

Aprendizaje Activo de la Música

Óscar Hernando Agudelo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ
HUMANANA



Educación **7**edía
FORTALECIDA



UNIVERSIDAD
CENTRAL



APRENDIZAJE ACTIVO DE LA MÚSICA

Óscar Hernando Agudelo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



Educación Media
FORTALECIDA
El camino hacia la excelencia y la calidad de vida



UNIVERSIDAD
CENTRAL



Consejo Superior

Fernando Sánchez Torres (presidente)
Rafael Santos Calderón
Jaime Arias Ramírez
Jaime Posada Díaz
Pedro Luis González (representante de los docentes)
Germán Ardila Suárez (representante de los estudiantes)

Rector

Rafael Santos Calderón

Vicerrector académico

Fernando Chaparro Osorio

Vicerrector administrativo y financiero

Nelson Gnecco Iglesias

Gustavo Francisco Petro Urrego
Alcalde

Óscar Gustavo Sánchez Jaramillo
Secretario de educación del Distrito

Nohora Patricia Buritica
Subsecretaria de calidad y pertinencia

Pablo Fernando Cruz Layton
Director de educación media y superior

PUBLICACIÓN RESULTADO DEL CONVENIO 3351 SUSCRITO ENTRE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL Y LA UNIVERSIDAD CENTRAL

Aprendizaje activo de la música
ISBN para PDF: 978-958-26-0292-5
Primera edición: diciembre de 2014
Óscar Hernando Agudelo
Universidad Central
Carrera 5 No. 21-38, Bogotá, D. C. Colombia
Tels.: (57-1) 323 98 68, ext.: 1556
editorial@ucentral.edu.co

Preparación editorial

Dirección: Héctor Sanabria Rivera
Diseño y diagramación: Arturo Cortés y Patricia Salinas G.
Corrección de estilo: Pablo H. Clavijo López

Editado en Colombia–Published in Colombia



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 internacional. Usted es libre de copiar, adaptar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos de manera apropiada, no lo haga con fines comerciales y difunda el resultado con la misma licencia del original.

Contenido

	Pág.
Presentación.....	5
Introducción	7
Primer momento	
La voz	9
Segundo momento	
Del Canto libre al solfeo	15
Canto libre	16
Secuencias de preparación física y vocal para el canto	18
Sugerencias metodológicas para el canto libre	25
Presolfeo	42
Sugerencias metodológicas para el presolfeo	44
Solfeos	53
Sugerencias metodológicas para el solfeo	55
Bibliografía.....	59



Presentación

A partir del contacto establecido mediante el acompañamiento realizado por algunos docentes del Programa de Estudios Musicales de la Universidad Central a las IED bogotanas interesadas en desarrollar el énfasis de música, en el contexto del proyecto de Educación Media Fortalecida, se ha construido una comunidad académica con los docentes de estas instituciones que desarrollan su actividad pedagógica en el campo de la música. A través de diálogos, socialización de experiencias, lectura de documentos, reflexiones sobre los mismos y mesas de trabajo, se concreta en esta cartilla la primera aproximación para el desarrollo de una propuesta metodológica que favorezca el desarrollo de competencias de entonación y de solfeo para los estudiantes de los grados 10°. y 11°.

El propósito de este texto es ofrecer las herramientas suficientes para iniciar y cursar un programa de pregrado en música en cualquier institución de educación superior, en el entendido de que, en muchas de ellas, el estudio del solfeo y la práctica coral es de capital importancia en las mallas curriculares vigentes. Esta cartilla es, entonces, el resultado de una construcción metodológica y didáctica apoyada en el trabajo común entre pares académicos, que aportaron sus conocimientos y experticia.

Como se trata de una primera aproximación a lo que deberá ser en el mediano plazo una propuesta metodológica oficial, este es un material susceptible de ser revisado, enriquecido y replanteado; por esto, se presenta dinámico en su construcción y flexible en su aplicación.

En el planteamiento de esta cartilla, constantemente se ofrecerán indicaciones metodológicas para que los estudiantes ejecuten los ejercicios musicales con apoyo del profesor o del director de coros.

Adicionalmente, se suma a esta cartilla una propuesta de modelo de evaluación, que permita tener claridad sobre los alcances de la aplicación de la propuesta.

Este material está dividido en dos momentos, a saber:

Al primero están dedicados dos textos que muestran de manera sucinta dos aspectos fundamentales para la comprensión de la propuesta aquí consignada: uno, el tema del cambio de la voz, con el objeto de presentar sus características, implicaciones y las posibles formas de abordarlo; el otro se encargará de plantear la importancia del canto y del solfeo a la luz del contexto de la educación media fortalecida.

Al segundo momento se dedica el planteamiento de la propuesta metodológica, con sus tres ejes: canto libre, presolfeo y solfeo.

Introducción

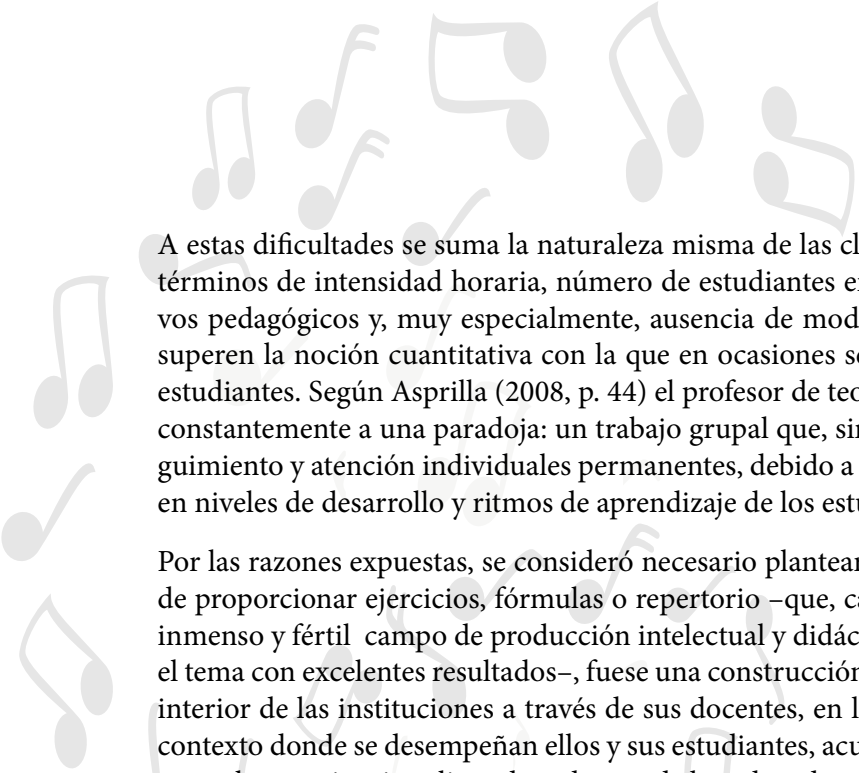
A partir del análisis de los resultados arrojados por la aplicación de instrumentos de valoración de la aptitud musical en diferentes IED de Bogotá, se pudo constatar que, en algunas de ellas, los procesos de entonación de melodías y de lectura entonada de partituras aún no se han desarrollado en la misma proporción que las habilidades relacionadas con el desarrollo rítmico, la memoria musical o la interpretación instrumental.

Dadas las características de los estudiantes de los grados de educación media en estos colegios, el desarrollo de competencias relacionadas con el canto y el solfeo puede llegar a ser un proceso especialmente dispendioso, pues para lograrlo intervienen numerosos factores que se salen del dominio del campo musical. Entre las dificultades más evidentes, quizá la más notable es el proceso de cambios físicos que sufren los estudiantes de estos grados, en especial los hombres, dado su cambio de voz. Al respecto, Jimena Jaime, en su libro *La voz cambiante* (2005, p. 5), respalda esta afirmación:

Los procesos de cambio de voz en los adolescentes en cuanto a su duración y edad [...] pueden variar de acuerdo con componentes genéticos del niño, su situación psicológica y el ambiente geográfico y cultural en los que se desenvuelve. Otros aspectos que podrían llegar a influir son: el peso, la constitución corporal, la nutrición y el estado de salud general y su convivencia familiar.

Conviene precisar que los maestros de Bogotá participantes en las mesas de trabajo dirigidas por los educadores de la Universidad Central coincidieron en que otro factor determinante que dificulta la consecución de resultados en los procesos de entonación y de solfeo es la presión social que el grupo ejerce sobre los estudiantes; en no pocas ocasiones el “temor a la burla” limita al estudiante para cantar y expresarse libremente.

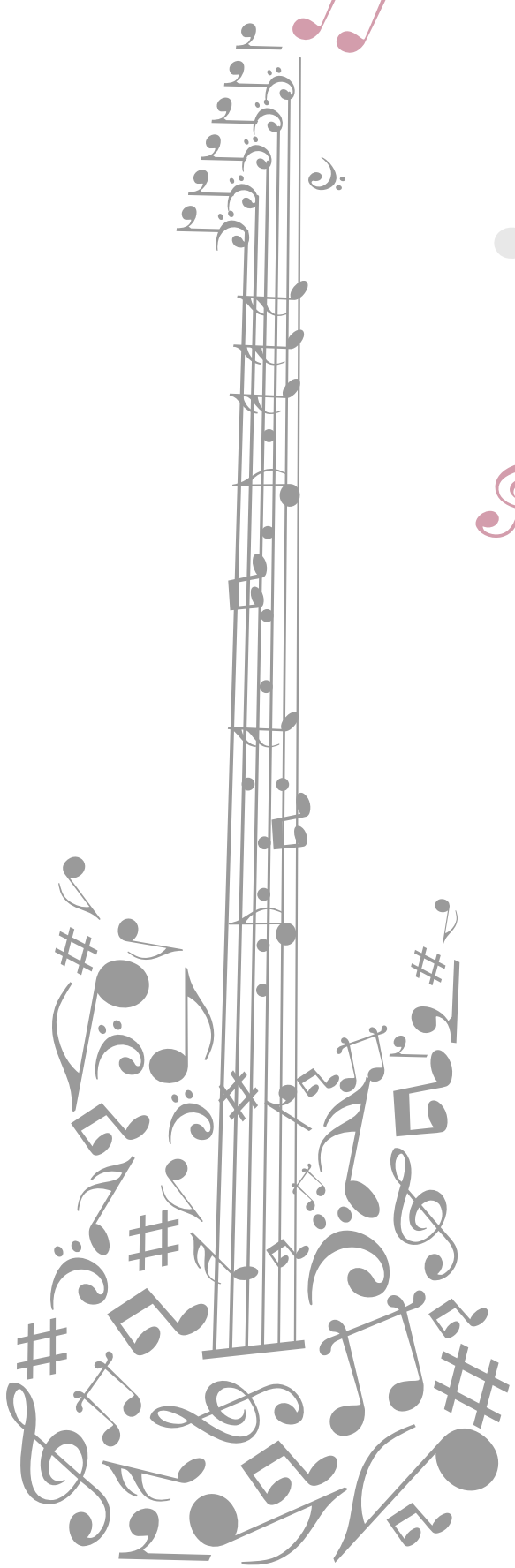




A estas dificultades se suma la naturaleza misma de las clases en los colegios, en términos de intensidad horaria, número de estudiantes en los grupos, dispositivos pedagógicos y, muy especialmente, ausencia de modelos de evaluación que superen la noción cuantitativa con la que en ocasiones se tiende a evaluar a los estudiantes. Según Asprilla (2008, p. 44) el profesor de teoría musical se enfrenta constantemente a una paradoja: un trabajo grupal que, sin embargo, necesita seguimiento y atención individuales permanentes, debido a las notables diferencias en niveles de desarrollo y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Por las razones expuestas, se consideró necesario plantear un texto que, más allá de proporcionar ejercicios, fórmulas o repertorio –que, cabe resaltar, ha sido un inmenso y fértil campo de producción intelectual y didáctica por autoridades en el tema con excelentes resultados–, fuese una construcción colectiva emanada del interior de las instituciones a través de sus docentes, en la que se reconociera el contexto donde se desempeñan ellos y sus estudiantes, acudiendo al conocimiento y a la experiencia valiosa de cada uno de los educadores de las diferentes instituciones. Así, en esta cartilla se presentan sugerencias basadas en la recopilación de algunos de los materiales didácticos, experiencias y metodologías usadas por ellos y por profesores de la Universidad para concretar esta labor.





