir cuando algo es demasiado largo y por lo tanto difícil de memorizar. Como el propósito del ejercicio es abstraer los elementos a trabajar para crear conciencia sobre la pieza, es necesario que, igual que las canciones que deben escogerse en el método Kodály, contenga el concepto a trabajar de una forma clara y evidente.

En cuanto a la utilidad de los tipos de ejercicio en cada una de las etapas de montaje, de manera general puedo concluir que los ejercicios tipo 1 son importantes en la etapa de lectura y afianzamiento mientras que los ejercicios tipo 2 son más útiles en las últimas tres etapas. Las especificaciones del funcionamiento de cada tipo de ejercicio se encuentran en la sección de ejecución. Los comentarios sobre cada ejercicio ejecutado se encuentran en la bitácora. Los ejercicios tipo 1 se ejecutan en su mayoría a manera de juego, y son un gran aliado para los momentos en los que es necesario relajar a los coristas.

La siguiente tabla representa de manera gráfica la conclusión del párrafo anterior:

Tabla no. 25

Tipo 1					Tipo 2						
Tipo	Descripción	L	A	I	R	Tipo	Descripción	L	A	I	R
1.1	Imitación rítmica o melódica.	X				2.1.	Lectura de elementos que ya conocen	X			
1.2	Fonar sólo algunos eventos.	X	X	X		2.2.	Escuchar, no cantar, identificando eventos. Fonarlos posteriormente.		X		
1.3	Escuchar en "segundo plano", subliminalmente	X	X			2.3.	Reaccionar físicamente ante la aparición de un evento musical específico.		X	X	
1.4	Reaccionar físicamente a los eventos musicales a partir de la intuición	X	X			2.4.	Moverse o inmovilizarse en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.		X	X	X
1.5	Imitar movimientos propuestos por el director para diferenciar eventos.	X	X	X		2.5.	Cambiar de lugar en el espacio dependiendo de algún evento musical específico.		X	X	X

VI. b. Sobre la conciencia a través de la audición

El trabajo con la audición permite ver, desde el primer ejercicio, que los coristas cobran poco a poco la independencia musical. Hacia el final del montaje es evidente que los objetivos puntuales todos fueron cumplidos, pues son capaces de cantar a más de dos voces reconociendo el papel de su línea en la pieza y escuchando todas las voces a su alrededor. Pueden mantener un tempo estable de manera grupal sin que la directora lo marque todo el tiempo ya que han adquirido el hábito de oírse unos a otros y al piano todo el tiempo, y ejecutan con precisión los motivos rítmicos más difíciles de la misa. Aunque apenas están empezando a leer música, saben que “esta obra se parece a esta otra”, que “una escala de Do mayor es una mesa, y el Sanctus sería la misma mesa, pero con un mantel y un florero” (El contorno melódico del Sanctus es una escala ascendente de Do mayor). También son capaces de describir la forma de cada uno de los movimientos con sus palabras, por ejemplo, una de las coristas explicó en ensayo cómo el Kyrie y sus partes ABA se asemejan a las partes de la historia de su saga favorita, *Harry Potter*, a manera de inicio, nudo y desenlace.

Es evidente que el factor que más benefició al desarrollo de la audición del Semillero es la conciencia constante en el acompañamiento. Los coristas consideran ahora al piano como una parte vital del ensamble y no como una base sobre la que cantan. Al tenerlo como referencia permanente tienen presente el referente de la afinación del instrumento. Considero que esta fue la etapa preliminar al montaje de una pieza *a capella*. También reconocen los cambios de sección en la forma por los materiales del piano e identifican distintas maneras como el coro y el piano pueden “jugar” como imitarse, doblarse o “ir en contra”.

VI. c. Sobre la dinámica de ensayo

En cuanto a las observaciones generales sobre la dinámica de ensayo, es realmente satisfactorio notar cómo a partir de proponer ejercicios que requieran actividad permanente de parte de los coristas el espacio de ensayo cobra una dinámica más activa, con intervención frecuente de todas las partes involucradas. El delegar a los coristas la continuidad y constancia del *tempo* en momentos específicos, no dirigirlos todo el tiempo, y asignarles responsabilidades es muy beneficioso para ellos, siempre y cuando se haga desde una planeación juiciosa y en los momentos indicados. El factor que potenció los ejercicios que propuse fue animar a los coristas a aportar ideas siempre, por ejemplo, en la “batalla de Rap” sugirieron que cada grupo hiciera una coreografía coordinada, o en un ejercicio de caminar por el espacio un corista sugirió que los movimientos simularan el carácter de la línea del piano. Esto hizo que los coristas se sientan más motivados a participar. Cuando sienten que su voz es escuchada y sus ideas son tenidas en cuenta se apropian del espacio de coro y se sienten impulsado a ejercer un papel de liderazgo y cuidado del grupo. Recomiendo ampliamente el permitir y propiciar espacios en los cuales los niños tengan la posibilidad de ser espontáneos. La manera de evitar que esto se convierta en un desorden sin propósito es siempre explicarles la finalidad de la actividad. Los niños pueden lograr resultados artísticos de alto nivel siendo niños, solo se necesita que tengan un objetivo en mente.

