

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN MUSICAL



**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, EDUCACIÓN MUSICAL**

**GUÍA DEL APRENDIZAJE DE MÚSICA CORAL ECUATORIANA PARA
VOCES ADOLESCENTES, COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA
DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO DEL COLEGIO AMERICANO
DE QUITO**

HOLGER PATRICIO MERIZALDE PACHECO

DIRECTOR: ROBERTO PANCHI, Msc.

Quito, 2015

Dedicatoria

Dedico esta investigación a Dios, porque quien canta ora desde el corazón. A la memoria de mi padre, Antonio Merizalde, mi más generoso compañero. A mi madre, Delia Pacheco, por ser luchadora cada día. A mi familia, por haber luchado junto a mí, hasta entender que la música es una profesión digna.

A mis músicos, maestros y amigos, por ser artistas y educadores en un medio que se niega a reconocer la valentía de trabajar en lo que apasiona.

A mis estudiantes del Colegio Americano de Quito, amigos que pronto rebasarán todas mis expectativas.

Agradecimientos

Mi gratitud profunda al Dr. Luis María Gavilanes, por ser el lúcido gestor de la Carrera de Educación Musical de la PUCE.

A Roberto Panchi, por su gran conocimiento musical y su dedicación en el seguimiento de mi trabajo.

A Mónica Bravo y Ana Lucía Mediavilla.

A la Pontificia Universidad Católica de Quito, Facultad de Ciencias de la Educación.

A Francisco Porras y el Colegio Americano de Quito por su apoyo incondicional.

Tabla de contenidos

	Página
Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Tabla de contenidos	IV
Resumen	1
Introducción	2

Capítulo I

Contexto de la educación musical a nivel secundario

1.1 Lectura del escenario educativo.....	5
1.2. Entender la diversidad.....	20

Capítulo II

Educación artística en la adolescencia

2.1 Pedagogía vocal para adolescentes.....	25
2.2 Metodología para la preparación vocal.....	39
2.2.1 Registro.....	39
2.2.2 Potencia.....	47
2.2.3 Fraseo.....	55
2.2.4 Capacidad de respiración.....	63
2.2.5 Capacidad de dosificación.....	65
2.2.6 Resonancia.....	69
2.2.7 Afinación.....	75
2.2.8 Intención interpretativa.....	80
2.2.9 Proyección.....	81
2.2.10 Percusión vocal.....	84
2.3 Aspectos fundantes en la selección de repertorio.....	91

Capítulo III

Música ecuatoriana: la tradición y lo urbano

3.1 Estilos y tendencias.....	96
-------------------------------	----

3.1.1 Música indígena.....	97
3.1.2 Música afro.....	101
3.1.3 Música mestiza.....	102
3.1.4 Música folklórica.....	105
3.1.5 Música nacional.....	106
3.1.6 Música nacionalista.....	107
3.2 Análisis de música coral ecuatoriana.....	108
3.2.1 Análisis de Carpuela Lindo.....	108
3.2.2 Análisis de Simiruco.....	116
3.3 Voces adolescentes y música ecuatoriana: El sonido a través del efecto de autorreferencia.....	128

Capítulo IV

Conclusiones.....	131
--------------------------	------------

Capítulo V

PRODUCTO: Guía del Aprendizaje de Música Coral Ecuatoriana Para Voces Adolescentes (ADJUNTO).....	133
--	------------

1. Repertorio coral para adolescentes

Nivel 1:

1. El puente de El Juncal
2. Esta noche fría (Cay chiritutapi)
3. Andarele

Nivel 2:

4. Agua Larga
5. El caballito azul
6. Bendita la tierra

Nivel 3:

7. La chulla quiteña

8. Cinco de la mañana
9. Canción azul
10. Vamos linda
11. Danza ecuatoriana (Espérame)

- 2. Audios de referencia para el trabajo vocal.**
- 3. Apuntes sobre el performance.**
- 4. Registros de audio como alternativa de evaluación.**

Bibliografía.....	135
Discografía.....	139
Glosario.....	140
Anexos.....	142

Resumen

La educación musical en Ecuador ha tomado distintos rumbos, muchas veces sin ser sometida a un diseño curricular, otras con contenidos orientados hacia resolver solamente los problemas técnicos. Estos procesos han hecho que la producción de material pedagógico de música para las etapas específicas del desarrollo (infantil, adolescente, adulta) sea escasa, sin la suficiente difusión y sin integrarla a los contextos educativos.

De acuerdo con las teorías del desarrollo existen factores como el aprendizaje y el disfrute de la música, la creatividad y la lúdica, que se estimulan en la adolescencia. Puesto que es una etapa de construcción psíquica en la que se busca identidades, se afianza la vida social y se produce el momento de las operaciones formales. El campo de la educación musical no solo trabaja en el pensamiento lógico sino también en el creativo. Por lo que los docentes necesitamos profundizar en los contenidos y ampliar las estrategias educativas para descartar métodos de enseñanza sin reflexión, sin análisis y sin especificar en lo que nuestros estudiantes requieren de acuerdo a sus distintas etapas de desarrollo.

Por esto se diseñó una metodología que permita integrar elementos aparentemente antagónicos: voces adolescentes y música ecuatoriana de tradición popular. *¿Cómo se pueden añadir, pedagógicamente, estos elementos al currículo de una comunidad de educación urbana y modernista?* Es la pregunta de investigación que ha guiado este trabajo.

Desde esta perspectiva, se ha elaborado un material para trabajo en el aula, para el que se recopila música ecuatoriana y se la elabora con el tratamiento arreglístico adecuado para agrupaciones vocales adolescentes. La práctica del canto y su aplicación en el ejercicio coral son las directrices de la metodología, la que sustenta el trabajo específico con estudiantes adolescentes.

Introducción

Como un mensaje para las generaciones venideras
pido fortalecer el alma noble dedicada a la belleza,
a la armonía y a lo más sutil: la canción ecuatoriana

Gonzalo Benítez

El canto coral es un amplio recurso para la aplicación de la pedagogía musical. En él se juntan los elementos rítmicos, melódicos y armónicos que hacen de la música un arte dinámico, amplio, lleno de matices, distinto y rico. También cabe considerar que el director coral es fundamentalmente un pedagogo que incorpora a su trabajo didáctica, planificación, liderazgo, filosofía y varios aspectos técnicos musicales que le permiten conocer las obras propicias para la agrupación.

Cada ensayo coral es una oportunidad de ser maestro y ser estudiante. El coro enseña a trabajar en colectividad, a valorar la individualidad de cada integrante, a tolerar, a distinguir las capacidades y los límites de sí mismo. El coro es escuela de música. Ese es el argumento bajo el que música y educación se conjugan en un mismo elemento, y estudiar la actividad coral es como estudiar el compendio pedagógico de un sistema social.

Formar a adolescentes en la práctica del coro es quizá un reto para la educación actual. Una época saturada de productos culturales prefabricados, globales, de mediana calidad y pobres en contenidos. En medio de estas ofertas, el trabajo serio y depurado se vuelve una opción poco atractiva, pues implica disciplina, constancia y práctica en continuidad.

Pese a esta realidad, actualmente se ha demostrado interés por la música vocal en los medios masivos de comunicación. Es así que existen distintos productos, como series televisivas y películas,¹ que dan testimonio de la importancia del canto. Productos en los que son visibles grandes resultados pero no es visible ningún proceso educativo. De acuerdo con esta fiebre de la música vocal en los grandes medios, varios estudiantes se muestran motivados, pero no reconocen la necesidad de crecer continuamente.

¹ En referencia a los siguientes títulos: GLEE (Fox, 2010-2015), THE SING OFF (Film & Arts 2010-2012), THE PITCH PERFECT (2013-2015), THE CHORISTERS (2003), THE CHOIR (Film & Arts 2008).

Los resultados de esta investigación han permitido reconocer la necesidad que sienten los estudiantes adolescentes por aprender a cantar. Manifiestan incitación por agregar a su vida la expresión personal que da la voz hablada y también la voz cantada.

La pedagogía de la música nos ha dotado de varias herramientas para poder ampliar el espectro de nuestro trabajo, hacerlo más colectivo e incluyente. Sin embargo, es necesario considerar que dirigir un coro es una responsabilidad pedagógica y artística, por lo que, tanto el proceso como el resultado son evidencias de trabajo evaluables y siempre mejorables.

Para este efecto, en el capítulo uno se revisan los debates teóricos acerca de pedagogía de la música y cómo tratarla desde distintos campos estéticos. Se incluye un análisis de contexto con el que se desglosan varios problemas de la educación artística en Ecuador. También la interpretación de cómo se involucra el ejercicio de la pedagogía a través de la comunicación en el aula y en la sociedad.

En el capítulo dos están incluidos los tratamientos psicopedagógicos para la educación artística en la edad adolescente. Se trata de la aplicación de conocimientos sustentados en la psicología del desarrollo, en los valores de las culturas y en los sistemas de educación que han propiciado resultados de aprendizaje positivos en los ámbitos de las artes.

Consecuentemente, se trabajan varios enfoques para dar a la formación vocal un sustento técnico y pedagógico. Con estas consideraciones se respaldan los lineamientos que permitan trabajar las voces adolescentes. Se explica cuáles son los cambios fisiológicos que sufren tanto la voz masculina como la femenina, y cómo afectan en el aprendizaje musical. También se encuentran las propuestas para la vocalización grupal e individual, la selección del repertorio adecuado, la adaptación según las características de la agrupación y ejercicios para entrenamiento vocal-auditivo.

Para el capítulo tres se ha realizado el análisis de cómo la música ecuatoriana se convierte en un medio específico para obtener resultados en la esfera de la pedagogía coral. De acuerdo con los resultados de varias observaciones se busca la compatibilidad de las obras,

los registros vocales y la estilística adecuada. De esta forma se obtiene el sustento para definir cómo deben plantearse los arreglos para coro. Una vez analizados estos aspectos se plantea un nexo entre la música urbana y la música tradicional del Ecuador a través de la práctica conjunta y la renovación.

Con base en los contenidos de los tres capítulos se realizaron versiones para grupos vocales integrados por adolescentes. Estas partituras están incluidas en la guía metodológica, a manera de score, *particellas* y audios de estudio.

Por último, se establecen los criterios para utilizar grabaciones como elemento de evaluación. Los mismos que tratan varios ejes cualitativos y cuantitativos que permiten monitorear el desarrollo de los estudiantes a la vez que se crea un registro detallado de su progreso. El docente puede acceder a una herramienta de evaluación con la que se reduce la subjetividad.

Capítulo I

Contexto de la educación musical a nivel secundario

1.1 Lectura del escenario educativo

A manera de preámbulo, y como una consideración general para este trabajo de investigación, se propone leerlo de una manera integradora, mas no excluyente. De una estudiante de 16 años he recogido quizá la lección más importante de mi vida como músico: ella planteó que si somos músicos y la música es una sola, es insensato definir el gusto personal sin entender a la música como unidad, sin darse el tiempo de tocar y experimentar la mayor parte de géneros musicales que sea posible, lo que se entiende como una defensa de la alteridad a través de la música, un planteamiento fundante de la pedagogía y del arte: escuchar y entender al otro. En este caso, escuchar y entender la estética del otro.

El valor testimonial de los estudiantes de música, de los integrantes y de los directores de coro han aportado con las perspectivas necesarias para realizar un estudio acerca de la educación musical en la ciudad de Quito. Se aplicaron encuestas diseñadas tanto para coralistas adolescentes, coralistas adultos y directores. En los resultados se pudieron identificar varias líneas de debate que tienen que ver con la música en relación a la organización social, la modernidad y la estética. Básicamente lo que se manifiesta es cómo la música coral constituye un campo poco explorado para nuestro sistema de educación y se considera de mermada importancia la interpretación de repertorio ecuatoriano.

En este sentido se plantea iniciar con una revisión del pensamiento de *Louis Althusser* desde la teoría del *Aparato Ideológico de Estado*, en donde el teórico plantea qué es lo que legitima al Estado como fuerza de mediación y de práctica represiva al servicio del poder. *Althusser* define los Aparatos Ideológicos de Estado como instituciones especializadas, de dominio privado, que funcionan en base a la ideología, con violencia disimulada o simbólica. (Althusser, 1974)

Se cuentan como *Aparatos Ideológicos de Estado* las instituciones como la religión, la escuela, la familia, los medios de información, la cultura². (Althusser, 1974) Para la perspectiva del autor cada una de estas instituciones trabaja en forma represiva, manifestada en los usos: lo que se consume, lo que implica la moda y el status. Esta represión se manifiesta en el campo de la cultura y de la educación utilizando la reprobación y la censura.

Es decir, en la esfera de las artes, lo socialmente aceptado está ligado a lo que se considera adecuado a la época. Lo que permite diferenciar las representaciones con las que se ha definido cada período histórico: cuál es la música que se escucha y ejecuta, cuáles los textos que se leen, cuál el aspecto de belleza de los objetos o de los cuerpos, cuál la ropa que se usa, cuáles los símbolos de moda. En fin, los aspectos pueden ser tan múltiples como múltiples las formas de aprobar o rechazar.

De acuerdo con esta óptica, la música popular ecuatoriana ha pasado por varias etapas: desde ser negada por la estética dominante (particularmente la música indígena y afro) a constituirse también como *Aparato Ideológico de Estado* en momentos históricos específicos. Por ejemplo, a inicios del siglo XX cuando las bandas militares realizaban retretas, o cuando se ejecutaba música para los bailes de salón, o a partir de la década de 1930 cuando un inusitado nacionalismo se propuso darle una mirada académica a las artes populares.

Es a partir de estas concepciones en donde se genera la idea de *Música Nacional*. Concepto que atraviesa paralelamente las culturas de todos los países de Latinoamérica y que define a esta música como un compendio de géneros y ritmos, con características definidas en el estilo, la instrumentación y la lírica. En el capítulo 3 '*Música Ecuatoriana: la tradición y lo urbano*' se explican con mayor detalle las peculiaridades que envuelven a la música del Ecuador.

La *Música Nacional* (no solamente la de Ecuador) se transformó en un elemento canalizador de expresiones contrarias al poder, a la política, la religión y la historia

² Cabe distinguir que *Althusser* hace mención al respecto de los componentes de la 'cultura culta', es decir las artes construidas en derredor de los valores estéticos occidentales, en los cuales no se incluyen los valores de las culturas populares.

dominante; se generaron cantos festivos pero a la vez profundos de contenido; melodías que pretendieron reivindicar la voz de la gente desposeída. En este marco se afirmó la palabra de las culturas marginadas, campesinas, trabajadoras, indígenas y mestizas. Es decir que, paralelamente, se convirtió en un elemento de choque para el statu quo y el entrante proceso de modernidad y globalización en América Latina.

Si volvemos al marco conceptual planteado por *Althusser* se puede inferir que al ser la *Música Nacional* un elemento contrario a la ideología de Estado (pues está alejada de reflejar la estética vinculada con el poder) fue necesariamente censurable. Se la censuró en la educación, en los medios de comunicación y socialmente se la calificó como música inferior, música de *longos*, música de cantina, música vieja.

A este respecto, la educación musical sobrelleva históricamente la reprobación desde las políticas culturales en Ecuador. Por considerar un caso, un importante hito se marca a partir de la creación del Conservatorio Nacional de Música (año 1900). Esta institución ha generado importantes aportes en la composición e interpretación de música con características locales. Pero resulta sombrío darse cuenta de que tales aportes, en la actualidad, parecen ser hechos aislados y no han generado un movimiento educativo real que invente, difunda, edite, investigue y amplíe la producción de la música de rasgos indígenas, afro y mestizos.

Resulta entonces que hasta la época vigente la música no se incluye dentro del currículo de educación formal como una asignatura efectiva para el desarrollo del pensamiento, ni como asignatura importante para la consolidación de identidades, ni como una asignatura de continuidad que se debe estudiar por varios años para alcanzar resultados. Y como consecuencia, en Ecuador, el oficio de músico (instrumentista, cantante, compositor, arreglista, productor, investigador, director, educador, periodista cultural, etc) no ha sido seriamente aceptado en el plano profesional, ni siquiera hasta hace pocos años en que algunas universidades abren carreras afines a estas disciplinas.

Este trabajo busca darle continuidad a la educación musical en base al marco estético que corresponde a la música tradicional ecuatoriana, específicamente en la labor con coros. Ahora, es necesario contemplar los posibles escenarios desde la educación. Bajo la

consideración de que educación no es la simple transmisión de información, en la que existe un aprendiz pasivo quien recibe todo elemento del lenguaje que se encuentre en el medio. De hecho, la pedagogía en el campo de las artes ha sido bastante irreverente en cuanto a la ruptura de estos paradigmas.

Los pedagogos no solo transmitimos información. Mostramos a nuestros estudiantes diversas alternativas, opciones formales e informales de aprendizaje, múltiples ramas estéticas, para que consecuentemente se tienda a encontrar la respuesta a la inquietud artística personal. En el caso de la música, nuestra actividad se centra tanto en explorar el lenguaje musical formal como en animar la creatividad; en las técnicas escolásticas de los instrumentos como en la riqueza del descubrimiento del sonido individual. Por lo tanto, el docente se vuelve un interlocutor calificado, que puede generar preguntas en el estudiante, interlocutor que no ofrece respuestas estacionadas sino que puede ayudar a construir respuestas dinámicas. Es preciso entonces considerar a la educación como una forma de comunicación. Ya que existe lenguaje, transmisión de ideas, recepción, modificación, retroalimentación y alteración del entorno. A continuación se definen varios aspectos de la educación estética en base al pensamiento de algunos autores teóricos de la comunicación.



Figura No 1. Esquema de circulación de los elementos comunicacionales que son parte del acto educativo.

La teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas es fundamental si se quiere comparar los aspectos relativos al lenguaje: la relación entre pragmática y gramática. Se define a la pragmática como el uso del símbolo o código lingüístico dentro de un contexto. Es el estudio del lenguaje vinculado al uso social, en el que se involucran los campos de las culturas, estéticas y códigos. Dentro de este campo se incluye el ámbito de la interpretación de los mensajes. Por ese motivo la importancia de esta teoría de la comunicación está en considerar la relación que existe entre los actores del acto comunicativo: emisor, código, canal, receptor. Pero además de estos elementos se deben considerar la intencionalidad, la subjetividad, la intersubjetividad y el conocimiento del mundo vuelto lenguaje. Cada uno de los actores del acto comunicativo funciona contextualizado y es intersubjetivo, por lo que no se puede pensar en la comunicación como una actividad unidireccional.

La comunicación es entonces una acción conflictiva, pues en ella interviene no solamente el uso de palabras y códigos con estructura y significado. Se involucra la elocución, es decir, la forma en que se manifiesta el mensaje: la intencionalidad. El acto elocutivo es el centro de la comunicación pues ahí es donde se genera el sentido de la expresión. Y como último componente están las consecuencias derivadas de decir algo, o de entender algo, o de interpretar algo: la alteración del entorno.

Se puede encontrar que en torno a la pedagogía de la música existe una intencionalidad bien marcada. Jurgen Habermas hace un acercamiento a la diversidad cultural para definir que en la comunicación existen límites subjetivos para la normalidad. Depende de lo que una cultura dada caracteriza como normal para un determinado ámbito de la vida. (Habermas, 1993). Sin embargo plantea esta diversidad no como una incertidumbre cultural (que es la que experimentamos en la realidad educativa de Ecuador) sino como diferencias de contextos, pues para Habermas lo cultural está ligado con la ciencia y el conocimiento occidentales.

Explicado de otra manera, en este caso el ámbito de la vida es la pedagogía musical y los límites subjetivos para nuestra comunicación son los acervos estéticos de cada docente. Y visto desde el plano general, la normalidad está dada por los objetivos educacionales del país. Es así que, en nuestro contexto, aún se asume que la música es una actividad

simplemente recreativa y que las personas que trascienden en esta disciplina lo hacen por talento mas no por continuidad en el proceso educativo. Este es un límite de normalidad implícito, un mensaje claramente intencionado y elocuente, que forma parte del currículo oculto y que actúa como agente fundante de prejuicios sociales hacia la asignatura de música.

Para Habermas la potencia de la acción comunicativa se establece en el rol del receptor, como un transformador de sus propios mundos de la vida, quien altera su entorno y es capaz de producir respuestas para ser retroalimentadas. Este mensaje intencionado hace parte de la cultura educativa en Ecuador y cala profundamente en los actos de quienes la sustentan, es decir, en padres de familia y en administradores educativos.

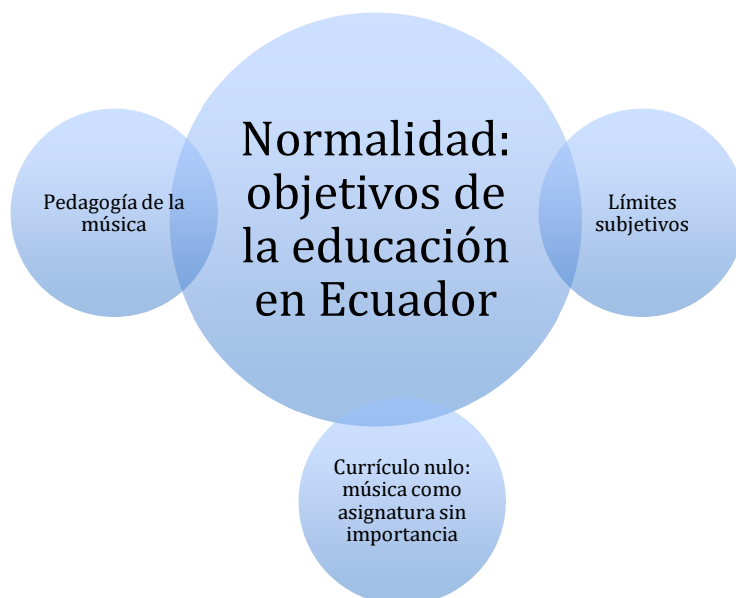
Figura No.2:

Ámbito de la vida: pedagogía de la música.

Límites subjetivos de la comunicación: conocimiento del docente en particular.

Normalidad: objetivos de la educación en Ecuador.

Estos tres elementos apenas interactúan pues están al margen de la normativa y generan el currículo nulo. Tema de estudio no enseñado, o que siendo parte del currículo no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos. (Arrieta, 2004)



El currículo, entendido como los parámetros que rigen y estructuran el sistema de educación formal, plantea el compartimiento de los bienes de la sociedad del conocimiento. Estos bienes del intelecto están atravesados por contenidos que reflejan el

modo de vida de una sociedad. Modo de vida que puede claramente expresar los objetivos nacionales en los ámbitos de desarrollo, de aplicación de la tecnología y de comunidades de aprendizaje. En el caso que nos compete discutir: las artes como un compendio de bienes intelectuales, no han sido incorporadas con seriedad al sistema de educación en Ecuador. Es obvio que los contenidos de las asignaturas estéticas no manifiestan los objetivos macro-económicos ni de desarrollo tecnológico de la nación.

Pese a todo el cúmulo de información que actualmente se conoce alrededor de la música como facilitadora del aprendizaje, como fuente de desarrollo del pensamiento lógico, experiencias corporales y motrices, destrezas sociales como la creatividad y el trabajo en equipo, habilidades de la inteligencia emocional, en fin. Se asume entonces que dentro de los parámetros que objetivan la educación ecuatoriana, aún no cabe darle importancia a la estética musical. Como consecuencia, es confirmado que las artes no encajan en el ámbito de pertinencia académica en nuestro sistema educativo. De varias maneras la comunidad académica resume a que el quehacer artístico no se objetiva como ejercicio profesional y no se relaciona con la rentabilidad.

Aparentemente no se ha involucrado aún a los artistas como actores dentro de la elaboración del currículo, puesto que este se construye en base al debate y la reflexión de profesionales en las áreas académicas, investigativas y laborales. Esta interacción sintetiza el entramado social y refleja las inquietudes educativas de la colectividad. Sin embargo, la colectividad no llega a ser tal sin la participación de todos sus actores.

Tomando en consideración que el currículo debe tender a la búsqueda de respuestas a las necesidades reales de formación académico-profesional del entorno social, el currículo ha de concebirse con el propósito de que se logre la aplicabilidad real, efectiva y útil de lo planificado, con una base sólida en el entorno. El currículo debe ser el resultado de una discusión participativa, sujeto a las modificaciones propias del paso de la teoría (currículo planificado) a la práctica (currículo operacional) (Arrieta, 2004).

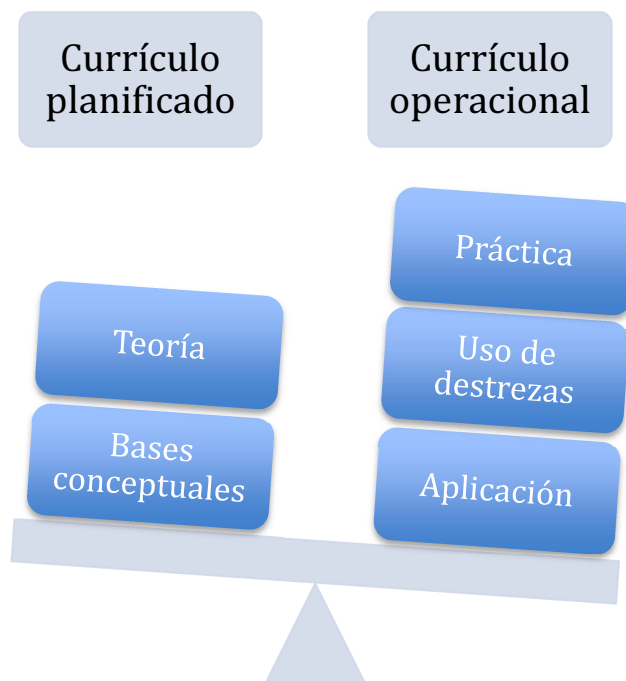


Figura No.3, el currículo planificado frente al currículo operacional. El peso recae en el lado práctico pues la aplicación de los aprendizajes es lo que define la ejecución de los contenidos.

Se recapitula lo expuesto por Habermas después de este análisis contextual del currículo. Es comprensible que la acción comunicativa tiene significado, fuerza y consecuencias. De ninguna forma se puede considerar al receptor como un ser pasivo. En este caso, el receptor es la comunidad de aprendizaje en sí. La información recogida por el receptor propicia cambios en sus formas de vivir, de relacionarse con sus compañeros sociales, con la naturaleza, con su colectividad, con sus centros urbanos.

Resulta entonces que la motivación para estudiar y enseñar música es mucho menor frente a un sistema educativo que no refleja la preocupación por dar continuidad a las artes y que, consecuentemente, crea escasos referentes. La educación musical puede propender a quitar este velo a través de canalizar por otras vías la comunicación entre estudiantes, docentes y público. Quizá es muy ambicioso pretender cambiar las políticas y los límites de normalidad, pero al menos se puede generar en los estudiantes la inquietud de construir un atmósfera más apropiada para el trabajo artístico.

Para proponer un escenario distinto habrá que partir también de la acción comunicativa: tender hacia el planteamiento de comunicación efectiva, para una alteración del entorno también efectiva. El argumento en cuestión es trabajar sobre la intencionalidad del

mensaje, para no quedarnos en la concepción caduca de que la música es una actividad reservada para unas pocas personas con talento. De ser así, no tendría sustento la pedagogía musical como una disciplina que facilita el pensamiento creativo, la adquisición de destrezas, el uso del lenguaje. Es decir, una herramienta que puede masificar la educación estética y romper el paradigma del talento frente al trabajo.

Es preciso pensar en la Educomunicación como una herramienta que canalice la pedagogía con la comunicación. Valga aclarar que la tendencia de pensar en Educomunicación como mero uso de tecnología en el aula no es justificada. Se necesita tomar parte por los esquemas más amplios de su campo de acción, como el análisis de discurso, la creación de sentidos a través de los mensajes y al uso del lenguaje para interrelacionar subjetividades.

Sustentada en la disciplina científica de la Educomunicación, la investigación en las áreas artísticas puede propender hacia la concreción del trabajo en el aula, el trabajo fuera del aula y el impacto ante la sociedad. Pues, de todas maneras, la pedagogía musical requiere volver la mirada a los aspectos comunicativos. Es decir que, las ideas generadas en el aula no sean retenidas dentro de ese aula. Las ideas pueden convertirse en productos que se desarrollen a manera de proyectos y luego ser expuestos o presentados ante una comunidad. De esta manera estaremos frente a la premisa de la Educomunicación: generar un proceso educativo en el que el mensaje crea sentido, afecta a los interlocutores y afecta positivamente al entorno. Mucho más específico si es que definimos líneas pedagógicas alrededor de los mundos estéticos. Por ejemplo, para el caso que compete a esta investigación, el lineamiento está dado por la pedagogía de la voz y su aplicación en la interpretación de música ecuatoriana.