PRIMER MOMENTO

**LA
VOZ**



En nuestra sociedad son bien conocidos los beneficios de la música y del canto en los niños y jóvenes: generan confianza, facilitan y propician el trabajo en equipo, estimulan la concentración y la memoria, mejoran la autoestima, fortalecen e implementan la disciplina, entre otros.

El canto es una de las formas de expresión más antiguas (de hecho existen teorías que sostienen que el canto es anterior al habla misma) y es el instrumento musical que todos tenemos desde nuestro nacimiento.

El conocimiento, reconocimiento y experimentación de nuestra voz es un proceso por el que pasamos todos, así sea de manera empírica; los niños pequeños descubren los diferentes sonidos que pueden emitir, so-

* El autor agradece el aporte del profesor Diego Sánchez Mora, docente del Departamento de Estudios Musicales de la Universidad Central, en la elaboración de este capítulo.

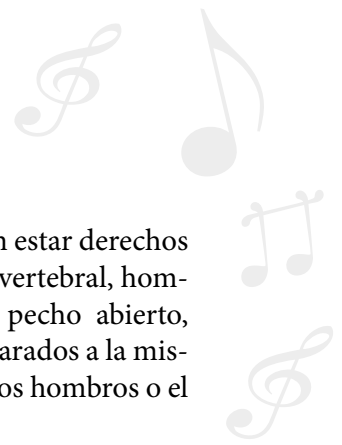
cializan la experiencia e invitan a los otros niños a que lo intenten también. La voz expresa nuestro estado de ánimo, ideas, desacuerdos e intenciones; por eso, su manejo consciente y su educación puede resultar de gran utilidad.

A los niños y jóvenes los motiva mucho el aprendizaje de diferentes temas a través de canciones; esto constituye un muy buen comienzo para la sensibilización y aprendizaje musicales. En esta iniciación debemos pensar siempre en la forma más natural a la hora de cantar; no es aconsejable que los niños canten con la voz impostada o tratando de imitar a los adultos en registros demasiado graves o demasiado agudos. El manejo adecuado y uniforme de la intensidad con la que se canta y la elección cuidadosa de registros cómodos para hacerlo son factores importantes para evitar enfermedades o problemas en los pliegues vocales.

En la educación vocal podemos identificar varios aspectos fundamentales:

La respiración, que inicia con la inhalación; durante esta los músculos intercostales halan hacia arriba y hacia fuera, los pulmones se llenan de aire, el diafragma se contrae hacia abajo al igual que los órga-

La voz expresa nuestro estado de ánimo, ideas, desacuerdos e intenciones: por eso, su manejo consciente y su educación pueden ser de gran utilidad para nosotros



nos de la cavidad abdominal y de la zona pélvica, para lo cual es conveniente que los músculos de esta zona estén relajados y permitan el movimiento.

En la exhalación, los músculos y las costillas vuelven a su posición inicial, mediante un movimiento que debe ser lento, de manera que se genere cierta resistencia para que el aire salga de los pulmones con flujo constante, así podemos verificar que el proceso de respiración sea intercostal-diafragmático-abdominal (Piñeros, 2004, p. 59).

El apoyo. Según Piñeros (2004), el apoyo “es el acto de sostener continua y firmemente un sonido vocal con la presión del aire, apoyándose en la musculatura del cuerpo”.

La relajación es un estado de tranquilidad y distensión muscular que ayuda a que la respiración, el apoyo y la emisión se produzcan de manera orgánica y sin causar lesiones en el cuerpo, especialmente en los pliegues vocales y otros músculos.

La postura correcta y equilibrada de todo el cuerpo permite una eficiente respiración y, por ende, una buena producción

vocal. Cabeza y cuello deben estar derechos y alineados con la columna vertebral, hombros un poco hacia atrás, pecho abierto, pelvis en el centro y pies separados a la misma distancia que hay entre los hombros o el ancho de la cadera.

La fonación es el proceso a través del cual se produce sonido mediante la vibración de los pliegues vocales. Hay fonación cuando hablamos y también cuando cantamos. Este proceso es correcto cuando producimos un sonido limpio, sin demasiada fuerza y sin demasiado escape de aire, con lo cual evitamos cualquier tipo de molestia o dolor.

Conociendo los elementos mencionados, entre otros, se facilita el aprendizaje de la lectura entonada de partituras, es decir, del solfeo. Los sonidos o las frecuencias muchas veces pueden estar claros en la mente, pero a la hora de emitirlos pueden presentarse problemas de afinación; es entonces cuando se observa que una técnica errada puede ser la responsable de las fallas.

También es común observar casos de personas que han desarrollado competencias para el canto a partir del entrenamiento auditivo mediante la imitación y la repetición,

Para cantar adecuadamente también debemos tener en cuenta la articulación y la dicción, pronunciando cuidadosamente cada palabra, de manera que se entiendan claramente las vocales y las consonantes.



tal como aprendemos a hablar. Podemos transmitir o aprender una melodía o una canción de manera oral, por medio de la escucha y la posterior repetición. De esta manera, desarrollamos la competencia de reproducir melodías de manera afinada por medio de la escucha atenta y consciente.

Por cualquiera de los dos caminos es importante adquirir la herramienta de escritura y lectura musical, que nos permite acceder a música de diferentes estilos y que nos facilita su comprensión, sistematización y generación [creación] de nuevo material.



EL CAMBIO DE VOZ



En la adolescencia, uno de los cambios que afecta fisiológicamente tanto a las niñas como a los niños es el de la voz. Este puede ocurrir durante la pubertad, generalmente entre los 10 y los 15 años. Se presenta más temprano en las niñas, y aunque no significa un cambio tan radical como el de los varones, sí presenta un ajuste en su rango, que en la mayoría de casos puede estar entre un intervalo de tercera, mientras que en los niños generalmente es de una octava o más.

En las niñas, el tamaño de la laringe antes de la pubertad es más cercano a las dimensiones que tendrá en la edad adulta. Como no presenta mayor transformación, el cambio de la voz no es tanto en registro sino en timbre o color. Generalmente, durante esta época la voz puede tener mucho aire, como lo afirma Piñeros (2004, p. 102).

En los muchachos, se presenta una transformación mayor en el cambio de voz: uno

de los síntomas más evidentes es la aparición de los llamados “gallos”. Estas fluctuaciones en la voz producen un sonido agudo comúnmente cuando se está hablando, y que no puede controlarse, lo cual ocasiona en muchos casos un sentimiento de vergüenza e intranquilidad, generado a su vez por las burlas de los miembros de su entorno social. Una buena manera de sortear este tipo de sentimientos es saber que todos los hombres, en algún momento de sus vidas, han sufrido estas fluctuaciones en sus voces. Esto solamente ocurre en los varones, debido al ensanchamiento y alargamiento que sufren sus pliegues vocales, que llegan a adquirir un tamaño de hasta dos veces el de las niñas. “Este crecimiento explica el cambio de octava y la protuberancia del cartílago tiroideos, que comúnmente llamamos la manzana de Adán” (Piñeros, 2004, p. 102).

Se pueden detectar varias etapas durante esta transformación, dependiendo del género y de la genética propia del individuo. Los niños entre los 12 y 13 años presentan una etapa temprana de cambio, cuyas características sobresalientes son la pérdida no solo de notas agudas sino también de flexibilidad y agilidad en dicho registro, así como un cambio en el color de la voz cantada. Entre los 13 y 14 años, a medida que aumenta la estatura y el peso corporal, la cualidad de la voz se torna muy particular, más gruesa y ronca, y aumenta levemente su intensidad. En estas edades se define si el cambio será agudo, con un rango y tesitura no tan grave, o si será un cambio máximo, un poco más grave, pero ambos dentro del registro de tenor. Cuando están finalizando estas transformaciones físicas, entre los 14 y 16, surge una nueva voz más clara y firme,

con poca agilidad y flexibilidad, pero no con la calidad de una voz adulta (Oakes, 2008).

En las niñas adolescentes, estas etapas de transformación empiezan con un cambio en la voz cantada, con más aire y un poco más gruesa; también se observa una reducción drástica del rango en el que se canta con comodidad. Pueden cantar más fácilmente en

un registro grave pero, en general, con poca agilidad. Cuando está finalizando el cambio, alrededor de los 14 a 16 años, la voz cantada aumenta de volumen, presenta menos aire y se amplía el rango con una mayor calidad tonal y consistencia entre los registros (Piñeros, 2004, p 108).

Recomendaciones para quienes trabajan con voces adolescentes

Los expertos en pedagogía vocal infantil y juvenil aconsejan:

- No dejar de cantar durante esta etapa; de esta manera, se podrán resolver más fácilmente las dificultades en el manejo de cambio de registros.
 - No exigirles demasiado volumen al cantar o pedirles que no lo hagan por largos períodos, pues esto podría ocasionarles lesiones físicas considerables.
 - Escoger apropiadamente el repertorio, tanto en su tesitura como en su diseño melódico, para evitar que canten en los extremos de su rango.
- Se les debe permitir cantar donde les quede cómodo vocalmente y, si es necesario, cambiando de octava.
- No forzarlos a cantar en las tonalidades originales de las canciones, si estas no son las más adecuadas para ellos, porque por lo general están creadas para voces formadas y educadas.
- En último caso, permitirles el NO cantar, si así lo desean.
- Si el profesor o instructor tiene dudas o inseguridad acerca del proceso con sus estudiantes, aparte de documentarse para profundizar y ampliar sus conocimientos al respecto, lo mejor será dejar que el cambio de voz finalice para reanudar la práctica vocal o del canto coral.