Sin duda, el resultado más asombroso e inesperado de la investigación fue una delimitación, orgánica pero estricta, entre los momentos para escuchar, momentos para cantar y momentos para discutir en el espacio de ensayo. Después de cuatro meses de ejecución de los ejercicios me encuentro con un coro que escucha siempre antes de hacer cualquier cosa, ya sea a la directora, al piano o a sus integrantes. Esto fue muy evidente sobre todo en los momentos en los que discutimos los elementos musicales de los ejercicios para llegar a definiciones. En las primeras sesiones de ejecución apenas oían el piano y se apresuraban a levantar la mano y a suplicarme con la mirada que les diera la palabra. Con el paso de los ensayos era evidente cómo se tomaban el tiempo de escuchar. A partir de esta investigación, considero que es importante crear un ambiente de clase en el que los coristas lleguen a las conclusiones mentalmente, de forma individual, y se respondan las preguntas formuladas por el director a sí mismos. Luego de un tiempo pertinente, pedirles que verbalicen sus conclusiones. Esto permite que el ejercicio de escucha no se vea interrumpido por las intervenciones y que todos tengan tiempo de asimilar los conceptos: cuando el profesor permite que los coristas respondan tan pronto como descubren la respuesta, los estudiantes que participan son aquellos que tienen más facilidad para entender los conceptos, negando la posibilidad de asimilar a quienes necesitan un poco más de tiempo. Un beneficio adicional de esta dinámica es que los coristas diferencian los espacios para escuchar de los espacios para intervenir.

Quisiera concluir con un fragmento de un texto que escribió una de las coristas en El Cuaderno Viajero un par de días antes de la finalización de este escrito. Es un cuaderno que va pasando de uno en uno, y donde consignan dibujos y pensamientos. Esta es en definitiva la conclusión más importante y le da sentido y razón de ser a este trabajo: *“Porque en este caminar de aprender a ser un buen corista, cuando nos escuchamos entre sí para aprender a hacer un buen trabajo al cantar, aprendemos a escuchar a otro en sus inquietudes”*.