La educación musical no solo afecta a los interlocutores (docente – estudiante) sino que el lenguaje sonoro está cargado de mensajes que llega hasta otros partícipes del acto comunicativo (público, familia, consumidores, entornos locales y externos). Gracias a la intersubjetividad, estos mensajes son vulnerables de múltiples interpretaciones. Por lo que el espectro referente a la creación de sentido es amplio. No es casual que existan grupos sociales que sustentan su identidad en el tipo de música que escuchan y comparten. Esto es precisamente creación de sentido, vínculo directo de la música con los mundos de la vida.

En el arte el sentido del mensaje puede ser distinto para el compositor, el intérprete, el recreador o el público. Esta perspectiva permite ubicar el trabajo de esta disertación en el plano de la recreación: pedagogía de la música basada en la comunicación con el objetivo de re-experimentar los sentidos alrededor de la música ecuatoriana. En otras palabras, Educomunicación a través del campo estético local.

Pero el debate que genera la educación estética genera también otros niveles temáticos. Se observa que para las concepciones de educación formal la autoridad es un elemento fundante. Es decir, la concepción de lo que es normalidad para las culturas dominantes, ‘sustentada en la moral, las estéticas y lo simbólico, que junto a las doctrinas y al discurso son procedimientos de control, exclusión y ritualización que están presentes en la comunicación.’ (Martín Barbero, 1978)

Con esta óptica Martín Barbero define con precisión lo que sucede en la educación musical puertas adentro. Las culturas dominantes han alimentado al mundo con producciones estéticas importantes. Es de ahí que la música alcanza sus procedimientos: afinación temperada, reglas para la composición, simetría en la forma, en fin, todos los parámetros regidores. Tal ha sido el proceso de comunicación de la estética occidental que actualmente nos resulta difícil concebir música que no esté dentro de estos lineamientos. Por ejemplo: la microtonalidad, la poliritmia, la métrica compuesta, la forma irregular, están dentro de las músicas populares de Ecuador pero fuera de la música occidental que enseñamos.

Martín Barbero también se refiere a las estéticas, la moral y lo simbólico. Ejes que sustentan la educación pues desde la estética se heredan prácticas y formas de consumir, desde la moral se evalúa el comportamiento y desde lo simbólico se da al mundo la posibilidad de ser entendido. La educación musical sin estos tres ejes no puede ser sustentada pues necesitamos un lenguaje musical (simbólico); disciplina, respeto por el trabajo de otros, capacidad de creación (moral); y representaciones del mundo que dan identidad en el plano personal o colectivo (estética). De esta manera se va entendiendo cómo la comunicación en el aula es un elemento que no puede pasarse por alto.

Como docentes somos susceptibles de reproducir los defectos de lo que hemos aprendido si es que no reflexionamos acerca de cómo el lenguaje afecta nuestro entorno. Sin este ejercicio lo que se hace es regenerar elementos retrógrados y se concluye en el mismo adoctrinamiento, basado en el control y la exclusión a través del discurso. Por esta razón se pretende que los niños canten como adultos, es decir, por imitación. Por esta razón no se revisa adecuadamente el repertorio y se da más importancia a la estética de moda sin permitirse un aprendizaje para cuestionar .

Hasta aquí se ha analizado lo que sucede a nivel macro con la educación artística, los enfrentamientos con el currículo de educación formal y con la estética como parte de la ideología. Ahora, se expone una óptica más pequeña, para proponer comunicación efectiva en el acto educativo, en el aula. Para Luis Ramiro Beltrán, la comunicación, es decir el con-vivir está en función del con-saber. Es así que las culturas se conforman, se construyen en la práctica del con-saber. Una consideración muy importante, pues es desde el compartir saberes que se escribe la historia y se avanza hacia la superación de paradigmas caducos. (Beltrán, 1980)

Propiciar el con-saber es una tarea directamente vinculada con la pedagogía. Con-saber es prácticamente la manera en que aprendemos y enseñamos la música. Cada instrumento es un mundo, con especificidades de técnica, afinación, formas de interpretar. Todos quienes aprendemos música lo hacemos enfocados a uno o varios de estos instrumentos. La práctica del con-saber se manifiesta cuando tocamos con otros músicos, quienes tienen su propia esfera de conocimiento. Testimonio de diversidad y de con-saber es la música que puede ensamblar a dos o más ejecutantes y recrear un producto artístico cargado de símbolos. Vista de esta manera, la pedagogía en el campo musical puede propiciar más de un objetivo alineado con los nuevos estándares de la educación, como son la dinámica cultural, la integración y el desarrollo destrezas a través de saberes múltiples.

Cabe referir acerca de cómo la música popular nos presenta un amplio espectro de con-saberes. Muchos de estos no se aprenden a nivel de escuela, sino que han sido heredados por transmisión oral. Refirámonos a un género de popular ecuatoriano, por ejemplo, el *Sanjuanito*. Se pueden observar diferencias de estos saberes de acuerdo al lugar geográfico, a la manera de cantar y al sistema con el que se afinan y ejecutan los

instrumentos. Tal es este caso en específico, que en Ecuador se cuentan aproximadamente 10 maneras distintas de tocar este género musical. A continuación se desglosan brevemente las matrices rítmicas de la guitarra y los elementos característicos de 4 tipos de *Sanjuanito*.

- **Sanjuanito de Peguche:**

Compás binario, aunque puede tener variaciones con compás ternario como en el caso del Fandango. La guitarra se utiliza en afinaciones regular o transporte (Dm). La célula rítmica que más se repite en la guitarra es:



Figura No.4 Una de las formas rítmicas del Sanjuan, como se lo toca en Peguche, Provincia de Imbabura.

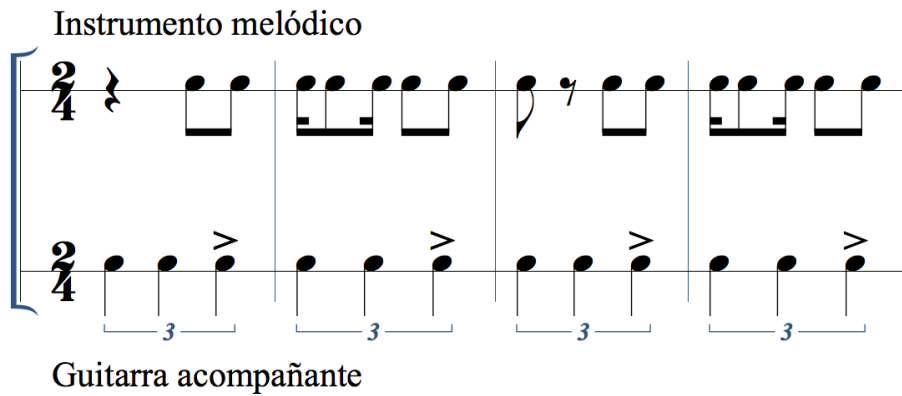


Figura No.5 Una de las figuraciones rítmicas del Fandango, como se lo toca en Peguche, Provincia de Imbabura.

Guitarra en afinación 'Huanopamba' (Bb)

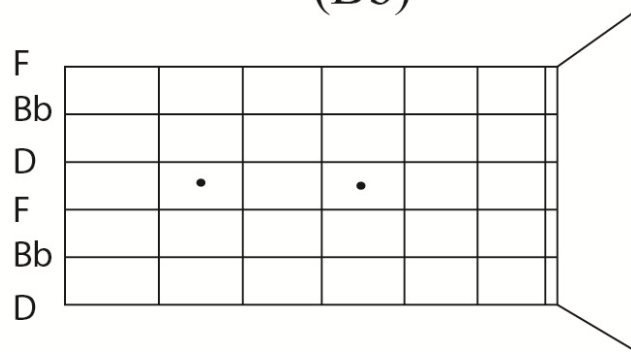


Figura No.9 Esquema de la afinación 'Huanopamba'

Guitarra en afinación 'Granada' (D)

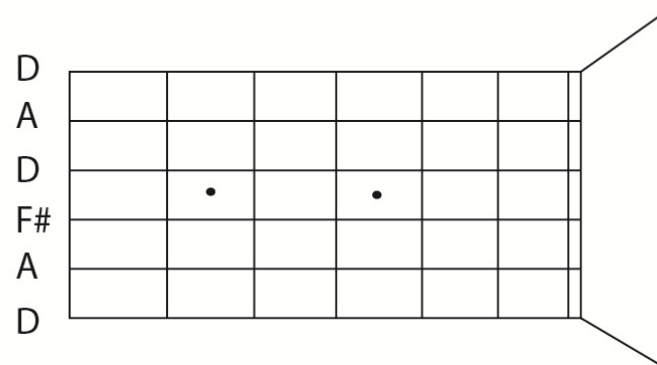


Figura No.10 Esquema de la afinación 'Granada'

*

- **Sanjuanito de Quito:**

Compás binario. El acompañamiento es más melódico que rítmico. La guitarra se utiliza generalmente en afinación regular. La célula rítmica que más se repite en la guitarra es:



(Arpeggios ascendentes en semicorcheas)

Figura No.11 Una de las figuraciones rítmicas del Sanjuan, como se lo toca en Quito, Provincia de Pichincha.

Fuente: investigación de campo realizada por el autor.

Ahora, solamente traslademos este pequeño ejemplo a toda la complejidad de géneros musicales que tiene Ecuador. Los lugares geográficos. Las distintas instrumentaciones. Las formas de tocar. Las formas de cantar. La armonía. Los textos. En fin, es amplísimo el campo que se lograría abordar en la educación musical si ponemos en práctica los conocimientos y sistematizamos cada diferencia con el único objetivo de fortalecer el valor estético y la riqueza de las culturas locales.

Como público, en general, estamos acostumbrados a pensar en el *Sanjuanito*, o el *Aire Típico*, o el *Pasillo* son géneros musicales estáticos, sin dinamismo social, sin movimiento, sin múltiples opciones. Ese tipo de concepciones han degenerado la educación musical en Ecuador al punto de satisfacernos con las generalizaciones y no hacer énfasis en la búsqueda de la diferencia o de la diversidad. Se pretende simplificar una materia de estudio que no es simple. Sintetizar experiencias estéticas diversas.

1.2 Entender la diversidad.

Como consecuencia de los aspectos expuestos, se puede admitir que lo múltiple dentro de la unidad es un sustento del hacer pedagogía. Se explica a través de Martín Barbero, para quien la patria donde se dan cita todas las éticas y todas las estéticas, pues somos sociedades formadas en historias híbridas en las que necesitamos entender cómo se construyeron las diferencias sociales, los dispositivos de inclusión y exclusión qué elementos distinguen lo culto de lo popular y ambos de lo masivo (Martín Barbero, 2001).

La relación del pensamiento de Martín Barbero con la pedagogía de la música puede entenderse como un ámbito de reflexión acerca de las identidades. Partir de la necesidad de entender la hibridación, la mezcla cultural, es básico para nuestro campo de acción, pues la música no puede explicarse sino como sistemas estéticos que se fusionan gracias a la convivencia de los actores. Es muy poco probable concebir géneros musicales puros, que no tengan influencias y que se hayan mantenido históricamente con características originales.

Para el caso de esta investigación, la música popular ecuatoriana, se trata de reconocer y entender los ejes que la sustentan: instrumentación y rasgos sonoros que juntan elementos de Europa, Los Andes y África. Al hablar de este tipo de música nos referimos entonces a un testimonio estético de mestizaje y de culturas híbridas.

Desde esta óptica se propende hacia una educación basada en la coexistencia cultural, basada en la democracia. Entendida como una construcción que se fundamenta en la asociación, que permite la convivencia activa de sus diversos integrantes. Gracias a la educación, los miembros heterogéneos de una sociedad adquieren las destrezas para razonar acerca de sus metas colectivas e individuales. Lo cual se alinea con las propuestas teóricas de John Dewey, quien propende hacia la reconstrucción del orden social. Salir del esquema de la autoridad y de la mera instrucción formal para pasar a un modelo pedagógico sustentado en las prácticas de lo común, la comunidad y la comunicación.

Dewey plantea la educación como una constante reorganización y reconstrucción de la experiencia (Dewey, 1960). Para lo cual es necesario romper muchos de los aspectos

fundantes de la cosmovisión occidental, como la dualidad. Según Dewey el pensamiento lógico-dualista propende hacia una división del mundo en el que se sustentan la radical diferencia de las clases sociales, la naturaleza como elemento del mundo opuesto a la sociedad, el desbalance generacional entre hombres y mujeres, la imperancia del trabajo frente al ocio. En fin, son una cantidad de dicotomías que están impregnadas en la educación, que han generado desigualdad y que no permiten un real equilibrio en las formas de vida.

A la luz de la teoría progresista de Dewey se puede observar cómo en el contexto ecuatoriano las artes tienen más vínculo con el ocio que con el trabajo. Lo cual tiene coherencia con lo analizado en este capítulo, pues socialmente se asume a la música como una práctica propicia para el entretenimiento. Esta diferenciación se evita en la escuela progresiva de Dewey y se amplía el campo hacia el pensamiento reflexivo.

A través de la reflexión en el aprendizaje ha sido posible cuestionar varios esquemas sociales defectuosos como el racismo, la exclusión de personas con discapacidad, la inequidad de género y hasta la cultura. Si se vuelve la mirada sobre estos conceptos se puede apreciar claramente que corresponden al orden lógico-dualista cuestionado por Dewey. Sin embargo, las raíces culturales arcaicas de América Latina se manifiestan claramente en elaboraciones humanas como las artes. Así, mientras el modelo occidental de pensamiento propone el ordenamiento de la vida desde la dualidad, el *ethos barroco* latinoamericano se permite distintos órdenes de la vida, en los cuales se integran elementos negados por la dualidad como el mito y la compatibilidad de lo incompatible.

Para explicarlo con ejemplos, consideremos algunos fenómenos que acontecen en la música ecuatoriana. Según la perspectiva occidental existe una clara división entre los sentimientos de tristeza y alegría; si alguien atraviesa por uno de estos estados de ánimo simplemente está triste o está alegre, pero sería imposible tener los dos sentimientos a la vez. Pues resulta que en la música de Ecuador se evidencia la posibilidad de volver compatibles el dolor con la dicha, la tristeza con la alegría, la desazón con la esperanza. Testimonio de este fenómeno son los usos que hacemos de la música: bailamos mientras el texto narra vivencias doloridas; festejamos a la vez que la palabra provoca melancolía. Vienen a la mente un sinnúmero de temas como *Pobre Corazón* (Sanjuanito de Guillermo

Garzón), *Morena La Ingratitud* (Albazo de Jorge Araujo), *Decepciones* (Albazo de Víctor Valencia), *Desdichas* (Aire Típico de Luis Sánchez), por nombrar algunos.

Entonces, ¿cómo no pensar en la posibilidad de trasladar este fenómeno al campo de la educación en la adolescencia?, ¿acaso la adolescencia no es, justamente, una etapa confusa y llena de sentimientos enfrentados? Desde la música tradicional ecuatoriana quizá se pueda canalizar la expresividad hacia espacios artísticos inexplorados. A partir de esta perspectiva este trabajo de disertación se alinea con la pedagogía progresista de Dewey y sirve para hacer la aclaración de que el término *progresista* no implica el término *moderno*, pues sucede que uno de los argumentos para excluir a la música tradicional es su lugar en el tiempo, un tiempo que corresponde a otra época.

Pero surge también otro conflicto en torno a las artes. La pedagogía musical ecuatoriana debe enfrentarse a 2 perspectivas distintas: el academicismo y la música popular. Desde la experiencia histórica lo académico se aprende de acuerdo a métodos y sistemas de lenguaje musical. Lo popular se aprende por transmisión oral y saberes acumulados a través de la práctica. Hay que considerar que la música en nuestro país se aprende de las dos maneras lo cual no implica que la educación formal logre ligar estas experiencias de aprendizaje, pese a la importante labor de músicos, compositores y pedagogos para que se integre el aprender información con la construcción del conocimiento.

Para completar el diálogo de este capítulo, se revisan ahora algunas visiones teóricas de lo que implica la pedagogía musical para occidente. Para Theodor Adorno, 'la pedagogía musical consiste en potenciar la capacidad de los estudiantes de manera que aprendan a entender el lenguaje de la música. Solo mediante este proceso, mediante la experiencia completa de las obras, y no por medio de una práctica musical autosuficiente y a la vez ciega, puede satisfacer su función la pedagogía musical.' (Adorno, 1973)

Con lo cual se reafirma la importancia de establecer disciplina y continuidad en el ámbito educativo. Si se espera que cambie la estructura y la difusión para que la música ecuatoriana sea tratada con seriedad, los pedagogos de la música no podemos permitir que estos sonidos se pierdan en el tiempo y esperar que se los siga transmitiendo de manera oral, sin intervenir, sin ayudar a sistematizar la música de nuestro país. Esta es una forma

de dar importancia al trabajo de los músicos que nos antecedieron y llevar su obra a nuevos planos de conocimiento, con lo que los aspectos educativos pueden incrementar el campo de acción intercultural. Es preciso incluir en las propuestas pedagógicas contemporáneas los elementos de la música popular que facilitan la relación con el lenguaje musical complejo.

A partir de correlacionar los elementos tratados en este capítulo como los con-saberes, la comunicación en el aula y la comunicación con el público (entorno), la educomunicación y la escuela progresista se abre un abanico de posibilidades que facilitan el acercamiento hacia hacer educación musical con sustento. De esta manera la clase de música deja de ser una transmisión de información o un mero aprendizaje instrumental para pasar a integrar un campo de pensamiento ordenado. En este campo se hace intersección con los principales ejes de la educación, como el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la adaptación del entorno, el pensamiento crítico, la conciencia de sí mismo, la alteridad, la investigación y el liderazgo.

Cada uno de estos ejes plantea operaciones formales del pensamiento que bien pueden trabajarse desde la música, como se explica en el gráfico a continuación.

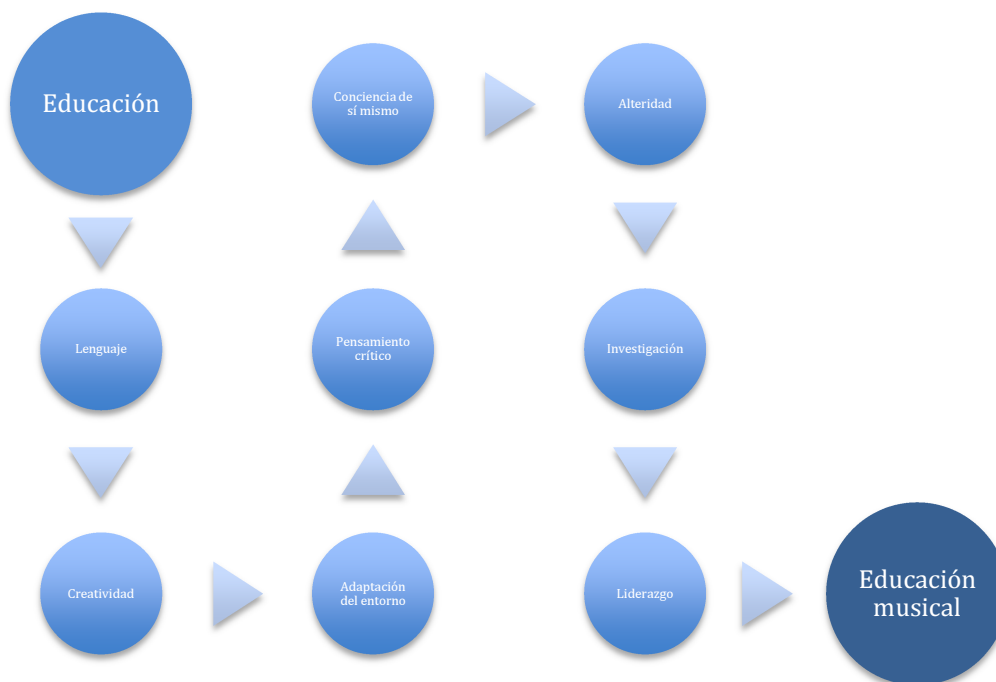


Figura No.12 Interrelación de los ejes de educación, en general, que son pertinentes a la educación musical.

Desde estos ejes el planteamiento final es retomar la enseñanza formal de la música pero permitir también la entrada a los aprendizajes informales. Esta forma de comunión estética se define en la música a través del uso del oído para imaginar el mundo y para recrearlo. Como sugiere *Adorno*: si la música es, al igual que todas las artes, lo que la gran filosofía llamaba antaño la apariencia sensible de la idea, entonces la pedagogía musical tendría que fomentar antes que nada la capacidad de imaginación musical, enseñando a los estudiantes a imaginarse la música con el oído interno de una manera tan concreta y exacta como si de verdad sonase. (Adorno, 1973)

Capítulo II

Educación artística en la adolescencia

2.1 Pedagogía vocal para adolescentes

Todos los fundamentos teóricos expuestos en el capítulo I llevan a pensar ahora en los aspectos precisos de esta disertación. Las preguntas ahora son: ¿cómo fortalecer la pedagogía de la música para la etapa adolescente? ¿Bajo qué circunstancias se puede negociar el aprendizaje sin que resulte simplemente una imposición adulta? ¿Qué alternativas se pueden proponer frente a los esquemas artísticos mediáticos?

Desde estas inquietudes es necesario enmarcarse en los enfoques teóricos de la pedagogía y de la psicología del desarrollo. Puesto que se pueden tener varios accesos a la educación musical para adolescentes, optimizarla y oscilar entre los aspectos inherentes a la ‘cultura culta’, las culturas populares y las identidades urbanas. Todos estos componentes aparecen como gestores de los productos estéticos generados para el consumo en la pubertad.



Figura No.13 Viñeta de *Mafalda*. Joaquín Salvador (Quino, 1992). Sátira acerca del canto coral que refleja la manera tradicional de educar en las artes: enfocar la forma por sobre el contenido. Se evidencia el acto de cantar y dirigir como un disfrute, un ejercicio gozoso; que luego del deleite es cuestionado.

La ilustración de *Quino* permite pensar en que el ejercicio de la pedagogía musical puede ser precisamente hacer educación con pensamiento crítico. Las reflexiones acerca de qué escuchamos y por qué, qué cantamos y por qué, pasan por alto para la sociedad de consumo. En la época que habitamos no se cree preciso cuestionar los productos culturales enlatados, justamente porque están sustentados en sistemas industriales de la música. Existe la apreciación del artista mediático como una persona exitosa, quien no necesita depurar su trabajo musical para triunfar. Con este tipo de referentes resulta complejo

generar un discurso pedagógico que demuestre lo contrario. Para la sociedad, la medida del logro es el triunfo económico. A ese objetivo apunta actualmente la educación universitaria. Dejando de lado los logros afectivos, el aprendizaje para la vida en colectividad, la inteligencia emocional, la satisfacción por vivir. En otras palabras, se manifiesta el enfrentamiento entre el *Ser* y el *Deber Ser*, de forma que el adolescente, que se prepara para ser universitario, se empapa de modelos de éxito económico dentro de los cuales no se visualiza la música. Entonces resulta pertinente regenerar pequeños debates en el aula, en los que activemos las preguntas más que las respuestas. Puesto que avanzar por la etapa adolescente con nociones comunicativas inflexibles solamente se aletargan los hábitos de aprendizaje.

Esta aseveración de acuerdo con Darlene Mannix, quien define la etapa adolescente como un momento de la vida en que se necesita desarrollar una variedad de habilidades al tiempo que se aprende a vivir consigo mismo como individuo; los adolescentes empiezan a relacionarse con el mundo pensando quiénes son, qué son capaces de lograr, ideando un sistema de valores propio y disfrutando la percepción de ser único. (Mannix, 1997)

La investigación y compilación que se ha realizado para esta disertación se relaciona con la etapa de la adolescencia, es decir, entre los 13 y 18 años. No solamente por la situación emocional, sino también por ser una etapa delicada para el tratamiento de la voz y que actualmente es poco cuidada por los pedagogos de la música tanto en colegios como en conservatorios del Ecuador. Mucho más si nos referimos al sistema general de educación en el que las nociones básicas del canto pasan por alto, al punto de confundir la voz gritada con la voz cantada; así, la interpretación de himnos y canciones grupales no son actividades que se filtran por docentes con conocimientos pertinentes en el área vocal.

Para el aprendizaje del canto, la adolescencia constituye una etapa del desarrollo en la que las cualidades vocales, tanto masculinas como femeninas, experimentan profundos cambios en el timbre, la resonancia y la tesitura. Así, la educación musical, puede convertirse en un facilitador entre el cambio de las cualidades técnicas y el desarrollo de la personalidad vocal. Pues cabe notar que no solo resulta como un conocimiento efectivo en el campo artístico, también la voz es un elemento importante para la identidad. La voz (como se explicó en el capítulo anterior) es el vehículo del lenguaje que permite la

interrelación, expresa emotividad, expresa intencionalidad y es elocuente. Aparece como elemento único e irreplicable, capaz de motivar y de movilizar, e incluso es un rasgo identitario reconocible.

De acuerdo a los estudios biológicos, el cambio hormonal ocurre con la edad, entre los 14 y los 16 años frecuentemente. Aún así, hay quienes comienzan antes y quienes se retrasan. Dentro del proceso de crecimiento y maduración normal, el hipotálamo y la glándula pituitaria producen varias hormonas entre las cuales están las de crecimiento y la gonadotropina (hormona que estimula la generación de espermatozoides y actúa en el folículo del ovario generando estrógenos).

Cuando estas hormonas alcanzan ciertos niveles en los varones, los testículos inician su producción constante y en mayor cantidad de testosterona. La testosterona tiene dos funciones básicas: la producción de espermatozoides y el estímulo de la diferenciación sexual secundaria, que incluye el engrosamiento de la voz, crecimiento de vello corporal, aumento de masa muscular, crecimiento óseo, etc.

La voz cambia porque la testosterona engrosa los ligamentos de las cuerdas vocales y el cartílago alrededor de las mismas en la laringe. Con lo cual, el aire que atraviesa por el tracto vocal provoca vibraciones más lentas de las cuerdas vocales y la resonancia se traslada a los huesos más cercanos a la laringe como las costillas y el esternón, de ahí el nombre de resonancia de pecho.

La mujer experimenta cambios similares, pero químicamente más complejos por la interacción de más hormonas en el proceso. Con lo que llega a evidenciarse el cambio en las cualidades vocales femeninas. Existe también cambio de timbre de una manera menos radical.

Ya que son procesos químicos que afectan de manera particular a cada persona, no se puede esperar que en todos los varones se engrose la voz o que todas las mujeres conserven las características de su timbre infantil. Por esta razón hay mujeres que llegan a desarrollar voces de contralto con timbres oscuros y de registro grave, similar a la voz de

tenor. Y este proceso puede suceder también a la inversa y se genera la voz de contratenor en los varones, con registro agudo de características más similares a la voz femenina.

Según Erikson (1966), durante la etapa de la adolescencia atravesamos un estado de identidad versus confusión. Con la transformación de los cuerpos se da lugar a la variabilidad psicológica a través de cuestionamientos hacia el entorno, la sociedad, la familia y la vida adulta. Así, en la adolescencia se busca afianzar la identidad a través de los aspectos que la construyen: los símbolos con los cuales sentir pertenencia y dar sentido a la vida. Dentro de este campo simbólico juegan roles muy importantes las estéticas, asumirse como parte de grupos sociales y las formas de consumir productos culturales.

Desde el campo de la educación musical se puede trabajar directamente sobre estos aspectos conjuntamente con el desarrollo físico, el cambio de la voz y ciertos procesos emocionales como la búsqueda de identidad, la aceptación social y el temor a expresarse en público. La educación artística resulta ser un punto de apoyo en la formación de la personalidad, pero es necesario distinguir las etapas del desarrollo y ubicar repertorios adecuados tanto para el trabajo de interpretación de la música, así como para la danza y las actividades sociales escolares como festividades y celebraciones.

Larry Blocher, pedagogo musical norteamericano, recomienda hacer énfasis en el hecho de ‘estar en...’ Dada la transferencia lingüística del inglés al español, ‘estar’ se entiende también como ‘ser’. Por lo tanto, el grupo musical es simplemente algo en donde tú eres y estás. (Blocher, 2001). Estar en el coro, ser en el coro; estar en la banda, ser en la banda. Son variables que denotan pertenencia y que pueden generar en el adolescente una relación más cercana con su aprendizaje. Consecuentemente, lo que hace el educador musical es identificar la filosofía de su acción pedagógica: crear ese algo en donde los estudiantes pueden ser y estar de manera activa.