SEGUNDO MOMENTO

**DEL CANTO
LIBRE AL
SOLFEO**



Canto libre

Algunos autores de reconocido prestigio académico han hecho aportes valiosos sobre la importancia del canto para el desarrollo del ser humano, no solo en el campo musical sino en muchos otros aspectos.

Para el caso de la presente cartilla, se expone una propuesta desarrollada a partir del análisis de los aportes pedagógicos para la enseñanza de la música de Maurice Martenot. Al respecto, se hace una exposición sobre la influencia que el canto ejerce en el desarrollo infantil y se toman las bases fundamentales de esta propuesta, a la luz de las características del contexto cotidiano de las IED, con el propósito adaptarlas de una manera funcional.

Una de esas premisas fundamentales es que “solo puede abordarse la lectura de lo que se reproduce correctamente por medio de la imitación...”. En el entendido de buscar que los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta adquieran un nivel de solfeo entonado que les permita acceder a la educación superior y cursar sus estudios de pregrado en música satisfactoriamente en cualquier institución universitaria, esta es una directriz imprescindible para conseguir las metas planteadas.

En sus escritos, Martenot presenta los objetivos de la propuesta del canto libre; dada la

pertinencia y estrecha relación de estos con las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes de las IED, a continuación se transcriben (1993, p. 46).

- En la fase de evolución natural del niño, el canto surge y se desarrolla en el ámbito familiar. Ahora se trata de compensar, por otros medios, la carencia o insuficiencia del canto a lo largo de esta etapa fundamental. Acostumbrar al niño a cantar sin temor.
- Provocar con este motivo una gimnasia natural del órgano vocal, aumentando especialmente su tesitura.
- Crear asociación muscular entre el órgano vocal y el gesto del brazo, asociación que permite apreciar en el futuro la dirección del movimiento sonoro.
- Contribuir a la estructuración de la memoria musical repitiendo los mismos aires.
- Desarrollar el “canto interior” por la transposición espontánea.



Como parte de las actividades realizadas por la comunidad académica formada por los docentes de las instituciones distritales de educación y de la Universidad Central, a partir de ejercicios de lectura de artículos especializados, recopilación de experiencias pedagógicas y reflexiones al respecto, se plantean varias preguntas acerca del significado que puede tener la noción de **canto libre** en el contexto escolar.

Se concluye en esta instancia que el canto libre no debe confundirse con un canto sin ningún tipo de orientación por parte del docente. En efecto, es él quien debe plantear los objetivos claros que deben alcanzarse mediante el canto; estos pueden variar dentro de una inmensa gama de posibilidades, que abarcan desde el simple ejercicio de entonar melodías hasta la extensión del rango vocal de los estudiantes.

Asimismo, el docente debe propender a fortalecer también aspectos de tipo psico-

social, al desarrollo de la personalidad, al trabajo colaborativo, etc.

Dado que la base fundamental de esta propuesta es el contexto, hay que tener en cuenta que los estudiantes de los grados de la Media Fortalecida están fuertemente influenciados por músicas cuya naturaleza es la creación e improvisación de textos sin componentes melódicos, tal como sucede en géneros como el rap, el hip-hop, e incluso en algunas variantes del reggaeton. Dada la aceptación generalizada de los jóvenes por estos géneros, probablemente la entonación sea en algunos casos un ejercicio desconocido.

En este orden de ideas, es de gran importancia la práctica de ejercicios preparatorios para el canto. Al respecto, existe una extensa bibliografía, que proporciona un sinnúmero de opciones para ser aplicadas en estos espacios.

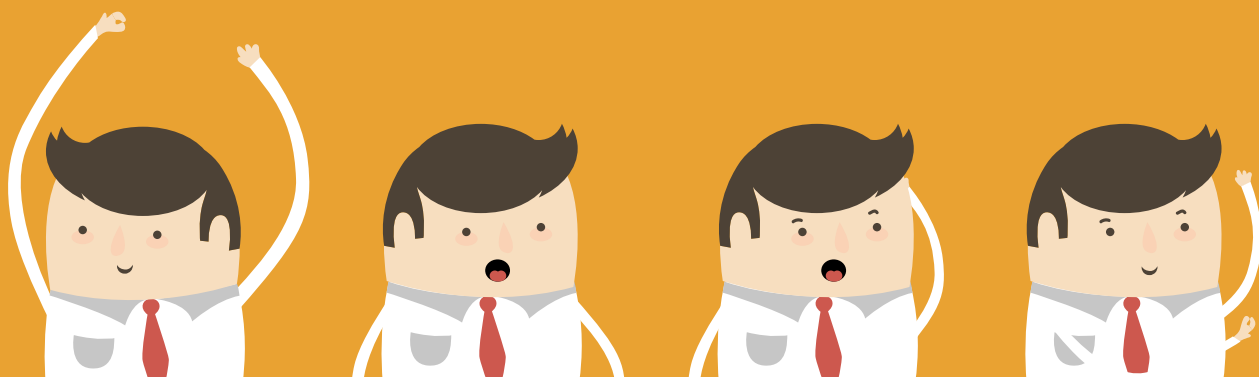
Secuencias de preparación física y vocal para el canto

Las siguientes son algunas sugerencias de rutinas de preparación vocal y corporal para el ejercicio del canto libre. Estas rutinas, además de preparar al grupo en los aspectos mencionados, ayudan a focalizar la atención de los participantes, por lo que es más fácil lograr la disciplina y la disposición mental y física para el canto.

Es recomendable que al interior de estos ejercicios de entonación, el profesor utilice giros melódicos que pertenezcan al repertorio que se va a trabajar. Para ello, tiene libertad de escoger fragmentos del mismo.

También se sugiere trabajar el final del calentamiento en la tonalidad en la que está escrita la obra objeto de estudio.

A continuación se presentan tres secuencias utilizadas para preparar física y vocalmente al grupo, que pueden combinarse entre sí o pueden también ser enriquecidas con otros elementos. La idea principal es que sirvan como una guía metodológica y no como una lista de pasos inmutables.



**Secuencia nº 1,
sugerida por el profesor
Julio César Peña Aponte**



**Secuencia nº 2,
sugerida por el profesor
Óscar Agudelo C.**



VS



**Secuencia nº 3,
sugerida por la profesora Luz Ángela
Salgado S. especialista en dirección de
coros infantiles y juveniles**



Secuencia nº 1



1

Ejercicios de aprestamiento corporal y sentido rítmico

Se trata de fórmulas rítmicas, binarias y ternarias, que el profesor presenta usando diferentes planos del cuerpo (muslos, palmas, zapateo, claps, etc.). Siguiendo un pulso estable, los estudiantes deben imitar cada célula rítmica tan pronto es ilustrada por el docente. Estos ejercicios deben realizarse progresivamente por grados de dificultad; requieren de concentración, atención y memorización inmediata de los estudiantes.



2

Canon corporal

Puede realizarse con los brazos tomando como planos algunas partes del cuerpo, por ejemplo, cabeza, hombros, cintura, muslos laterales. Sobre un pulso estable, un brazo realiza una secuencia sobre dichos planos corporales y el otro brazo lo sigue a manera de canon. Puede realizarse mientras se entona una canción o se recita rítmicamente un texto.



3

Reconocimiento de la voz cantada

Antes de iniciar las actividades propias de la entonación o en canto individual o colectivo, es necesario que el docente oriente a los estudiantes hacia el pleno reconocimiento de la voz cantada o voz de cabeza, así como hacia su diferenciación con la voz hablada (registro medio bajo, característico de los jóvenes que no han cantado). Se puede lograr mediante ejercicios de imitación tímbrica en registros agudos; glissandos ascendentes y descendentes, apoyados en movimiento de los brazos; imitación de “motor de un carro o moto” que acelera y desacelera; sonidos libres ascendentes y descendentes asociados a “imágenes” (serpentinatas, juego de yoyo, montaña rusa, etc.). Estos últimos representan sonoramente la dirección de los objetos (espiral, sube y baja, círculos de diferentes tamaños, péndulos de diferentes proporciones, entre otros).

4

“fu, chi, tzi, ja”

Con las sílabas “fu” “chi” “tzi”, “ja” el docente presenta células rítmicas o secuencias, usando una o varias de estas sílabas, a lo cual los estudiantes responden imitativamente. Este tipo de ejercicios contribuye a la toma de conciencia del apoyo en el canto y del uso del diafragma y de los músculos intercostales.

5

Entonación progresiva

Entonación progresiva de canciones sencillas (cortas o de extensión media) enseñadas por el docente, preferiblemente con acompañamiento armónico. El profesor debe escuchar grupal e individualmente a los estudiantes, con el fin de identificar el grado de afinación que presentan y posteriormente ubicarlos de manera estratégica. Se sugiere que los estudiantes menos afinados sean ubicados delante de los estudiantes con mejor afinación. Los estudiantes del grupo o fila de atrás serán, junto con el docente, modelos para los demás. Inicialmente puede asignarles la función de entonar las partes o fragmentos de mayor dificultad melódica (solos o estrofas de las canciones) mientras que la fila o filas de adelante se vinculan en los fragmentos sencillos (coro de las canciones). El docente debe prestar mayor atención a los estudiantes de las primeras filas y a su progreso en cuanto al uso de la voz de cabeza y al nivel de entonación, con el fin de reubicarlos cuando sea pertinente.

JULIO CÉSAR PEÑA APONTE

Secuencia nº 2



Realizar libremente movimientos corporales de brazos y piernas.

Tiritar

1



Hacer estiramientos laterales de los brazos en dirección contraria; es decir, brazo derecho estirado hacia la izquierda, siendo apoyado por la mano izquierda.

Hacer estiramientos laterales

2

Hacer secuencias cortas de inhalación profunda y exhalación, abriendo y cerrando los brazos simultáneamente.

Secuencias de respiración ligada y pulsada. Jaime (2005, p.14), refiriéndose al concepto de *cambiata* (*cambiata concept*) desarrollado por Don Collins, aclara que se denomina 'pulsada' a la emisión corta de aire. Esta práctica se puede desarrollar aumentando paulatinamente el número de emisiones de respiración pulsada. Es decir, se puede pedir a los participantes que tomen aire y exhalen usando la técnica en mención, inicialmente seis veces; posteriormente se incrementa a diez, y así sucesivamente según el rendimiento del grupo.

inhalación profunda y exhalación

3



Con la boca cerrada y pronunciando la letra "m", entonar un sonido y mantenerlo tanto como sea posible con una sola inhalación. Es importante que el grupo tenga un referente visual a través del gesto del director.

pronunciando la sílaba "m"

4



Con la boca cerrada y pronunciando la letra "m", entonar un sonido previamente indicado por el director y, según el movimiento de su mano, hacer ascensos, descensos, círculos, arcos ascendentes en forma de "n" y descendentes en forma de "u". Cada uno de ellos se debe hacer con una sola respiración.