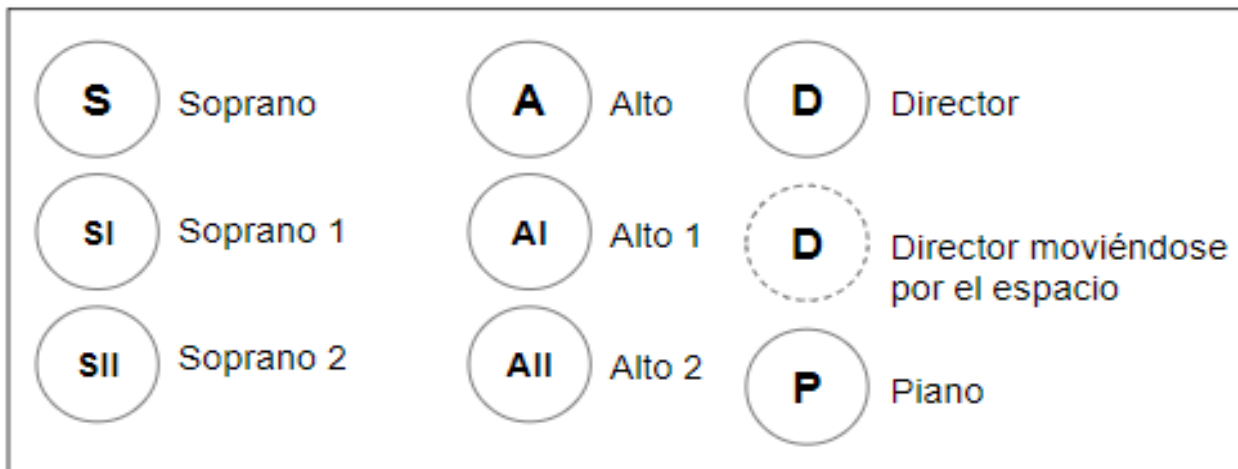
VII. BIBLIOGRAFÍA

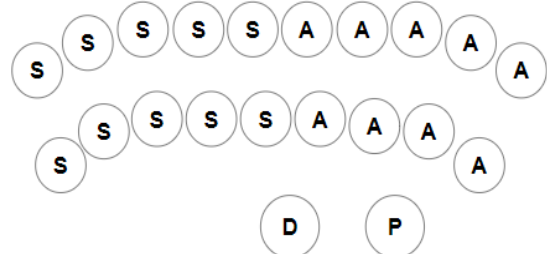

- Gordon, E. E. (2018). *Learning Sequences in Music A Contemporary Music Learning Theory* (2012 Edition). Chicago: Gia Publications.
- Halász, P. (2001, January 01). Orbán, György. *Grove Music Online*. Ed. Retrieved 6 May, 2019, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045034>.
- Doğantan, M. (2001, January 01). Upbeat. *Grove Music Online*. Ed. Retrieved 8 May, 2019, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000028812>.
- Rushton, J. (2001, January 01). Downbeat. *Grove Music Online*. Ed. Retrieved 8 May, 2019, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000008105>.
- Humphreys, J. (2014, September 03). *Music Learning Theory. Grove Music Online*. Ed. Retrieved 8 May, 2019, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002267268>.
- Jaccard, J. L. (2015). Kodály's Ultimate Gift to School Music. *Kodaly Envoy*, 41(2), 5-7.
- FLOYD, E. (2015). Reflections from the Kodály Institute in Kecskemét, Hungary. *Kodaly Envoy*, 41(2), 14-15.
- Bacon, D. (1978). Hungary Will Never Outgrow Kodaly. *Music Educators Journal*.
- Sinor, J. (1982). Zoltan Kodaly's Folk Tradition. *Music Educators Journal*, 69(4), 33-34.
- Jaramillo, A. Z. (2008). *El método Kodály en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- László Eősze, et al. "Kodály, Zoltán." *Grove Music Online*. Oxford Music Online. Oxford University Press, accessed October 24, 2017, <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/15246>.
- Edwin E. Gordon. (2018, August 21). Retrieved April 10, 2019, from <https://giml.org/gordon/>

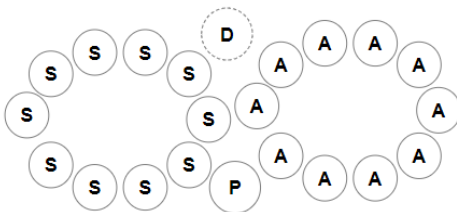
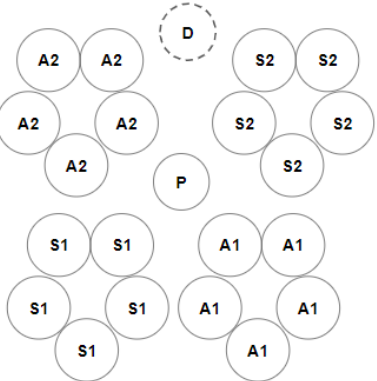
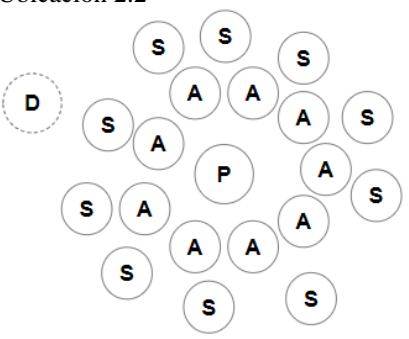
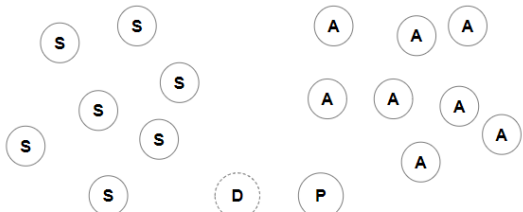
VIII. ANEXOS