La propuesta, en concreto, es proveer al estudiante de agrupaciones en donde puedan sentirse perteneciente a la vez que realiza un aprendizaje estético efectivo. Para nuestro caso específico se trata del coro y se trata de enseñar al cantante adolescente formas para controlar la nueva voz. En base a los cambios fisiológicos, las voces masculinas deben ser usadas en el coro en la tesitura de *alto* durante la transición vocal, a la vez que deben

someterse a un reentrenamiento. Esto implica que el maestro de canto debe trabajar los ejercicios de vocalización por separado, dedicando tiempo específicamente a los integrantes de voz cambiante. Implica también tener la sagacidad para evitar los conflictos generados en los varones al tener que cantar una línea melódica mayormente femenina. Evitar estos conflictos significa no descuidar la continuidad en la práctica, pues los resultados son visibles a lo largo del proceso; el mismo que puede tomar varios años hasta constituir un aprendizaje sólido.

Es considerable estar en capacidad de dar variedad de referencias, pues si bien la técnica vocal tiende a variar entre maestro y maestro, también los géneros musicales presentan una enorme variedad. Bajo estos aspectos cabe preguntarse ¿cuál es la técnica vocal correcta? ¿cuál es la música más idónea para ejercitar el canto? Pero así como múltiples son las inquietudes de los estudiantes de canto, múltiples son las respuestas que el docente pueda generar. Ya que no existe una sola verdad en torno a esta temática, no podemos afirmar que solo la escuela clásica italiana, o la escuela alemana, o la francesa permitan desarrollar las condiciones vocales. Quizá si hablamos de ópera italiana lo mejor sea aprender la escuela italiana de canto, y lo correspondiente para cada una de las otras. Pero resulta que el contexto nos acerca más a las músicas populares que al canto lírico. Entonces también se trata de crear otros sistemas pedagógicos para enseñar el canto de maneras menos rígidas y más accesibles a nuestra realidad cultural.

Sin embargo, los elementos técnicos son los mismos para todas las escuelas de canto, es decir, en todas se enseña respiración, postura, apoyo, proyección, resonancias, formas de fraseo. Pues bien, ahora se trata de diseñar ejercicios para adolescentes que los doten de estas cualidades técnicas.

La voz masculina en etapa de cambio experimenta una crisis porque de un momento a otro se cambia de resonancia de cabeza a resonancia de pecho; la tesitura cambia, bajando entre un intervalo de quinta y un intervalo de octava; el timbre pasa de ser delgado y cristalino a ser oscuro y profundo gracias a la actividad hormonal propia de la adolescencia.





Es erróneo forzar a las voces masculinas cambiantes a cantar en las secciones de *tenor* o *bajo*, a menos que ya hayan desarrollado esta capacidad. Para saber qué es lo adecuado es

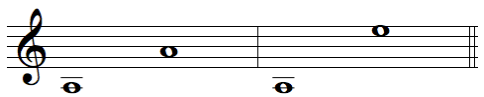


necesario sostener evaluaciones individuales continuas, no para dar calificaciones sino para monitorear el desarrollo vocal de los estudiantes. Parte de la responsabilidad del director de coro es conocer la aptitud musical de cada integrante para realizar una metodología vocal eficiente. (Haaseman-Jordan, 1992)

El siguiente cuadro relaciona los elementos de la pedagogía vocal con varios factores importantes en el desarrollo. Para esta investigación, se ha utilizado este esquema para aplicación real en el aula, tanto para clases de teoría musical, historia de la música y práctica instrumental. La consideración de estos aspectos al momento de planificar permiten la búsqueda de elementos acertados en torno a la educación artística que corresponde a la vida adolescente. Los datos presentados a continuación se basan en las teorías del desarrollo psicosocial de Erikson, a los esquemas de pedagogía de la voz de Haasemann y Jordan, y también en la observación, experimentación y sistematización de datos, en las clases de coro y de música de Primero, Segundo y Tercer años de Bachillerato del Colegio Americano de Quito, en el año lectivo 2014 – 2015.



Se hace referencia a la *voz blanca* en varios niveles del cuadro. Esta se define como la voz infantil, la misma que permanece en los adolescentes varones hasta los 13 o 14 años y en el género femenino se conserva, con ligeros cambios en sus características, a lo largo de la vida. Cabe distinguir dos elementos básicos para definir la *voz blanca*: Timbre y Tesitura. El timbre es una cualidad del sonido que determina la característica individual, la condición única e irrepetible que cada persona posee en la voz. La tesitura es el rango de afinación dentro del cual un cantante puede sentirse cómodo y lucir sus cualidades vocales sin exponerse a daños. Por lo tanto, se entiende a la *voz blanca* como la voz infantil, que pese a atravesar por la etapa adolescente conserva las características de timbre y registro propias de la voz femenina. Una vez completa la fase de desarrollo vocal y los cambios dados para los cantantes varones sus voces se transforman de *voces blancas* a *voces oscuras*.

Cuadro No.1 Relación de elementos relativos a la pedagogía vocal en la etapa adolescente.

	Plano emocional	Vida social	Cambios de la voz	Recomendaciones pedagógicas
12 – 13 años	<p>Vulnerables ante la presión social.</p> <p>Rechazo al mundo adulto.</p> <p>Rivalidad entre pares.</p> <p>Se experimentan respuestas emotivas inesperadas: por ejemplo, pasar súbitamente de la euforia a la tristeza.</p>	<p>Interés por las relaciones interpersonales de fraternidad.</p> <p>Los estudiantes se respaldan grupalmente.</p>	<p>Voz femenina: voz blanca con emisión de aire en el sonido. Resonancia de cabeza. Tesitura corta, entre 6M a 8P+3M.</p>  <p>Voz masculina: voz blanca con pequeñas manifestaciones de resonancia de pecho. Tesitura corta, entre 8P a 8P + 3M.</p> 	<p>Trabajar técnica de voz blanca con repertorio cercano al color y tesitura del estudiante.</p> <p>No forzarlo a interpretar por imitación a cantantes adultos.</p> <p>Hacer conciencia de las sensaciones que provoca la resonancia relacionándola con colores, texturas y objetos.</p> <p>Tomar en cuenta que los defectos vocales generados en esta edad después serán difíciles de quitar.</p> <p>Realizar montaje de temas al unísono y a dos voces, en textura homofónica o con ostinatos.</p>
13 – 14 años	<p>Inestabilidad emocional.</p> <p>Puede existir rechazo hacia su propia persona, hacia su propio cuerpo, hacia su voz.</p> <p>La autoestima puede decaer.</p>	<p>Se manifiestan grupos dentro de un grupo.</p> <p>Se agrupan de acuerdo a apariencia, usos de la moda, música, usos de la tecnología, entre otros factores.</p>	<p>Voz Femenina: voz blanca con poca emisión de aire en el sonido. Resonancia de cabeza y de pecho. Tesitura corta, entre 6M a 8P+3M, con tendencia al registro grave.</p>  <p>Voz Masculina: voz blanca con resonancia de pecho más evidente. Tesitura corta, entre 6M a 8P+3M, con tendencia al registro grave. Puede aparecer la voz cambiante o la negación de la voz blanca.</p> 	<p>Trabajar técnica de voz blanca con énfasis en el registro medio-agudo.</p> <p>Permitir que el estudiante escoja su repertorio solista pero guiarlo hacia cantar variando la tonalidad para ejercitar el oído.</p> <p>No forzarlo a interpretar por imitación a cantantes adultos.</p> <p>Jugar con la resonancia de pecho y cabeza con ejercicios en la vocalización.</p> <p>Realizar montaje de temas al unísono, dos y tres voces, en textura homofónica, ostinatos, y acordes acompañantes de la melodía.</p>

<p>14 – 15 años</p>	<p>Inestabilidad emocional crítica.</p> <p>Etapas en la que se tiende a modificar la apariencia y la autopercepción.</p> <p>Se obstruye la relación con quienes no comparten su visión del mundo.</p>	<p>Existen tendencias a desconocer la validez de los otros.</p> <p>Se evidencian conflictos con las figuras de autoridad.</p> <p>Se cuestiona la identidad individual y la pertenencia.</p>	<p>Voz Femenina: Voz blanca con timbre en proceso de definición. Resonancia de cabeza y de pecho. Tesitura amplia, entre 8P a 8P+5P, sin embargo existe resistencia a cantar en registro agudo.</p>  <p>Voz Masculina: voz cambiante. Resonancia de pecho más definida. Conflicto con la resonancia de cabeza. Registro corto, entre 5P a 8P.</p> 	<p>Juntar a las voces masculinas con las altas.</p> <p>Trabajar la técnica vocal por separado con voces femeninas y masculinas. En las femeninas: ayudar a la extensión del registro con vocalizaciones de flexibilidad.</p> <p>En voces masculinas: trabajar de manera individual con énfasis en la escucha de la propia afinación. Resonancia de consonantes M-N-R</p> <p>Trabajar el solfeo de intervalos a partir de la escala pentáfona y de la escala mayor, con ejercicios de vocalización y resonancia.</p> <p>Asignar el repertorio a los estudiantes teniendo en cuenta la evaluación individual.</p> <p>Realizar el montaje de obras al unísono de octava (entre hombres y mujeres), obras a 2 y 3 voces con utilización de la voz masculina a manera de bajo continuo.</p>
<p>15 – 16 años</p>	<p>Etapas de proyecto de vida que ayuda a estabilizar el plano emocional.</p> <p>Se defiende la validez de las propias ideas.</p>	<p>Cuestionamientos acerca del mundo adulto.</p> <p>Experimentación de varios grupos sociales hasta encajar.</p>	<p>Voz femenina: Voz blanca con timbre definido. Resonancia de cabeza y de pecho. Tesitura amplia, entre 8P a 8P+5P. Frases agudas más flexibles.</p> 	<p>Trabajar técnica vocal individual y conjunta, con refuerzo en la proyección vocal. Ayudar a las voces masculinas a depurar el timbre individual.</p> <p>Asignar repertorio de acuerdo a la evaluación individual. Asignar dúos para afianzar la seguridad en la voz individual.</p> <p>Realizar el montaje de obras al unísono de octava, 2 y 3 voces con frases polifónicas de repetición, cánones y fugas.</p>

			<p>Voz Masculina: Voz oscura con timbre en proceso de definición. Resonancia de pecho. Se requiere reforzar el entrenamiento auditivo para superar los problemas de afinación. Tesitura corta, entre 5P a 8P+2M</p>	
16 – 17 años	<p>Etapa de identidad vs. confusión.</p> <p>Estabilidad en aspectos interpersonales.</p> <p>Confusión en cuanto a las posibilidades de experimentar el mundo.</p>	<p>Las relaciones entre miembros de un grupo social se fortalecen y se profundiza en lo simbólico.</p> <p>El adolescente se asume a sí mismo como un adulto en ámbitos formales pero aún existen rasgos de comportamientos infantiles.</p>	<p>Voz Femenina: Voz blanca con timbre definido. Resonancia de cabeza y de pecho. Tesitura amplia, entre 8P+2M a 8P+6M. Frases agudas con libertad. Se requiere cuidado en cuanto a la potencia de la voz.</p> <p>Voz Masculina: Voz oscura con timbre definido. Resonancia de pecho con manifestaciones de resonancia de cabeza. A partir de esta etapa se pueden clasificar en voces de tenor o barítono según el timbre y registro. Tesitura corta, entre 8P a 8p+3M</p>	<p>Trabajar técnica vocal individual y conjunta, con refuerzo en la proyección vocal, en los matices y la ampliación de tesitura. Ayudar a las voces masculinas a definir su registro de contratenor, tenor o barítono.</p> <p>Asignar el 75% del repertorio y permitir que los estudiantes escojan el 25% restante, bajo la consigna de trabajarlo a dos voces como mínimo.</p> <p>Realizar el montaje de obras a 2, 3 y 4 voces, con complejidad rítmica en la polifonía.</p>

<p>17 – 18 años</p>	<p>Etapa de identidad vs. confusión.</p> <p>Se asume a sí mismo como un adulto, enfrenta responsabilidades, toma decisiones.</p> <p>La autopercepción tiende a la ilusión.</p>	<p>Corresponde a una etapa de cierre de proceso.</p> <p>Se pueden ver manifestaciones de identidad definida como la orientación profesional.</p> <p>Es también profundo el cambio entre la pasividad y la acción en los campos de interés.</p>	<p>Voz femenina: Voz blanca con timbre definido. Resonancia de cabeza y de pecho. Tesitura amplia, entre 8P+3M a 8P+6M.</p>  <p>Voz masculina: Voz oscura con timbre definido. Resonancia fundamentalmente de pecho. Tesitura amplia, entre 8P a 8P+5P</p> 	<p>Trabajar técnica vocal individual y conjunta con refuerzo en la proyección, pase de la voz, ampliación de tesitura y conciencia corporal del sonido.</p> <p>Ayudar a las voces masculinas a unificar el color vocal en todo su registro.</p> <p>Asignar el 50% del repertorio y permitir que los estudiantes escojan el 50% restante, bajo la consigna de trabajarlo a 3 voces como mínimo.</p> <p>Realizar el montaje de obras a 2, 3, 4 y 5 voces con complejidad rítmica en la polifonía.</p>
-----------------------------	--	--	---	---

El proceso de aprendizaje de la música se realiza a través de actividades que aproximan al estudiante a las obras de arte de manera vivencial y significativa. Ante esta perspectiva es necesario plantear cómo diseñar propuestas para la práctica de las obras musicales, tomando en cuenta qué contenidos se deben enseñar y por qué.

Tal como se propone en la taxonomía de Bloom el profesor debe medir la variedad de las preguntas (o en este caso, medir la variedad de posibilidad de trabajo con las voces) para provocar otras preguntas que conduzcan a un nivel más alto de pensamiento acerca de la música. En este caso, las preguntas tienen un enfoque renovador, que exige a los estudiantes involucrarse en su aprendizaje y reflexionar acerca de lo que se aprende en la clase de música, su utilidad para la vida, para la relación con su localidad y su utilidad para el campo profesional.

La pedagogía de la música provee una serie de herramientas para el aprendizaje del lenguaje musical y de los distintos campos instrumentales. Pero, ¿por qué estudiar a la pedagogía vocal como un componente específico de la educación musical? ¿Cómo volver efectiva la educación de la voz y del oído a partir del disfrute del canto coral? A través de la investigación de campo realizada para esta disertación se han podido recoger experiencias didácticas que permiten cuestionar lo que sucede en las aulas de música, en los grupos corales, en la selección de repertorio, la adaptación de obras y en las sesiones de ensayo.

Frecuentemente se habla en las clases de canto acerca de que la voz es un instrumento al que se le debe un cuidado y una técnica diferenciada, que es vulnerable ante las crisis físicas y emocionales. Afirmaciones totalmente correctas, pero que no llegan a materializarse, puesto que la voz no es un instrumento tangible ni concreto. Al trabajar con las voces estamos expuestos a una serie de situaciones imprevistas y conflictos de la personalidad, que hacen que el material, el timbre, la resonancia y la tesitura de este instrumento sean moldeables por la subjetividad. Dichas cualidades del sonido implícitas a la voz resultan complejas al momento de evaluar, porque las características de un cantante no se repiten en otro: cada uno está dotado de un instrumento muy personal y por un bagaje estético muy personal. Por referir unos casos, existen cantantes con amplio registro, pero con poca resonancia, o al contrario, cantantes con gran resonancia pero con registro

corto. Existen cantantes que hacen conexión con la música académica, otros se resisten a interpretar algo que no sea lo que corresponde a su gusto individual.

Entonces, la pedagogía vocal aparece como elemento canalizador, para usar sistemáticamente el instrumento denominado *voz*, para evitar situaciones adversas de salud y aprender a seleccionar el repertorio adecuado, pero sobre todo para hacer del canto una fuente del aprendizaje de la música a través del disfrute. Por estas variables se puede ampliar el espectro de acción del profesor de coro, para que la preparación vocal pueda ubicarse dentro de estándares de calidad. Así, el docente puede ser más capacitado como repertorista que como director de coro; o puede ser más versado en aspectos técnicos que en los interpretativos. Pero todos, tanto repertorio, dirección, técnica e interpretación forman parte del campo de pedagógico del maestro de canto. Por lo tanto, el diseño de planificación para la clase de coro no abarca tan solo la preparación de repertorio. Se consigue alimentar esta planificación a través de tres líneas de acción:

1. **Preparación de las voces individuales.** El conocimiento del material humano con el que trabajamos es posible cuando se propicia la relación uno a uno. Esta metodología propone establecer la clase individual de canto, en la que se profundice en las características tímbricas, el registro y el fraseo de cada integrante de la agrupación. Así como el conocimiento de sus motivaciones y de su estética. Esta es la manera más amigable de interactuar con los estudiantes, a la vez que se crea un clima de confianza propicio para un aprendizaje más eficaz.

Los ejercicios de preparación vocal no pueden convertirse en un relleno de la clase o del ensayo. Estos ejercicios permiten establecer desafíos para el cantante, con los que se acumula recursos ligados a la experiencia. Desafiar al estudiante a salir de la zona de confort es uno de los objetivos de la preparación vocal, pues resulta muy común entre los cantantes generar reacciones negativas ante los primeros desafíos no superados. Por ejemplo, si el estudiante tuvo dificultad al cantar una frase larga sentirá que no va a poder interpretar otras frases largas; si no pudo extender su registro, hacia el agudo o hacia el grave, se condicionará a sí mismo cuando deba cantar un tema de tesitura más amplia. Hay que considerar que en la etapa adolescente, y por los cambios antes analizados, la voz puede quebrarse en medio

de una interpretación, razón por la que muchos de los integrantes de la clase habrán de considerar alejarse del canto, cambiar de instrumento, negarse a grabar. El docente que no está conciente de estas situaciones exigirá en el alumno un rendimiento ajeno a su comodidad. Por tanto es importante preestablecer un clima de paciencia para apoyar el desarrollo del estudiante, aunque este no presente los resultados esperados dentro de los plazos esperados. No hay que olvidar que la voz responde no solamente al acondicionamiento físico y técnico sino también al emocional.

2. **Asignar repertorio de solista.** Podemos dar al estudiante la capacidad de asegurar su personalidad vocal cuando puede escucharse a sí mismo interpretar obras, *a capella* o con acompañamiento. Es significativo que el director de coro o el docente de música proponga las obras, de acuerdo a la evaluación previa, realizada en la preparación vocal individual. Esta actividad permite al docente evaluar las condiciones técnicas y los hábitos de estudio pues se establecen metas medibles. Por ejemplo: interpretar el repertorio asignado en formato de clase maestra, es decir, con sus compañeros como público activo. De esta manera la retroalimentación proviene no solamente del docente sino de las experiencias grupales.

Con esta variabilidad de criterios se puede contrastar a través del lenguaje analítico-musical de nuestros estudiantes y se da oportunidad a demostrar los resultados del aprendizaje, no solo en plano técnico, sino también el teórico y el interpretativo. Muchas veces los estudiantes llegarán con sus propias inquietudes y propondrán el repertorio que ellos desean cantar. En este caso es prudente asignar un tiempo para escuchar el tema con el estudiante, cantar un segmento, medir la musicalidad de la canción y así saber si realmente el tema propuesto será un aporte para la clase o un tema de gusto personal que no necesita ser incorporado al trabajo académico. Claro que también existen casos en que el estudiante realiza su propuesta de repertorio con aplicaciones de su aprendizaje, para permitirse explorar sonoridades, arreglos, rearmonización o reconstrucción melódica; dado este caso se puede negociar con el estudiante los temas de repertorio escogidos por él y los

propuestos por el docente, sin olvidar que los desafíos de la clase apuntan hacia el aprendizaje sistemático.

3. **Conciencia de la corporalidad.** Toda persona con capacidad de escuchar y de hablar está en capacidad de cantar. Los distintos niveles en el trabajo de las voces son claramente perceptibles así como distintas son las personalidades de los estudiantes. Es decir, no se puede esperar que todos los integrantes de la clase tengan el mismo registro, la misma potencia, fraseo, capacidad de respiración y dosificación, resonancia, proyección, intención interpretativa y afinación. Ya que en el ejercicio de la emisión de la voz intervienen muchos elementos corporales es errado pensar que el canto se reduce a la emisión de voz por el aparato fonador. Es el cuerpo entero quien canta. El cuerpo expresa. El cuerpo define la energía de la música vocal.

Investigar con los estudiantes acerca de cómo funciona el cuerpo en el momento de cantar ayudará a realizar una planificación más amplia de la clase. De esta manera se puede motivar la autorreflexión, el cuidado del cuerpo a través de los hábitos y de la alimentación. El docente de música o el director de coro no es responsable solamente de preparar canciones e incorporarlas al trabajo de sus grupos; tanto docentes como directores podemos ayudar a nuestros estudiantes, a través de la conciencia de corporalidad, a evitar lesiones irreparables de la voz, a detectar malas prácticas a tiempo y a recuperarse de defectos corporales que suelen resultar inconscientes.

En base a los tres ejes de la preparación vocal mencionado antes, el docente puede registrar y archivar los avances de sus estudiantes, para que la continuidad de la preparación tenga sustento. De esta manera, requerimos establecer las horas de práctica como experiencia formal de aprendizaje. Puesto que resulta común en el aprendizaje del canto que los maestros se empeñan en desarrollar solamente voces agudas, sin tomar en cuenta de que cada estudiante requiere un trabajo personal, paciente y detallado, y que si no desarrolla el registro agudo no significa que sea incapaz de cantar.

2.2 Metodología para la preparación vocal.

El aprendizaje del canto y en sí la práctica coral requieren que el docente pueda hilar fino en cuanto a los elementos que integran los componentes técnicos, emotivos y escénicos. El objetivo fundante de la metodología vocal en el aula es superar dificultades, bajo la consideración de que el instrumento vocal puede variar entre estudiantes en desarrollo e incluso estudiantes iniciales.

El ensayo de la agrupación vocal o la clase individual con el estudiante ha de enfocarse en los principales aspectos que trabaja el vocalista. Cada uno de estos se define a continuación, basados en las condiciones dadas por la adolescencia y en aplicaciones directas de música ecuatoriana.

2.2.1 Registro.

También se conoce como rango, tesitura y amplitud. Es la cualidad de la voz que define la distancia, en tonos, en la cual se puede cantar con comodidad. Todos los aspectos técnicos son importantes, pero el registro en los cantantes adolescentes es el aspecto que más debe cuidar el docente. La orientación metodológica propone ubicar con precisión las tesituras de cada participante de la clase. Para lo cual se requiere realizar sesiones de vocalización individuales.

Se pueden revelar datos interesantes en la vocalización. Por ejemplo, en la investigación realizada por el autor, se realizaron audiciones individuales, las mismas que permitieron ubicar a los integrantes de la clase en sus cuerdas (soprano, alto, tenor o bajo). Así, según la vocalización se ubicó a un estudiante como tenor, por su facilidad en el registro agudo, su timbre brillante y sus vocales de sonoridad abierta. Sin embargo, en el desempeño grupal fueron notorias las dificultades de interpretar su línea en las notas D, Eb, E y F (sección del pase de la voz). La voz del estudiante estaba claramente forzada, los músculos tensos y la expresión del rostro denotaba exagerada energía. Evidentemente lo reflejado en la vocalización no tuvo mucha relación con lo reflejado en la interpretación. Por esta razón se cambió al estudiante a la cuerda de bajos, mientras él aprende a dominar su voz en la sección del pase, lo cual no tiene un tiempo definido.

Puede parecer un trabajo abrumador por el detalle que requiere, pero de este depende un gran porcentaje de la salud, la seguridad y la estabilidad de los cantantes. Muchos errores se han cometido al confundir voces de soprano con voces de alto, voces de barítono con voces de tenor. Muchos estudiantes abandonan la actividad del canto por sentir sus voces forzadas y en registros incómodos. Si bien la técnica vocal permite extender el registro, cabe notar que el desempeño de cada cantante depende de su disciplina y de los aciertos de su maestro.

También la orientación metodológica propone adaptar los registros y las tonalidades del repertorio, en caso de que estuviesen fuera del rango de solvencia de los estudiantes. Este es un tema que se debate muchísimo en el campo de la música académica, pues se considera que cambiar la tonalidad a una obra es violentar la obra del compositor. No olvidemos que la música académica ha sido escrita bajo unas condiciones culturales precisas: sociedades musicalmente más educadas, profesionalismo en el área vocal, tradición oral ligada al canto académico.

Al contextualizar nuestra realidad, la de nuestros centros educativos, está de manifiesto que la situación es distinta. Nosotros como docentes y nuestros estudiantes estamos brevemente relacionados con la música académica, con la disciplina y con los aspectos técnicos que se requieren para afrontar tales repertorios. Por tanto esta orientación metodológica no es un solapamiento para evitar las dificultades, al contrario, pretende consolidar un camino de preocupación sensata por los aspectos formales de la música para proyectar el trabajo de las agrupaciones hacia la calidad y la competitividad.

Por tanto, la recomendación metodológica sí defiende los cambios de tonalidad, incluso si se trata de música académica. El objetivo es encontrar un canal de disfrute del repertorio académico o popular a través de la comodidad y consistencia del registro. Al hablar de consistencia del registro se hace referencia a que el cantante debe tener la misma solvencia en cada nota de su rango.

A continuación se esquematizan los distintos registros vocales. Valga aclarar que estas tesituras han sido consideradas, luego de investigación, experimentación y aplicación, para

vocalistas que atraviesan la etapa adolescente. Las variantes se presentan tanto para las voces femeninas como para las masculinas.

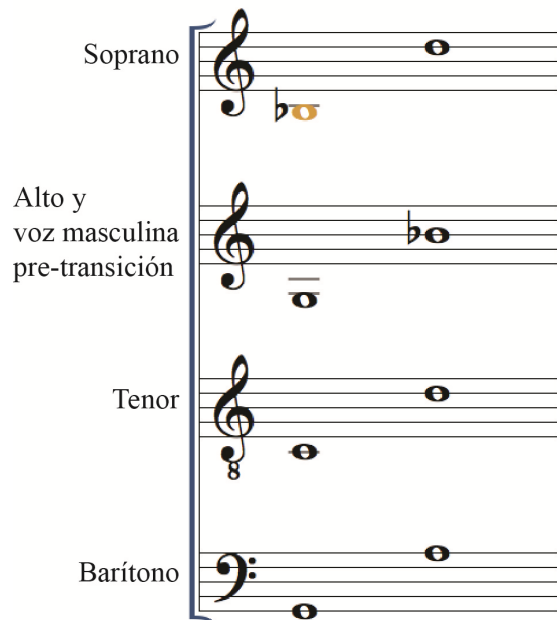


Figura No.14 Tesituras recomendadas, en esta metodología, para el trabajo vocal con adolescentes.

Habitualmente los maestros de canto buscan ampliar el registro de sus estudiantes únicamente hacia el registro agudo. Por lo que cabe aclarar que en esta metodología los ejercicios para ejercitar el registro pretenden la extensión de la tesitura tanto hacia el registro agudo como hacia el grave.

Los ejercicios propuestos también marcan la diferencia con la forma usual de vocalizar. Tradicionalmente se toma como referencia la tonalidad de C (Do Mayor) para iniciar el calentamiento vocal, pero de esta manera se están perdiendo notas del registro agudo. Por eso, los ejercicios a continuación se empiezan en Bb para las voces agudas y en G para las voces graves.



Ejercicio de registro #2. Extensión de 4ta Justa. Cantar la siguiente línea con acompañamiento en piano. Para voces agudas, se inicia en la tonalidad de Bb, y se pasa de manera cromática ascendente hasta llegar a la tonalidad de G. Para voces graves, se inicia en G y se llega a E. Repetir el ejercicio con la agrupación, de manera individual y en tríos. Utilizar la vocal O, recalcando la posición de los labios hacia delante. (Metrónomo: 75)

The musical score is divided into three systems, each with a vocal line and piano accompaniment. The first system is labeled 'Voz' and 'Piano'. The second system is labeled 'Pno.'. The third system is also labeled 'Pno.'. The score is in 4/4 time and features a chromatic progression of keys: Bb, B, C, C#, D, Eb, E, F, F#, G. The vocal line consists of a series of eighth notes in the first system, followed by a rest, and then a series of eighth notes in the second system, followed by a rest. The piano accompaniment consists of a series of eighth notes in the right hand and chords in the left hand. The key signature changes from Bb to G in the third system.