Entonar un sonido previamente escuchado con la jitanjáfora "umau, meu, miu, mou, mu", exagerando el movimiento de los músculos faciales, abriendo y cerrando los ojos, subiendo y bajando los músculos de la frente. Esto con el objeto de estimular todos los músculos del rostro. Dado el nivel de cansancio que puede suponer este ejercicio, se recomienda hacerlo por un periodo corto.

"umau, meu, miu, mou, mu"

5

Utilizando los signos de Curwen del director, entonar secuencias numéricas a partir de un sonido que los miembros puedan entonar cómodamente. Los asistentes deben imitar el gesto correspondiente a la secuencia melódica presentada. Esto tiene como objetivo crear un refuerzo corporal del movimiento melódico al interior de una tonalidad. Es importante que las secuencias melódicas sean practicadas de manera progresiva, de modo que se extienda paulatinamente la distancia de los intervalos dentro del ámbito de una octava, en el marco de la escala pentatónica mayor: grados 1, 2, 3, 5, 6. En la página 24 se presentan las imágenes de los signos de Curwen, extraídos del libro *El método Kodály en Colombia*, de Alejandro Zuleta Jaramillo. Se sugiere que los signos sean asociados a "grados de la escala" y no a sonidos o notas fijas.

los signos de Curwen

6

ÓSCAR AGUDELO C.

Secuencia nº 3



1

**Estiramiento
rítmico
del cuerpo.**

En secuencias de cuatro repeticiones por movimiento, mover el hombro derecho hacia delante, luego hacia abajo, hacia atrás, haciendo círculos hacia atrás y finalmente círculos hacia delante. Esta secuencia se repite con el hombro izquierdo y luego con los dos hombros simultáneamente.

2

Una vez se haya completado la secuencia anterior, se pasa a movimientos de la cabeza, también con cuatro repeticiones por cada uno. Se empieza moviendo la cabeza hacia la derecha, mirando por encima del hombro; luego hacia la izquierda; después se inclina la cabeza hacia la derecha, se inclina hacia la izquierda, hacia el frente tocando con el mentón el pecho, y hacia atrás, teniendo en cuenta mantener la boca ligeramente abierta para evitar tensiones en el cuello. Finalmente se dibujan semicírculos con la cabeza de derecha a izquierda primero, imitando un péndulo hacia adelante del cuerpo y luego hacia atrás.

3

Con el fin de aumentar la capacidad torácica de los estudiantes y mejorar el control en el manejo de la expulsión del aire, se trabajan secuencias de inhalación, sostenimiento del aire, exhalación con el sonido “ts” y preparación en diferentes tiempos. Este último punto es importante pues ayuda a la preparación del cuerpo y de la mente, preparando el espacio para volver a inhalar y así volver a iniciar la secuencia, lo que en el canto equivale a la prefonación, momento en el cual el cerebro procesa la nota a cantar, prepara el aparato fonador, antes de enviar la orden para que se lleve a cabo la entonación de ese sonido. Además, este ejercicio permite hacer conciencia del proceso que el cuerpo lleva a cabo al respirar y emitir un sonido, ya sea hablado o cantado. La secuencia sugerida es la siguiente:

- Tomar aire en dos tiempos – sostener en dos – exhalar en dos – y preparar en dos.
- Tomar en dos tiempos – sostener en dos – exhalar en cuatro – preparar en dos.
- Tomar en dos tiempos – sostener en dos – exhalar en ocho – preparar en dos.
- Tomar en dos tiempos – sostener en dos – exhalar en doce – preparar en dos.
- Se puede continuar en la medida que los estudiantes puedan aumentar el rango de exhalación, con dieciséis tiempos en exhalación, veinte e incluso veinticuatro.
- Es importante estar pendiente del trabajo de cada uno, pues se debe evitar que la exhalación llegue al final de su momento con una sensación de desinflado, lo cual afectaría, posteriormente, la calidad del final de los sonidos largos cantados.



Sobre un sonido largo, se emite la consonante m, seguida a los dos tiempos de la “n”, terminando en la vocal “a”. Se va ascendiendo por semitonos, cubriendo, en una primera instancia, el rango de una quinta justa definida por la posibilidad real de los estudiantes de cantar afinado. Este rango se irá ampliando a medida que los estudiantes lo vayan permitiendo. Al iniciar este ejercicio, se recomienda a los participantes que coloquen la boca simulando un bostezo y junten suavemente los labios para producir la “m”. También se les puede indicar que los dientes deben estar separados al interior de la boca, para que el sonido salga de manera natural sin crear tensiones en el cuello y la cara.

Luego se puede realizar el mismo ejercicio, pero con secuencias de tres, cuatro o cinco vocales, de la siguiente manera: u – i – e; u – o – a; u – i – e – a; u – o – e – a; u – i – e – a – o; u – o – i – e – a.

Sobre un arpeggio mayor (1 – 3 – 5 – 3), decir las siguientes secuencias de sílabas, teniendo en cuenta que las dos primeras se hacen de manera ligada y las dos siguientes con sonidos cortos: no – ne – ni – na en pulsos; no – ne – ni – na en división de pulso; o – e – i – a en división de pulso y o – e – i – a – o en pulsos.

Se repite toda la secuencia ascendiendo y descendiendo por semitonos cubriendo el rango de una octava. Igualmente, este rango puede aumentarse, según como vaya el proceso de los estudiantes.

The image shows three staves of musical notation for exercise 5. Each staff is in 4/4 time and features a treble clef. The first staff is in G major (one sharp), the second in E minor (two flats), and the third in D major (two sharps). The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The lyrics are: no ne ni na no ne ni na o e i a o e i a o. The notes are aligned with the syllables: 'no' on G, 'ne' on A, 'ni' on B, 'na' on C, 'no' on G, 'ne' on A, 'ni' on B, 'na' on C, 'o' on G, 'e' on A, 'i' on B, 'a' on C, 'o' on G, 'e' on A, 'i' on B, 'a' on C, 'o' on G. The text 'Y así sucesivamente' is written at the bottom right of the notation.

Entonar el siguiente ejercicio con la sílaba “dao”. Es importante pedirle a los estudiantes que exageren la articulación de esta para que relajen y ejerciten los músculos de la cara y los labios. Así como en las propuestas anteriores, se repite la secuencia ascendiendo y descendiendo cromáticamente, pero en este caso, cada vez que se cambia de tonalidad se cambia de sílaba, alternando entre “dao” y “deo”. El rango a trabajar seguirá siendo definido por el nivel y habilidad de entonación de los estudiantes.

LUZ ÁNGELA SALGADO S.



4

5



dao dao dao dao dao dao dao dao da - o

deo deo deo deo deo deo deo deo de - o

dao dao dao dao dao dao dao dao da - o

Y así sucesivamente, alternando entre dao y deo.

Signos de Curwen en Do, Fa y Sol mayor

	1 ¹	DO²	FA¹	SOL¹
	7	SI	MI	FA#
	6	LA	RE	MI
	5	SOL	DO	RE
	4	FA	SI^b	DO
	3	MI	LA	SI
	2	RE	SOL	LA
	1	DO	FA	SOL

Fuente: Tomado y modificado del libro *El método Kodály en Colombia*, de Alejandro Zuleta Jaramillo, p. 23.



Sugerencias metodológicas para el canto libre

Para ejecutar actividades dentro del marco propuesto para el eje del canto libre, se sugieren algunas estrategias metodológicas y didácticas que deben ser tenidas en cuenta. Estas han sido probadas en procesos similares con diferentes formatos de agrupación y, a partir de la experiencia de los profesores participantes y de la socialización de las mismas, se observa que muestran suficientes puntos de encuentro para sustentar su validez. Algunas de ellas son:

1. Es absolutamente necesario que el profesor conozca el repertorio de memoria y que presente la canción a sus estudiantes con un buen modelo vocal y con la mayor calidad interpretativa, lo que supone excelente afinación, claridad en las frases, las dinámicas, las articulaciones y la dicción. A esto se suma un pleno dominio del instrumento armónico con el que se apoye para realizar el acompañamiento respectivo.

2. Para las primeras sesiones de trabajo, es recomendable abordar un repertorio conocido por los estudiantes, con el fin de lograr la motivación necesaria que permita la consecución de los objetivos propuestos. Si se toma en cuenta el contexto de los estudiantes de los grados que forman la Media Fortalecida en las IED, y especialmente su transición por la adolescencia con las dificultades que esta edad supone, es de entender que sus gustos musicales difieran notablemente de los de niños de menos edad o de adultos y, peor aún, de los de sus profesores de música. Por esto, resulta de capital importancia utilizar como repertorio de estudio la música que escuchan cotidianamente para conseguir resultados. Zuleta (2008, p.151) afirma que un grupo de muchachos de 14 o 15 años no está dispuesto a asistir a un ensayo en el cual se cantan *El burrito del teniente* y *Los pollitos dicen* y se hacen juegos adecuados para niños de preescolar.

En este punto, el docente debe acudir a sus conocimientos, a su creatividad y a su capacidad de intuición para seleccionar repertorios que cumplan la función ya mencionada.

Además se sugiere tener en cuenta ciertas características estructurales que deben tener las obras, como:

- La canción preferiblemente debe estar construida en un ámbito que no supere la octava.
- Procurar utilizar canciones que no contengan demasiados saltos melódicos.
- Es deseable que las obras escogidas estén construidas con base en estructuras rítmicas sencillas, evitando melodías con demasiadas síncopas o figuras irregulares, o combinaciones de células rítmicas que impliquen velocidad, pues esto va en detrimento de la claridad en la dicción, de la afinación, del fraseo y de la respiración. Cabe recordar que, en la medida en que se va avanzando en el proceso de entonación, este tipo de dificultades rítmicas se pueden tener en cuenta para hacer un trabajo sensorial o de vivencia de esta clase de fenómenos antes de su teorización. El compositor húngaro Bela Bartók (1979) afirmaba que “el orden natural de las cosas nos enseña que la praxis antecede a la teoría”.
- En la medida de lo posible, trabajar sobre canciones que tengan un texto que no presenten (o que sean mínimos) errores de tipo sintáctico. En este último punto, hay que ser flexibles en cierta medida, dado que muchas de las canciones que forman parte del

acervo cultural conocido por los estudiantes suelen tener desplazamientos del acento prosódico. La rigurosidad en esta sugerencia debe ser más elevada en momentos avanzados del proceso.

3.

Las canciones deben ser acompañadas siempre por un instrumento armónico (piano, guitarra, cuatro, etc.), pues esto facilita la adquisición de competencias como:

- Desarrollo del oído interno, porque la estabilidad tonal que proporciona el acompañamiento armónico puede propiciar la construcción de imágenes sonoras internas, lo que mejora exponencialmente la afinación en el momento de entonar cualquier discurso melódico.
- Precisión en la emisión vocal de los sonidos que componen la obra que va a interpretar.
- Regular la estabilidad del tempo, dado que en esta etapa es frecuente la tendencia a cantar de manera libre por fuera de los parámetros rítmicos.