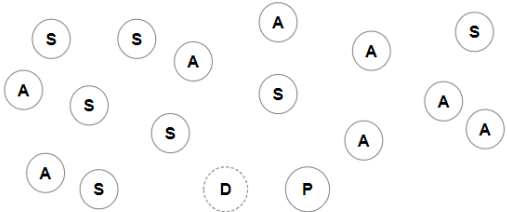
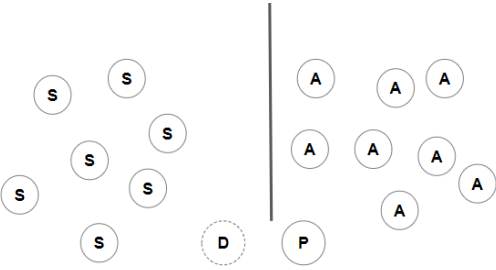
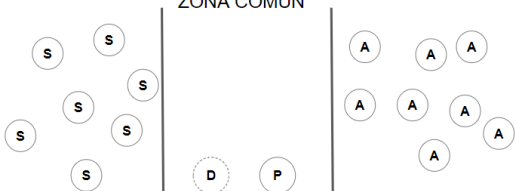
VIII.a. Anexo 1

Nomenclatura:



UBICACIONES	
Diagrama	Explicación
<p>Ubicación 1.</p>  <p>*Los coristas más experimentados están en la fila de atrás.</p>	<p>Ventajas: Útil para trabajar todos los elementos musicales que dependen de la marcación del director. También, es la ubicación en la que están en concierto. Es la mejor posición para las etapas avanzadas del montaje, cuando las notas ya están seguras. Al tener a los coristas más experimentados atrás, los coristas que necesitan más ayuda reciben refuerzo constante, aunque esto no implica una verdadera comunicación.</p> <p>Desventajas: Al tener al director al frente todo el tiempo, no es muy buena para el trabajo de independencia. Adicionalmente, crea cierta jerarquía en el coro. Muchas veces esta dinámica impide que los coristas que están en filas diferentes interactúen en ensayo.</p> <p>Consideraciones: Los coristas con voces más grandes y experimentadas deben ir atrás. Por ser un coro infantil la estatura es un factor determinante: En el Semillero hay varios coristas que musicalmente podrían ir en la fila de atrás, pero por su estatura están adelante.</p>
<p>Ubicación 1.1.</p>  <p>*Están intercalados entre coristas experimentados y coristas con menos experiencia.</p>	<p>Ventajas de la ubicación 1.1 con respecto a la ubicación 1: En un coro como el Semillero, con un rango amplio de edades y de experiencia musical tiene dos grandes beneficios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le permite a los más pequeños “contagiarse” de la experiencia de sus compañeros mayores, lo que no sería posible si siempre cantaran en dos filas. 2. Rompe la jerarquía que se impone al tener dos filas y todos están al “mismo nivel”.

	<p>En la experiencia con el Semillero, la fila de atrás suele trabajar más duro que la de adelante, mientras estos últimos adoptan una actitud perezosa. En esta ubicación todos se esfuerzan por igual. Es ideal para las etapas de lectura e interpretación.</p>
<p>Ubicación 2.</p> 	<p>Ventajas: Esta ubicación es idónea para cuando se trabaja a más de una voz. Es ideal para el periodo de lectura ya que tiene la ventaja de “aislar” a cada voz lo suficiente como para que se concentre en su línea, pero no tanto como para que deje de escuchar la de las otras cuerdas. Ayuda a la consolidación del sonido de cada cuerda por separado. Al no estar todos mirando hacia el mismo punto es una gran oportunidad para trabajar en el tiempo, al obligarlos a mantenerlo en grupo, sin la marcación del director. En esta posición el director tiene la facilidad de caminar por el espacio, dentro y fuera de los círculos. La percepción del sonido desde otro ángulo propicia la detección de problemas que no se perciben fácilmente en otras ubicaciones</p> <p>Desventajas: En esta ubicación en los momentos en los que los niños están más cansados y dispersos.</p> <p>Consideraciones: Todos los círculos deben estar lo suficientemente cerca al piano, para oírlo adecuadamente. En la variación de la ubicación (2.1) los Altos 2 están más cerca al piano que el resto, ya que en el Sanctus tiene una línea diferente a la de los demás.</p>
<p>Ubicación 2.1.</p> 	<p>Ventajas de la ubicación 2.2, con respecto a las ubicaciones 2 y 2.1: Ya que es común en los coros infantiles que el número de sopranos sobrepase considerablemente el número de Altos, esta ubicación es ideal para lograr balance, pues los Sopranos “cobijarán” a los Altos, y esto propiciará la mezcla y el balance a pesar de la diferencia numérica. Le da al director una nueva perspectiva al permitirle oír al ensamble desde afuera.</p> <p>Consideraciones: Es recomendable solo cuando los coristas están seguros de las notas.</p>
<p>Ubicación 2.2</p> 	
<p>Ubicación 3</p> 	<p>Ventajas: La ubicación 3 y su variación, 3.1, se caracterizan por tener a los coristas de pie, abarcando de manera aleatoria el espacio de ensayo, mirando hacia el centro del salón. Esta ubicación es recomendable cuando todos los coristas están seguros de las notas, e idealmente cuando no necesiten partitura. Se recomienda especialmente para repasar una obra, y es una gran manera de terminar el ensayo. Le permite al director pasearse por el espacio escuchando a los coristas individualmente para</p>