Ejercicio de registro #3. Extensión de 5ta justa. Cantar la siguiente línea con acompañamiento en piano. Para voces agudas, se inicia en la tonalidad de Bb, y se pasa de manera cromática ascendente hasta llegar a la tonalidad de G. Para voces graves, se inicia en G y se llega hasta E. Repetir el ejercicio con la agrupación, de manera individual y en tríos. Utilizar la vocal I, recalcando la apertura de la boca y la posición de los labios hacia delante.

The musical score consists of three systems. The first system is labeled 'Voice' and 'Piano'. The second system is labeled 'Pno.'. The third system is also labeled 'Pno.'. The music features a vocal line and piano accompaniment with chromatic key changes and a 5th interval extension.



Ejercicio de registro #4. Extensión de 6ta menor. Cantar la siguiente línea con acompañamiento en piano. Para voces agudas, se inicia en la tonalidad de Bbm, y se pasa de manera cromática ascendente hasta llegar a la tonalidad de F#m. Para voces graves, se inicia en Gm y se llega a Em. Repetir el ejercicio con la agrupación, de manera individual y en dúos. Utilizar las vocales I-O de manera alternada, recalcando la apertura de la boca y la posición de los labios hacia delante.

The musical score consists of three systems. The first system is for 'Voice' and 'Piano'. The second system is for 'Pno.' and starts at measure 5. The third system is for 'Pno.' and starts at measure 10. The music features a chromatic key signature change from Bbm to F#m and a 2/4 time signature change.



Ejercicio de registro #5. Extensión de 6ta mayor. Cantar la siguiente línea con acompañamiento en piano. Para voces agudas, se inicia en la tonalidad de Bb, y se pasa de manera cromática ascendente hasta llegar a la tonalidad de G. Para voces graves, se inicia en G y se llega a E. Repetir el ejercicio con la agrupación, de manera individual y en dúos. Utilizar las vocales I-O de manera alternada, recalcando la apertura de la boca y la posición de los labios hacia delante.

The musical score consists of three systems. The first system is labeled 'Voice' and 'Piano'. The second system is labeled 'Pno.' and the third is also labeled 'Pno.'. The music features a voice line and piano accompaniment with changing time signatures and key signatures.

System 1: Voice and Piano. Time signatures: 4/4, 2/4, 4/4. Key signatures: Bb, Bb, G.

System 2: Pno. Time signatures: 4/4, 2/4, 4/4, 2/4. Key signatures: G, G, E, G.

System 3: Pno. Time signatures: 4/4, 2/4, 4/4, 2/4. Key signatures: G, E, G.

2.2.2 Potencia

También se conoce a este elemento del sonido como volumen o intensidad. En la técnica del canto es un componente que permite al ejecutante ampliar su sonoridad a través de la correcta colocación de la voz. También para el cantante adolescente esta característica resulta un punto de quiebre, porque suele confundirse el sonido potente con el grito. La orientación metodológica plantea realizar ejercicios de vocalización que utilicen *crescendo* y *decrescendo*. En estos ejercicios se recomienda pasar por distintas experiencias de la voz, como el susurro, la voz hablada y la voz cantada, tratando de ubicar los distintos niveles de referencia para las dinámicas de *piano*, *mezzoforte*, *forte*, y sus intermedias.

En el trabajo coral se pretende que las voces logren el empaste. Es decir, que las voces mantengan los mismos niveles de intensidad durante la interpretación. Para esta medida de logro el docente puede incluir en la preparación grupal la audición por grupos. Se trata de organizar pequeños ensambles para trabajo, en los que los estudiantes pueden arriesgarse a cantar su línea melódica a manera de solo, sin apoyarse en el resto de los integrantes de la cuerda. A la vez que es una actividad que permite pulir detalles de afinación y fraseo, es un elemento en la clase de canto que dota al estudiante de independencia y confianza.

Al revisar el repertorio en dúos, tríos o cuartetos son identificables los desniveles de potencia y se pueden hacer las correcciones con precisión. Valga aclarar que para esta metodología, el objetivo del coro o de los estudiantes solistas no ha de ser alcanzar un gran volumen. Sobre todo por que las voces están en proceso de maduración, por lo que no es recomendable tomar como objetivo la potencia de las voces adultas. También, para las voces adolescentes cantar en volúmenes exageradamente altos acarrea fatiga muscular y disfonía. De hecho, el ensamble o empaste se logra en las dinámicas entre *piano* y *mezzoforte*, pues en ellas los cantantes pueden autorregular su potencia y el resultado de la agrupación es más adecuado.



Ejercicio de potencia #1. Coro hablado, con dinámicas. Leer rítmicamente la siguiente partitura e interpretarla de acuerdo a las dinámicas establecidas. Para la vocalización se recomienda alternar entre la voz susurrada y la voz hablada. Exagerar la pronunciación y acentuar el sonido de las consonantes. Repetir el ejercicio en dúos, cuartetos y la agrupación completa.

Negra Guitarrita

Sanjuan de Tabacundo

Tradicional
Arr. Holger Merizalde

The musical score is written for two voices in 2/4 time. It includes dynamic markings such as *pp*, *mp*, *p*, *ppp*, *sfz*, *f*, *mf*, *ff*, and *subito p*. The lyrics are: "Es-ta mi ne-gra gui-ta-rrí-ta, ay, tie-ne bo-cay sa-beha-blar. La ne-gra gui-ta-rrí-ta. So-lo los o-jos le fal-tan, ay, pa-raa-yu-dar-mea-llo-rar. Raz-ga la gui-ta-rra, raz-ga la gui-ta-rra, raz-ga la gui-ta-rra. So-lo los o-jos le fal-tan, ay, pa-raa-yu-dar-mea-llo-rar. Raz-ga la gui-ta-rra. Es-ta-mi rra. La rar." The score is divided into four systems, with measures 6, 11, and 15 marked at the beginning of their respective systems.



Ejercicio de potencia #2. Vocalización con dinámicas en *crescendo* y *decrecendo*. Cantar la siguiente línea melódica, con acompañamiento de piano. El docente debe cantar primero para fijar cuáles son los niveles de intensidad de cada dinámica. El estudiante, al repetir, va a encontrar que sus niveles de intensidad son más bajos. Por lo tanto, cada estudiante debe encontrar los niveles de intensidad propios de su voz. Repetir el ejercicio individualmente y con toda la agrupación.

Negra Guitarrita

Sanjuan de Tabacundo

Tradicional

Transcripción y armonización: Holger Merizalde

mf mp p p

Voice

Es-ta mi ne-gra gui-ta - rri-ta, ay, tie-ne bo-cay sa-beha - blar. Es-ta mi

Piano

6 pp mf f mp

6

Pno.

ne-gra gui-ta - rri-ta, ay, tie-ne bo-cay sa-beha - blar. So-lo los o-jos le fal - tan, ay, pa-raa-

12 p mp mf p

12

Pno.

yu - dar - mea - llo - rar. So-lo los o - jos le fal - tan, ay, pa - raa - yu - dar - mea - llo -

1. *pp*
 rar. Es - ta mi rar

2. *pp*

Pno.



Ejercicio de potencia #3. Vocalización con dinámicas. Con base en las indicaciones del Ejercicio de Potencia # 2, cantar la siguiente línea melódica, con acompañamiento de piano. Utilizar únicamente la sílaba PA, en cada nota. (Metronomo: 85 bpm)

Cantares del alma

Melodía del prelude o introducción

Pasillo

Carlos Bonilla Chávez

Transcripción: Holger Merizalde

Voice

Piano

5

Pno.



Ejercicio de potencia #4. *Sforzando* y *súbito piano*. Cantar la siguiente línea melódica, con acompañamiento de piano. El docente debe ejemplificar el ejercicio y evitar que el *sforzando* se convierta en grito, así como el *súbito piano* en sonido gutural. Repetir el ejercicio de manera individual y con la agrupación completa. (Metronomo: 125 bpm)

Matitas de perejil

Albazo

Luis A. Valencia

Transcripción y armonización: Holger Merizalde

Music score for "Matitas de perejil" (Albazo) by Luis A. Valencia, transcribed and arranged by Holger Merizalde. The score is in 6/8 time and features a voice line and piano accompaniment.

System 1: Voice line starts with a rest, followed by the melody. The piano accompaniment begins with a *Cm* chord. The dynamic marking *mf* is indicated above the voice line. The lyrics are: "Al ra - yo del sol do - ra - do u -".

System 2: The voice line continues with the melody. The piano accompaniment features chords *G7* and *Cm*. The dynamic marking *subito p* is indicated above the voice line. The lyrics are: "na ma-ña-na te vi. Al ra-yo del sol do-ra - do u - na ma-ña-na te".

System 3: The voice line continues with the melody. The piano accompaniment features chords *G7*, *Cm*, *A^b*, *G7*, *Cm*, and *G7*. The dynamic marking *subito p* is indicated above the voice line. The lyrics are: "vi, te vi que.es-ta - bas cor - tan - do, te vi que.es-ta - bas cor - tan -".

System 4: The voice line continues with the melody. The piano accompaniment features chords *Cm*, *B^w/D*, *E^b*, and *E^b6*. The dynamic markings *mf* and *sfz* are indicated above the voice line. The lyrics are: "do, te vi que.es-ta - bas cor - tan -".

14 *mf*

- do ma - ti - tas de pe - re - jil, ma - ti - tas de pe - re -

Pno. Ddim C#maj7 Cm Ddim C#maj7

18 *subito p*

jil, mi - guam - bra.

Pno. Cm A♭ Gm



Ejercicio de potencia #5. Sostener notas largas en distintas dinámicas. Luego de que cada estudiante ha encontrado en qué nivel está su *fortissimo* y su *pianissimo*, vocalizamos con notas del registro medio sosteniéndolas por dos compases. Repetir el ejercicio individualmente, en cuartetos y con la agrupación completa. Usar la vocal I (Metrónomo 95 bmp)

Variaciones sobre Habanera, de Carmen

Pasillo

Georges Bizet

Adaptación: Holger Merizalde

System 1 (Measures 1-5): Voice and Piano. Key: G major. Time: 3/4. Dynamics: *mp*. Chords: G, Bm, Em, Am, D/F#, D7.

System 2 (Measures 6-10): Piano. Key: G major. Dynamics: *mf*. Chords: Am, D7, G, Eb7, Ab, Cm, Fm.

System 3 (Measures 11-15): Piano. Key: E-flat major. Chords: Bbm, Eb/G, Eb7, Bbm, Eb7, Ab.

16 *f*

Pno. *f* E7 A C#m F#m Bm

21 *ff*

Pno. *ff* E/G# E7 Bm E7 A F7 Bb Dm Gm

27

Pno. Cm F/A F7 Cm F7 Bb

2.2.3 Fraseo

Fraseo legato.

Es uno de los elementos que permite al cantante impregnar vitalidad en la música que está interpretando. Parte importante del fraseo es seguir correctamente las ligaduras expresivas que se plantean en la partitura. Tres son los elementos centrales del fraseo:

- Capacidad de generar frases con sentido musical. Es decir, que la idea de inicio, desarrollo y cadencia de la melodía sea clara y inteligible. Al igual que sucede con una frase gramatical, que requiere una sucesión de elementos específicos para tener sentido, sucede con las frases musicales. El sentido de la frase musical se da, mayoritariamente, por la sensaciones de: reposo, desarrollo, tensión, reposo.
- Habilidad de expresar el contenido del texto. En muchos casos la profundidad y el contenido dependen de cómo el cantante los entiende para luego frasearlos. Quizá por este motivo se vuelve tan especial la labor de los vocalistas, pues se permiten generar conexiones directas con el oyente. Hay que tomar en cuenta que para el trabajo con coro muchas veces el texto está propuesto por sonidos onomatopéyicos, ya sea para imitar timbres de instrumentos, o para generar frases netamente silábicas, o colchones armónicos sobre una sola vocal. En ninguno de estos casos el texto tiene sentido gramatical, pero sí tiene, y debe tener, sentido musical. Por esta razón, no es menos importante el acompañamiento rítmico – armónico que muchas veces recae en las voces medias y graves: alto, tenor y bajo.
- Explorar y encontrar el propio fraseo. Se puede propiciar momentos en los que los cantantes jueguen con los elementos expresivos con el objetivo de despertar el interés por su fraseo individual. Lo cual hace parte de la personalidad vocal como característica fundamental.

El docente logra mejorar el resultado de sus estudiantes solistas o de sus agrupaciones si se permite ser detallista en el fraseo. Se trabaja con la misma importancia cada una de las cuerdas, pues suele existir mayor interés por las voces que exponen los temas principales

de las obras (soprano y tenor) y se descuidan las voces armónicas. Por lo que la guía metodológica plantea ser riguroso con las dinámicas y expresiones.



Ejercicio de legato #1. Melodía con ligaduras. Cantar la siguiente melodía con acompañamiento de piano. Distinguir entre el uso de la ligadura conjuntiva y la ligadura expresiva. Utilizar las vocales A – O, de manera natural. Repetir individualmente y en dúos. (Metronomo 120 bpm)

Melodía 1

Tiempo de Albazo

Holger Merizalde

The musical score for "Melodía 1" is presented in three systems. Each system consists of a voice line and a piano accompaniment line. The piano accompaniment includes chord symbols and a bass line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/8. The score includes measure numbers 7, 13, and 19.

System 1 (Measures 1-6):

- Chords: G, Em, Am, D7

System 2 (Measures 7-12):

- Chords: Bm, G, A, F#m, Bm

System 3 (Measures 13-18):

- Chords: E7, C#m, A, Bb

Fraseo Stacatto.

En el otro extremo del fraseo *legatto* se encuentra el *stacatto*. Se define como una línea melódica de sonidos estancados. Lo que quiere decir que se resta valor a las figuras y se produce la sensación de una melodía entrecortada. El trabajo del *stacatto* en la agrupación coral permite identificar las sensaciones de movimiento y flexibilidad del diafragma. Es importante pues en distintos estilos musicales como barroco, clasicismo, romanticismo, jazz y rock se presentan líneas melódicas con pasajes de *stacatto*. También es un elemento que aporta para la interpretación de efectos sonoros instrumentales, como el bajo.

El docente puede ilustrar a sus estudiantes acerca del *stacatto* mediante sensaciones naturales como la carcajada, la tos, el llanto o el hipo. Actos corporales en los que el sonido se apoya en el movimiento del diafragma y los músculos abdominales.



Ejercicio de Stacatto #1. Stacatto en emisión de aire. Aplicar el *stacatto* en base a la célula rítmica siguiente. Tomar en cuenta que en este ejercicio no debe existir emisión de sonido, simplemente aire con las consonantes S, Ch, F, una para cada sección. Cada segmento señalado en la partitura se puede trabajar por separado, hasta resolver la lectura rítmica, y luego juntar.

Estribillos

Tiempo de Sanjuanito

Transcripción: Holger Merizalde

Voice $\frac{2}{4}$

A **B**

C **D**

E **F**

G **H**



Ejercicio de Stacatto #2. *Stacatto* sobre una sola nota. En base a las indicaciones del Ejercicio de Stacatto #1, cantar las notas indicadas en la siguiente partitura con acompañamiento de piano. Usar las vocales I-U, una para cada sección. (Metro 80)

Estribillos

Tiempo de Sanjuanito

Holger Merizalde

A **B**

Voice

Piano

C

Pno.

D **E**

Pno.

20

F G

Pno.

20

Fm F#m

20

21

22

23

24

25

26

H

Pno.

26

Gm

26

27

28

29

30

31



Ejercicio de Stacatto #3. *Stacatto* que subdivide una melodía. Cantar la siguiente melodía con acompañamiento de piano. Aplicar el *stacatto* y usar las vocales cerradas I – U, una para cada vez que se repite el tema. (Metronomo: 120)

El Chulla Quiteño

Pasacalle

Alfredo Carpio

Transcripción: Holger Merizalde

The musical score is arranged in three systems. The first system includes a Voice line and a Piano accompaniment. The second system continues the Piano accompaniment with various chords. The third system shows the final measures of the piece, including a first and second ending.

System 1: Voice and Piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The piano part features chords Em and C.

System 2: Piano (Pno.). The piano part continues with chords B7, F#dim, B7, F#dim, B7, and F#dim.

System 3: Piano (Pno.). The piano part concludes with chords B7 and Em. The system includes first and second endings.



Ejercicio de Stacatto #4. *Stacatto* sobre una melodía. Cantar la siguiente melodía con acompañamiento de piano. Aplicar el *stacatto* y repetir alternando entre las vocales cerradas I-U.

El Capariche

Aire típico

Sixto María Durán

Transcripción y Armonización: Holger Merizalde

The musical score is presented in two systems. The first system includes a Voice part and a Piano part. The Voice part is written on a single staff in 2/4 time, starting with a repeat sign. The Piano part consists of two staves: a right-hand staff with a treble clef and a left-hand staff with a bass clef. The second system continues the piano accompaniment, with the right-hand staff featuring a melodic line and the left-hand staff providing harmonic support. Both systems conclude with a double bar line and repeat dots.

2.2.4 Capacidad de respiración

Junto con la conciencia de la corporalidad se ubican las bases para la correcta respiración en el cantante. La respiración intercostal y diafragmática, por nariz y boca, es la que más conviene habitar en los estudiantes. Modificar el hábito de respirar es una de las tareas más arduas que existe en el aprendizaje del canto, porque no se reflexiona frecuentemente acerca de cómo funciona el aparato respiratorio y mucho menos cómo potenciarlo. Partiendo de la premisa de que el centro de la práctica vocal es una postura corporal relajada y natural, esta posición permite suavizar la apertura de la mandíbula, el movimiento de la lengua y de los labios, se expande el tracto vocal y se activa el diafragma.



Figura No.15 postura de pie, correcta para la práctica del canto. Los pies se separan a la altura de los hombros, las manos se mantienen abajo y relajadas, la espalda recta y la cabeza ligeramente hacia arriba.

Figura No.16 Postura sentada, correcta para la práctica del canto. El peso se equilibra en la punta de la silla, sin apoyarse al espaldar. La espalda se mantiene recta, los pies y rodillas abiertos a la altura de los hombros. La cabeza ligeramente hacia arriba. Si se utiliza partitura, esta debe ubicarse delante del pecho, de manera que no interfiera en el campo visual entre el cantante y el director o entre el cantante y la orquesta.

La norma de la respiración para cantar se establece en tres actos: inhalar, soportar y exhalar. Los ejercicios de respiración pretenden activar los órganos para ampliar la capacidad de inhalación. Generalmente un cantante que respira correctamente ha logrado

muchas destrezas con las que le permitirán cantar bien, pues la respiración es el motor de la actividad vocal. La guía metodológica propone hacer una clase en la que se siga el posterior esquema:

- Iniciar la sesión en una sala amplia y limpia de objetos como pupitres o sillas.
- Explicar el objetivo de la clase: experimentar con los ejercicios de respiración para definir cuáles son las sensaciones corporales.
- Respirar (inhalar y exhalar) con naturalidad mientras el grupo se desplaza por la sala. Por dos minutos.
- Explicar cómo funciona la respiración intercostal – diafragmática. Ejemplificar. Controlar el movimiento de las costillas flotantes con las manos.
- Con el metrónomo en 100 bpm, aplicar los ejercicios de respiración 1 al 4, hasta llenar completamente la capacidad pulmonar.
 1. Inhalar por la nariz, en 4 tiempos, generando sonido. Exhalar naturalmente. Repetir 4 veces.
 2. Inhalar por la nariz, en 4 tiempos, sin generar sonido. Exhalar naturalmente. Repetir 4 veces.
 3. Inhalar por la boca, en 8 tiempos, generando sonido. Repetir 4 veces.
 4. Inhalar por la boca, en 8 tiempos, sin generar sonido. Repetir 4 veces.
- Reflexionar y compartir las opiniones acerca de las sensaciones.
- Con el metrónomo en 120 bpm, aplicar los ejercicios de respiración 5 al 8.
 5. Inhalar por la nariz y la boca, en 4 tiempos, generando sonido. Exhalar naturalmente. Repetir 4 veces.
 6. Inhalar por la nariz y la boca, en 4 tiempos, sin generar sonido. Exhalar naturalmente. Repetir 4 veces.
 7. Inhalar por la nariz, en 1 tiempo, sin generar sonido. Exhalar por la boca, en 8 tiempos, sin generar sonido. Repetir 4 veces.
 8. Inhalar por la boca, en 1 tiempo, sin generar sonido. Exhalar por la nariz, en 8 tiempos, sin generar sonido. Repetir 4 veces.
- Reflexionar y compartir las opiniones acerca de las sensaciones. Generar preguntas en los estudiantes a través de un debate en el que se expongan los criterios individuales.

2.2.5. Capacidad de dosificación

La dosificación es también conocida en técnica vocal como apoyo. Esta permite extender el soporte y la exhalación. Cabe distinguir que respirar no es igual que dosificar. Ordinariamente se enseñan estos dos mecanismos técnicos como si fuesen uno solo. La orientación metodológica de esta disertación propone trabajar la inhalación por una parte, y el soporte y exhalación por otra. Se las puede plantear como dos unidades de clase, por separado. La razón de esta distinción es permitir que los estudiantes experimenten las diferentes sensaciones y las asuman como parte de su instrumento.

La dosificación consiste lograr una distribución continua del aire al momento de cantar. Es un elemento importante pues interviene en muchos otros niveles. Ayuda a sostener la afinación, a cantar frases largas, a equilibrar la resonancia, aumentar o disminuir la potencia y proyectar la voz. Para la conciencia corporal del apoyo se debe experimentar la tensión y relajación de los músculos abdominales, de los muslos y las caderas, el diafragma e incluso músculos del rostro.

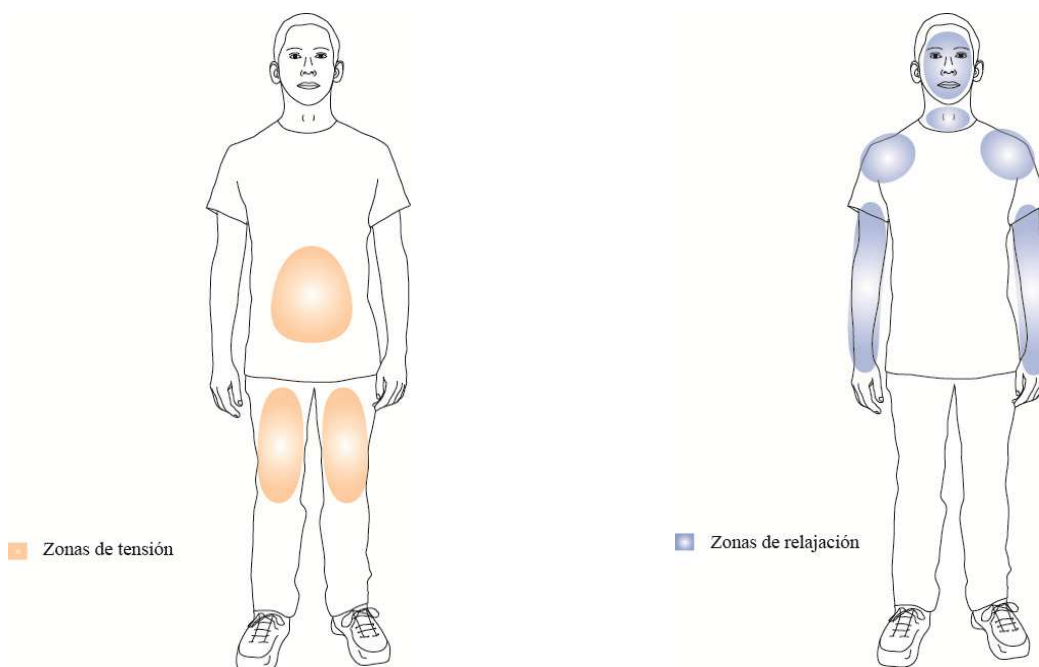


Figura No.17 Zonas de tensión y relajación muscular propicias para la práctica del canto.

Muchos maestros de canto difieren en cuanto a la definición del apoyo. Existen criterios que manifiestan que los músculos abdominales deben empujar hacia fuera. Otros, que estos

mismos músculos deben empujar hacia dentro. Se considera también que debe existir tensión en los músculos de las caderas y los muslos, de manera que el apoyo se asemeje a realizar un esfuerzo corporal.

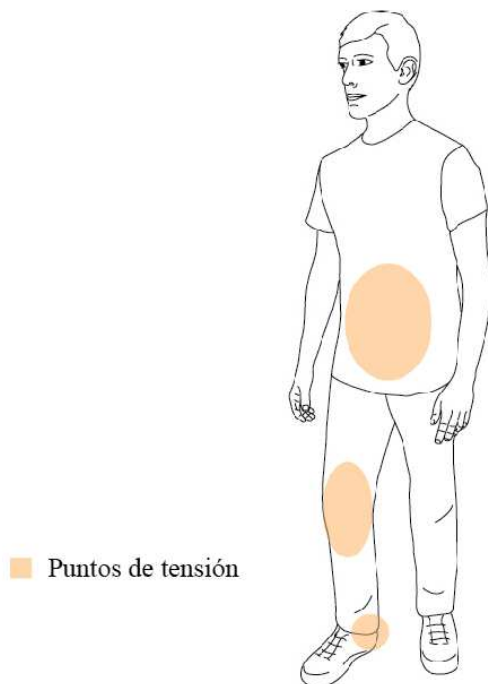


Figura No. 18 Una postura para sentir el apoyo, con el peso acentuado en la pierna derecha y el cuerpo ligeramente inclinado hacia delante. Los músculos abdominales están en constante tensión.

En el ítem anterior, Capacidad de Respiración, se sugirió un esquema de clase. A continuación, la orientación metodológica sugiere lo propio, pero para trabajar el apoyo.

- Iniciar la sesión en una sala amplia y limpia de objetos como pupitres o sillas.
- Explicar el objetivo de la clase: experimentar con los ejercicios de dosificación (soporte y exhalación) para definir cuáles son las sensaciones corporales.
- Respirar (inhalar y exhalar) con naturalidad mientras el grupo permanece de pie, en posición relajada. Por 2 minutos.
- Explicar cómo funciona el apoyo. Proporcionar ejemplos vivenciales y audiovisuales. Controlar, con las manos, el movimiento de las costillas flotantes, la tensión de los músculos abdominales, caderas y muslos.
- Con el metrónomo en 100 bpm, aplicar los ejercicios de dosificación 1 al 3, hasta vaciar completamente la capacidad pulmonar.

1. Sin generar sonido, inhalar por la nariz, en 4 tiempos. Soportar por 4 tiempos. Exhalar en 8 tiempos, con presión hacia fuera en los músculos abdominales, caderas y muslos. Repetir, incrementando los tiempos de soporte de 2 en 2, hasta llegar a 12.

2. Sin generar sonido, inhalar por la boca, en 4 tiempos. Soportar por 4 tiempos. Exhalar en 8 tiempos, con presión hacia dentro en los músculos abdominales, caderas y muslos. Repetir, incrementando los tiempos de exhalación de 4 en 4, hasta llegar a 24.

3. Sin generar sonido, inhalar por la nariz y la boca, en 8 tiempos. Soportar por 12 tiempos. Exhalar en 16 tiempos, con presión hacia dentro en los músculos abdominales, caderas y muslos. Repetir 4 veces.

- Reflexionar y compartir las opiniones acerca de las sensaciones.
- Con el metrónomo en 120 bpm, aplicar los ejercicios de dosificación 4 al 6.

4. Sin generar sonido, inhalar por la nariz y la boca, en 4 tiempos. Soportar por 4 tiempos. Exhalar en 12 tiempos con la vocal A, en registro grave, sin afinación definida. Repetir 4 veces, cambiando el registro a medio y agudo. Insistir en la presión abdominal y la tensión muscular.

5. Sin generar sonido, inhalar por la nariz y la boca, en 8 tiempos. Soportar por 8 tiempos. Exhalar en 12 tiempos con la vocal A, con afinación en el registro medio. Repetir 4 veces, cambiando la afinación, la vocal e incrementando los tiempos de exhalación hasta llegar a 20. Insistir en la presión abdominal y la tensión muscular.

6. Sin generar sonido, inhalar por la nariz y la boca, en 1 tiempo. Soportar por 1 tiempo. Exhalar en 12 tiempos con la vocal A, con afinación en el registro medio. Repetir 4 veces, cambiando la afinación, la vocal e incrementando los tiempos de exhalación hasta llegar a 20. Insistir en la presión abdominal y la tensión muscular.

- Reflexionar y compartir las opiniones acerca de las sensaciones. Generar preguntas en los estudiantes a través de un debate en el que se expongan los criterios individuales.