Estas competencias se pueden alcanzar en el entendido de que los acompañamientos deben realizarse con la mayor precisión en los aspectos técnicos y musicales que esto supone: calidad de sonido, precisión en la armonización de las melodías, solvencia en la ejecución de es-



quemas rítmicos, buena técnica instrumental, entre otros.

Pese a ser un ejercicio de canto libre, el docente debe ser incisivo en lograr una buena afinación en sus estudiantes, y en trabajar aspectos básicos interpretativos, tales como dinámicas, articulaciones y fraseo. De igual manera, debe ser muy cuidadoso en evitar que los estudiantes griten o se fatiguen por exceso de tensión del aparato fonador o por una gran cantidad de repeticiones de la obra.

Algunos ejemplos de canciones que pueden ser útiles para esta labor se presentan a continuación. Como se dijo en la presentación del texto, este material es flexible en su aplicación, lo que se traduce en la libertad que tiene el docente de escoger otras obras que reúnan las características mencionadas.

A continuación se presentan transcripciones de fragmentos de canciones que pueden ser utilizadas en el aula.

Ahí vamos

J. Balvin

Transcripción de Óscar H. Agudelo C.

Am Dm

8 Cuan-do no la lla-mo Siem-pre me/ha-ce re - cla - mo

G7 Am

12 dis-cu-ti-mos pe - lea - mos pe-ro lle-go/a ca - sa por la no-che la mo -

Dm

16 les-to/y a-rreg - la-mos ah ah ah ah ah ah ah ah

G7 Am

21 pe-lea - mos. nos a-rreg-la - mos nos man - te - ne-mos/en e - sas pe-ro nos a - ma - mos

Dm G7

25 ah ah ah ah ah ah ah ah que pe - na me da -

Am

30 ri - a no te - ner - te/en mí vi - da vi - da mi - a

Esta canción debe ser cantada por grupo de hombres y mujeres (tenor y soprano).

Prometo

Fonseca
Transcripción de Óscar H. Agudelo C.

D A/C# Bm A D A/C#

8 Pro - me - to dar - te/el sol to - dos los dí - as Pro - me - to es - te/í - dí - lio to - da la

7 Bm Em Em/D A/C# D

8 vi - da pro - me - to que/es - ta - rás siem - pre/en mis sue - ños y pro - me - to que se -

14 A/C# Bm Am A7 Gmaj7 Em A7

8 rás mi/a - mor e - ter - no te pro - me - to que se - rás mi con - sen - ti - da te pro -

21 Gmaj7 Em A7

8 me - to que/es - ta - ré siem - pre/en tú vi - da te quie - ro si tu quie - res a/es - con -
Pro - me - to un mí - llón de fan - ta -

27

8 dí - das tu quie - re - me des - pa - cio y quie - re - me más y/es - pe - ro que me
sí - as un ha - to/en u - na ca - sa jun - to/al mo - ri - chal pro - me - to dar - te

34

8 quie - ras sí/al - gún dí - a tu de - jas de que - rer lo que que - ri - as
tiem - po/en las ma - ña - nas y can - tar - te mien - tras duer - mes al o - í - do

40

8 te/a - com - pa - ño/en ca - da pa - so de tu vi - da sí me ju - ras que no
te pro - me - to que se - rás mi con - sen - ti - da te pro - me - to que/es - ta -

Esta canción es para que los hombres canten la primera sección, y las niñas la segunda. Transportarla a Re.

Prometo

46 G maj7 A7

S pe-ro yo te pi-do que me pro-me-tas que

8 bus-cas la sa-li-da ré-siem-pre/en tu vi-da

53 D A/C# B7m G maj A

S nun-ca me vas a de-jar de/a-mar pe-ro yo te pi-do que me pro-me-tas

60 G A G

S con-ti-go/es que yo pier-do la ra-zón con un be-so me-ro-bas-te/el co-ra-

67 A A Em A

S zón X8 zón y yo te pro-me-to lle-var-te de la ma-

74 D A/C# B7m B7m/A G G/F#

S no/ay! te pro-me-to pro-me-to que te gus-ten los re-cuer-dos que

81 Em Em/D A Em

S to-do lo pa-sa-do ya no va/a/im-por-tar y yo te pro-me-to con-

89 A D A/C# B7m B7m/A G

S tar-te las his-to-rias al de-re-cho y por si no me crees me com-pro-me-to

96 G/F# Em Em/D A A

S [Empty staff]

Usted

Diego Torres - Vicentico
Transcripción de Diego Sánchez M.

A F#m7 Bm7

Us - ted fue siem-prea-sí, — tan tem-pe-ra-men-tal — Us-ted meha di-cho tan-tas co-

Dm6 A F#m7

6 - sas que ja-más — po-dréol-vi-dar — Us-ted me hi-zoa mí pen-sar, — aun-que sea tar-de ya lo sé

Bm7 E7 D

12 — Lea gra - dez-co queha-ya si - do to-do lo — que fue. Por-queus - ted mehi-zoen-fren-

Dm A E/G# F#m7 Bm7 E7

18 tar con lo pe-or de mí — Yen mí la-do mas os-cu - ro me des-cu - bri

A F#m7 Bm7

24 *Coro*

Noel-vi - de que laes - pe - ro — Noes pe -
Noel-vi - de que la que - ro — No que-

E7sus E7 C#m7 G13

30 - re que laol - vi - de — Si por — us - ted me mue - e - ro,
ra que laol - vi - de — Si ca - da vez que pue - e - do

F#7(b13) Bm7 Dm6 E7 E7

36 me mue - ro cuan-do rí - e co - ra - zón — Por-que
me pier - doen el so-ni - do de su voz —

Dmaj C#m7 Bm7

42 al-goen mí cam-bió — Por-que al-goen mí sem-bró — Por-que ustedha do-ma-do lo — que na-dieen mí

Usted

48 **To Coda** E7 A F#m7
do - mó. — Pe-ro no quie-ro yo ju-rar — ya no quie-ro pro-me-ter — Só-lo

54 Bm7 Dm6 A
mi-re-mea los o - jos ya-ve - ri-güe sí cam-bie - è Yo no la quie-ro con-ven-cer — Ni la

60 F#m7 Bm7 E7
quie-roim-pre-sio-nar — Só-lo prés-te-meu-na tar - dey le re-ga - lo mi ver-dad. — Por-queus-

66 D Dm A E/G# F#m7 Bm7
ted mehi-zoen-lren - tar con lo pe-or de mi — Yen mi la-do mas os-cu - ro me des-cu -

72 E7 A F#m7
D.S. al Coda *Pregones*
- bri

78 Bm7 E7 **Coro y Fin**

No pretendo

Kike Santander

Transcripción de Óscar H. Agudelo C.

Acoustic Guitar

Am F Dm E7

Ac.Gtr.

Am F Dm

Ac.Gtr.

Am F E7

No pre - ten-do ser — la go - ta que de - rra - ma tu — si - len - cio, ni pre -
 ten-do ser — la hue - lla que se - de - ja/en tu — ca - mi - no, ni pre -

G#°7 Am A2p

ten-do ser la no - ta que se/es - ca - pa/en tu la - men - to. No-pre - So-lo
 ten-do ser a - que - lla que se cru - za/en tu des - ti - no.

C Bb/D C/E F

quie-ro des - cu-brir - me tras la luz — de tu son-ri - sa ser el bál - sa - mo que/a - li -

G7 C

- via tus tris - te - zas en la vi - da so - lo quie-ro ser — la cal - ma que — se/es - cu -

No pretendo

35 B \flat /D C/E F Dm Dm7/C

- rre/en tu des-ve - lo ser el sue-ño/en que des-can - sa la ra-zón de tus an-

40 B m7(\flat 5) G \sharp 7 A m F G \sharp 7

he - los, Sim - ple - men - te/es el a - mor cuan-do/ha

47 A m A m/G F E m7 D m7

ro - to sus ca - de-nas, pa - ra dar - te/el co - ra - zón, no pre-

53 D m7/C B m7(\flat 5) E7

ten - do ser tu due - ña. No pre - ten - do ser la lla - ma don-de/en
ten-do ser el ai - re que res -

59

cien-des tus pa - sio - nes, ni pre - ten - do ser la/es - pa - da que/a - tra - vie -
pi - ras en la no - che ni pre - ten - do se - la car - ne que des - ti -

63 1. 2. C

- se tus e - rro - res, no pre ches. So-lo quie-ro ser la lla - ma que se tie -
- la tus de - rro

68 B \flat /D C/E F G7

- ne/en el que-bran - to, ser un po-co/e-se re-man - so don - de mue - re/el de-sen -

73 C B \flat /D C/E F

ga-ño, so-lo quie-ro ser la/es-tre - lla que se/en-gar - za/en tu mi-ra - da, la ca-

No pretendo

78 D m D m7/C B m7(b5) G#°7 A m

ri - cia que se/en - tre - ga sin ra - zón y sin pa - la - bras. Sim - ple -
Sim - ple -

84 F G#°7 A m A m/G

men - te/es - el a - mor que/ha/en - con - tra - do su ca - mi - no, Sim - ple -
Sim - ple -
men - te/es - el a - mor, cuan - do/ha - ro - to sus ca - de - nas,

91 F E m7 D m7 D m7/C B m7(b5) E7 **To Coda**

pa - ra - dar - te mi/i - lu - sión no pre - ten - do/ha - cer - te mi - o.
pa - ra - dar - te/el co - ra - zón no pre - ten - do ser - tu due - ña.

97 **Ac.Gtr.**

102 **Ac.Gtr.**

107 **Ac.Gtr.** 8va D.S. al Coda

113 A m F *rit.*

Sim - ple - men - te/es - el a - mor.

113 **Ac.Gtr.** *rit.* D m E7 A m

Eres tú

Juan Carlos Calderón

Transcripción de Óscar H. Agudelo C.

Alto

Co - mo/u - na pro - me - sa e - res tú, e - res tú,
 To - da mi/es - pe - ran - za e - res tú, e - res tú,

5

A

co - mo/u - na ma - ña - na de ve - ra - no. Co - mo/u - na son - ri -
 co - mo llu - via fres - ca en mis ma - nos. Co - mo fuer - te bri -

10

A

- sa e - res tú, e - res tú, a - sí, a - sí e - res tú.
 - sa e - res tú, e - res tú, a - sí, a - sí e - res tú.

17

A

E - res tú co - mo/el a - gua de mi fuen - te.

25

T

e - res tú el fue - go de mi ho - gar.

33

A

Al - go/a - sí e - res tú tu ru ru ru ru ru al - go/a - sí co - mo/el fue -

T

E - res tú. co - mo/el fue - go

Eres tú

38 E7 A

A go de mi/ho - gue ra Al-go/a-sí e - res tú

T de mi/ho - gue - - ra, e - - - res

43 D G D A D

A tú tu ru ru ru ru mi vi - da al-go a - sí e - res tú.

T tú El tri - go de mi pan.

48 D A G D

A Co-mo mi po-e - ma e - res tú, e - res tú, co-mo/u-na gui - ta -

53 A G A D A

A - rra en la no - che. To - do mi/ho - ri - zon - te e - res

58 G F#m7 G A D

A tú, e - res tú, a - sí, a - sí e - res tú.