<p>Ubicación 3.1</p> 	<p>hacer una balance del sonido de la pieza y trabajar en ello posteriormente.</p> <p>Dependiendo de las necesidades del momento se puede separar a los coristas por voces (Ubicación 3) o mezclarlos (3.1). Esta última es ideal para trabajar la audición y crear ensamble entre las voces, pues deberán mantener conciencia de su línea mientras oyen muy de cerca las otras voces.</p> <p>Consideraciones: No se debe utilizar la ubicación 3.1 a menos que los coristas estén seguros, o podría ser contraproducente, pues los confundiría.</p>
<p>Ubicación 4</p> 	<p>Ventajas: Son ideales para la etapa de Afianzamiento y Repaso. Son una gran manera de darle movimiento al ensayo cuando están cansados o perdiendo la concentración. El agregar componentes kinestésicos y visuales a los elementos musicales, mezclados con un juego, la interiorización de las obras es orgánica y divertida.</p> <p>Desventajas: La disciplina puede complicarse. Para esto se recomienda que el director proponga señas para los momentos de dar instrucciones, por ejemplo: Cuando el director levante la mano quiere decir que es momento de recibir una nueva instrucción y por lo tanto deben prestar atención.</p>
<p>Ubicación 4.1</p> <p>ZONA COMÚN</p> 	<p>Consideraciones: Solo debe realizarse con la música que saben de memoria para que puedan moverse con libertad. No necesariamente debe hacerse con piezas completas: pueden usarse patrones o secciones.</p>

ANEXO 2

BITÁCORA

Fecha	Tipo de ejercicio	Descripción del ejercicio	Obra	Etapas de montaje	Ubicación	Aspecto o compases	Objetivo del ejercicio	Evaluación	Comentarios
6/2	1.1	Percutir ritmo mientras el piano toca la melodía.	Gloria	L	3	cc. 38-59	Cambio de métrica. Familiarizarse con la melodía.	2	La sensación de compás sigue siendo imprecisa por la dificultad de los cambios de métrica. Sin embargo el resultado fue bueno para un primer intento. Los silencios son fundamentales en esta línea, por lo tanto ayuda mucho darles una representación sonora.
	2.2	Escuchar de manera melódica un acorde.	Agnus Dei	L	3	c. 77	Identificar eventos armónicos.	3	Fue fácil para ellos construir el acorde a partir de una melodía.
9/2	1.4	Cantar dos escalas: Re mayor y Re menor. Encontrar las diferencias a nivel sensorial, no teórico. Ej. Feliz, triste, brillante, opaco.	Gloria	L	3	cc. 26-33	Diferenciar entre modo mayor y menor para el cánon con cambio de modo.	3	Las reacciones fueron las esperadas. Sin embargo ellos ya habían hecho este mismo ejercicio con obras en el pasado.
	1.1	Ejercicios de respiración con la célula rítmica del motivo.	Kyrie	L	3	Ritmo recurrente.	Familiarizarse con una nueva figura rítmica.	2	Aunque la mayoría lograron hacer el ritmo con precisión, grupalmente no está claro. Es necesario hacer ejercicios rítmicos pensados para los más pequeños y para quienes tienen más dificultad con eventos rítmicos
13/2	2.2	Relacionar los cambios de nota con los eventos armónicos en el piano.	Sanctus	L	4	1-23. Preparar la melodía.	Preparar la melodía de las voces principales.	2	Fue un poco difícil de saber, ya que no tenía manera de corroborar si estaban identificando bien los cambios. Sin embargo hicimos consciencia en los cambios armónicos del pian. En este ejercicio fue bueno hacer del piano el centro de atención también visualmente.
		Altos 2: identificar las diferencias en su línea escuchando la armonía.		L		1-23.	Crear consciencia de que los cambios en la línea de Alto 2 se debe a los cambios armónicos de la pieza.	2	
16/2	2.2	Altos 2: identificar las diferencias en su línea escuchando la armonía.	Sanctus	A	4	Relación armonía-melodía	Concientización de la relación entre melodía y armonía, entendiendo que esta es la razón por la cual la voz de las Altos 2 es diferente a la melodía del cánon.	2	Al entender que la dirección de las líneas se mantiene pero las notas no pueden ser las mismas por el cambio armónico, cantar la línea diferente no supuso ningún problema para los coristas. Puedo notar que su atención está puesta
	2.2	Cantar las diferencias en la línea, guiándose por la armonía		L			2		