2.2.6 Resonancia

Este elemento de la técnica vocal es, en la práctica, el más complejo de experimentar en relación a las sensaciones del cuerpo. Los estudiantes tienden a sentir confusión al momento de iniciar con la práctica del canto y los ejercicios de vocalización para sentir y colocar la resonancia. Por lo que este tema se debe tratar a través de una planificación extendida, que permita dar secuencia a la sensación de las distintas resonancias provocadas con el canto y también con la voz hablada.

Estas resonancias tienden a cambiar en la etapa adolescente, especialmente en las voces masculinas. Los cambios hormonales hacen que las voces bajen de registro, lo que ocasiona también que la resonancia de la voz pase de la cabeza al pecho. Estos dos ámbitos de la resonancia vocal deben trabajarse a la par. De acuerdo a los estilos musicales experimentados en el canto se puede combinar resonancia de pecho con resonancia de cabeza o darle más importancia a una que a otra.

La recomendación metodológica es permitir que los vocalistas varones realicen sus ejercicios de preparación técnica tanto con la resonancia de pecho (voz real) y con la resonancia de cabeza (voz falsete). Esto permite al cantante tener flexibilidad entre su registro grave y agudo a la vez que se desarrolla la capacidad de controlar la resonancia de acuerdo a las necesidades del repertorio o del estilo. En muchas agrupaciones a capella la línea de contratenor es interpretada por cantantes barítonos pero en su registro de falsete, lo cual resulta normal, cómodo y hasta implica que el aparato fonador realice menos esfuerzo.

Obviamente, la voz real debe ser desarrollada y potenciada. La combinación entre resonancia de pecho y de cabeza dan como resultado lo que se conoce como voz mixta. Es decir una voz que tiende a flexibilizar el paso de la una resonancia a la otra.

Resulta interesante reconocer que la resonancia depende de el lugar en donde se coloca la voz. Ya se ha hecho referencia a lugares como el pecho y la cabeza. De esta colocación depende la cualidad de la voz de generar armónicos. Explicado más en detalle, la voz adquiere su característica de ser instrumento musical, pues al igual que los instrumentos cordófonos, aerófonos e ideófonos su resonancia produce armónicos.

De acuerdo con la teoría física explicada por el compositor *Arnold Schoenberg*, los armónicos son frecuencias complementarias del sonido musical. Estas frecuencias se pueden analizar de acuerdo a una serie de intervalos distribuidos en el efecto acústico de reverberación. Un tono o sonido musical es un compuesto, dado por series de tonos sonando a la vez: los armónicos. (Schoenberg, 1978)

En estas series de tonos existe un sonido fundamental, el más fuerte, el que ocurre (vibra) con mayor amplitud. El siguiente, luego del sonido fundamental, corresponde a un intervalo de 5J (quinta justa), pues este vibra en mayor cantidad de veces pero en menor amplitud. Este fenómeno se explica en los siguientes gráficos:

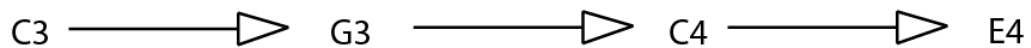


Figura No.19 Ejemplo de una cadena de armónicos. En el piano, al pulsar la nota C3 este sonido hace vibrar también las cuerdas que corresponden a G3, C4 y E4. Estas cuerdas vibran generando sonido, en baja intensidad pero complementando al sonido fundamental (C3)



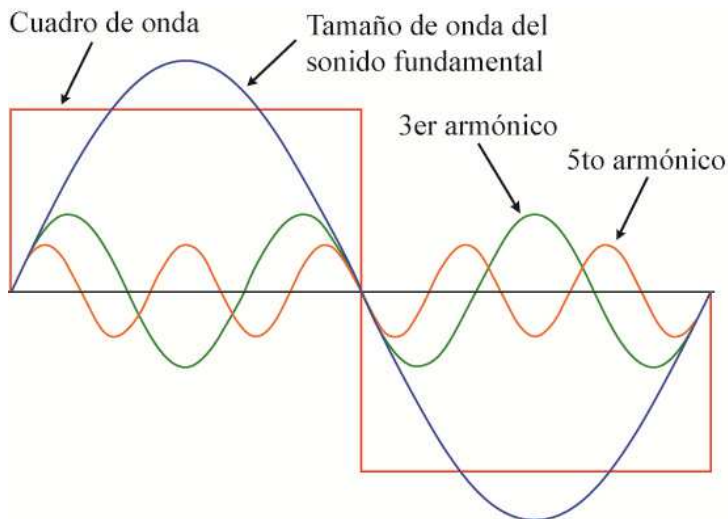


Figura No.20 Se demuestra cómo la vibración del sonido fundamental también contiene vibraciones más pequeñas. Las vibraciones pequeñas corresponden a los armónicos que componen el tono o sonido musical. Por el tamaño de la vibración, los armónicos pasan desapercibidos al oído por lo que se requiere desarrollar agudas destrezas de audición.

Ejercicios de resonancia con armónicos. Vocalizar frente al piano, con la tapa levantada, hasta lograr la resonancia del unísono. Es decir, si el vocalista canta la nota *SOL 3*, se debe lograr que el arpa del piano vibre por resonancia, sin que la tecla sea tocada. Realizar el mismo ejercicio frente a la boca de la guitarra, de manera que al cantar una nota (Re / SOL) se logre la vibración del unísono en el instrumento.



Figura No.21 Ejercicio de resonancia con armónicos. El objetivo es lograr que el piano entre en resonancia, es decir, sus ondas de vibración sean provocadas solamente por la voz.



Figura No.22 Ejercicio de resonancia con armónicos. Similar al ejercicio anterior, el objetivo es lograr que la guitarra entre en resonancia, es decir, sus ondas de vibración sean provocadas solamente por la voz.

Estos ejercicios pueden ser aplicados con las distintas formas de resonancia de la voz:

- **Resonancia de cabeza:** provocar sonido con la boca cerrada, emitiendo la consonante *M*; con la boca abierta pero emitiendo solamente el sonido de la consonante *N*; con vibración de labios; con resonancia de la consonante *R*. Para las voces masculinas se puede aplicar el ejercicio en el registro de falsete (agudo).
- **Resonancia mixta (cabeza y pecho)** Emitir sonido con las vocales abiertas (A – E – O). Para ejercitar esta resonancia se debe vocalizar en el registro medio.
- **Resonancia de pecho:** Emitir sonido con las vocales A – O, en registro grave hasta provocar la sensación de vibración en el área del pecho.



Ejercicio resonancia #3. Melodía con resonancia. Cantar la siguiente melodía con acompañamiento de piano. Utilizar resonancia de cabeza con *boca chiusa* (boca cerrada). Se puede glisar entre nota y nota para sentir que la resonancia no cambia de posición. Repetir el ejercicio de manera individual.

Arrullo

Tonada

Holger Merizalde

The musical score is written in 6/8 time and consists of two systems. The first system includes a Voice line and a Piano accompaniment. The Voice line begins with a *mp* dynamic and contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The Piano accompaniment features a bass line with notes G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3 and a treble line with chords Dm, Gm, A7, Gm, C, Gm. The second system includes a Voice line and a Piano accompaniment. The Voice line begins with a *p* dynamic and contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The Piano accompaniment features a bass line with notes G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3 and a treble line with chords F, Dm, Bb, Bb, Am, Dm. The score concludes with a final chord in the piano part.

2.2.7 Afinación

Para Haasemann y Jordan, tanto el entrenamiento vocal como en entrenamiento auditivo son parte de la formación musical de los cantantes. No se puede enseñar a un grupo de cantantes buena producción vocal si no se enseña también a escuchar las voces individuales. (Haasemann-Jordan, 1992).

Por tanto, se hace énfasis en trabajar en estos aspectos paralelamente. Cantar y escuchar son acciones íntimamente ligadas. Así como se dedica tiempo de clase al entrenamiento vocal, el entrenamiento auditivo necesita ser considerado. La afinación del vocalista depende de sus destrezas auditivas, no tanto de las fonadoras. Las destrezas auditivas para que se deben desarrollar en el estudiante de canto son:

- Discriminar, auditivamente, los elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía y armonía.
- Distinguir, auditivamente, intervalos justos, mayores, menores y la cuarta aumentada. Durante los años de preparación se trabajan estos intervalos de acuerdo a niveles de dificultad, pero es necesario abarcarlos todos.
- Seleccionar, auditivamente, la sonoridad de los acordes mayor, menor, disminuido, aumentado, dominante y de sexta mayor. Igualmente, en niveles de dificultad pero llegar a cubrir toda la gama. Generalmente se tiende a excluir las disonancias por considerarlas difíciles, pero la música no es solamente consonancia. De hecho, la dificultad de las obras vocales está en las secciones disonantes.
- Capacidad de diferenciar timbres instrumentales y líneas melódicas en obras de audición. La clase de música es un espacio para desplegar expresiones estéticas distintas, desde lo simple hasta lo complejo. Escuchar música dentro del espacio de clase, de manera guiada y con elementos de análisis, permite al estudiante purificar su oído interno.
- Separar mentalmente las voces de las obras corales que se practiquen en clase. Incluso se puede establecer, como ejercitación de esta destreza, el cantar todas las voces que sean posibles durante los ensayos. Usualmente los directores de coro trabajamos cada cuerda por separado y pedimos silencio en las voces que no están interviniendo. Pero esta acción limita las capacidades de los integrantes y disipa la

atención. Al inicio es normal que exista confusión, es decir, que las voces 2 canten inconscientemente la línea de la voz 1, simplemente porque es la melodía principal. Pero esta metodología ha evidenciado que varios estudiantes desarrollan la versatilidad de cantar cualquiera de las voces de la partitura.

Haaseman y Jordan proponen en su metodología partir de las experiencias informales. (Haaseman-Jordan, 1992). Es decir, las que el estudiante trae consigo antes de integrar la clase. El trabajo con coro requiere hacer especial énfasis en el ámbito de la afinación. Generalmente se asume que una voz afinada es una voz apta para el canto. Pero en realidad este es uno de tantos elementos, como los expuestos en los apartados anteriores. Es decir que un estudiante de canto puede demostrar su fortaleza inicial, su experiencia informal, en cualquiera de estos ámbitos.

De todas formas se reconoce que la afinación ocupa quizá el lugar más importante entre los elementos de la técnica vocal, puesto que es la materia fundamental del sonido, el que el oyente percibe directamente. La metodología de esta disertación propone partir del concepto de afinación como una construcción cultural, mas no como un elemento intrínseco de la música.

La afinación temperada es producto de siglos de desarrollo de la música occidental. Hasta la actualidad, la gran mayoría de música que se consume en nuestro medio está construida en base a los parámetros de la afinación temperada: frecuencias específicas, vibraciones consonantes y disonantes. Es decir, la afinación influye en la formación vocal para volver agradable el sonido, pese a la concepción de que lo auditivamente agradable depende del contexto cultural en el que nos situemos.

Para trabajar afinación en la clase de canto es fundamental realizar los ejercicios de audio-percepción expuestos anteriormente. El oído del cantante es el que guía la correcta emisión, las distancias exactas de los intervalos y la afinación de acuerdo a la intensidad del sonido.

También los ejercicios de vocalización de esta metodología deben estar cruzados con el ámbito de afinación. Es importante experimentar con el estudiante, en cada ejercicio

técnico, la sensación auditiva de que el sonido tiende a subir para mantenerse afinado. Especialmente en los cantantes, esta sensación debe acompañar el trabajo durante toda la formación vocal. Es así como influyen los armónicos en el ámbito vocal, apoyando a conseguir las frecuencias que corresponden a la afinación precisa.

Ejercicio de afinación #1. Afinación pre-fonatoria. El vocalista ejercitará su afinación a través de imaginar el sonido y luego emitirlo. Realizar con el estudiante el ejercicio de esta manera:

- Tocar en el piano una nota del registro medio del estudiante (no en el registro grave ni el agudo).
- Imaginar el sonido de la voz individual con la nota tocada.
- Luego de un lapso de 10 segundos emitir el sonido cantado y afinado.
- Comprobar la afinación con el piano.

Este ejercicio puede elevarse de nivel a través de variantes como:

- Tocar un acorde de 3 sonidos y emitir uno de los sonidos con la voz (fundamental, tercera o quinta).
- Tocar un acorde de 4 sonidos y emitir uno de los sonidos con la voz (fundamental, tercera, quinta o séptima).

Ejercicio de afinación #2. Escuchar y repetir. En la partitura del siguiente ejercicio (No.3) se han establecido 2 frases similares. El docente cantará una vez la melodía completa, a capella, y el estudiante debe repetir de acuerdo a su primera percepción sonora. Remarcar la importancia de cantar correctamente cada intervalo de la melodía. Puede usarse cualquiera de las cinco vocales.



Ejercicio de afinación #3. Melodía que pasa de modo mayor a modo menor. Cantar la siguiente melodía con acompañamiento de piano. Permitir que el estudiante exprese las diferencias que siente al escuchar el modo mayor y el modo menor. Repetir individualmente y con toda la agrupación. Usar las vocales A - O. (Metrónomo 120-bpm)

Melodía 1

Tiempo de Albazo

Holger Merizalde

A

Voice

Piano

B

Pno.

Pno.



Ejercicio de afinación #4. Voces distintas en canon. Cantar la siguiente melodía y luego de aprenderla realizar el canon, dividiendo el grupo primero en dos voces y luego en tres. Aportar al ejercicio vocal con fraseo *legatto* y controlar la potencia de manera que el grupo llegue a escuchar su propio ensamble. (metro 120-130 bpm)

Doña Petita Pontón

Pasillo

Anónimo

Transcripción: Holger Merizalde

1

Voice 1 U-na se-ño-ra Pe - ti - ta — Pon - tón, la mu - jer de Don Ti - bur - cio — Sim - plón,

2

Voice 2 U-na se-ño-ra Pe - ti - ta — Pon - tón, la mu - jer de Don Ti -

3

Voice 3 U - na se - ño - ra Pe - ti - ta — Pon - tón,

5

ya no tie - ne dien - tes yan - da tam - ba - lean - do, pi - dien - do que yo le

bur - cio — Sim - plón, ya no tie - ne dien - tes yan - da tam - ba - lean - do,

la mu - jer de Don Ti - bur - cio — Sim - plón, ya no tie - ne dien - tes

8

que - raa - sí.

pi - dien - do que yo le que - raa - sí.

yan - da tam - ba - lean - do, pi - dien - do que yo le que - raa - sí.

2.2.8 Intención interpretativa

La metodología para trabajo vocal con estudiantes adolescentes está diseñada para proveer las herramientas necesarias en la formación de cantantes. Todos los parámetros técnicos están sujetos a normativas y a rigurosidades propias de la escuela formal de música. Sin embargo, la interpretación se define como el aporte personal, único, individual, la personalidad vocal en sí; es la forma en la que cada vocalista moldea sus ideas musicales en particular.

De la interpretación dependen varios factores que se relacionan en la percepción del público, pues esta expresividad es la que permite la conexión con los oyentes. Hemos analizado a la música y a la pedagogía a través de la comunicación, por lo que es necesario hacer una recapitulación en esta sección para entender cómo se condensan las abstracciones a través de distintas interpretaciones.

Es así que la hermenéutica se explica como la capacidad de generar interpretación del mensaje comunicativo. El emisor propone sus ideas, utiliza un lenguaje verbal, corporal y simbólico como vehículo. El medio provee la convergencia en los códigos, el contexto, la afinidad cultural para el entendimiento. El receptor realiza su propia interpretación de lo escuchado y altera su entorno conforme siente inquietudes en el mensaje receptado.

De esta manera, podemos dar cuenta de que se produce una doble interpretación: la del emisor y la del receptor. En la música este es un fenómeno comunicativo palpable, pues resulta que la aceptación por el hecho musical (sin importar el género, simplemente música como sonidos ordenados y culturalmente representativos) es masiva en la época actual, y lo ha sido históricamente.

2.2.9 Proyección

En este ámbito de la técnica vocal los estudiantes aprenden a distinguir la diferencia entre su sonido corto y su sonido amplio. La voz proyectada corresponde a un cantante quien ha ganado recursos vocales de una manera integrada, de forma que sus destrezas son habituales. En la proyección se ponen en práctica todos los aspectos anteriores, los cuales funcionan afines. Por ejemplo, no se puede pensar en proyección de la voz sin contemplar también una correcta posición corporal, extensión en la respiración y distribución de aire, resonancia.

Para trabajar en la proyección es necesario contar con una sala despejada de objetos que obstaculicen el trayecto del sonido. Se requiere abrir el espacio lo mayormente posible para crear una atmósfera acústica de vacío en la que únicamente la voz del estudiante sea el elemento que llene la sala. La metodología propone realizar la preparación vocal de manera que la posición corporal enfoque y guíe el sonido hacia distintos puntos señalados en diferentes alturas. Valga aclarar que el ángulo de referencia más alto es el de 25 grados, pues en esta posición la mandíbula está relajada, los muslos y caderas firmes, los hombros abiertos, de manera que el cantante puede sentir cómo el cuerpo en su conjunto apoya a la emisión de su sonido.

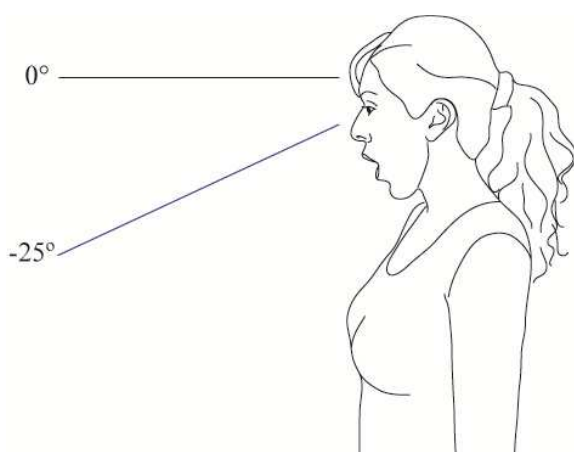


Figura No.23 Posición habitual del estudiante de canto o del integrante de coros. Al proyectar su mirada hacia abajo también su voz se proyecta hacia abajo y por ende pierde espacio para direccionar su sonido. También se produce una presión innecesaria sobre la laringe. En parte, la presencia del director frente al coro evita que los integrantes miren hacia el piso. También es frecuente esta posición en cantantes habituados a usar micrófono.

Actualmente se concentra poco esfuerzo en la proyección vocal por el uso del micrófono. Si bien el sonido amplificado permite llenar grandes espacios, hay que evocar el principio de la voz como un instrumento netamente acústico, es decir, que funciona gracias a sus propias características. Por esa razón la metodología para trabajar la proyección se basa en realizar énfasis en el canto a capella, el canto acompañado por instrumentos acústicos con los cuales se permita realizar ensamble. En estos formatos cabe dar a los estudiantes la opción de realizar recitales en escenarios de poca profundidad en el aforo, en los que no sea necesario el refuerzo sonoro o amplificación. De esta manera el docente habrá aportado a un desarrollo vocal integral de sus estudiantes, sin forzar su instrumento, basados en la búsqueda del buen sonido individual y colectivo.

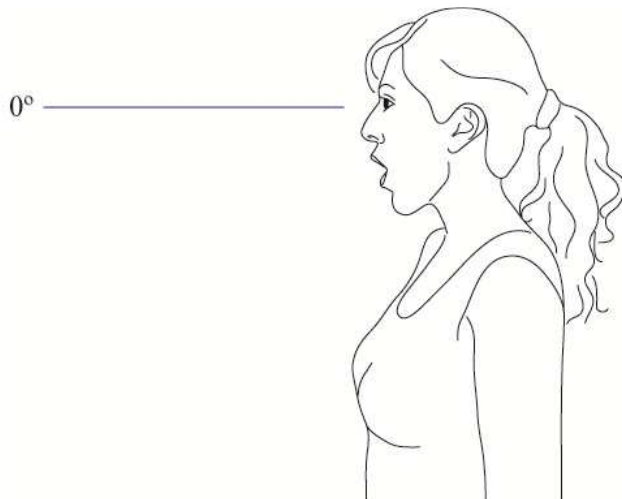


Figura No.24 Posición correcta del cantante para lograr proyección vocal. El ángulo de referencia debe ubicarse en un punto y objeto a la misma altura de los ojos del vocalista. En necesario ubicar varios de estos puntos en la sala de ensayos. Pueden ser papales de color pegados a la pared, objetos existentes en la sala u otro cantante ubicado en frente.

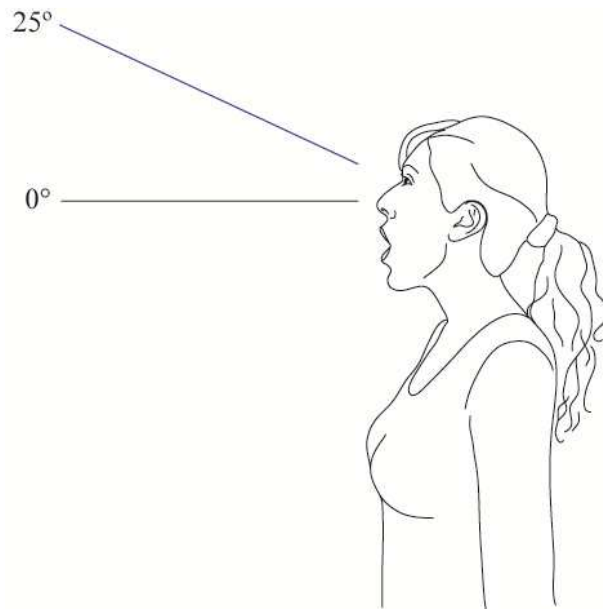


Figura No.25 Otra posición de la cabeza para lograr una correcta proyección. El canto lírico requiere de la exageración en las posturas corporales para permitir el máximo de la capacidad. Esta forma de proyección corresponde a la escuela lírica. Se propone ubicar un punto de referencia lejano y alto, de esta manera la dirección del sonido apunta más lejos y el cantante desarrolla mayor proyección.

2.2.10 Percusión Vocal

Constituye un elemento del trabajo coral que resulta novedoso. Permite explorar la técnica vocal de una forma poco ortodoxa al buscar sonidos provocados por la acentuación de consonantes, por distintas resonancias y porque no requiere de afinación precisa pero se trabajan los aspectos rítmicos con más exactitud. El objetivo de emular a los timbres de los instrumentos de percusión con la voz es combinar estos sonidos de manera que un solo vocalista pueda emular a un conjunto de 3 o más instrumentos; como la batería que se compone de bombo, caja, hi-hat, platos y toms; un cuerpo de percusión latina que puede estar compuesto por congas, güiro, timbales y cencerro; o para nuestro caso, por ejemplo, un conjunto de instrumentos esmeraldeños como bombo, guasá y cununos. Es decir, el ejercicio vocal permitirá al cantante integrar los timbres de este instrumental solamente en su voz.

Actualmente existe la tendencia de simplificar el grupo vocal de manera que también la percusión sea cantada. Para esta metodología de trabajo con coros es un factor importante, pues permitirá ampliar el espectro del trabajo con estudiantes adolescentes y volverlo más dinámico. A la vez, este ejercicio vocal se torna un elemento incluyente para la clase por ser lúdico, creativo y experimental.

Para ilustrar de manera propicia el uso de la percusión vocal, se incluyen algunos ejercicios que no corresponden a música tradicional ecuatoriana, pero que pueden ser aplicados a manera de fusión. Como se ha explicado antes, géneros como La Bomba se han fusionado con diversos ritmos de Latinoamérica (cumbia, salsa, merengue, mapalé, albazo). Esta misma aplicación puede ser llevada a la práctica a través los ejercicios a continuación.

Ejercicio de Percusión Vocal #1. Sonidos de consonantes puras. Emitir los sonidos de las consonantes T, S, K, P, CH. Repetirlos de manera aislada, con las figuraciones simples expuestas a continuación. Luego combinar los sonidos alternando unas consonantes con otras. Se debe hacer énfasis en que no exista ningún sonido de vocal y tampoco sonidos de garganta, pues estas consonantes tienen sonido áspero y airoso.



Percusión Vocal

$\frac{4}{4}$

T T T T T T T T S S S S S S S S S S S S S S

5

K K K K K K K K K K P P P P P P P

9

CH CH CH CH CH CH CH CH CH CH CH CH

11

T K T K CH T K T K CH T K T K CH T K T K CH

Ejercicio de Percusión Vocal #2. Célula rítmica de Cumbia, en base a sonidos de consonantes. Interpretar la percusión vocal descrita en la siguiente línea rítmica. En este ejercicio se imitan los timbres de los instrumentos: bombo cuero (P), bombo bordoneo (K-T) y charrasca (CH). Tomar en cuenta los acentos y utilizar metrónomo en el rango de 75 BPM a 90 BPM.



Cumbia

Transcripción: Holger Merizalde

Percusión Vocal

3



Ejercicio Percusión Vocal #3. Vocales susurradas y resonancia de pecho. Emitir los siguientes sonidos combinados: TN (en registro grave), TS, PAH (con la vocal susurrada). Repetirlos de acuerdo con las figuraciones simples expuestas a continuación. En este ejercicio se utilizan recursos vocales guturales (sonido en el fondo del paladar).

Percusión Vocal

4/4

TN TN TN TN TN TN TN TN TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS TS

5

PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH PAH TN TS TN TS TN TS TN TS

9

TS TS TS TN TS TS TS TN TS TS TS TN TS TS TS TN

11

PAH PAH PAH PAH TN PAH PAH PAH PAH TN PAH PAH PAH PAH TN PAH PAH PAH PAH TN

Ejercicio de Percusión Vocal #4. Célula rítmica de Funk. En base a sonidos de consonantes, resonancia de pecho y vocales susurradas, interpretar la percusión vocal descrita en la siguiente línea rítmica. En este ejercicio se imitan los timbres de la batería: bombo (TN), hi-hat (TS – T - K) y caja (PAH). Tomar en cuenta los acentos y utilizar metrónomo en el rango de 75 BPM a 100 BMP.



Funk

Transcripción: Holger Merizalde

Percusión Vocal

4/4

TN TS T K PAH K TN_ TS TN PAH TN TS T K PAH K TN_ TS TN PAH



Ejercicio de Percusión Vocal #5. Resonancia alta (nariz y paladar) y vocales sordas (sin emisión de garganta). Emitir los siguientes sonidos combinados: TN, DN (en registro medio y agudo). Luego emitir los sonidos PA, PE, PO (con presión de aire en los labios cerrados). Repetirlos de acuerdo con las figuraciones simples expuestas a continuación.

(registro medio)

Percusión Vocal $\frac{4}{4}$

TN DN TN DN TN DN TN DN PA PA PA PA PE PE PE PE PA PA PA PA PO PO PO PO
(presión de aire con los labios cerrados)

⁵

TN TN DN TN TN DN TN TN DN TN TN DN TN PA TN PA TN PA TN PA
(registro agudo y medio)

9

TN DN DN TN TN DN DN TN TN DN DN TN TN DN DN TN

11

TN DN TN DN PA TN DN TN DN PA TN DN TN DN PA TN DN TN DN PA



Ejercicio de Percusión Vocal #6. Célula rítmica de salsa. En base a todos los sonidos experimentados en esta sección, interpretar la percusión vocal descrita en la siguiente línea rítmica. En este ejercicio se imitan los timbres de un cuerpo de percusión latina: congas abiertas (TN - DN), congas apagadas (K - PA), güiro (CH) y cencerro (TN agudo). Tomar en cuenta los acentos y utilizar metrónomo en el rango de 75 BPM a 100 BMP.

Salsa

Transcripción: Holger Merizalde

Percusión Vocal

TN K PA K CH K TN DN T K PA K CH K TN DN

3

TN K PA K CH K TN DN T K PA K CH K TN DN

(sonido agudo: cencerro)

5

TN K PA K CH K TN DN TN K PA K CH K TN DN

7

TN K PA K CH K TN DN TN K PA K CH K TN DN

Ejercicio de percusión vocal # 7. Ritmos ecuatorianos. Los siguientes esquemas reflejan la percusión usada en música tradicional ecuatoriana. Aplicar las nociones anteriores para ejecutarlos.