64 D A Bm G E7 A

A E - res tú co-mo/el a - gua de mi fuen - te,

Eres tú

72 G D G D A D

T e - res tú el fue - go de mi ho - gar.

80 D A Bm G

A Al-go/a-si e-res tú tu ru ru ru ru al-go/a-si co-mo/el fue -

T E - res tú, co-mo/el fue - go

85 E7 A A G

A - go de mi/ho - gue - ra Al-go/a-si e - res tú

T de mi/ho - gue - ra, e - - - res

90 D G D A D

A tú tu ru ru ru ru mi vi - da al-go a - si e - res tú.

T tú El tri - go de mi pan.



Juegos y actividades de seguimiento y evaluación a los procesos del canto libre

Tal como se mencionó, la evaluación de las competencias adquiridas no puede limitarse a un ejercicio netamente cuantitativo. La inmensa cantidad de factores externos que influyen directamente en la percepción de la música, su asimilación y, por ende, en su ejecución, constituyen un complejo campo de relaciones que no puede ser reducido simplemente a la traducción numérica de un proceso, con el objetivo de plantear una lectura precisa de las habilidades y competencias alcanzadas o no por los educandos. Pardo (2005, p.10) afirma que al profesor le corresponde elegir el cómo y el cuándo evaluar lo que aplica. Esto tiene que ver con lectoescritura musical, desarrollo auditivo, asociaciones auditivo-visuales, asociaciones rítmico-textuales, respuestas emotivas y conceptuales de la música que oye el estudiante.

Complementando un poco los planteamientos de Pardo, se puede agregar que, además de todo lo anterior, el docente debe tener claro a la hora de aplicar estrategias de evaluación o actividades de seguimiento dos aspectos fundamentales.

- ¿Qué se quiere revisar en cuanto a logros alcanzados?
- ¿Cómo llevar a cabo esa evaluación?

A continuación se presentan algunas sugerencias de actividades lúdicas o juegos a realizar que pueden dar cuenta de las competencias adquiridas.

Según lo expuesto, Maurice Martenot plantea algunos objetivos que deben ser alcanzados al estar inmerso en un proceso de canto libre. A la luz del planteamiento de Martenot, en este material se plantean tres aspectos, a manera de ejemplo, susceptibles a ser evaluados en las IED al desarrollar esta propuesta. A su vez, se presentan algunos posibles métodos que pue-



den ayudar a esta tarea. Como se ha insistido a lo largo de esta cartilla, no son de ninguna forma ejercicios únicos e inmodificables. Son sugerencias que pueden (y deben) ser enriquecidas, mejoradas, variadas o ser la base para crear otros modelos de actividades que favorezcan la consecución de las metas trazadas.

Los aspectos que pueden ser evaluados en esta etapa del proceso son:

1. Pérdida o disminución del temor a cantar frente a otros.

2. Aumento del registro vocal y mejoramiento de la calidad de emisión del sonido.

3. Capacidad de asociación visual entre el movimiento melódico cantado y el gesto del brazo.

Algunas actividades lúdicas que pueden realizarse con frecuencia para la verificación de los alcances de estas competencias son:

1. **Partitura invisible:** El docente puede entonar giros melódicos con sílabas, basado en la escala pentatónica mayor. Por su parte el estudiante debe repetir lo interpretado por el profesor pero, además, debe representarlo con los signos manuales de Curwen presentados en páginas anteriores. Este ejercicio debe realizarse con cierta frecuencia, con el objeto de hacer una revisión constante de los avances en el proceso de los estudiantes.

The background of the page is filled with various musical notes and symbols in a light gray color, scattered across the white space. The notes include eighth notes, quarter notes, and treble clefs, creating a musical atmosphere.

2.

Dictado sin sonido: los estudiantes pueden reunirse para realizar dictados con gestos manuales no solo en el espacio de clase, sino como labor cotidiana. Para ello, uno de los estudiantes representa a través de los signos manuales de Curwen grupos de tres sonidos inicialmente, los cuales deben ser entonados por su homólogo con canto silábico. En tanto se observan avances en este tipo de competencia, se debe incrementar el número de sonidos de la secuencia. Es necesario percatarse que en principio no se hagan saltos en estos ejercicios.

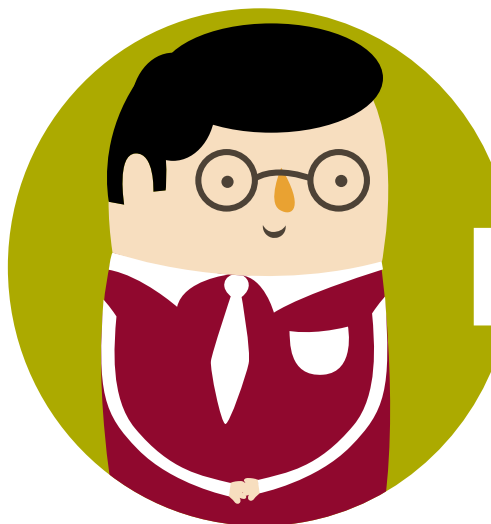
Como en el punto anterior, la sugerencia es trabajar sobre el material sonoro de la escala pentatónica mayor.

3.

Adivina la canción: El profesor presenta fragmentos de canciones para que los estudiantes las entonen. Al verificar que reconocen cada una de ellas, las interpreta aleatoriamente ÚNICAMENTE con los signos de Curwen. Los estudiantes deben reconocer la melodía y decir su nombre. Como sucedió con el juego anterior, el nivel de dificultad debe ir creciendo paulatinamente en tanto se observen avances en los estudiantes.

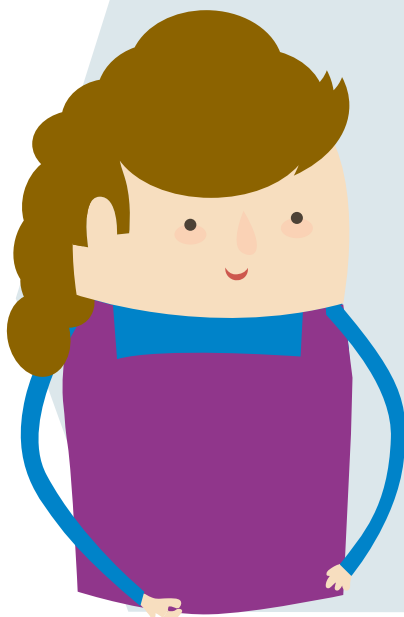
4.

Caiga en la nota: El profesor entona melodías ya conocidas por el estudiante previamente y practicadas con los signos de Curwen. Estas canciones deben ser interpretadas de manera incompleta. El estudiante debe completar los segmentos faltantes con los signos manuales ya mencionados.



Presolfeo

Luego de la experiencia de cantar un buen número de piezas musicales, a través de las cuales los estudiantes desarrollan competencias básicas de entonación y audición consciente, se pretende ahora abordar la teorización de algunos de los elementos constitutivos de los discursos musicales. El desarrollo de este eje plantea los siguientes aspectos para el trabajo de aula:



- Orientar la entonación de intervalos a partir de su reconocimiento visual en el código de lectoescritura musical occidental.
- Relacionar los intervalos con el eje tonal al que pertenecen.
- Entonar la dirección melódica sugerida en un discurso musical.
- Reconocer auditivamente movimientos sonoros continuos, ascendentes y descendentes, y entonarlos con precisión.
- Desarrollar la memoria melódica a partir de la entonación de intervalos.
- Crear melodías y entonarlas con precisión.

Para iniciar el trabajo de presolfeo aquí planteado, es necesario abordarlo desde la entonación de intervalos. Por eso, es necesario aclarar el significado de esta noción en el campo de la música. Según el diccionario de la Real Academia Española, en esta rama del arte se entiende ‘intervalo’ como la diferencia de tono entre los sonidos de dos notas

musicales; es decir, podemos adherir a significados aplicables a la matemática, para definirlo incluso de una manera más sencilla: ‘intervalo’ es la distancia entre dos puntos; en este caso, representados por sonidos.

Esto pareciera a primera vista un retroceso del proceso de canto libre, pues se puede

suponer que después de haber cantado canciones enteras, no tendría sentido extraer dos o tres sonidos para ser entonados, pero hay que recordar que en este punto se busca la conceptualización de lo que ya se ha vivido. La importancia de entonar intervalos encuentra una amplia y sustentada justificación en el renombrado método Kodály. Al respecto, dice Choksy (2000):

Melódicamente, los primeros tonos reconocibles cantados por la mayoría de los niños están contruidos principalmente por terceras menores, segundas mayores y cuartas justas, que corresponden a las notas sol, mi y la, de la terminología del solfeo. Son las notas que sus madres usan para llamarlos a comer [...] Los juegos y cantos de los niños pequeños, basados en estas dos y tres notas, se pueden encontrar desde Estados Unidos hasta Hungría y Japón. El orden en el que estas notas se suceden puede variar, pero la segunda mayor, la tercera menor y la cuarta justa forman parte del vocabulario musical de los niños. (Choksy, 2000, p. 9)

Según lo anterior, la sonoridad de estos intervalos es fácilmente reconocible por los estudiantes desde antes de iniciar el proceso de canto libre, por lo que la experiencia previa a ese tipo de canto, sumada al ejercicio de entonar las melodías, como se hizo anteriormente, también constituye una batería de herramientas que ahora serán abordadas desde su teorización.





Sugerencias metodológicas para el presolfeo

Cabe recordar que, como se enunció, esta cartilla no es un “recetario” de ejercicios que deban ser aplicados única y exclusivamente como se presentan. La idea es que el docente pueda aplicar las estrategias sugeridas, así como enriquecerlas con otras actividades, modificarlas o crear sus propias secuencias.

Algunos ejercicios que pueden ser de ayuda para la entonación de estos intervalos son:

1. Dadas las características vocales de los estudiantes en edad adolescente, el docente debe buscar cuidadosamente el rango de entonación que los estudiantes pueden cantar sin mayor esfuerzo físico; es decir, debe ser un rango de entonación cómodo para ellos. Por lo general, este rango se encuentra ubicado entre las notas A3 y D4. En algunos casos, puede ampliarse a E4.

2. Con un dibujo melódico extractado de la canción *Ahí vamos*, presentada anteriormente, el docente puede ejecutar una rutina de ejercicios en la cual trabaje simultáneamente varios aspectos importantes para el desarrollo de las clases, como orden, atención, disposición, llamado a lista, calentamiento corporal y vocal. Para ello se propone el siguiente ejercicio:

2.1. El profesor utiliza la siguiente melodía (extractada de la canción *Ahí vamos*, de J. Balvin) para llamar a lista. Es necesario que sea muy cuidadoso con la entonación de la melodía. Es bueno que se apoye en los ejercicios de calentamiento vocal que se mencionaron en el capítulo anterior. Se sugiere también que haga vocalizaciones con esta melodía apoyándose en los signos de Curwen para seguir creando la relación de movimiento sonoro y gesto.