									en escuchar mientras cantan, más que en cantar más fuerte que los demás, lo que siempre es un impulso.
1.2	Cantar sólo la primera nota de cada frase.	Sanctus	A	3	Identificación del contorno melódico: Escala de Do mayor.	Encontrar en un cánon tan complejo algo que es muy familiar como la escala de Do mayor.	3	El ejercicio es muy útil porque los obliga a "escuchar mentalmente" el resto de la frase. La primera vez lo hicimos con el piano completando las frases y luego guiados solo por el acompañamiento. Fue bastante satisfactorio, pues después del ejercicio hallaron más cohesión, difícil en una línea tan fragmentada. Identificaron que, a grandes rasgos, todo es una gran secuencia (término que ya conocían).	
			I		Acentos interpretativos.	Anticipar de forma inconsciente que cuando estemos en cánon solo debe sobresalir la primera sílaba de cada frase.	3		
1.1	Célula rítmica del motivo del Kyrie como ejercicio de resistencias [ts]	Kyrie	L	3	Precisión rítmica en el motivo.		3	Es bastante satisfactorio. Aún sin conocer la figura de forma teórica entienden que se divide en "dos partes iguales". Los más avanzados notaron de qué obras se trataba. La mejor manera de llevar a cabo este tipo de ejercicios cortos y sencillos es a manera de juego. Sumarle progresivamente algún tipo de dificultad, dividirlos en equipos, distribuirles tareas diferentes (ej. El grupo A hace el ejercicio mientras el grupo B lleva el pulso con [sh]).	
1.1	Célula rítmica como ejercicio de resistencias [ts]	Gloria	L	3	34-37. Precisión rítmica en el motivo.	Preparar de manera inconsciente la precisión en una figura que no es muy familiar para ellos.	3		
2.1	Cantar la escala mayor y la menor melódica ascendente con signos Curwen.	Gloria	L	3	38-55	Identificar cuál es el grado que las hace diferentes para identificarlo posteriormente en la pieza.	3	El ejercicio se dio a cabo satisfactoriamente. Aún quienes son menos ágiles auditivamente no tuvieron problema en identificarlo gracias a lo signos. Anotación: Les pedí que me mostraran con su mano cuál es el signo diferente. Siempre que hacemos algo similar les pido que me muestren la respuesta con los ojos cerrados. Eso evita la sensación de competencia y el que se "copien" de un compañero. Es importante insistir siempre en que es un proceso y también está bien no tener una respuesta o equivocarse. Lo importante es reconocer el error y hacerlo mejor en el futuro. Verbalizar	

									lo anterior es fundamental para el espíritu del grupo.
20/2	1.3	El pianista toca las líneas melódicas del Christe mientras los coristas estiran.	Kyrie	L	3		Familiarizar a los coristas de manera indirecta con la sección del Kyrie que se trabajará luego en el ensayo.	3	Cuando trabajamos la sección conscientemente asimilamos y memorizamos la melodía rápidamente
	1.1	Ritmo con resistencias como ejercicio de respiración	Gloria	L	3	64-67	Preparar el ritmo de la sección nueva que aprenderemos.	3	El ejercicio ayudó a que al momento de trabajar la obra asimilamos el ritmo sin ningún problema. Incluso los más pequeños relacionaron el ejercicio con la pieza antes de socializarlo grupalmente.
23/2	2.2	El pianista toca armónicamente triadas diatónicas en Do mayor. Los coristas las escuchan sin cantarlas varias veces. Después deben cantar las notas de las triadas.	Sanctus	L	3	Línea de Altos 2	Mejorar la capacidad de "desglosar" la armonía, y entender que la melodía siempre está apoyada por el contexto armónico.	3	Los coristas ejecutaron el ejercicio con mucha facilidad, aunque tuvieron un buen tiempo para "desglosar" mentalmente cada acorde. Fue muy útil usar la metáfora de una sopa, y nuestra tarea es separar todos los ingredientes.
	2.1	Vocalización con grados en Do mayor con signos de Curwen. Énfasis en el salto de sexta entre los grados 1-6	Kyrie	L	3	Christe	Prepara vocalmente el intervalo de sexta, recurrente en el Chsite	2	Aunque el resultado fue bueno la principal dificultad es que confundía el intervalo de sexta con el de quinta con frecuencia. Definitivamente es un ejercicio que debemos hacer con más frecuencia en la vocalización.
27/2	1.1	Vocalización con movimientos cromáticos (C C# C B C)	Gloria y Agnus Dei	L	1	Sección central	Preparación y posterior presentación del medio tono para precisión de la afinación.	3	Al inicio fue difícil eliminar la sensación tonal. El acompañamiento del piano fue fundamental. Armónicamente, el pianista exploró diferentes funciones, tonales y no-tonales, lo cual evitó que los coristas asociaran el cromatismo a un sonoridad armónica específica.
2/3		ESTADO DEL ARTE	Kyrie (completo), Gloria (1-83) Sanctus (Sanctus y Benedictus) Agnus Dei (completo)	EA	1		Tener una idea general del estado de la pieza antes de la pausa.	3	El resultado fue bastante satisfactorio. La música está bien aprendida y se evidencia la consciencia de las partes. La buena producción vocal refleja que la música está interiorizada y la cantan a gusto.