Sanjuanito

Adaptación: Holger Merizalde

Percusión Vocal

Tn chk Tn chk Tn chk chk Tn chk Tn chk Tn chk chk Tn chk Tn chk Tn chk chk



Albazo

Adaptación: Holger Merizalde

Percusión Vocal

ch k ch ch ks ch k ch ch ks ch k ch ch ks ch k ch



Bomba

Adaptación: Holger Merizalde

Percusión Vocal

pa pa kn yu ka pa pa kn yu ka pa pa kn yu ka pa pa kn yu ka



Andarele

Adaptación: Holger Merizalde

Percusión vocal

ch k ch tn tn ch k ch tn tn ch k ch tn tn ch tn tn

5
ch k pa k tn tn ch k pa k tn tn ch k pa k tn tn ch tn tn

Anteriormente se han expuesto algunos elementos que deben estar implícitos en el trabajo de la voz como instrumento. Todos estos aspectos son aprensibles y desarrollables, pero la medida de su desarrollo no es paralela para todos. La pregunta es ¿Cuáles son los factores que inciden en el mayor o menor desarrollo de las destrezas de la voz?

Resulta que hasta el momento estos fenómenos se explican por la integración de la actividad de la voz con la actividad del oído. Ya que el lenguaje hablado lo aprendemos por repetición, por hábito, por cotidianidad, el canto también se relaciona a estos estímulos auditivos recogidos desde la primera infancia hasta la vida adulta. Por lo que el canto es una actividad cultural en sí, como el idioma, se aprende por escucha y repetición. Este es el motivo por el cual las voces de la zona andina son generalmente agudas, con resonancia de pecho más que de cabeza, con tendencia a cerrar las vocales, con acento sutil en las consonantes, de fraseo corto.

2.3 Aspectos fundantes en la selección de repertorio.

Al respecto de la metodología para trabajar con voces adolescentes y la importancia de interpretar el repertorio correcto, existen varios planteamientos teóricos, que han generado procesos significativos y resultados tangibles alrededor del mundo.

El trabajo de los grupos corales se sustenta en la convivencia entre los integrantes y el director, de acuerdo a las dinámicas de ensayo. Es en el ejercicio de la dirección donde se ponen en práctica aspectos metodológicos que conduzcan a una pedagogía eficiente. Es decir, a establecer objetivos de clase, a mejorar los resultados del aprendizaje y, en este caso, a depurar la sonoridad de la agrupación.

La metodología puede dotar al profesor de música de las herramientas necesarias para corregir problemas, con el uso de literatura pedagógicamente correcta. De una forma más directa, el sonido de nuestros coros y nuestros estudiantes solistas es el reflejo de nuestra pedagogía.

Ahora, el conflicto se establece en el momento de conjugar lo técnico con la calidad del repertorio. En gran medida, el buen trabajo de un coro está dado por la adecuada selección del repertorio, y esto depende solamente del director. El repertorio adecuadamente arreglado permite potenciar las capacidades vocales de sus integrantes.

En el Primer Congreso Coral Argentino (año 2010) se debatieron temas relacionados a la importancia en la selección de repertorio. Según el sumario de este congreso ‘Es importante que se interprete la música originalmente compuesta, o hábilmente arreglada, para coro. Después de todo, la mejor música es por lo general la que fue compuesta para un determinado orgánico.’ (Llobet, 2010)

Se entiende como determinado orgánico a un grupo en específico. Y este aspecto da cuenta de que las realidades de las agrupaciones es distinta y variable. Así, no todos los coros tienen el mismo número de integrantes; varía la sonoridad del grupo por el balance entre las cuerdas; existen integrantes iniciales y otros con más experiencia. Por estas razones, las

acciones sensatas del director se manifiestan en crear expectativas reales para su agrupación.

Se establece la relación entre los actores: compositor, arreglista, director, cantantes y audiencia. Cada uno cumple con roles específicos en la coexistencia y en la educación musical. Según estos roles se generan sugerencias alrededor de la selección del repertorio: sugieren los públicos y sugieren los integrantes. Acorde con esta realidad, el compositor o arreglista debe estar en la capacidad de volver cantable la música que el público puede apreciar y la que los integrantes disfruten al interpretar.

Ya que la educación musical es un campo muy amplio de trabajo, la proyección es crear arreglos de manera sistemática que a la vez permitan llenar los vacíos que genera la falta de renovación y especialización en el repertorio. Acerca de esta temática existen varias investigaciones, que se ubican como eje central del trabajo de disertación.

El Dr. Electo Silva, director de coros y pedagogo cubano propone la educación musical a través del coro para la comprensión de la polifonía (canto a voces). En su trabajo se hace énfasis en realizar arreglos que utilicen el registro adecuado para las voces, escritos en textura homófona, y que eviten el uso de las terceras y sextas paralelas. Se recomienda realizar los arreglos con ostinatos, repeticiones de motivos melódicos, imitaciones, de forma que el cantante desarrolle su capacidad vocal y su oído de manera independiente. (Silva, 2000)

Para este trabajo de disertación se han elaborado 11 arreglos corales, diferenciados en 3 niveles, para aplicarlos en los distintos ámbitos de educación secundaria. Bajo las consideraciones sugeridas por Silva y tomando en cuenta la estilística que caracteriza a la música popular ecuatoriana.

Este repertorio propone también el desarrollo de la *voz natural*. Es decir, trabajar la técnica en base al timbre personal, evitando el uso de sonoridades artificiales como impostación gutural, vibrato descontrolado o forzado, intensidad de sonido (volumen) ajena a la capacidad individual. Se hizo énfasis en este aspecto, pues se ha observado la poca

importancia que dan los maestros de coro a esta temática, generando defectos, confusión y hasta decepción en los cantantes.

Para la construcción de estas partituras se ha dado importancia al registro. Ya que los registros vocales no son iguales en todos los integrantes de un coro, y que, si bien se pueden extender dichos registros con disciplina y trabajo especializado, el trabajo coral a nivel de educación secundaria establecería distintas dinámicas al respetar las tesituras y las capacidades de sus cantantes. De esta manera, la interpretación de la música ecuatoriana se puede volver agradable, cómoda y natural.

Gustavo Yépez, compositor y arreglista colombiano hace una interesante reflexión acerca de los errores en el trabajo coral, específicamente en la región andina. ‘Los arreglos no son de un carácter vocal, sino que parecen estar imitando malamente el lenguaje idiomático de los instrumentos.’ (Yépez, 1994).

Es decir que no se contempla el uso adecuado de la escritura para voces y cómo lograr que las frases melódicas sean cantables en todos sus intervalos. Dado un viejo axioma de los compositores renacentistas: ‘todo lo cantable es instrumentable, pero no viceversa.’

La selección del repertorio se ha realizado también en base a las situaciones emotivas de la adolescencia. Al ser una etapa de conflictos emocionales, en la que existen enfrentamientos con el mundo adulto y negación de la autoridad. Por tanto, la tendencia general es rechazar la música popular ecuatoriana pues remite directamente a este mundo de adultez al que el adolescente no quiere ingresar. Entonces, es preciso escuchar las inquietudes de los estudiantes. La pedagogía encaminada hacia generar preguntas sirve como herramienta de comunicación. De esta manera se puede canalizar el objetivo de la clase para que interpretar música no se vuelva otro elemento de choque, sino una actividad integradora.

Se aplicó una evaluación (instrumento en Anexos) que permite revisar en porcentajes las preferencias estéticas de los estudiantes. Según estos resultados se sabría si era posible trabajar en torno a la música popular ecuatoriana o si esta generaría rechazo.

De esta manera se arrojó el resultado de que el 42% de los estudiantes evaluados prefiere interpretar música que los refiera a los productos de moda; el 28% se inclina hacia música de popular de distintas culturas; el 17% se interesa en interpretar música académica; el 8% no tiene preferencia definida; el 5% no demuestra interés.



Figura No.26 Se muestra un corte de información respecto a la preferencia estética. Ya que es alto el porcentaje de estudiantes interesados en interpretar músicas del mundo, se puede también abordar la interpretación de música tradicional ecuatoriana.

Ya que este trabajo se basa en la interpretación de música popular de la cultura ecuatoriana, se tomó como referencia el 28% de estudiantes que manifiestan interés por esta temática. La cifra mayoritaria, de 42% se tomó en cuenta para definir la preferencia en cuanto a los textos que debe incluir el repertorio.

Es menester reconocer que frecuentemente la música popular ecuatoriana se relaciona con perspectivas de tristeza, desolación, despedida, desarraigo, desencanto; en fin, aspectos que la vida moderna pretende rechazar por contemplarlos como negativos. Sin embargo, no toda la música ecuatoriana está abrazada por estos aspectos. En la investigación para esta disertación se localizó un gran número de posibilidades que permitan laborar con adolescentes, sin hacer mayor referencia al dolor. En resumen, la selección del repertorio involucra:

- El buen sonido del coro.
- Desarrollo de las habilidades para entender la polifonía, la lectura musical.
- El tratamiento adecuado del registro vocal y la interpretación.
- El impacto que causará la agrupación frente a la audiencia.
- Crecimiento en la calidad de la agrupación.

Capítulo III

Música ecuatoriana: la tradición y lo urbano

3.1 Estilos y tendencias

Hay que tomar en cuenta que la música que hoy se conoce como académica ha tenido un largo proceso de organización y de inclusión en la sociedad. La gran mayoría, si no toda la música, surge de expresiones populares antes despreciadas por la élite intelectual en auge. Es decir que la música popular de Europa llegó a América, con la conquista, como un arte propio de una élite económica y de poder. El carácter barroco de nuestra cultura hace que se incluyan estos elementos (instrumentos, armonías, afinación) en las expresiones artísticas populares. Es así como tiene influencia el waltz, la polca, y otras danzas europeas en la creación de ritmos mestizos de América.

Para la definición de repertorio del producto en cuestión, se enmarca dentro de *música popular ecuatoriana* a la música de raigambre indígena - negra - mestiza, y a la producción musical que integra estos elementos nacionalistas desde la academia (escuela formal de música). Que si bien son manifestaciones culturales resultantes de un sinnúmero de mezclas, son las que definen la música nacional del Ecuador, es decir toda una serie de significaciones, retóricas, lenguajes, expresividades, entornos, plasmados en ritmos, melodías e interpretaciones, y que representan más de un siglo de elaboración y existencia en diálogo intercultural e incluyente.

Dentro de la pedagogía musical ecuatoriana este es un campo prácticamente inexplorado, pues existen pocos materiales que permitan incorporar las distintas sonoridades del país a la educación. Los fines de gestionar educación musical en base a las tradiciones, a la vez que son estéticos, están alineados con la pedagogía progresista de Dewey. Según esta propuesta teórica son importantes los conocimientos que permitan abrir caminos al conocimiento, caminos que no tengan como eje la lógica dualista occidental.

Existen varias enmarcaciones del lenguaje para los campos que engloba la música ecuatoriana:

3.1.1 Música indígena. Música de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Su representación es amplia, pues existen tantas músicas indígenas como culturas diversas en el país. Las poblaciones indígenas se caracterizan por el arraigo a las tradiciones ancestrales (lenguaje, alimentación, trabajo) y por la resistencia al mundo global moderno. También existen clasificaciones para los ritmos y los usos de la música. De la música indígena provienen las grandes matrices de la música tradicional ecuatoriana: el Yaraví, el Inti-Raymi, el Danzante, el Capishca, el Yumbo, entre otros. A continuación se desglosa brevemente la variedad de músicas indígenas que existen en Ecuador.

Cuadro No.2 Músicas indígenas del Ecuador

Nacionalidad indígena	Música	Instrumentación
Awá (Carchi, Esmeraldas, Imbabura)	Cantos Awapit Chutún Cabo de año	Marimba, bombo, dulzaina, rondín, maracas.
Chachis – Cayapas (Esmeraldas)	(Música afrodescendiente, se explica más adelante)	Marimba, bombo, cununo macho, cununo hembra, guasá, guitarra (en ciertos casos)
Cofán (Sucumbíos)	Cantos rituales del Yagé	Tambores, sonajeros, pinkui, cantores, cantoras
Kañari (Bolívar, Azuay, Cañar)	Yumbo Jahuay Carnaval Lalaj Canto del Toro	Flauta traversa de carrizo (a dúo), bombo, redoblante, kipa.
Huaorani (Napó, Pastaza, Orellana)	Cantos rituales y shamánicos	Cantores, cantoras, instrumentos ideófonos de percusión
Karanki, Natabuela, Otavalo (Imbabura)	Churay Fandango Inti-Raymi Yumbo	Guitarra, bandolín, arpa, quena, rondador, violín, bombo, bocina, payas, pijuanos, tunda (flauta traversa de carrizo), rondín

		cantores y cantoras
Kayambi – Kitukara (Pichincha)	San Pedro San Juan Churay Danzante Yumbo	Guitarra, requinto, quena, rondador, bombo, tunda, pingullo, rondín, cantores y cantoras
Salasaca, Chibuleo (Tungurahua)	Capishca Danzante Changa Marcana Churu Pindu Tsahuar Ñan Pacari Cayana Jatum Pamba	Bombo, pífano, chagchas, cencerros.
Saraguro, (Loja, Zamora)	Capishca Torogente Marcantaitas	Violín, Bombo, Acordeón, cantores, cantoras.
Shuar y Achuar (Morona, Pastaza, Zamora, Napo, Orellana)	Anent Nampet	Pinkui, Kantash, Tumank, Nuka, Kaer, Kitiar, cantoras
Tsáchila (Santo Domingo de los Tsáchilas)	Awareña Agua Corto	Marimba, Bombo, cantores
Panzaleo (Cotopaxi)	Danzante (aproximadamente 12 tonos de danzante) Tono de noche buena (allituta) Albazo Jaichihua Llamaraca	Pingullo, dulzainas, bombo, rondador, bocina, dulzainas (macho y hembra), caja redoblante
Puruhá (Chimborazo)	Jahuay Carnaval Huachari	Cantores, Kipa



Imagen No.1

Pingulleros y redoblante, interpretando *Tonos del Niño*. Santuario del Niño de Isinche. Pujilí, Provincia de Cotopaxi. Año 2015.

Fotografía: Holger Merizalde

Imagen No.2

Músico ejecutante de la flauta travesa de carrizo. Instrumento que se interpreta a dúo generando polifonía. Cotacachi, Provincia de Imbabura. Año 2013.

Fotografía: Holger Merizalde



Imagen No.3

Músico ejecutante del *Rondín* (armónica). Cotacachi, Provincia de Imbabura. Año 2013.

Fotografía: Holger Merizalde

Imagen No.4

Humberto Pichamba, músico ejecutante de instrumentos tradicionales, en esta fotografía interpretando el rondador. Peguche, Provincia de Imbabura. Año 2014.

Fotografía: Holger Merizalde





Imágenes No.5 y No.6

Danzante y músico ejecutante del pífano que acompaña al grupo de bailarines. Fiestas del Danzante. Pujilí, Provincia de Cotopaxi. Año 2015.

Fotografía: Holger Merizalde

Afirma Pablo Guerrero que los mestizos ecuatorianos en procura de apuntar hacia su cultura nacional asimilan muchos elementos de las culturas indígenas, es así que la música indígena de la Sierra es el principal patrón de identidad sonora del cual absorbió la cultura mestiza los elementos para su estructuración musical.

Es preciso mencionar que no toda la música indígena tiene un nombre o una denominación como corresponde en la música occidental o mestiza. Para las diversas nacionalidades mencionadas existen usos de elementos sonoros para distintos campos de la vida, como despedir a los muertos, para los matrimonios, para los nacimientos, para actividades agrícolas, para usos cotidianos. Además debe considerarse el uso generalizado de la banda popular basada en los instrumentos occidentales de viento y percusión, más cercano al formato de una brass band. Estos conjuntos instrumentales se encuentran en casi todas las poblaciones indígenas de la sierra, como herencia sonora de las bandas militares de inicios del siglo XX. Se trata de agrupaciones que representan, en gran medida, a gremios de trabajadores como albañiles y artesanos. En las bandas populares se interpreta un sinnúmero de géneros musicales o tonos esencialmente indígenas, a los que se aplica, por aprendizaje oral, nociones de polifonía, armonía, polirritmia, forma y orquestación.

Para Juan Mullo los géneros musicales nacionales tienen su relación con la división de las clases sociales. (Mullo, 2009) Por un lado los bailes de salón propios de la aristocracia, y por otras ramificaciones las manifestaciones populares.

3.1.2 Música afro. Música de las poblaciones afrodescendientes en Ecuador. Existe una interesante diversidad de géneros dados, sobre todo, por la espiritualidad. Con instrumentaciones tomadas de la naturaleza, retóricas que hacen alegoría a la danza y al arraigo familiar. Algunos ritmos mestizos en compás de 6/8 son de clara influencia afro-ecuatoriana, como la bomba y el albazo.

Nacionalidad Afrodescendiente	Música	Instrumentación
Esmeraldas	Agua Corta Agua Larga Agua Corrida Agua Cruzada Aguinaldo Andarele Arrullo Bambuco Caderona Chigualo Currulao Fabriciano	Marimba, bombo, cununo macho, cununo hembra, guasá, guitarra (en ciertos casos)
El Chota	Aguinaldo Bomba – albazo Bomba – cumbia Bomba – mapalé Bomba – son Salves	<ul style="list-style-type: none"> • Bomba, guitarra prima o requinto, guitarra acompañante, güiro. • Banda Mocha: puros, hoja de naranja, hoja de capulí, bombo, redoblante, güiro.



Imagen No.7

Músicos integrantes de la Banda Mocha, ejecutando puros de calabaza e instrumentos de percusión. San Miguel de Chalguyacu, Provincia de Imbabura. Año 2013.

Fotografía: Mario Godoy

Imagen No.8

Vinicio Méndez (Guitarra), Santiago Méndez (Percusionista, ejecutando el instrumento 'bomba'), Gloria Pavón y Margarita Pavón (Cantantes, ambas integrantes de 'Las 3 Marías'). San Miguel de Chalguyacu, Provincia de Imbabura. Año 2013.

Fotografía: Holger Merizalde



3.1.3 Música mestiza. Música producida en el sincretismo cultural entre los pueblos indígenas, afrodescendientes y europeos, cuyo inicio se marca en la colonización. Para Pablo Guerrero existe resquemor de orden psicológico con este término ya que remite al mestizaje producto del abuso europeo. La propuesta del producto de esta disertación interactúa con aspectos de educación popular, educación musical formal, música 'cultura' y música popular. Pues de alguna manera estas dos formas de conocimiento vienen de las estéticas occidental, indígena, negra y mestiza.

Para Bolívar Echeverría, uno de los símbolos más fuertes del mestizaje es el que 'comprende la afirmación de lo propio en la asimilación de lo ajeno.' (Echeverría, 2000) Esta quizá es una de las entradas para comprender ese elemento tan debatible, que niega y afirma la comunión entre cultura culta y culturas populares.

La música, como las otras expresiones sensibles de las culturas, es un aparato híbrido y diferenciador en el que se acumulan los detalles del escenario sociocultural. Manuel Espinosa Apolo sugiere que la diferencia entre el arte popular y el arte de autor (culto o académico) está en que las artes populares contienen mayor carga de significados distintivos de las culturas, manteniendo las técnicas y estéticas heredadas desde un pasado remoto, mientras que el arte de autor posee una visión que pretende ser universal, basada en técnicas occidentales, esto sin embargo no niega que sea portador de características culturales que representan a varias colectividades. (Espinosa Apolo, 2000)

Se consideran varias subdivisiones dentro de la música mestiza:

- Música académica – europea: En base a los más estrictos lineamientos de la música académica y a sus formatos instrumentales, se desarrolló en Ecuador el trabajo de varios compositores muy adheridos a esta línea temática, como Francisco Alexander o Belisario Peña.
- Música colonial: Música compuesta en territorio Ecuatoriano para ser interpretada mayormente en oficios litúrgicos o en bailes de salón. Se trata de música antigua en la que intervienen instrumentos como el sacabuches, guitarra barroca, arpa, chirimía, flauta dulce. Se han realizado importantes investigaciones alrededor de esta música para rescatarla de archivos históricos. Por ejemplo, en marzo del 2015 se interpretó música del siglo XVII proveniente de los archivos de la catedral de Ibarra. Estos manuscritos fueron recopilados por Mario Godoy y la interpretación estuvo a cargo de Lipzodes, grupo de música antigua de la Universidad de Indiana.
- Música montubia: Corresponde a la música campesina de los grupos sociales asentados en costa ecuatoriana. Es música que se utiliza para narrar vivencias cotidianas a través de coplas.. El género que representa a la música montubia es el amorfino, en el que se da amplitud a la oralidad cargada de humor y rimas. Se ejecuta básicamente con guitarra, güiro y cantantes en contrapunto.
- Música religiosa: Es música profundamente mestiza en la que se demuestra el sincronismo cultural. La música religiosa en Ecuador corresponde mayormente al

catolicismo y a la religión cristiano – evangélica. Existen cantos de origen ancestral que se han adaptado a la vida religiosa como Yupaichishca. Actualmente muchas alabanzas religiosas se interpretan en ritmos de albazo y sanjuanito.

- Música rocolera: Se presenta como diversas adaptaciones de la música mestiza, especialmente del pasillo, el bolero y el vals criollo. Estas adaptaciones tienen relación con el uso de la música en torno al espectáculo, pues es música que generalmente se interpreta en escenarios que reúnen a varios exponentes de este género. El protagonismo del vocalista es elevado, ya que en la mayor parte de interpretaciones se utiliza pista en lugar de acompañamiento en vivo. La voz tanto masculina como femenina constituye un elemento de culto dentro la música rocolera.
- Música chicha: Es un género musical urbano y campesino producto del conflicto causado por la migración del campo a las grandes ciudades. Musicalmente se pone de manifiesto este conflicto ya que se aprecian las fusiones entre géneros de música tradicional (indígena, mestiza o negra) con música urbana contemporánea como el techno, el hip hop y la música electrónica. De ahí las denominaciones de *Tecnocumbia*, *Tecnotribal*.

Alfredo Santillán, sociólogo ecuatoriano, investigador de la tecnocumbia como fenómeno social de masas, afirma que en dicho género musical ‘se pone de manifiesto la representación de ‘lo nacional’, aunque esta se construye ya no tanto en relación con la valoración de la música ‘propia del Ecuador’ y al rescate de la ‘ecuatorianidad’ desde sus raíces musicales. Es así que se sobreponen los estilos de cumbia, de paseo o de merengue sobre los géneros ecuatorianos. Es decir, canciones que originalmente fueron compuestas en ritmos como albazo, tonada, yaraví o aire típico (por mencionar algunos) son cambiadas rítmicamente a cumbia, paseo o merengue, se añaden los elementos *tecno* como la percusión y los sintetizadores y prácticamente se constituye el género de *tecnocumbia* como tal.

- Músicas urbanas: Se construyen en base a elementos sonoros comerciales que abarrotan los medios de comunicación como el pop, rock, música tropical, hip-hop,

ská, reggae, indie. Los artistas que se dedican a la producción de estos géneros mantienen cierta distancia con la música tradicional. Sin embargo han existido experimentos de fusión que han sido interesantes, pero al no ser música comercial han tenido corta duración y poca repercusión en el público.

3.1.4 Música folklórica. Según Paulo de Carvalho Neto, es música caracterizada por ser principalmente anónima, no institucionalizada y eventualmente funcional y prelógica. (de Carvalho Neto, 1956) Es decir que está posterior a la lógica occidental y conserva elementos ancestrales como la eventualidad y la improvisación. Más cercano a nuestra realidad, el musicólogo Pablo Guerrero apela a que la designación de folklore le corresponde a la música indígena y negra del Ecuador. (GUERRERO, 2005)

Es amplia la gama de expresiones musicales que abarca el *folklore* en Ecuador. Resultan importantes las definiciones que dan los musicólogos como *Carvalho Neto* y *Guerrero*, pero también hay que tomar en cuenta la música que entra en esta clasificación por el uso social. Así, desde la década de 1960 tiene auge la música tradicional de varios países de Latinoamérica y se las caracteriza como música folklórica, por referirse a ciertos elementos costumbristas. Elementos como el vestuario, la instrumentación, la lírica paisajista y el lineamiento ideológico.

Más cercano a nuestro contexto, la *música folklórica* que se ha difundido en los medios de comunicación bajo este apelativo, corresponde a música chilena, argentina, peruana, boliviana y también ecuatoriana. En cuanto a la instrumentación, este movimiento musical se caracteriza por el uso de marcadas familias instrumentales:

- Cordófonos: charango, guitarra, vihuela, tiple, bandolín y arpa.
- Aerófonos: quena, zampoñas, sicus, toyos y rondador.
- Membranófonos: bombo, cajón y redoblante.
- Ideófonos: chagchas, cabaza e instrumentos elaborados en hueso, cacho y cascós.

Algunos músicos que han incursionado en este género la consideran música campesino-urbana de los países andinos, sobre todo por el uso de estos elementos comunes. Ahora, también es importante reconocer la presencia de un gran número de músicos mestizos que han

trabajado a fondo en el *folklore*, por lo que cabe la duda de si esta expresión estética debe corresponder a la música indígena o negra como tales. En Ecuador se han destacado agrupaciones como Jatari, Pueblo Nuevo, Illiniza, la Orquesta de Instrumentos Andinos, Altiplano, entre otros.

En la actualidad existe recelo por el uso de el término *folklore* pues este corresponde a una clasificación dada en occidente para referirse despectivamente a otras culturas. Bajo esta concepción se excluye a la *música folklorica* de las bellas artes, se excluye a las artes plásticas y se las etiqueta de artesanía. Es decir, constituyen los productos estéticos de culturas '*inferiores*.' Al denominar *folklore* a la música tradicional de un país se la está calificando como una música con menos validez.

3.1.5 Música nacional. Este es un término que debe abarcar a todas las músicas que se producen en el país, sin importar si los géneros corresponden o no a los géneros tradicionales. La interrelación entre músicos de distintos ámbitos provoca la dinámica de creaciones y recreaciones de la música dentro de un territorio. Así, es limitante sugerir que esta denominación deba aplicarse solamente a la música mestiza del siglo XX.

La música nacional en este sentido ha adquirido varias connotaciones para la actualidad:

- La recuperación de la memoria histórica a través de entender las artes como testimonio de los momentos sociales, de la configuración de las ciudades, de la percepción de los afectos.
- La integración colectiva y a la vez diversa de las músicas indígenas, negras, mestizas y urbanas, a través de discursos creativos que fusionan estas distintas formas artísticas.
- El debate entre la industrialización de la música y la producción independiente, que ha generado movimientos amplios. Sin embargo no se ha logrado la adecuada mediación ni difusión, pese a las disposiciones de la ley de comunicación vigente desde 2013, en la que se hace énfasis en la divulgación de la música producida en Ecuador.

Pablo Guerrero señala que entre periodistas, políticos, artistas y buena parte de la población ecuatoriana este término es usado para definir al conjunto de géneros de la

música popular mestiza. Para Guerrero esta designación es excluyente para la música de las culturas indígenas, negras, urbanas y contemporáneas del país. (Guerrero, 2005)

3.1.6 Música nacionalista. Es la música elaborada por músicos académicos. Proviene de una corriente que contagia a los músicos de todo el mundo, en la que se pretende revalorizar al músico y a la música local a través de tratamientos sinfónicos (o cualquier otro formato académico) de los ritmos y melodías nacionales de cada país del mundo. En esta categorización se mezclan los elementos técnicos con los tradicionales indígenas, negros y mestizos. Según Luis Humberto Salgado las corrientes nacionalistas de la música en el mundo son hibridaciones que enriquecen armónicamente las músicas regionales. (Wong, 2004)

Se evidencia en estas concepciones cómo cada una se alimenta de la otra, la incluye y a la vez la excluye. Este es un claro testimonio de nuestro ethos barroco cultural, en el que no existe el principio lógico del tercero excluido (el mundo se ordena en un sistema de dos elementos: el bien y el mal, lo claro y lo oscuro, lo propio y lo ajeno, etc.; dentro de este dualismo cualquier tercer elemento es excluido para el campo de la lógica), sino el de la inclusión que hace que las manifestaciones culturales de América, como la música, sean integradoras y múltiples.

3.2 Análisis de música coral ecuatoriana

Resulta interesante basarnos en los apuntes sobre las corrientes musicales ecuatorianas para el proceso de esta investigación. Por lo analizado en las encuestas (véase anexos 1, 2 y 3) se denota una necesidad de re-ingeniar la propuesta de la música a voces. Puesto que la música coral ecuatoriana es eminentemente esa hibridación, entre música tradicional y música académica, está sujeta a las profundas características de la tradición pero moldeable desde las técnicas compositivas.

Para tener una óptica más clara de cómo funcionan las obras corales en Ecuador se hará un análisis de dos partituras, de épocas distintas, pero que resultan interesantes en el entorno musical al que estamos haciendo referencia.