Yo te lla - mo A - le - jan - dro Yo vi-ne pro-fe-
so - ra a - ten - dien - do a - si a su lla - ma - da

2.2. Presentar la siguiente polirritmia. El profesor debe asegurarse que los estudiantes lo hagan con facilidad. Se sugiere organizar el grupo en un círculo amplio para que todos puedan moverse con libertad.

Manos 1
Pies 2

2.3. Entonar la canción acompañándola con el esquema rítmico anterior. Esta debe tener el nombre de algunos o de todos los estudiantes. La idea es que los dos últimos compases sean una frase de improvisación creada por ellos, respetando en la mayor medida la línea melódica.

3. Presentar en el tablero secuencias melódicas con los grados 6, 5 y 3 de una tonalidad que sea favorable para las estudiantes. Estas secuencias deben presentarse sin figuras rítmicas, excepto silencios de negra. Los estudiantes deben entonarlas con las combinaciones rítmicas que el profesor sugiera. Es necesario que siempre vayan acompañadas con el gesto correspondiente, según los signos de Curwen.

4. Entregar a los estudiantes fichas que contengan los números 6, 5, 3 y un silencio de negra, para que construyan de manera individual o grupal sus propias secuencias. Ellos deben interpretarlas con precisión y el docente debe estar muy seguro de la tonalidad en que la van a cantar. Lo más importante es que lo puedan hacer sin ningún esfuerzo físico en su aparato fonador.

5. El profesor, por medio de “laleos”, debe entonar una melodía con los grados 6, 5, 3 y con silencios de negra. Con sus fichas, los estudiantes deben armar correctamente la secuencia entonada por el profesor. Tan pronto un estudiante construya la secuencia, debe entonarla; los demás deben comparar su secuencia con la que presenta el estudiante.

6. Componer, entre todos, melodías con los elementos trabajados. Es importante que las melodías tengan un acompañamiento, que puede ser ostinatos rítmicos, ritmo-melódicos, armónicos o con euritmia.

A continuación se presenta la obra *Rap de los números*, del maestro William Blanco. Hay que aclarar que es una obra completamente rítmica, pero a la que se le puede construir una línea melódica con los elementos trabajados hasta ahora. Graetzer (1961), en su traducción del método Orff, dice al respecto que la repetición rítmica de palabras lleva, de manera imperceptible, a diferenciar las sílabas entonándolas distintamente.

Teniendo en cuenta la estructura cognitiva musical de los estudiantes, con los materiales trabajados pueda construirse una melodía a partir de lo propuesto por el maestro Blanco desde el punto de vista rítmico.

Rap de los números

Tomado del libro *Canciones superpuestas y algo más para cantar*, de Isidro Pardo Solórzano, p.16 - 19.

William Blanco 1996
Venezuela

Grupo $\text{♩} = 90$

Manos y pies

Nú - me - ros né - me - ros pa - ra con -

4

tar pa - ra me - dir pa - ra res - tar pa - ra com - par - tir hay que di - vi - dir en par - tes i - gua - les lo que ten - go/a -

7

quí pa - ra/a - cu - mu - lar siem - pre hay quesu - mar si lo ya su - ma - do hay que du - pli -

9

car lo me - jor es siem - pre mul - ti - pli - car u - no dos tres cua - tro cin - co seis sie - te o - cho nue - ve/y

12

diez nú - me - ros nú - me - ros u - no dos - tres cua - tro cin - co seis sie - te o - cho nue - ve y diez di - vi - dir mul - ti - pli -

Rap de los números

15

car su - ma / y res - ta / y al - go más car - pin - te - ros al me - dir u - san nú - me - ros más de

18

mil el e - lec - tri - cis - ta el ga - so - li - ne - ro al - ba - ñi - les co - ci - ne - ros in - ge - nie - ros ar - qui -

21

tec - tos y los mis - ti - cos mi - sio - ne - ros u - no dos tres cua - tro - cin - co seis sie - te o - cho nue - ve / y

24

diez u - no dos tres cua - tro cin - co seis sie - te o - cho nue - ve y diez si el tiem - po tic - tac

Rap de los números

27

tic tac tic qui tac hay que con tar tic tac ti qui tac tic tac ti qui tac y se - gun - dos te da

30

rán la tem-pe-ra-tu-ra y la pre-sión tam-bién los la-ti-dos del co-ra-zón u-no dos tres cua-tro cin-co

33

seis sie-te o-cho nue-ve diez nue-ve diez el es - pa-cio el dí-ne-ro las es-tre-llas los lu-ce-ros si/es-to/es

37

gran-de o pe-que-ño con los nú-me-ros te lo/en-se-ño si/es to/es lar-go o cor-ti-to te lo dí-go/en un sal-ti-to es-toy

Rap de los números

41

cer - ca o/es - toy le - jos a los nú - me - ros se lo de - jo ¡ay! que bue - no ¡ay! que bue - no co - mo/u -

This musical system contains three measures of rap lyrics. The first measure (41) has the lyrics 'cer - ca o/es - toy le - jos a los'. The second measure (42) has 'nú - me - ros se lo de - jo ¡ay! que'. The third measure (43) has 'bue - no ¡ay! que bue - no co - mo/u -'. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat, and a 4/4 time signature. The lyrics are written below the staff, with 'x' marks above the notes indicating syllable placement. The bottom staff shows a bass line with 'x' marks.

44

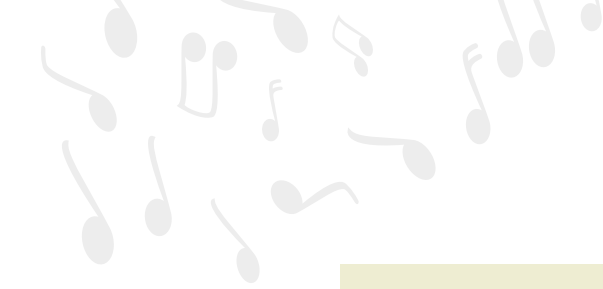
sar - los yo te/en - se - ño a - qui/es - tán los nú - me - ros si se - ñor en - tre cuen - ta/y cuen - ta/y me - dí - ción a - sí se ter -

This musical system contains three measures of rap lyrics. The first measure (44) has the lyrics 'sar - los yo te/en - se - ño a - qui/es - tán los'. The second measure (45) has 'nú - me - ros si se - ñor en - tre cuen - ta/y'. The third measure (46) has 'cuen - ta/y me - dí - ción a - sí se ter -'. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat, and a 4/4 time signature. The lyrics are written below the staff, with 'x' marks above the notes indicating syllable placement. The bottom staff shows a bass line with 'x' marks.

47

mí - na es - tá can - ciòn u - no dos tres cua - tro cin - co seis sie - te o - cho nuc - ve diez nuc - ve diez

This musical system contains three measures of rap lyrics. The first measure (47) has the lyrics 'mí - na es - tá can - ciòn u - no dos'. The second measure (48) has 'tres cua - tro cin - co seis sie - te'. The third measure (49) has 'o - cho nuc - ve diez nuc - ve diez'. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat, and a 4/4 time signature. The lyrics are written below the staff, with 'x' marks above the notes indicating syllable placement. The bottom staff shows a bass line with 'x' marks.



7. Después de haber trabajado por varias sesiones los elementos anteriores, se incluye el grado 1, es decir la tónica, y se repite el proceso anterior para reforzar los conocimientos previos.

8. Por último, se incluye el grado 2 y se repite el proceso como se ha planteado hasta el momento. Con estos insumos ya se tiene la estructura de la escala pentatónica mayor. En este punto se pueden hacer montajes de melodías mucho más complejas y completas, con riqueza armónica y rítmica.

A continuación se presenta la partitura del conocido bambuco *La guaneña*, publicada en el libro *Colombia canta* (2010), del Ministerio de Cultura. Este famoso bambuco se estructura completamente en un discurso pentatónico que puede servir de apoyo para la realización de estos montajes.



La guaneña

Bambuco sureño - Tradicional nariñense

Fuente: Ministerio de Cultura (2010)

Dm

8 F Dm

15 F

20 A7 Dm F A7

25 Dm F A7 Dm

30 F A7 Dm

35 1, 2, 3, 4. 5.

que/a-mi

Guay que si guay que no la gua-
ne - ña me/en - ga - ño guay que si guay que no la gua - ne - ña me/en - ga -
ñó con tres pe - sos cua - tro real - les con tal que la quie - ra yo con
tres pe - sos cua - tro rea - les con - tal que la quie - ra yo



Solfeo

A bordar este último eje de la propuesta metodológica supone que los estudiantes ya han tenido alguna experiencia, tanto vocal como de aproximación teórica, a la entonación de alturas escritas en el pentagrama. En esta fase, el objetivo principal es lograr que ellos canten líneas melódicas pentatónicas que estén completamente construidas en la partitura.

Teniendo en cuenta que la aproximación a esta competencia se ha hecho a partir de números y pequeñas notaciones rítmicas, la complejidad de este último aspecto en las canciones no debe ser muy alta. Esto, por supuesto, queda al criterio del docente, pues, como se conversó con los profesores en las actividades de trabajo conjunto, en los instrumentos de valoración de la aptitud musical aplicados a los estudiantes de las IED se evidencia que en la mayoría de instituciones vinculadas se ha trabajado en profundidad en las competencias de tipo rítmico.

Como el trabajo desarrollado en el eje de presolfeo reunió los insumos necesarios que constituyen la escala pentatónica, en este capítulo se sugiere trabajar únicamente con esta, con el propósito de afianzar los conceptos vistos y asociarlos con los nuevos conocimientos. Finalmente esto es lo que argumenta la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

Aunque hay muchas miradas y propuestas metodológicas de indiscutible tradición que apuntan al inicio de la práctica del solfeo a partir del sistema tonal, en este material se sugiere que sea desde la pentatonía, por varios motivos. El principal es que, en el contexto de las IED visitadas, no hay demasiado desarrollo vocal de los estudiantes, muchos de los cuales se encuentran en el momento de cambio de voz, por lo que el ámbito de entonación es muy pequeño; esto a su vez puede llegar a representar una dificultad para la entonación de semitonos. Estas conclusiones se sustentan en la siguiente afirmación de Choksy:

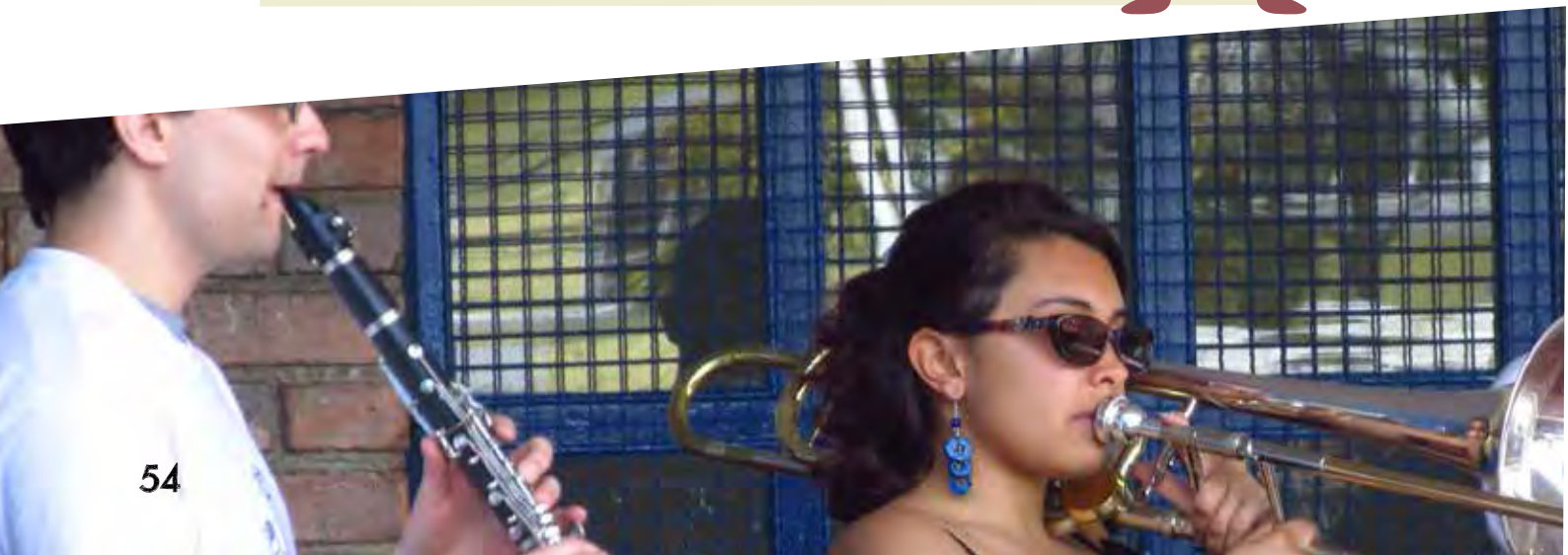
Melódicamente, la escala mayor diatónica se considera generalmente como el punto de inicio lógico-temático para enseñar música. Sin embargo, los niños pequeños en promedio no pueden cantarla con precisión. Según las investigacio-

nes, la mayoría de los niños son capaces de cantar un rango de cinco o seis tonos y no pueden producir medios tonos afinadamente. Usar una aproximación lógico-temática para enseñar música a niños pequeños es esperar que ellos intelectualicen algo que no existe dentro de su propia experiencia. (Choksy, 2000, p. 9)

Pese a que las afirmaciones de Choksy van dirigidas a las características de la población infantil, para el caso de las IED estudiadas pueden tener aceptación, a la luz de la falta de experiencia vocal y de solfeo que los estudiantes pueden presentar.

A través del desarrollo del eje de solfeo, los estudiantes deben adquirir ciertas destrezas, como:

- Entonar con fluidez y precisión saltos interválicos de notas que pertenezcan a la escala pentatónica mayor.
- Entonar con fluidez y precisión giros melódicos dentro de la escala pentatónica.
- Improvisar, con nombres de notas, melodías pentatónicas.
- Entonar ascendente y descendente escalas pentatónicas mayores.
- Entonar con precisión pedales armónicos en conjunto como preámbulo a la polifonía.
- Solfear melodías construidas dentro del ámbito de la escala pentatónica.





Sugerencias metodológicas para el solfeo

Teniendo en cuenta que en este punto los estudiantes ya han trabajado con todas las notas de la escala pentatónica mayor, es necesario iniciar el proceso de teorización de cada una de las actividades que se desarrollarán.

A continuación se sugiere una serie de pasos metodológicos. Cabe anotar que no es necesario seguirlos en el estricto orden en que se presentan. Como se mencionó, la experiencia de los docentes y las características de los grupos con los que se trabaje son elementos de capital importancia, y son los docentes de los colegios quienes conocen esta información de primera mano.

1.

Iniciar las sesiones de calentamiento haciendo los ejercicios de vocalización únicamente con los sonidos de la escala pentatónica que sea más útil para la entonación de los estudiantes (1, 2, 3, 5, 6). También aquí es importante apoyarse en el gesto de la mano a través de los signos de Curwen.

2.

Presentar en un pentagrama la escala pentatónica con la que se vaya a trabajar, e indicar de manera aleatoria los sonidos que deben ser entonados.

3.

Presentar a los estudiantes secuencias de intervalos para ser entonadas. Estas deben estar siempre en el eje tonal en que se han realizado los calentamientos. Este ejercicio es muy importante, dado que sirve para precisar la afinación y el reconocimiento auditivo.

En el contexto pentatónico, los intervalos que se pueden trabajar son: segunda mayor, tercera menor, cuartas y quintas justas, sextas mayores y menores, y séptima menor.

A continuación se presenta un resumen de estos intervallos en G pentatónico.

Secuencias de segundas mayores ascendentes Secuencia de segundas mayores descendentes

7 Terceras menores ascendentes Terceras menores descendentes

11 Cuartas justas ascendentes Cuartas justas descendentes

19 Quintas justas ascendentes Quintas justas descendentes

27 Sexta mayor ascendente Sexta mayor descendente Sexta menor asc. y desc

33 Séptima menor ascendente Séptima menor descendente

Es importante que cada grupo de intervallos sea abordado por separado. Cada vez que se ha hecho la entonación y el reconocimiento auditivo de estos, el docente debe plantear giros melódicos de tres o más notas, en los cuales esté presente el intervalo estudiado y los ya trabajados.

4.



5.

Llevar melodías en donde predomine dicho intervalo, para que sean aplicadas en discursos musicales reales. Hay que precisar que las melodías que sean construidas con este objetivo deben ser acompañadas por instrumentos armónicos o por bloques de acordes cantados por los estudiantes (en el siguiente numeral se encuentra la base para construir acompañamientos pentatónicos aplicables a formatos vocales o instrumentales). En esta etapa es necesario tener el referente armónico en todo momento.

Estas melodías deben tener claramente definidos los parámetros estilísticos, al menos en lo rítmico, pues así trascienden al nivel de una pequeña obra musical y dejan de ser un simple ejercicio para repetir un concepto aprendido.

6.

Teniendo en cuenta que el sistema pentatónico puede ser acompañado por pedales, acordes o estructuras superpuestas, vale la pena hacer ejercicios de entonación de notas largas para obtener sonoridades de estructuras acordales. Esto favorece la entonación de distintas voces simultáneamente, lo que a su vez facilitará la consecución de destrezas para el canto polifónico. Para conseguirlo, se pide a los participantes que entonen, con base en figuras de larga duración, diferentes sonidos que deben estar presentados en notación musical. El profesor debe proponer diversas alternativas de interpretación (variar dinámicas, tempos, articulaciones, proponer esquemas rítmicos, etc.).

7.

El docente puede presentar un fragmento de un tema en dos compases para que todo el grupo lo cante, dejar algunos en blanco para que un estudiante cante una melodía improvisada por cuatro compases, y plantear dos más al final para que todos se encuentren. Es importante que los estudiantes canten con nombre de notas y el docente se mantenga muy atento a escuchar y corregir la afinación.

Es fundamental que este tipo de ejercicios tenga un acompañamiento armónico, ya sea con un instrumento o con los demás estudiantes entonando los sonidos de los acordes a manera de pedal. He aquí un ejemplo:

8.

Guabina

The musical score is written on two staves in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 3/4 time signature. The melody consists of eighth notes. The first staff contains the first four measures, with a chord of F major above the first measure and a Dm chord above the fourth measure. The second staff starts at measure 5, with a chord of F major above the first measure, a C major chord above the second measure, and an F major chord above the third measure. The piece ends with a double bar line.

F Dm


F C F

Como se ha insistido a lo largo de la cartilla, estas indicaciones pueden ser enriquecidas o variadas por el docente según las características y necesidades del grupo.

Después de un tiempo de trabajar constantemente con estas sugerencias, el estudiante debe estar en capacidad de solfear con solvencia una partitura construida sobre un discurso pentatónico. De ser así, el paso siguiente es el solfeo en el marco del sistema tonal; pero con el recorrido realizado, es cuestión de incluir dos grados más en la escala, el 4º. y el 7º. Estos sonidos producen gran tensión y tienden a ser resueltos de manera descendente y ascendente respectivamente. Precisamente por esta característica, es posible que sea más fácil para el estudiante reconocer auditiva y teóricamente estos sonidos; por ende, su entonación debería ser un proceso más breve y sencillo.

Bibliografía

- Asprilla, L. et al. (2008). *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Bogotá: Universidad Central.
- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. México: Siglo XXI Editores.
- Cooksey, J. (1999). *Working with Adolescent Voices*. St. Louis MO: Concordia Publishing House.
- Choksy, L. (2000). *The Kodály Method I. Comprehensive music education*. 3rd. ed. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Escolar.com. *Lecturas. El habla y el canto*. Consultado el 4 de diciembre de 2014, en <http://www.escolar.com/lecturas/los-seres-vivos/el-habla-y-el-canto.html>
- Graetzer G. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Jaime, J. (2005). *La voz cambiante*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Leck, H. (2009). "The boy's changing expanding voice: take the high road." *The Choral Journal*, Lawton, Oklahoma: The American Choral Directors Association.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Ministerio de Cultura. República de Colombia (2010). *Colombia Canta*. Plan Nacional de Música para la Convivencia.
- Oakes, V. (2008). "The developing male voice: instilling confidence in the young male singer." *The Choral Journal*". Lawton, Oklahoma: The American Choral Directors Association.
- Pardo, I. (2005). *Enseñanza y evaluación en el aula*. San José –Costa Rica: Ediciones Sanabria S.A., 95 p.
- Pardo, I. (2002). *Canciones superpuestas y algo más para cantar*. San José, Costa Rica: Rima Vargas.
- Piñeros, M. (2004). *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Bogotá: Plan Nacional de Música para la Convivencia. Ministerio de Cultura.
- Romero, L. (2015). *Taller de entrenamiento auditivo creativo*. Medellín, Colombia: Ediciones Lácides Romero. En curso.
- Zuleta, A. (2008). *El método Kodály en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



El canto y el solfeo constituyen, en la enseñanza de la música durante la formación escolar, los ejes más difíciles de trabajar, por razones que exceden lo musical. Incluso, su enseñanza se hace más difícil en los grupos integrados por adolescentes. No obstante, es indiscutible la importancia que supone el canto en el desarrollo integral del estudiante.

En esta cartilla, se presentan algunas explicaciones sucintas sobre la complejidad del desarrollo del canto en estas edades, desde lo físico hasta lo metodológico, junto con estrategias metodológicas y ejercicios vocales. Asimismo, se muestran partituras de canciones que hacen parte del acervo cultural de los jóvenes en la actualidad.

A partir de reflexiones y análisis, tanto de tipo musical como pedagógico, este trabajo les ayuda especialmente a los adolescentes a desarrollar procesos tanto de solfeo como de canto propiamente dicho, en el aula de clase.