6 de marzo - 16 de marzo PAUSA EN EL MONTAJE DE LA MISA POR INGRESO DE CORISTAS NUEVOS.

20/3	2.2	Escuchar la melodía del Hosanna, identificar que es igual a la del Sanctus, ponerle el nuevo texto.	Sanctus	L	1	Hosanna	Aprender la melodía del Hosanna, sabiendo que es igual a la que ya conocen (Sanctus).	3	Fue bastante fácil para ellos reconocer que las melodías son iguales, y que tiene algunos cambios, casi todos consecuencia del nuevo texto. Es fundamental guiar el proceso de reconocimiento con preguntas.
22/3	TRABAJO VOCAL (TALLER)								
23/3	1.3	El pianista toca las líneas melódicas del Gloria mientras los coristas estiran.	Gloria	L	2	(75-fin)	Familiarizar a los coristas de manera indirecta con la sección nueva que se trabajará luego en el ensayo.	2	Desde el momento de la audición previa les fue fácil identificar que se trataba del Gloria, y que además, la sección es muy similar a la que ya se saben. Sin embargo, la sección que planeaba abordar era demasiado grande y no pudimos hacerla toda. La concentración no fue sencilla debido a la ubicación. Habría sido mejor la ubicación 1.
30/3	2.4	Los coristas se mueven cuando cantan y se quedan quietos cuando no.	Agnus Dei	A	4	1-fin	Afianzar "Quién canta qué". Crear la sensación de movimiento durante las largas intervenciones del piano. Identificar las implicaciones de la textura en la forma.	3	El ejercicio fue un éxito al combinarlo con completa libertad en los movimientos. No sólo identificaron la forma y las intervenciones de cada voz, sino que sin pedirlo, se desplazaban en el espacio siguiendo las sensaciones que la música les produce. Nos divertimos mucho.
27/3	2.5	Cantar patrones melódicos en octavas, divididos en soprano y altos. La directora indica con signos curwen lo que cada voz debe cantar. Cuando coinciden en la nota (entendemos dos notas a distancia de octava como "la misma nota ") los coristas deben desplazarse a la zona común.	Kyrie	A	4.1	1-fin	Preparar este tipo de textura en el Kyrie	3	El ejercicio salió muy bien luego de dos intentos.
	2.5	Los coristas cambian de lugar dependiendo de si cantan las mismas notas que	Kyrie	I	4.1	1-fin	Reconocer la forma a partir de los cambios de textura.	3	Se solucionó la confusión que generaba usualmente el saber si deben cantar la mismas notas o si estamos a dos voces.