3.2.1 Carpuela Lindo



Composición de Milton Tadeo, en arreglo de Eugenio Auz. Obra escrita para coro mixto en el año 1999. Se ha presentado como una partitura para concursos de coros en Ecuador, por su estilística y la elaboración polifónica, basada en las raíces rítmicas de los pueblos afro-andinos, propias de la canción original.

La canción, en tiempo de *bomba*, es un reflejo de las culturas migrantes del país, por lo que expresa especial emotividad como arte popular. Este género musical, *la bomba*, es una construcción simbólica que abarca un instrumento de percusión, música y danza; es decir, cualquiera de estos tres elementos se denomina *bomba* y se correlacionan. La instrumentación requiere elementos de la naturaleza como puros (corteza de calabaza) de registro grave y agudo; hojas de naranja, de registro agudo; la bomba, instrumento de percusión construido en base al tronco de cabuya y cuero de chivo; e instrumentos

occidentales como la guitarra, el bajo y el requinto. Esta organología se utiliza para su interpretación más tradicional.

Es música que tiene variabilidad rítmica, ya que su métrica puede alternar entre 2/4, 4/4, 2/2 y 6/8. También el tempo puede ser cadencioso o acelerado, pues depende de la matriz rítmica a la que corresponda; es así que se conocen paralelismos del género *bomba* con otros géneros latinoamericanos como el *son*, la *cumbia*, el *mapalé*, el *merengue*, el *albazo* y la *tonada*. Las canciones que componen este género están básicamente en modo menor, aunque existen composiciones en modo mayor.

El tema titulado *Carpuela Lindo* ha generado varias interpretaciones y distintas versiones discográficas, en formatos instrumentales y vocales. Sus características musicales son las siguientes:

- El género musical denominado *bomba* puede ser tocado en base a los siguientes patrones rítmicos:

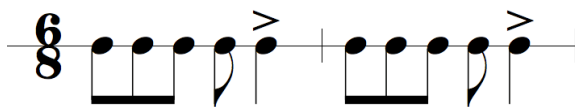


Figura No.27 Una de las figuraciones rítmicas de la *Bomba-Albazo*, como se la toca en El Chota, Provincia de Imbabura.

- La métrica se establece en compás de 6/8, más cercana al *albazo*. Aunque existen grabaciones de esta canción en compás de 2/2, más cercana a la *cumbia*.
- El tempo está en movimiento allegro, con la unidad de tempo en valor de 120 bpm.
- La célula rítmica básica tiene mucha relación con la percusión por cuanto es un ritmo de ascendencia afro.
- El motivo melódico está en escala pentáfona menor, con movimiento de resolución descendente.

Figura No.28 Movimiento del motivo melódico de *Carpuela Lindo*, composición de Milton Tadeo.

La siguiente sección da inicio al tempo allegro, que se mantiene hasta el final de la obra. Se reduce a 4 voces mixtas. La frase introductoria está propuesta por un desarrollo polifónico en donde las voces femeninas, marcadas en 6/8, se oponen al bajo, marcado en $\frac{3}{4}$. En el compás 9 se incorpora el tenor con el tema de esta sección. Este tema inicia en el segundo grado, provocando una tensión.

7 *mp* *i/Gm* *i/Am* 12

ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka

ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka ta ka

bu bu bu

bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom

INTRODUCCIÓN

Modulación directa

Figura rítmica de acompañamiento

Disonancia en el II grado

TEMA

Arpeggio en métrica ternaria

Imagen No.30 Compases 7 al 12, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

Se produce una modulación directa, de *Gm* a *Am*, durante cuatro compases. En el compás 15 se utiliza el acorde *D* (que es el cuarto grado mayor de *Am* y quinto grado de *Gm*), para volver a *Gm*. Es decir, se realiza una modulación por acorde común.

13 *i/Am* 15 *V/Gm*

ta ka ta ka ta ka ta ka cha ga cha ga

ta ka ta ka ta ka ta ka cha ga cha ga

bu bu bu bu bu bu bu bu cha ga cha ga

bom bom bom bom bom bom

Dominante de Gm

Figura rítmica de acompañamiento

TEMA

Arpeggio en métrica ternaria

Escala menor melódica

Imagen No.31 Compases 13 al 15, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

Rítmicamente, entre las voces femeninas y el bajo se reproduce la célula rítmica del género *bomba* que corresponde a lo que se interpreta en el instrumento del mismo nombre. Por estas características se utilizan sílabas onomatopéyicas, que en este caso sirven para darle a las voces un efecto más percusivo que melódico.

Del compás 16 al 23 se desarrolla la parte A. La soprano lleva la melodía principal mientras el dúo se reparte entre la contralto y el tenor. El bajo desarrolla una línea melódica en estilo de *walking bass*. La armonía de esta sección mantiene el uso del modo dórico.

16 *i/Gm* *v/Gm* 22 **TEMA**

Ya no pue-do vi-vir yo.en es-te Car-pue-la, no, por-que lo que te-ní - a se lle-vó.el ri - o,

Ya no pue-do vi-vir yo.en es-te Car-pue-la, ya no pue-do, ta ka ta ka cha ga ka bom bom bom ay *Figura rítmica de acompañamiento*

Ya no pue-do vi-vir yo, no, por-que lo que te-ní a se lle-vo.el ri - o, ay *Estilo walking bass*

Ya no pue-do, no pue do, ya no pue-do no pue - do por *Modo Dórico* que se lle - vó el ri-o, ay

Imagen No.32 Compases 16 al 22, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

A partir del compás 24 la voz que lleva el tema es el tenor, mientras el acompañamiento se ha escrito en las voces agudas, con contracantos y onomatopeyas que imitan al rasgueo de la guitarra y a las frases del requinto. El bajo se ha desarrollado con importancia rítmica y armónica. Se mantiene el modo dórico.

24 *i/Gm* *III/Gm* *IV/Gm* *III/Gm* 30 *v/Gm* *i/Gm* **TEMA**

Ya no pue-do vi-vir yo.en es-te Car-pue - la, Car-pue-la lin do bim bim bim bim bim bim bim bim bim bim bim bim

cha ga cha ga cha ga cha ga *Modo Dórico* cha ga cha ga cha ga cha ga por-que lo que te-ní - a se lle-vó.el ri - o *Onomatopeya que imita el rasgueo de la guitarra*

Ya no pue-do vi-vir yo.en es-te Car-pue-la, no, por-que lo que te-ní - a se lle-vó.el ri - o *Onomatopeya que imita el fraseo del requinto*

ta ki ta ki bom bom bom ta ki ta ki bom bom bom ta ki ta ki bom bom bom bom bom *Bajo con protagonismo rítmico y armónico*

Gm metro binario *Gm7 metro ternario* *Bb metro binario* *C metro ternario* *Bb metro binario* *C7 metro ternario* *Dm7 Gm metro ternario*

Imagen No.33 Compases 24 al 30, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

El primer tiempo del compás 31 marca el inicio de la parte B (coro de la canción), con un acorde acentuado. La parte B se canta dos veces, con variación de intensidad, la primera vez fuerte y la segunda piano. Esta sección está escrita en textura homofónica (todas las voces con el mismo ritmo y texto, y distinta afinación), con una pequeña variación en el bajo. El aspecto armónico se vuelve complejo pues a cada figura le corresponde un acorde. Este entramado armónico se logra a partir de un profundo conocimiento de las escalas de forma que cada acorde pasa a superar la forma tradicional de la triada.

Modo Dórico

PARTE B

31 *f* III/Gm IV/Gm v/Gm i/Gm *p* v/Gm III/Gm IV/Gm v/Gm 39 *mf* TEMA

hass ya me voy, yo ya me voy, al o - rien-te.a tra-ba - jar, ya me voy, yo ya me voy ya no.hay don-de tra-ba - jar, hass. Te

hass ya me voy, yo ya me voy, al o - rien-te.a tra-ba - jar, ya me voy, yo ya me voy ya no.hay don-de tra-ba - jar, hass. Te

hass ya me voy, yo ya me voy, al o - rien-te.a tra-ba - jar, ya me voy, yo ya me voy ya no.hay don-de tra-ba - jar, hass. Te

hass ya me voy, yo ya me voy, al o - rien-te.a tra-ba - jar, ya me voy, yo ya me voy ya no.hay don-de tra-ba - jar, hass.

Bloque armónico acentuado

Dm Ausencia de acorde dominante

Bloque armónico acentuado

Acompañamiento homofónico

Imagen No.34 Compases 31 al 39, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

En el segundo tiempo del compás 39 las cuatro voces cantan nuevamente un acorde perfecto de Gm, que sirve para definir el acento, afianzar la tonalidad y así dar paso a la siguiente sección. De modo que en el compás 40 se vuelve a la parte A, con diferente texto y esta vez con trío de soprano, alto y tenor, mientras la voz del bajo usa figuración y onomatopeyas que imitan al instrumento *bajo* y a instrumentos de percusión.

Marcación del acento secundario

Bloque armónico de acompañamiento

PARTE A

39 *mf* i/Gm VI/Gm iv/Gm III/Gm IV/Gm i/Gm 46 TEMA

jar, hass. Te de-jo mi co-ra-zón — Car-pue-la lin-do, cha ga cha, te ju-ro que ol-vi-dar - te ya no po - drí - a,

jar, hass. Te de-jo mi co-ra-zón — Car-pue-la lin-do, cha ga cha, te ju-ro que ol-vi-dar - te ya no po - drí - a,

jar, hass. ta ka ta ka bom bom bom ta ka ta ka bom bom bom bom bom bom bom bom bom cha ga cha ga

Gm7 metro binario Eb metro ternario Cm metro binario Bb metro ternario C7 metro ternario

Voces complementarias del trío

Melodía y onomatopeyas que imitan al Bajo

Imagen No.35 Compases 39 al 46, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

El tenor vuelve a tomar la melodía principal en el compás 47, mientras las voces superiores realizan acompañamiento polirrítmico, con onomatopeyas que se asemejan a instrumentos los instrumentos de percusión utilizados en la *Bomba*, como güiro y bomba. Se presentan dos bloques homofónicos, uno al inicio y uno al final de la frase, que sirven de conectores melódicos.

PARTE A1
Repetición
 Bloque homofónico a manera de corte
 Cambio de modo
 Sección homofónica
 Acompañamiento onomatopéyico
 TEMA
 Melodía y onomatopeyas que imitan al Bajo

Imagen No.36 Compases 47 al 54, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

Se canta nuevamente la parte B, o coro de la canción, a partir del compás 55. El planteamiento es idéntico a la parte B de la primera sección, por lo que se ubica como una re-exposición. El modo dórico y las secciones rítmicas de corte son características que se pueden encontrar también en este bloque.

PARTE B
 Modo Dórico
 Bloque armónico acentuado
 Ausencia de acorde dominante
 Bloque armónico acentuado
 TEMA
 Acompañamiento homofónico

Imagen No.37 Compases 55 al 63, de Carpuela Lindo. (Arreglo: Auz, 1999; Transcripción e Ilustración: H. Merizalde, 2015)

La siguiente sección es el interludio, que dura 8 compases. En este se realiza una clara definición del estilo tradicional del género *Bomba*. El arreglista propone la imitación de los

El manejo del registro en esta partitura es hábilmente definido, permite a las voces brillar dentro de su tesitura sin forzar a los cantantes a sostener frases largas en notas agudas. También se puede notar como para cada voz los intervalos y las frases son cantables, pese a utilizar grandes secciones de onomatopeya en lugar de texto. Este uso de efectos en la voz facilita ciertos recursos pedagógicos como la lúdica y la creatividad, pues se permite al coralista jugar con el timbre de su voz, imitar instrumentos, crear sonoridades que amplían su capacidad vocal.

3.2.2 Simiruco



Tema compuesto por César Baquero, en arreglo de Marcelo Beltrán. Se trata de una partitura arreglada específicamente para el coro juvenil del Teatro Nacional Sucre. Es, por lo tanto, un referente para el campo de estudio que se propone en esta investigación. El arreglo en mención, es una obra con un lenguaje complejo, en la que la interpretación vocal se entreteje con complejas frases polifónicas y con secciones armónicas disonantes. El texto hace referencia a las relaciones sociales de un hombre que está en la etapa de juventud. *Simi-ruco* significa hombre joven.

La obra se establece en tiempo de *Capishca*³, un género musical festivo, característico de las poblaciones indígenas y mestizas de la sierra sur ecuatoriana. Varios etnomusicólogos debaten alrededor de si este género corresponde a variantes del albazo en 6/8 o del aire típico en 3/4. Sin embargo, son peculiares varias características propias del *Capishca* titulado *Simiruco*:

³ De acuerdo con algunos investigadores de la música ecuatoriana, el término puede variar entre las siguientes denominaciones: *Chashpisca* o *Cashpischca*, provenientes de la palabra *Capina*: *exprimir*; o *Jashpisca*, de la raíz *Japina*: *apretar*. (Guerrero, 2002)

- La métrica establece un juego rítmico que utiliza la marcación alternada de 6/8 para un compás y 3/4 para el compás siguiente.

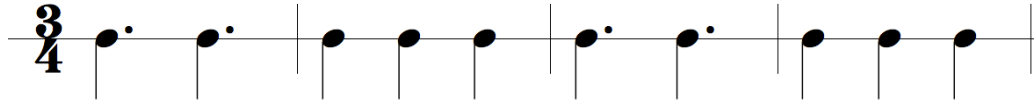


Figura No.40 Marcación básica del género *Capishca*.

- El tempo es dinámico, por su carácter festivo, lo que asigna a la figura negra un valor de 160 bpm.
- La célula rítmica básica para este ritmo se escribe como un contrapunto entre el bajo y la armonía, de esta manera:



Figura No.41 Célula rítmico-armónica del género *Capishca*.

- Las frases melódicas tienden a resolverse descendentemente, así como en la mayor parte de canciones del género *Capishca*.

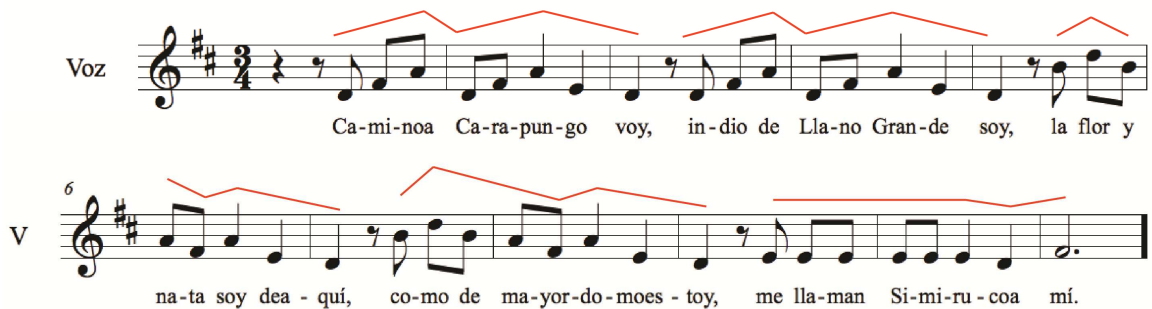


Figura No.42 Movimiento melódico de resolución descendente en la partitura de Simiruco, composición de César Baquero.

- La forma es: Preludio – A – interludio – A – interludio – B – interludio – C – interludio – C.

- Armónicamente se construye en modo menor, y se desarrolla a través de modulaciones de la siguiente manera:
 - El preludio está en *i* (primer grado menor).
 - Los temas A – B – C modulan al *iv* (cuarto grado menor).
 - Regresa al motivo del preludio en *i* (primer grado menor), por cadencia napolitana.

La partitura, en versión del maestro Marcelo Beltrán, está escrita en compás de $\frac{3}{4}$. El tempo es presto, con la unidad de tiempo en valor de 160 BPM. Pese a que la armadura es de Bm, la tonalidad es F#m, con la modulación al iv (cuarto grado menor), es decir a Bm.

Se presentan 4 voces blancas en registros de soprano, alto 1 con divissi y alto 2.



Figura No.43 Tesituras vocales de Simiruco en arreglo de Marcelo Beltrán.

ANÁLISIS DE PARTITURA

Introducción o preludio:

La introducción se expone en 12 compases, con dos ideas rítmicas y armónicas distintas:

- La primera, a través de ostinatos rítmicos durante los primeros siete compases. Las dos voces superiores mantienen una figuración sincopada, con silencio en el primer tiempo, lo cual es característico del género *Capishca*. La tercera voz también realiza ostinato rítmico en una figura melódica característica del bajo de *Capishca*. La armonía se presenta como acordes de *cluster* (acorde cerrado), con tensiones de

2m entre la soprano y la alto 1. Este acorde va abriéndose conforme avanza la introducción, siempre en disonancia, hasta resolverse en F#m en el compás 8.

Figura No.44 Compases 1 al 7 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

- La segunda idea, a partir del compás 7. La rítmica se presenta con figuración simple, en textura monofónica con breves divisiones. Junta a las 3 voces en una melodía descendente, en base a la escala de F#m.

Figura No.45 Compases 7 y 8 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

- Los compases comprendidos entre el 9 y 12 son una extracto de la primera idea rítmica, con la figuración característica del género *Capishca* en la tercera voz. Se mantiene durante estos cuatro compases el acorde de F#m. Esta frase rítmica y armónica de acompañamiento se establece como el estribillo de la canción, mismo que se repetirá como puente entre las frases A, B y C.

Última nota de la melodía principal

9 i/F#m

pa

ESTRIBILLO

Figuración de Capishea

pa ba pa pa pa pa pa pa pa ba pa pa pa pa pa pa pa ba.

pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa ba.

Figura No.46 Compases 9 al 12 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Tema A:

A partir del compás 13 y hasta el 23 se desarrolla el tema A, en textura homofónica, con breves variaciones en las voces acompañantes (voces 2 y 3). La melodía principal se destaca por realizar arpeggios de D (Re Mayor), con notas de paso en los grados II y IV. La armonía se establece mediante una progresión entre los grados que se muestran en el gráfico.

Arpeggio Re Mayor

13 i/F#m VI/F#m (III/Bm) VII/Bm i/Bm VI/F#m (III/Bm) VII/Bm i/Bm VI/F#m (III/Bm) VII/Bm i/Bm 18 VII/Bm i/Bm

Tema A

Acompañamiento homofónico

Sensible de Bm

Ca-mi-noa Ca-ra-pun-go voy, in-dio de Lla-no Gran-de soy, la flor y na-ta soy dea-quí,

pa ba. Ca-mi-noa Ca-ra-pun-go voy, in-dio de Lla-no Gran-de soy, la flor y na-ta soy dea-quí,

pa ba. Ca-mi-noa Ca-ra-pun-go voy, in-dio de Lla-no Gran-de soy, la flor y na-ta soy dea-quí,

Figura No.47 Compases 13 al 18 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

18 VI/F#m (III/Bm) vii/Bm i/Bm VI/F#m (II/Bm) vii/Bm i/Bm VI/Bm (IIb/F#m) i/F#m 23

na-ta soy dea - quí, co - mo de ma - yor - do - moes - toy, me lla - man Si - mi - ru - coa mí.

na - ta soy dea - quí, co - mo de ma - yor - do - moes - toy, me lla - man Si - mi - ru - coa mí.

na - ta soy dea - quí, co - mo de ma - yor - do - moes - toy, me lla - man Si - mi - ru - coa mí

Tema A

Acompañamiento homofónico

Sensible de Bm

(Cadencia Napolitana)

Figura No.48 Compases 18 al 23 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Desde el compás 23, mientras la voz 1 mantiene la última nota de la frase, las voces inferiores (divididas en 3), recapitulan el estribillo planteado en el prelude. La tonalidad es F#m durante estos cuatro compases. Luego del estribillo se repite la frase A.

Última nota de la melodía principal

23 i/F#m

mí. _____

mí. pa pa pa pa pa pa pa pa ba pa pa pa pa pa pa

mí pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa

Figuración de Capishca

ESTRIBILLO

Figura No.49 Compases 23 al 26 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Sirve hacer una observación que para la estilística del género es importante. El sexto grado (VI) juega un papel decisivo en la sonoridad tanto de la melodía como de los acordes mayores y en los enlaces armónicos siempre se puede ver la relación entre primer grado (i) y sexto grado (VI). Lo cual es característico de la música mestiza ecuatoriana en varios géneros y al compositor o arreglista le permite ampliar el espectro en cuanto al uso de acordes de más de tres sonidos.

Tema B:

Empieza en el compás 27 y se desarrolla en un estilo de juegos polifónicos y de tejidos rítmicos que se muestran en la combinación de palabras y acentos. El tema continúa en la voz 1, con un desarrollo melódico basado en el intervalo de 3m y con resoluciones descendentes. La última nota de la melodía principal ha sido alterada por el arreglista para acentuar el movimiento polifónico entre las voces. Nótese que la frase concluye con un breve motivo ascendente.

Figura No.50 Compases 27 al 32 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Mientras que las voces 2 y 3 realizan el acompañamiento con melodías a grado conjunto. La voz 2 mantiene la idea instrumental de una línea escrita para vientos, con una gran respiración y sin cesuras. La voz 3 mantiene la idea melódica del bajo, con el paso cromático A - A# - B. En la partitura se puede apreciar el cambio a modo mayor, a través del sexto grado (VI), y la armonía de la frase B se desarrolla de acuerdo a la siguiente progresión:

Figura No.51 Compases 32 al 36 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Desde el compás 37 al 40, mientras la voz 1 mantiene la última nota de la frase, las voces inferiores (divididas en 3), cantan nuevamente el estribillo. Luego de este se repite la frase B.

Figura No.52 Compases 37 al 40 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Tema C

El compás 41 da inicio a la frase C. Es una frase compleja, puesto que esta sola se divide en 3 semifrases.

Así, es identificable la semifrase C1 del compás 41 al compás 44. El tema es cantado por la voz 2, mientras que las voces 1 y 3 realizan el acompañamiento con un ritmo establecido a manera de compás binario. El motivo melódico es completamente disjunto y en él se puede encontrar una de las características más exquisitas de la música popular ecuatoriana. Se trata de la bimodalidad. Es decir, mientras la armonía plantea un acorde mayor, la melodía está en escala menor. Para la música occidental esto sería tratado como un error, puesto que al cambiar el modo del acorde debe también cambiar la construcción melódica. Sin embargo, en la música popular ecuatoriana se advierte esta característica como un testimonio del mestizaje: melodía andina con armonía occidental. Armónicamente, esta sección está planteada en base a una modulación a Bm, de la siguiente manera:

41 *p* *i/Bm* *V/Bm* *i/Bm* *V/Bm* 44 *i/Bm*

Hmm

f

pa Cho-li-tos hay que a-pro-ve-char, a-mo-res no hay que re-ga-tear.

p *Cresc.*

Hmm

Bimodalidad:
Melodía con A natural
Armonía con A#

Semifrase C1

Figura No.53 Compases 41 al 44 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Las semifrases C2 y C3 corresponden a una recapitulación del tema B. Se desarrollan del compás 45 al 49 y del 50 al 54, correspondientemente. Se plantean en textura homofónica con ligeros cambios rítmicos en la voz 3. El tema vuelve a la voz 1 y el acompañamiento a las voces 2 y 3. Al igual que en la frase B, la última nota de la melodía principal ha sido alterada.

45 *i/Bm* *f* *V/Bm* 49 *III/Bm* *Semifrase C2*

Cuan-do.u-no.en a-po-ge-o.es-tá se pres-tan has-ta por mal-dad,

tear. Cuan-do.u-no.en a-po-ge-o.es-tá se pres-tan has-ta por mal-dad,

Cresc... *f*

— Si-mi-ru-co por a-quí, Si-mi-ru-co por por a-llá, Si

Final de frase alterado

Variaciones polifónicas

Figura No.54 Compases 45 al 48 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

49 *III/Bm* *vii/Bm* *i/Bm* *III/Bm* *vii/Bm* *i/Bm* *VI/Bm (IIb/F#m)* *i/F#m* 55
 (Cadencia Napolitana)
 dad, Si-mi-ru-qui-to por a - cá, Si-mi-ru-qui-to por a - llá, qué ri-co.el in-die-si - to.es - tá
 dad, Si-mi - ru - qui-to, Si-mi-ru-co.a cá, si, Si-mi-ru - qui-to, Si-mi-ru-co.a llá, qué ri-co.el in - die - ci-to.el in-die-ci-to.es - tá.
 Si - mi - ru-co por a - cá, si, Si-mi-ru - qui-to por más más a - llá, qué ri-co.el in - die - ci - to - es tá.
 Monofonia con variaciones

Figura No.55 Compases 49 al 54 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

Se utiliza nuevamente el estribillo como conector, entre los compases 55 al 58.

55 *i/F#m* 1. 58
 tá.
 ta pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa
 tá. pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa pa
 Célula rítmica de Capishea

Figura No.56 Compases 55 al 58 de Simiruco. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

A continuación se plantea la re-exposición del tema completo, desde el signo, pero sin las repeticiones. Luego de esta recapitulación el arreglista establece como coda lo que fue expuesto como preludio, con exactamente el mismo ritmo, melodía y armonía. Cabe mencionar que al inicio del tema se escribió el preludio seguido de estribillo; en la coda se escribe el estribillo primero y el preludio al final.

Figura No.57 Compases 59 al 63 de Simirucu. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

En la siguiente, y última sección de la partitura, se puede observar cómo el arreglista utiliza, a manera de cadencia, el mismo planteamiento rítmico y melódico que fuera expuesto en la introducción de la obra. La canción termina con un unísono general en F# en el que se debe coincidir de manera muy específica en el momento del montaje.

Figura No.58 Compases 59 al 63 de Simirucu. Arreglo vocal: Marcelo Beltrán (2010). Análisis e ilustración: Holger Merizalde (2015)

A manera de conclusión de estos análisis, se puede evidenciar cómo los arreglistas han hecho uso de varios recursos estilísticos que caracterizan a la música popular ecuatoriana y al academicismo de la escritura para coro. Recursos como:

- Armonía modal, utilizada adecuadamente para combinar los aspectos de la modalidad con los de la tonalidad. En Carpuela Lindo se utiliza el modo Dórico; en Simiruco se utiliza la bi-modalidad con una sección en modo menor y otra en modo mayor, acompañados de una variación armónica a través de la cadencia napolitana.
- La polirritmia, propia de los géneros mestizos, permite también pensar en elaborar polifonía vocal. Mayormente visible en la partitura de Carpuela Lindo con el uso de líneas rítmicamente independientes. En la partitura de Simiruco se mantiene una generalidad homofónica con estribillos de polirritmia.
- Las tesituras han sido pensadas con rigurosidad, de manera que la interpretación de estos temas resulta '*cantable*'. Cada una de las voces desarrolla una línea melódica coherente, lo cual es una característica importante para el enfoque pedagógico vocal, puesto que el cantante de coro desarrolla una mejor memoria auditiva y fonatoria cuanto mejor estructura tengan sus líneas melódicas.
- El uso de las disonancias es discreto pero incuestionable. Lo que demuestra que el arreglista no solo puede trabajar alrededor de la consonancia cuando de voces se trata.
- Los géneros de la música popular tienen sutiles diferencias, marcadas por los acentos y las características de los instrumentos. Se puede ver en los dos arreglos cómo se detalla la ubicación de los acentos. Así también, se imitan los timbres y rítmicas de instrumentos de cuerda como la guitarra y el bajo; e instrumentos de percusión como la bomba y la charrasca.
- En los dos arreglos se utilizan las secciones de introducción, interludio y coda como segmentos totalmente compuestos por los arreglistas. Es decir, se mantiene el tema principal y se da libertad en la escritura de las tres secciones antes mencionadas.

3.3 Voces adolescentes y música ecuatoriana: El sonido a través del efecto de autorreferencia

El trabajo pedagógico desde la música ecuatoriana en la época actual puede ser un lugar común o puede ser un proceso real de actualización de la memoria sonora que le concierne a este lugar en el mundo. Sirve aclarar que la guía propuesta en esta disertación es la respuesta a la poca profundidad en cuanto a métodos para trabajar con música ecuatoriana. Lo cual significa que tanto desde los docentes como desde el sistema educativo no se ha propiciado con seriedad la investigación, reinterpretación, renovación y dinamismo de las culturas locales.

De todas formas resulta innegable que los aspectos sonoros aparecen como activadores de la memoria, de los afectos y de la identidad. En el campo de la educación musical sería preciso dar impulso a la sonoridad justamente para impulsar estos aspectos. Puesto que se trabajará con adolescentes, quienes están construyendo su personalidad, las temáticas tratadas en las asignaturas artísticas pueden servir como orientación hacia la búsqueda de distintas ópticas del mundo. Es así que cada uno de nosotros se distingue por cómo vive, qué come, qué estudia, qué consume, qué escucha y desde estas preferencias nos relacionamos con los demás.

Para esta sección se ha realizado un experimento en el marco de la teoría psicosocial a propuesta por *Baron y Byrne*: el efecto de autorreferencia. Esta propuesta teórica explica cómo la información relacionada con el *self* (yo) se procesa eficazmente y posteriormente se recupera más fácilmente que otros tipos de información. (Baron y Byrne, 1998). El experimento consistió en lo siguiente:

- Realizar con estudiantes de música del Colegio Americano de Quito el montaje de 8 obras corales para un festival internacional. El repertorio estuvo conformado por 1 canción africana, 2 temas pop en inglés, 1 fragmento coral académico, 1 obra inédita, 1 spiritual y 3 canciones andinas de las cuales 1 fue ecuatoriana.
- Asignar el tiempo promedio de ensayo para cada obra, contemplando su complejidad y extensión.
- Evaluar los resultados del aprendizaje en los tiempos asignados.

- Sacar conclusiones en cuanto a los parámetros de estilos, técnica vocal, entrenamiento auditivo, rapidez y calidad en el aprendizaje.

Durante cuatro semanas, en sesiones de dos horas semanales se logró cantar el repertorio mencionado, a dos voces y tres voces, y la evaluación arrojó los siguientes resultados:

- La canción africana fue la que más tiempo tomó en el aprendizaje, pese a ser una obra sencilla, construida con frases repetidas a manera de ostinatos, fueron bastante extraños para los estudiantes la rítmica caracterizada por síncope y la pronunciación de las palabras en relación a lo escrito en la partitura.
- Los temas pop se trabajaron fluidamente, pues existe cercanía cultural de los jóvenes hacia este tipo de música. Sin embargo hubieron momentos de incertidumbre por el uso de escalas blues, exigencias técnicas para solistas y fraseos rítmicos con texto en tempo acelerado.
- Para el tema académico fue necesario reforzar el tiempo de ensayo. Este tuvo la complejidad más alta en cuanto al registro de las voces, la duración de las frases, la polifonía y el estilo para la interpretación. Las voces de soprano y alto se vieron desafiadas a salir de su zona de confort para alcanzar el registro de la partitura, por lo que fueron necesarias varias sesiones de asistencia en técnica vocal.
- La obra inédita requirió especial atención ya que no existían grabaciones de referencia. Se pudo resumir que lo que vuelve tangible el arte de la música es el momento en que se interpreta. Entonces se puede tener a las grabaciones como un puntales para la educación musical, no se puede negar cuánto aprendemos los músicos a través de la escucha. El entendimiento del tempo y la expresividad fueron el centro de atención en esta obra.
- El montaje del spiritual dio resultados similares al montaje de las obras pop. El fraseo del coro y las solistas se trabajaron en base a los cantos gospel que los estudiantes conocen bastante bien.
- Las dos canciones andinas resultaron confortables para las voces, pero se encontraron dificultades en el fraseo rítmico, pues son obras escritas en compases compuestos y con métricas irregulares como $5/8$, $2/4 + 3/4$.
- La canción ecuatoriana fue la que menos tiempo requirió en el montaje. Se necesitaron apenas minutos para su lectura y ensamble. Los aspectos musicales parecían estar sobreentendidos por los estudiantes. Es decir, la forma, la relación de

intervalos, la armonía, el fraseo vocal, el tempo y las dinámicas. Incluso, los estudiantes pudieron identificar errores en la escritura de la partitura. Y claro, puede parecer lógico que la obra ecuatoriana haya sido conocida para los estudiantes y punto. Pero en realidad la lectura es más profunda. Pese a ser una canción que no corresponde a su época, ni a sus preferencias se pudo implicar cómo la información procesada eficazmente corresponde a una identidad que muchas veces es velada o negada. Es decir, se encajó perfectamente en la propuesta teórica del efecto de autorreferencia: una canción tradicional ecuatoriana se convirtió en activador sonoro que ayudó a encausar con eficiencia un aprendizaje.

Con lo que se puede tener un punto de vista más amplio y válido para hacer a un lado el temor de trabajar en base a la música de Ecuador. Ahora, nos corresponde a los docentes hacer significativos esos aprendizajes, para motivar a la composición, a la depuración de la música para que pueda ser interpretada con calidad y de esta manera dar no solamente la referencia de que se ha logrado cumplir un currículo relacionado con identidades locales sino de que el campo de producción musical puede mejorar.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

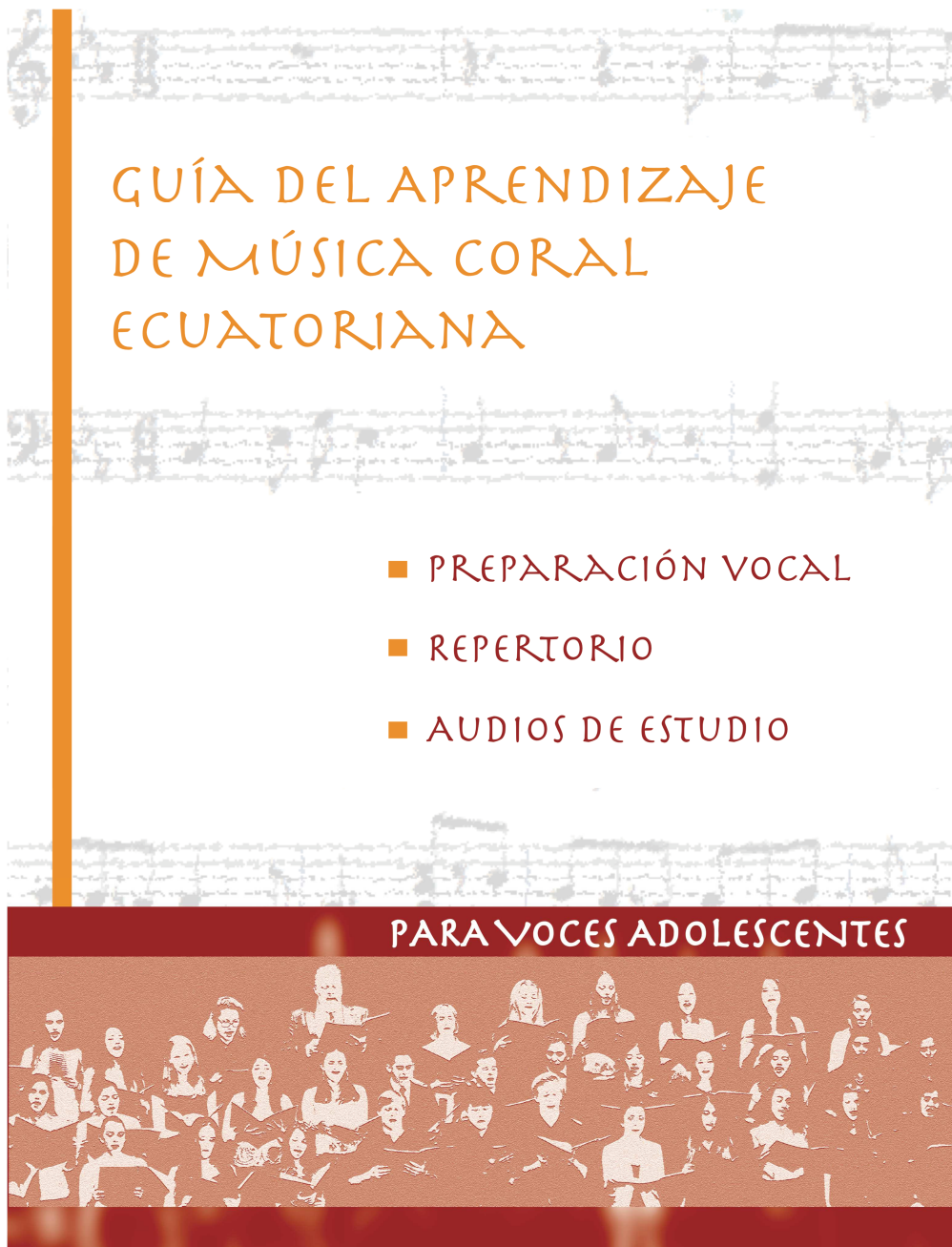
El diseño de una guía de trabajo coral para voces adolescentes ha implicado varios retos en cuanto a la contextualización y la aplicación de los contenidos. El hecho de proponer música tradicional ecuatoriana, que no corresponde a las culturas juveniles ni a su temporalidad, significa desafiar al sistema estético comercial en el que se mueve la producción musical.

- Los estudiantes que han participado de esta investigación muestran estar motivados con el repertorio propuesto. Interpretar música campesina, con textos de tradición afro o de herencia quichua empieza a generar conexiones estéticas entre lo que somos y la historia que nos construye como sociedad. Lo que lleva a pensar en que la música, las artes en general, puede generar inquietudes más allá del acto interpretativo, más profundas que el aprendizaje de la técnica y del lenguaje musical. La representación del mundo, los valores de la cultura, el testimonio de los antecesores es lo que recogemos del ejercicio dichoso de '*jugar*' con la música.
- Los materiales propuestos en esta disertación trazan varias posibilidades metodológicas para la práctica del canto. Así, se concentran los elementos de aprendizaje, desarrollo de destrezas auditivas, vocales y sociales. Las evaluaciones están sujetas a la demostración de resultados siempre más competitivos en cuanto a la finura del tratamiento artístico de las agrupaciones en cuestión. Se reafirma la premisa de que el coro es una oportunidad de ser docente y estudiante a la vez, líder e integrante, parte de un proceso sistemático de educación musical.
- El contenido ha sido compilado y tratado en base a los resultados del análisis teórico a nivel pedagógico, psicológico y musical. Las entradas aportadas por las teorías de la comunicación y los vínculos con la cultura llevaron a la conformación de un producto propicio para la didáctica de la música, que contiene partituras y grabaciones. A partir de esta construcción se ha iniciado la aplicación para lograr los vínculos entre canto coral, música ecuatoriana y adolescencia.

- Las partituras se adaptaron para las voces adolescentes a través de considerar la importancia de los registros vocales y los cambios fisiológicos de la voz. En el caso de la estilística se han destacado varios aspectos de los géneros tradicionales de la música ecuatoriana. Aspectos como la polirritmia, la armonía modal, el fraseo con dinámicas. De esta manera se procura que cada una de las voces sea cantable, mantenga su tesitura y permita el tejido polifónico. Bajo estas consideraciones los arreglos para coro de adolescentes no pueden ser tratados de igual manera que los de voces adultas si se pretende objetivos medibles.

CAPÍTULO V:
PRODUCTO: Guía del Aprendizaje de Música Coral Ecuatoriana para Voces
Adolescentes (ANEXO)

PORTADA DEL PRODUCTO



ÍNDICE DEL PRODUCTO

5. Repertorio coral para adolescentes

Nivel 1:

- 12. El puente de El Juncal.
- 13. Esta noche fría. (Cay chiritutapi)
- 14. Andarele.

Nivel 2:

- 15. Agua Larga.
- 16. El caballito azul.
- 17. Bendita la tierra.

Nivel 3:

- 18. La chulla quiteña.
- 19. Cinco de la mañana.
- 20. Canción azul.
- 21. Vamos linda.
- 22. Danza ecuatoriana. (Espérame)

6. Audios de referencia para el trabajo vocal.

7. Apuntes sobre el performance.

8. Registros de audio como alternativa de evaluación.

Bibliografía

Bibliografía citada

- Adorno, Theodor W. (1973). *Disonancias: Introducción a la sociología de la música*. Suhrkamp, Verlag. Ediciones AKAL 2009. Frankfurt.
- Althusser, Louis. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Oveja Negra. Medellín.
- Arrieta, Beatriz. (2004). *El currículum nulo y sus diferentes modalidades*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Del Zulia. Venezuela.
- Auz, Eugenio. (1999). *Carpuela Lindo, Arreglo Coral*. CONMUSICA Editores. Quito.
- Beltrán, Luis Ramiro. (1980). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Blocher, Larry; et al. (2001). *Teaching Music Through Performance in Beginning Band*. GIA Publications. Chicago.
- Dewey, John. (1960). *La ciencia de la educación*. Editorial Lozada. Buenos Aires.
- Echeverría, Bolívar. (2000). *La modernidad de lo barroco*. Ediciones ERA. México.
- Guerrero, Pablo. (2002 – 2005) *Enciclopedia de la música ecuatoriana, tomos I y II*. CONMÚSICA Editores. Quito.
- Haasemann, Frauke; Jordan, James. (1992). *Group Vocal Technique*. Hinshaw Music, Inc. Chapel Hill. USA.
- Habermas, Jurgen. (1993). *Teoría de la acción comunicativa*. Red Editorial Iberoamericana. México.
- Llobet, Oscar. (2010) *1er. Congreso Coral Argentino. Área temática: Creación y repertorio*. OFADAC (Organización Federada Argentina de Actividades Corales), Buenos Aires.

- Luzuriaga, Diego. (2002). *Once Canciones*. Oxford University Press. Oxford, U.S.A.
- Lavado, Joaquín Salvador (Quino) (1992) *Todo Mafalda*. Editorial Lumen. Barcelona.
- Martín Barbero, Jesús y Rey. (2001) *Los ejercicios del ver. Hegemonía visual y ficción televisiva*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Mannix, Darlene. (1997) *Manual para el desarrollo socio-afectivo del adolescente*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México.
- Mullo Sandoval, Juan. (2009) *Música Patrimonial del Ecuador*. Serie 'Cartografía de la memoria.' Ministerio de Cultura del Ecuador. Quito.
- Santillán, Alfredo y Ramírez, Jacques. Consumos culturales urbanos, el caso de la tecnocumbia en Quito. Artículo publicado en Iconos 18. (2004) FLACSO. Quito.
- Schoenberg, Arnold. (1978) *Theory of Harmony*. Belmont Music Publishers. California.
- Silva, Electo. (2000). *Iniciación en el canto coral para niños*. Andante. La Habana.
- Yépez, Gustavo. (1994). *Música Tradicional de los Andes Colombianos (versiones corales)*. Colcultura. Bogotá.

Bibliografía de referencia

- Adorno, Theodor y Eisler, Hanns. (1981). *El cine y la música*. Editorial Fundamentos. Caracas
- Almeida, Hernando. (1989). *La comunicación de la música ecuatoriana en Quito*. UCE FACSO. Quito
- Baron, Robert; y Byrne, Donn (1998). *Psicología Social*. PRENTICE HALL. Madrid.
- Bordieu, Pierre. (1971). *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. Sociología del Arte*. Buenos Aires.
- Bordieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalvo. México.
- Bordieu, Pierre. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.
- De Carvalho Neto, Paulo (1956). *Concepto de Folklore*. Librería Monteiro Lobato. Montevideo.
- Escalada, Oscar. (2009). *Guía de Análisis Musical. Elementos Técnicos III*. Conservatorio de Música Gilardo Gilardi. Buenos Aires.
- García Canclini, Néstor. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Guerrero, Pablo y Mullo, Juan. (2005). *El pasillo en la ciudad de Quito. Investigación efectuada en el marco de la exposición 'Memorias y reencuentro: el pasillo en Quito'*. Museo de la Ciudad. Quito.
- Guevara, Gerardo. (1980). *Estado actual de la música ecuatoriana*. BCE. Quito.
- Granda, Wilma. (2004). *El pasillo como identidad sonora*. CONMÚSICA Editores. Quito.

- Marchesi, Matilde. (1970). *Bel Canto: A Theoretical & Practical Vocal Method*. Dover Publications. New York.
- Moreno, Segundo Luis. (1996). *La música en el Ecuador*. MDMQ, Quito.
- Parra Alvarracín, Germán. (2000). *Bases epistemológicas de la Educomunicación*. Editorial ABYA-YALA. Quito.
- Ramírez, Jacques y Santillán, Alfredo. (2003). *Consumos culturales en el centro histórico: el campo de la tecnocumbia*. Museo de la Ciudad. Quito.
- Riedel, Johannes. (1986). *El pasillo ecuatoriano: música popular, música nacional o música folklórica*. En 'Revista Latina de Música Americana' Vol. III. Austin-Texas, EE.UU.
- Santillán, Alfredo. (2000). *Cultura popular y globalización. El campo de la música rockolera: actores, instituciones y negociaciones culturales*. PUCE. Quito.
- Swanwick. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Wong, Ketty. (2004). *Luis Humberto Salgado. Un quijote de la música*. Editorial Pedro Jorge Vera, CCE. Quito.

Discografía

- Alex Alvear. Soñando con Quito. 2008.
- Benítez y Valencia. Siempre Cantarán. 1998. Grabación discográfica: Discos Granja. Remasterización: MTM Producciones. Quito.
- Coro Mixto Ciudad de Quito. Canciones del Mundo. 1999. Municipio de Quito.
- Coro Mixto Ciudad de Quito. Música Sacra Ecuatoriana. 1998. Municipio de Quito.
- Coro Pichincha. Siempre Canto. 2007. Gobierno de la Provincia de Pichincha. Quito.
- Dana Hanchard, Bill Girolamo. Once canciones (Diego Luzuriaga, compositor). Fertile Ground Music. New York.
- Enciclopedia de la Música Ecuatoriana. Discos 1 y 2. Recopilador: Pablo Guerrero. 2002-2005. Quito.
- Fantasía Ensemble. De alma y voces. 2010.
- Grupo Tradicional. Coplas de San Pedro en Cayambe. 2012. Cayambe.
- Hermanos Pichamba. Huauquipura. 2005. Peguche.
- Luis Alberto Valencia. Homenaje Póstumo. Discos Granja. Quito.
- Ñanda Mañachi. La Persistencia de los Sueños. 2004
- Ñanda Mañachi y Papá Roncón. Juyungo.
- Pablo Valarezo, Ven te Abrazo. 2004.
- Vozteso Ensemble, Para Voz. 2005. Quito.
- Vozteso Ensemble, La Resurrección de Quito. 2003. Quito.

GLOSARIO

A Capella: Interpretar música sin más recursos que los producidos por las voces, es decir, sin utilizar instrumentos musicales.

Anacruza: Inicio de una frase musical en el último tiempo del compás.

Armónicos: Sonidos secundarios que se generan a través de la resonancia de un sonido musical principal.

Compás binario: Unidad rítmica que establece la métrica musical en 2 tiempos. A este tipo de compás pertenecen los de numerador múltiplo de 2, como 2/4 y 4/4.

Compás ternario: Unidad rítmica que establece la métrica musical en 3 tiempos. A este tipo de compás pertenecen los de numerador múltiplo de 3, como 3/4. El compás de 6/8 por tener numerador que es múltiplo de 2 y de 3 se puede marcar como compás binario o como compás ternario.

Forte: Indicación de intensidad del sonido que se refiere al uso del volumen fuerte en la interpretación. La palabra italiana *Forte*, significa Fuerte.

Frase: Unidad melódica o armónica que tiene sintaxis completa. Es decir, una construcción sonora que tiene inicio, desarrollo y fin. **Semifrase:** Unidad melódica o armónica mínima, contenida en una frase o como parte de una pequeña sección instrumental. Las frases pueden relacionarse con la imagen de pregunta y respuesta. Una frase constituye la pregunta y la siguiente frase es la respuesta.

Fraseo: Destreza de cantar con expresividad a través del uso de la técnica vocal y los matices de intensidad (forte, mezzoforte, piano)

Homofonía: Textura musical en la que todas las voces ejecutan el mismo ritmo pero distintas afinaciones.

Mezzoforte: Indicación de intensidad del sonido que se refiere al uso del volumen medio en la interpretación. Las palabras son originalmente italianas. Mezzo: medio. Forte: fuerte.

Microtonalidad: División de los sonidos en intervalos de microtono.

Motivo: Es el elemento mínimo que nos permite reconocer una obra musical. Tanto en las grandes composiciones académicas, como en la música popular, el motivo es la idea básica que hace única a la obra.

Monofonía: Textura musical en la que todas las voces ejecutan el mismo ritmo y la misma afinación. Se conoce también como unísono.

Onomatopeya / onomatopéyico: Utilización de sílabas sin sentido gramatical. Se pueden usar para imitar instrumentos musicales, sonidos artificiales o sonidos de la naturaleza.

Ostinato: Recurso de la composición basado en la repetición sistemática de una frase musical, sin que cambie el sentido rítmico, melódico ni armónico de la frase musical.

Piano: Indicación de intensidad del sonido que se refiere al uso de volumen bajo en la interpretación.

Polifonía: Textura musical en la que todas las voces ejecutan distinto ritmo y distinta afinación para dar variedad y riqueza sonora a la obra musical.

Proyección: Elemento de la técnica vocal a través del que se puede ampliar la distancia de escucha de un cantante u orador (sin utilizar micrófonos).

Spiritual: Género de música religiosa afro-americana interpretada generalmente por coros.

Tesitura: Rango de estabilidad y comodidad para un cantante. Se conoce también como *registro* y como *extensión*. Se clasifica en las voces femeninas de Soprano (aguda) y Alto (grave); y en las voces masculinas de Tenor (aguda) y Bajo (grave). Sin embargo la tesitura es una cualidad individual.

Vocal: Inherente a la voz.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta para integrantes de coro adolescentes:

La presente encuesta servirá para determinar qué elementos son necesarios y cuáles deben ser reforzados en la práctica coral.

1. ¿Por qué decidiste cantar en coro?
 - a. Aprender canto
 - b. Integrar una agrupación
 - c. Conocer gente
 - d. Explorar mi talento
 - e. Otros:

2. ¿Qué alternativas prefieres para cantar en coro?
 - a. Coro familiar
 - b. Coro de colegio
 - c. Coro de iglesia
 - d. Coro de aficionados al canto
 - e. Coro de un teatro
 - f. Otros:

3. ¿Conoces que los cambios de la voz que suceden a tu edad? Especifica
 - a. Si
 - b. NoExplica:

4. ¿El trabajo con el coro te ha ayudado a superar o entender dificultades técnicas de la voz?
 - a. Totalmente
 - b. Medianamente
 - c. No me ha ayudadoExplica brevemente:

5. ¿Qué repertorio te ha servido para sentir que has mejorado tu aprendizaje de música?
- Música clásica
 - Música pop
 - Música latinoamericana
 - Música ecuatoriana
6. ¿Crees que la música ecuatoriana debe ser interpretada en tu agrupación?
- Si
 - No
- Por qué:
-
-
7. Realiza tu propuesta de 3 canciones de artistas ecuatorianos, que te gustaría cantar en tu coro.
- _____
 - _____
 - _____
8. ¿Cómo se podría hacer que la música ecuatoriana se vuelva interesante para el trabajo coral? (puedes seleccionar hasta 3 respuestas)
- Respetando el estilo tradicional
 - Con secciones rítmicas más enérgicas
 - Con armonía más elaborada
 - Haciendo arreglos nuevos de canciones antiguas
 - Incorporando instrumentos musicales
 - Con movimiento del cuerpo como baile o coreografía
 - Utilizando vestuario y escenografía
 - Incorporando tecnología
9. Según tu criterio, ¿cuál es el aspecto más importante que has descubierto al cantar en coro?
- Disciplina
 - Amistad
 - Seguridad
 - Autoestima
 - Capacidad de enfrentar retos
 - Oído selectivo (capacidad de escuchar y cantar voces diferentes)
 - Pasión por la música
 - Orientación profesional
10. ¿Asistirías a un concierto de coros como parte del público?
- Si
 - No
- Por qué:
-
-

Anexo 2

Encuesta para integrantes de coro (adultos):

La presente encuesta servirá para determinar qué elementos son necesarios y cuáles deben ser reforzados en la práctica coral.

1. ¿A que edad empezaste a cantar en coro?
2. Durante la adolescencia, ¿Pudiste conocer los cambios que sufría tu voz en aquella etapa?
 - a. Si
 - b. NoExplica lo que conociste:

3. ¿Cuál es el repertorio que más te ha gustado aprender?
 - a. Música clásica
 - b. Música pop
 - c. Música latinoamericana
 - d. Música ecuatoriana
 - e. Otros: _____
4. ¿Cuál es el repertorio que más trabajo te ha costado?
 - a. Música clásica
 - b. Música pop
 - c. Música latinoamericana
 - d. Música ecuatoriana
 - e. Otros: _____
5. ¿Qué porcentaje asignarías a cada género, según la importancia que tiene en tu coro el montaje de obras?
 - a. Música clásica
 - b. Música pop
 - c. Música latinoamericana
 - d. Música ecuatoriana
 - e. Otros: _____
6. En tu experiencia cantando en coro, ¿has aprendido técnica vocal y teoría musical?
 - a. Si

- b. No
7. ¿El director de tu agrupación ha decidido cambiar la tonalidad de una obra si esta no es cómoda para la agrupación?
 - a. Si
 - b. No
 8. Según tu criterio, ¿cuál es el aspecto más importante que has descubierto al cantar en coro?
 - i. Disciplina
 - j. Amistad
 - k. Seguridad
 - l. Autoestima
 - m. Capacidad de enfrentar retos
 - n. Oído selectivo (capacidad de escuchar y cantar voces diferentes)
 - o. Pasión por la música
 - p. Orientación profesional
 9. ¿Cómo puede realizarse una mejor interpretación de la música ecuatoriana en coro?
 - a. Investigando las características de los estilos
 - b. Realizando fusiones con géneros contemporáneos
 - c. Renovando los arreglos
 - d. Incorporando instrumentos musicales
 - e. Con movimiento corporal
 - f. Conociendo la mayor cantidad posible de repertorio
 10. ¿Crees que existan razones por las que la música ecuatoriana es rechazada?
 - a. Si
 - b. No
 Explica:

 11. De acuerdo a tu reflexión, realiza una sugerencia para que el trabajo coral pueda ser más aceptado en la sociedad ecuatoriana.

Anexo 3

Encuesta para directores de coro:

La presente encuesta servirá para determinar qué elementos son necesarios y cuáles deben ser reforzados en la práctica coral.

1. ¿A qué edad empezaste tu práctica coral?
2. ¿Cuál fue tu motivación para ser director coral?

3. ¿De acuerdo a qué criterios realizas la selección de repertorio para tu agrupación?
4. Si una obra resulta incómoda para los cantantes, ¿realizas adaptaciones al arreglo?
5. ¿Cómo explicas a tus integrantes adolescentes acerca de los cambios que ocurren en la voz en esa etapa?
6. ¿Cuáles son tus expectativas con el trabajo coral en la sociedad ecuatoriana?
7. ¿Qué elementos de la música ecuatoriana (tradicional o urbana) son los más adecuados para incluirlos en la práctica coral?
8. Según tu criterio, ¿cuál es el aspecto más importante que has descubierto al cantar y dirigir coro?
9. ¿Cómo podemos los directores propiciar un proceso de renovación de la música ecuatoriana?
10. ¿Crees que la música ecuatoriana se debe potenciar en el trabajo coral? Explica

Anexo 4

Instrumento de evaluación diagnóstica.

La siguiente evaluación permitirá determinar algunas características de nuestra clase, de manera descriptiva y numérica, a través de las cuales se determinarán varias necesidades. La información será utilizada para diseñar un mejor sistema de selección de repertorio en la clase de Música en los 3 niveles de bachillerato.

Preguntas de selección múltiple.

- A. ¿Qué instrumentos de cuerda podríamos utilizar para interpretar el repertorio de clase? Se pueden escoger 2
 1. Guitarra eléctrica
 2. Banjo
 3. Cuatro venezolano
 4. Sítar
 5. Violín
- B. ¿Qué instrumentos de percusión podríamos utilizar para interpretar el repertorio de clase? Se pueden escoger 2
 1. Batería
 2. Bongós

3. Cajón peruano
4. Djembé
5. Shaker
6. Percusión Sinfónica

C. ¿Qué banda puede ser un referente para nuestro trabajo de clase?

1. The Beatles
2. Jonas Brothers
3. Ensamble Gurruffío
4. La Grupa
5. Bajo Fondo
6. Vitamin Quartet

D. ¿Qué calificativos utilizarías para la música Pop?

1. Interesante
2. Aburrida
3. Fresca
4. Dinámica
5. Enérgica
6. Poco elaborada

E. ¿Qué calificativos utilizarías para la música académica?

1. Interesante
2. Aburrida
3. Fresca
4. Dinámica
5. Enérgica
6. Poco elaborada

F. ¿Qué calificativos utilizarías para las músicas tradicionales del mundo?

1. Interesante
2. Aburrida
3. Fresca
4. Dinámica
5. Enérgica
6. Poco elaborada