		la otra voz (las octavas cuentan como "misma nota")							
	1.1	Vocalización con movimientos cromáticos (C C# C B C)	Gloria	A	1	Sección central	Preparación y posterior preentación del medio tono para presición de la afinación.	3	Al ser la segunda ejecución del ejercicio fue mucho más sencillo. En la próxima semana haremos la presentación conceptual de "tono" y "medio tono".
	1.3.	"Rapear" el texto mientras el piano toca las líneas del coro		L	4.1		Familiarizar a los coristas con las notas inconcientemente sin cansarlos excesivamente con el registro de la pieza.	3	El ejercicio funcionó de maravilla al pantearlo como una "batalla de rap" entre sopranos y contralto. Les pedí que bailaran e hicieran movimientos que reflejaran el pulso. Asignamos un movimiento para las líneas tésicas y otro para las anacrúsicas, lo cual era lo más difícil de la sección.
	1.5	Asignar movimientos de "rapero" a las líneas tésicas y otro a las anacrúsicas.	Gloria		4.1	83-fin	Identificar los eventos rítmicos, pues son muy parecidos y se confunden con facilidad.		
30/3	2.2	Escuchar en el piano las notas. Escoger una. Solo pueden parar cuando escuchen las 6 notas en el ambiente. La directora enumera las notas de 1 a 6 y luego asigna un número de estos a cada corista. Cada corista debe cantar la nota del número que le corresponde.	Agnus Dei	L	4.1	cc. 77-78	Abstraer las notas del acorde para prepararlo antes de su lectura en el Agnus Dei.	3	Repetimos el ejercicio cinco veces, y cada ejecución fue mejor que la anterior. Los coristas asimilaron el acorde y son capaces de cantarlo.
3/4	2.5	Los coristas cambian de lugar dependiendo de si cantan las mismas notas que la otra voz (las octavas cuentan como "misma nota")	Kyrie	I	4.1	1-fin	Identificar los cambios dinámicos a partir de los cambios de textura.	3	Esta fue la segunda ejecución del ejercicio. Se llevó a cabo sin problemas. Adicionalmente, los coristas ya saben las notas de memoria.
	2.3	Reconocer auditivamente cuando ocurre un tono o medio tono, ascendente o descendente, y mostrarlo con signos Curwen. Todo el ejercicio se hace con los ojos cerrados.	Agnus Dei	L	4.1	cc. 78-79	Conceptualización para el cambio de acorde.	3	Aunque el concepto fue asimilado es necesario repetirlo para que esté en el mismo nivel de seguridad en todos los coristas.
6/4	2.2	Audiar para recordar (el piano toca las líneas de los coristas). Luego cantar.	Gloria	L	3	c. 83-fin	Aprender las notas.	3	Cantar las notas fue muy sencillo por la preparación que se hizo en la sesión del 30 de abril.

	2.1	Cantar el acorde que ya conocer y su resolución basados en lo que cada voz debe hacer (medio tono o un tono descendente)	Agnus Dei	L	3 c. 77-fin	Familiarizar a los coristas con la sonoridad para poder cantar el acorde luego en contexto.	3	Debemos repetir el ejercicio para afianzarlo.
CANTAR LA MISA COMPLETA POR PRIMERA VEZ							3	Las notas están bien. Culmina oficialmente la etapa de lectura.
14/4	2.1	Cantar el acorde que ya conocer y su resolución basados en lo que cada voz debe hacer (medio tono o un tono descendente)	Agnus Dei	A	3 c. 77-fin	Familiarizar a los coristas con la sonoridad para poder cantar el acorde luego en contexto.	3	Debemos repetir el ejercicio para afianzarlo.
15-21 ABRIL SEMANA SANTA								
22 ABRIL- 4 MAYO: RECESO								
4/5	1.1	Cantar una escala de Do mayor. Cada nota se canta con [lu] en el primer pulso de un compás de cuatro pulsos. Los tres pulsos restantes están en silencio.	Sanctus	I	1.1	Afianzar la afinación de la entradas del Sanctus y afianzar el que la primera nota debe ser más fuerte que el resto del compás.	3	La afinación mejoró notablemente
8/5	1.3	Texto y ritmo mientras el piano toca el acompañamiento.	Gloria	A	4 1-fin	Afianzar notas y mejorar tempo	3	
11/5	2.1	Cantar el acorde que ya conocer y su resolución basados en lo que cada voz debe hacer (medio tono o un tono descendente)	Agnus Dei	A	3 c. 77-fin	Repasar el acorde	3	
17/5	1.1	Cantar una escala de Do mayor. Cada nota se canta con [lu] en el primer pulso de un compás de cuatro pulsos. Los tres pulsos restantes están en silencio.	Sanctus	I	1.1 1-fin	Afianzar la afinación de la entradas del Sanctus y afianzar el que la primera nota debe ser más fuerte que el resto del compás.	3	La afinación mejoró notablemente
	1.1	Mismo ejercicio, ahora en canon						
18/5	2.2	Pasar todo el Kyrie sin cantar, solo audición. El piano toca el acompañamiento.	Kyrie	I	3 1-fin	Reconocer contraste de carácter en la forma. Afianzar tempo.	3	Aparentemente todos son capaces de audiar la totalidad de la pieza.